



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Lehrwerkrealität und Hörwirklichkeit
Eine Analyse des Hörverstehensangebots in Netzwerk neu B1.1
für den österreichischen DaZ-Kontext

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Birgit Maria Antonia Pedevilla Auer

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Dank

Prof. Dr. Renate Faistauer für die Begleitung durch mein Studium, für ihre fachliche Unterstützung und für die beharrliche Erinnerung daran, dass ein begonnenes Vorhaben unter Umständen auch abgeschlossen werden kann.

Nadja, die am Anfang dieses Weges stand und damit mehr in Bewegung gesetzt hat, als damals vielleicht absehbar war.

Meiner Schwester Miriam, von der der entscheidende Impuls ausging, diese Masterarbeit nun doch fertigzustellen.

Meiner Mutter und Thomas für ihre stete Unterstützung und die bemerkenswerte Gelassenheit, mit der sie die langen Laufzeiten dieses Projekts hingenommen haben.

Rami und Liam, die den Universitätsbetrieb von Anfang an aus nächster Nähe kennenlernen und ertragen mussten, sowie den Lehrenden, die dies ermöglicht haben.

Meinem Vater, der auf diesem Weg fehlt.

على هذه الأرض ما يستحق الحياة

À Lionel : l'essentiel est ailleurs.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	5
1.1. AUSGANGSLAGE UND KONTEXT	5
1.2. ZIELSETZUNG UND ERKENNTNISINTERESSE	6
1.3. FORSCHUNGSFRAGEN UND TEILFRAGEN	7
1.4. BEGRÜNDUNG DER FOKUSSIERUNG	7
1.5. AUFBAU DER ARBEIT	8
THEORETISCHER TEIL	10
2. ROLLE DES HÖRVERSTEHENS IN DER METHODENGESCHICHTE	10
2.1. DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE (GÜM)	10
2.2. DIE DIREKTE METHODE (DM)	11
2.3. DIE AUDIOLINGUALE METHODE (ALM)	13
2.4. DIE AUDIOVISUELLE METHODE (AVM) – EINE NEUBETRACHTUNG	14
2.5. DER KOMMUNIKATIVE ANSATZ (KA)	17
2.6. ZWISCHENFAZIT:	18
VON METHODENGESCHICHTLICHEN PERSPEKTIVEN ZU QUALITÄTSDIMENSIONEN VON HÖRMATERIALIEN	18
3. QUALITÄTSDIMENSIONEN	20
3.1. AUTHENTIZITÄT: DIMENSIONEN, KONTROVERSEN UND KONSEQUENZEN	20
3.2. PLURIZENTRIK UND DACHL-PERSPEKTIVE IM HÖRVERSTEHEN	22
3.3. DIDAKTISCHE ZIELPERSPEKTIVE: REZEPTIVE VARIETÄTENKOMPETENZ	23
3.4. PROZESSORIENTIERUNG UND ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE DIFFERENZIERUNG	24
3.5. DER GERS UND DAS HÖRVERSTEHEN	24
3.5.1. HÖRVERSTEHEN AUF B1 IM GERS	25
3.5.2. RISIKEN DES GERS	27
3.6. ZWISCHENFAZIT	29
4. DIE GRUNDLAGEN DER FERTIGKEIT HÖREN	32
4.1. DER VORGANG DES HÖRENS UND VERSTEHENS	32
4.2. HÖRSTILE	34
4.2.1. GLOBALES/KURSORSCHES HÖREN	34
4.2.2. SELEKTIVES HÖREN	35
4.2.3. DETAILLIERTES HÖREN	36
4.2.4. ERWEITERTE HÖRWEISEN	36
4.3. HÖRVERSTEHENSSTRATEGIEN	39
4.4. FAKTOREN DES HÖRVERSTEHENS	41
4.4.1. INPUT- UND PRÄSENTATIONSFAKTOREN (HÖRTEXT)	41
4.4.2. SITUATIVE UND KONTEXTUELLE FAKTOREN (EINBETTUNG, MEHRKANALIGKEIT)	42
4.4.3. LEHR- UND LERNSEITIGE FAKTOREN	43
4.5. ZWISCHENFAZIT	43

5. HÖRTEXTTE UND HÖRAUFGABEN	44
5.1. TYPOLOGIE.....	44
5.1.1. AUTHENTIZITÄTSGRAD	44
5.1.2. GRAD DER KONZEPTIONELLEN MÜNDLICHKEIT	46
5.1.3. MODALITÄT	47
5.1.4. INTERAKTIONSSSTRUKTUR	47
5.2. WAS MACHT EINEN „GUTEN“ HÖRTEXT AUS?	49
5.3. HÖRTEXTTE UND HÖRAUFGABEN	51
5.3.1. DREIPHASENMODELL DER HÖRVERSTEHENSARBEIT	52
5.3.2. SCAFFOLDING	53
5.3.3. VALIDITÄT VON HÖRAUFGABEN	54
5.4. ZWISCHENFAZIT	55
 EMPIRISCH-ANALYTISCHER TEIL	 56
 6. METHODE.....	 56
6.1. UNTERSUCHUNGSDESIGN UND UNTERSUCHUNGSLOGIK.....	56
6.2. UNTERSUCHUNGSSETTING, UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND KORPUSBILDUNG.....	56
6.2.1. PARATEXTUELLE ANSPRUCHSEBENE DES LEHRWERKS	57
6.3. KRITERIENKATALOG: HERLEITUNG UND AUFBAU	58
6.4. ANALYSEBEREICHE UND ANALYSE	60
6.4.1. ANALYSEBEREICHE	60
6.4.2. ANALYSE.....	61
 7. ERGEBNISSE DER LEHRWERKANALYSE	 63
7.1. ERGEBNISSE ANALYSEBEREICH A - INPUTEBENE	63
7.2. ERGEBNISSE ANALYSEBEREICH B - PROZESSEBENE.....	67
7.3. ERGEBNISSE ANALYSEBEREICH C - VARIETÄTENEbene	71
7.4. ERGEBNISSE ANALYSEBEREICH D - SCHRIFTSTÜTZEN	72
7.5. EXEMPLARISCHE FALLVIGNETTEN	74
7.6. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	86
7.7. EINORDNUNG DER ERGEBNISSE VOR DEM HINTERGRUND DER PARATEXTUELLEN ANSPRUCHSEBENE	88
 8. DISKUSSION	 90
8.1. EINORDNUNG DER HAUPTBEFUNDE	90
8.2. DIDAKTISCHE HANDLUNGSOPTIONEN	91
8.3. GRENZEN DER UNTERSUCHUNG	92
 9. FAZIT UND AUSBLICK	 94
 10. LITERATURVERZEICHNIS.....	 95
 11. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	 101
 12. ANHANG.....	 102

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage und Kontext

Die Beherrschung der Fertigkeit Hörverstehen zählt zu den Grundlagen sprachlicher Handlungsfähigkeit auch in akademischen Kontexten (vgl. Faistauer 2010b:961ff.). In studienbezogenen Situationen ist Hören dabei nicht allein als rezeptive Basiskompetenz relevant, sondern als komplexe kognitive Echtzeitverarbeitung, in der Informationen unter Zeitdruck aufgenommen, strukturiert, gewichtet und zu Bedeutung verdichtet werden müssen (vgl. Masalon 2025:70ff.). In der didaktischen Diskussion wird zugleich wiederholt darauf hingewiesen, dass rezeptive Fertigkeiten, im Vergleich zu produktiven, in curricularen Schwerpunktsetzungen und in materialbezogenen Lehr-/Lernlogiken nicht immer in gleichem Maß systematisch ausgebaut werden (vgl. Faistauer 2010b:966f.; vgl. Solmecke 2010:969). Damit rückt die Frage in den Fokus, welches Hörangebot Unterrichtsmaterialien bereitstellen und in welcher Weise sie die Bearbeitung von Hörtexten didaktisch rahmen.

Besondere Kontur gewinnt diese Ausgangslage am Lernort Österreich. Der Zielkontext dieser Arbeit wird dabei bewusst als studienvorbereitender DaZ-Kontext definiert, auch wenn entsprechende Kurse institutionell und studienorganisatorisch häufig dem Bereich DaF zugerechnet werden. Maßgeblich ist hier nicht in erster Linie die fachadministrative Zuordnung, sondern die konkrete Spracherwerbsituation der Lernenden: Sie eignen sich Deutsch am Lernort Österreich nicht ausschließlich im Unterricht, sondern in einem deutschsprachigen gesellschaftlichen und institutionellen Umfeld an, in dem sprachliche Anforderungen zugleich alltags-, behörden- und studienbezogen wirksam werden. Studienvorbereitende DaZ-Kontexte sind damit in eine plurizentrische Sprachrealität eingebettet, in der Lernende unterschiedlichen Standardvarietäten sowie sprechsprachlichen Ausprägungen begegnen (vgl. Wiesinger 2010:369). Für die Materialarbeit stellt sich damit nicht nur die Frage nach Themenwahl oder landeskundlicher Rahmung, sondern auch nach der auditiven Realisierung von Varietätenkontakt und dessen didaktischer Einbettung.

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur u. a. eine „unizentrische Sicht“ (Ammon 1995:143) beschrieben, die in der Lehrwerkpraxis oft zu einer „stummen Plurizentrik“ führt: Plurizentrische Bezüge werden zwar thematisch sichtbar, bleiben im Hörinput jedoch ohne hörbare Realisierung (vgl. Ammon 1995:143; vgl. Krumm 2010a:1215).

Für Lernende kann daraus eine signifikante Diskrepanz zwischen den Bedingungen einer auf formale Bearbeitbarkeit ausgerichteten Unterrichtskommunikation (im Sinne einer „Didaktik der Sicherheit“) und jenen realen Anforderungen institutioneller Hörsituationen entstehen, in denen sprechsprachliche Merkmale und varietätenspezifische Färbungen den Normalfall darstellen (vgl. Fritz und Faistauer 2008:126).

Vor diesem Hintergrund kommt Lehrwerken als strukturgebenden Ressourcen im Unterricht eine besondere Funktion zu. Sie fungieren als „heimlicher Lehrplan“, indem sie mitsteuern, welche Verstehensanforderungen im Unterricht routinisiert und welche Anschlussleistungen vorbereitet werden (vgl. Krumm 2010a:1215). Für studienvorbereitende Settings ist daher relevant, ob Hörverstehen über punktuelle Verstehenskontrolle hinaus auch auf weiterführende rezeptive Anforderungen vorbereitet (vgl. Masalon 2025:70ff.).

1.2. Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das Hörangebot des Kursbuchs *Netzwerk neu B1.1* als materialseitiges Arrangement aus Hörtexten und zugehörigen Aufgabenfolgen kriteriengeleitet zu untersuchen. Im Erkenntnisinteresse steht dabei nicht die Messung von Lernwirkungen im Sinne empirischer Wirkungsforschung, sondern eine systematische, werkanalytische Profilbeschreibung des im Kursbuch angelegten Hörverstehensangebots (vgl. Krumm 2010a:1219): Untersucht wird, welche Qualitätsmerkmale die Hörtexte und Aufgaben im Hinblick auf Authentizität bzw. natürliche Komplexität, Aufgabensteuerung und kontextuelle Passung aufweisen und wie dieses Angebot im österreichischen DaZ-Kontext fachlich einzuordnen ist.

Die Analyse untersucht das Hörverstehensangebot entlang eines deduktiv entwickelten Kriterienrasters, das in den theoretischen Grundlagen verankert und im Methodenkapitel präzisiert wird. Dabei wird das Material im Sinne Faistauers (2006:10) konsequent auf einen „methodisch-didaktischen Prüfstand“ gestellt. Kursbuchinterne Schriftstützen werden im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Aufgabenvalidität berücksichtigt. Die nachfolgenden Abschnitte präzisieren dieses Erkenntnisinteresse in Forschungsfragen und grenzen den Untersuchungsumfang methodisch transparent ab.

1.3. Forschungsfragen und Teilfragen

Aus der dargestellten Ausgangslage und der Diskussion um die Diskrepanz zwischen Lehrwerksrealität und tatsächlichen Höranforderungen ergeben sich zwei leitende Forschungsfragen. Diese nehmen das Lehrwerk *Netzwerk neu B1.1* als Materialangebot für den DaZ-Unterricht in den Blick und untersuchen Hörtexte sowie Aufgaben (vgl. Glaboniat 2008:53; vgl. Solmecke 2010:974).

Forschungsfrage 1 (Hörtexte): Inwiefern entsprechen die **Hörtexte** im Kursbuch des Lehrwerks *Netzwerk neu B1.1* den Anforderungen an eine zeitgemäße Hörverstehensdidaktik in DaZ – insbesondere hinsichtlich Authentizität bzw. natürlicher Komplexität, Plurizentrik und DACHL-sensiblen Alltags- bzw. Institutionsbezug?

In welchem Maß ist das Hörangebot dabei bereits anschlussfähig an studienrelevante Rezeptionssituationen (z. B. durch Informationsdichte, institutionsnahe Formate), wie sie für die akademische Teilhabe gefordert werden (vgl. Masalon 2025:78f.)?

Forschungsfrage 2 (Höraufgaben): Inwiefern ermöglichen die zugehörigen **Höraufgaben** ein systematisches Training der Hörverstehenskompetenz, und in welchem Maß unterstützen sie Kompetenzen, die in studienvorbereitenden Kontexten besonders relevant sind (z. B. Informationsselektion, strukturierendes Mitschreiben, Transfer in Anschlussaufgaben) (vgl. Masalon 2025:70, 82)?

1.4. Begründung der Fokussierung

Die Fokussierung der Analyse auf Hörtexte und Höraufgaben ergibt sich aus der Struktur des didaktischen Gegenstands selbst: Hörverstehen wird im Unterricht als Einheit aus Inputangebot und Aufgabensteuerung realisiert (vgl. Glaboniat 2008:53; vgl. Solmecke 2010:974). Während der Hörtext das sprachliche Angebot bereitstellt, legen Aufgaben Hörziel, Verarbeitungstiefe und Bearbeitungsbedingungen fest (vgl. Dahlhaus 1994:125ff.; vgl. Solmecke 2010:971f., 974). Eine isolierte Betrachtung nur einer dieser Ebenen bliebe daher in ihrer Aussagekraft begrenzt.

Die Fokussierung ist zudem kontextuell motiviert: In studienvorbereitenden DaZ-Settings zielt Hörverstehen auf selektive Informationsentnahme, Strukturierung und Weiterverarbeitung. Ob Lehrwerkmaterialien dafür anschlussfähige Routinen anbahnen,

entscheidet sich nicht allein am Hörtext, sondern auch an den von den Aufgaben nahegelegten Verarbeitungsleistungen (vgl. Masalon 2025:78f.; vgl. Solmecke 2010:974).

Für den Lernort Österreich kommt hinzu, dass Hörverstehen in einer plurizentrischen Sprachrealität stattfindet und Varietätenkontakt didaktisch mitzudenken ist (vgl. Faistauer 2006:25; vgl. Muhr 1993:117f.). Plurizentrik ist damit nicht nur thematische Bezugnahme, sondern auch eine Frage der auditiven Realisierung und ihrer didaktischen Rahmung (vgl. Fritz und Faistauer 2008:127). Gerade im Hörverstehen entscheidet die Aufgabenstellung darüber, ob varietätenspezifische Merkmale als regulärer Bestandteil von Verstehen gerahmt und bearbeitet werden oder ob sie als Sonderfall erscheinen (vgl. Fritz und Faistauer 2008:127).

Die vorliegende Arbeit ist als kriteriengeleitete, werkanalytische Lehrwerkanalyse angelegt (vgl. Rösler 2023:56). Der Untersuchungsgegenstand umfasst ausschließlich die im Kursbuch enthaltenen Höranlässe aller Lektionen 1 bis 6 sowie die jeweils dazugehörigen Aufgabenfolgen im Kursbuch. Nicht berücksichtigt werden Übungsbuchmaterialien, Lösungen, Transkripte oder weitere digitale bzw. begleitende Zusatzmaterialien.

Methodisch grenzt sich das Vorgehen damit von rezeptionsanalytischen Verfahren ab (vgl. Rösler 2023:56): Gegenstand der Untersuchung ist keine Wirkungsanalyse, sondern vielmehr folgt die Arbeit dem Ansatz einer systematischen „Schreibtitel-evaluation“ (Krumm 2010b:1218). Paratextuelle Selbstbeschreibungen des Lehrwerks (z. B. Vorwort/Konzept) werden als Anspruchsebene dokumentiert (Kapitel 6.2.1.) und als Kontextfolie für die Einordnung der Ergebnisse herangezogen. Da die empirische Basis auf das Kursbuch und die dort realisierten Audio-Höranlässe begrenzt ist, werden audiovisuelle Formate und externe Medienkomponenten nicht als eigener Gegenstand analysiert.

1.5. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in einen theoretischen, einen methodischen sowie einen empirisch-analytischen Teil gegliedert und erschließt den Untersuchungsgegenstand in einer aufeinander aufbauenden Argumentationslogik. Kapitel 1 konturiert Ausgangslage, Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit, formuliert die beiden leitenden Forschungsfragen und verortet die Untersuchung im österreichischen DaZ-Kontext; studienvorbereitende Anforderungen werden dabei als zentrale Kontext- und Interpretationsfolie ausgewiesen.

Kapitel 2 zeichnet die Rolle des Hörverstehens in der Methodengeschichte nach und begründet seine heutige Stellung als eigenständiger Kompetenzbereich. Kapitel 3 entwickelt

die für die Analyse leitenden Qualitätsdimensionen. Kapitel 4 behandelt die Grundlagen der Fertigkeit Hören, Hörstile, Hörverstehensstrategien sowie Faktoren des Hörverstehens. Kapitel 5 widmet sich Hörtexten und Höraufgaben und arbeitet hierfür relevante Typologien und didaktische Konzepte auf.

Kapitel 6 zeigt das methodische Vorgehen der Untersuchung. Dort werden Untersuchungsdesign, Untersuchungslogik, Untersuchungssetting, Untersuchungsgegenstand und Korpusbildung, der Kriterienkatalog sowie die Analysebereiche und die Analyse dargestellt. Kapitel 7 präsentiert die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse einschließlich exemplarischer Fallvignetten, der Beantwortung der Forschungsfragen, der Schlussbewertung und der Einordnung vor dem Hintergrund der paratextuellen Anspruchsebene. Kapitel 8 diskutiert die Ergebnisse, ordnet die Hauptbefunde theoriegeleitet ein, entwickelt didaktische Handlungsoptionen und reflektiert die Grenzen der Untersuchung. Kapitel 9 fasst die Ergebnisse zusammen, reflektiert Reichweite und Grenzen der Untersuchung und benennt den Beitrag der Arbeit für die Lehrwerksforschung und die Hörverstehensdidaktik.

Theoretischer Teil

2. Rolle des Hörverstehens in der Methodengeschichte

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion hat sich die Rolle des Hörverstehens im Laufe der Zeit signifikant gewandelt. Im folgenden Kapitel wird dargelegt, wie sich die Konzeption des Hörverstehens in den maßgeblichen Methodenströmungen entwickelt hat und welche Konsequenzen sich daraus für den heutigen Unterricht ergeben. Dabei soll aufgezeigt werden, wie der Weg von der reinen Formorientierung hin zu einer prozessorientierten Didaktik führt, die das Hörverstehen als eigenständige und förderungswürdige Kompetenz in das Zentrum des Fremdsprachenerwerbs rückt (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:84; vgl. Solmecke 1993:30).

2.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

In den Anfängen des Sprachunterrichts fungierten die Klassiker der Antike als normsetzender Referenzrahmen: Die Rezeption und Übersetzung kanonischer Originaltexte sollten sowohl sprachliche Fertigkeiten als auch geistige Fähigkeiten ausbilden; zugleich wurde angenommen, klassische Sprachen eigneten sich in besonderer Weise zur Erklärung der Erstsprache und moderner Fremdsprachen (vgl. Roche 2008:12f). Diese Prämissen bilden den historischen Hintergrund der im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Gymnasialunterricht etablierten Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die sich am Latein- und Griechischunterricht orientierte und bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts den Sprachunterricht, damals noch vorwiegend in Gymnasien, dominierte (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:19).

Aktuell noch angewandte Elemente der GÜM sind etwa das Auswendiglernen von Vokabellisten und grammatikalischen Regeln (vgl. Faistauer 2010b:963), aber auch Übungsformen, wie das Übersetzen zur Verständnissicherung anhand des lexikalischen Transfers (vgl. Faistauer 2001:866). Die Übernahme klassischer Unterrichtszielsetzungen für moderne Sprachen ist bildungspolitisch und institutionell motiviert: vorrangig war Lektürefähigkeit, nicht kommunikative Handlungsfähigkeit. Sprachunterricht diente der Schulung von Logik und Systematik und blieb im elitären Bildungsraum verankert, wodurch moderne Sprachen ihre Legitimation in Analogie zu Latein und Griechisch formulieren mussten (vgl. Fäcke 2017:33; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:19). Methodisch ist die GÜM präskriptiv und kognitivistisch ausgerichtet. Es dominieren Lesen und Schreiben sowie formal regelgeleitete Übungsformate (Normtexte, Satztransformationen, Diktate,

bidirektionale Übersetzungen), während Mündlichkeit und situative Einbettung systematisch marginalisiert werden (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:30f). Auch das Hörverstehen wird somit nicht als eigenständige, kontextsensitiv zu entwickelnde Kompetenz konzipiert, sondern primär als Begleitmodus schriftbasierter Arbeit (Vorlesen, Diktat, Reproduktion) funktionalisiert (vgl. Dahlhaus 1994:12, 39; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:30f). Damit bleibt die mündliche Dimension funktional an Schriftlichkeit und Reproduktion gebunden; authentische, variantenreiche Inputformen, interaktive Aushandlungsprozesse sowie situative Bedeutungserschließung sind nicht vorgesehen. Konsequenterweise fungiert metasprachliches Wissen als primärer Kompetenzindikator, die Fremdsprache ist Unterrichtsgegenstand, während die Unterrichtssprache überwiegend die Erstsprache bleibt (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:30f). Obwohl der Methode kein explizites lerntheoretisches Modell zugrunde liegt, spiegelt sie die bildungspolitischen Leitvorstellungen des 19. Jahrhunderts wider; bereits im späten 19. Jahrhundert setzte jedoch die Debatte ein, ob der neusprachliche Unterricht eigenständige Anforderungen gegenüber dem klassischen aufgreifen müsse (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:19; vgl. Roche 2008:13).

2.2. Die direkte Methode (DM)

Die direkte Methode, historisch auch als Reformmethode bezeichnet, entstand als Gegenmodell zur Grammatik-Übersetzungsmethode und verlagerte den Schwerpunkt konsequent auf die mündliche Sprachverwendung, das Prinzip der Einsprachigkeit und die systematische Schulung der Aussprache (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:33). Verankert in der reformpädagogischen Bewegung betont die Methode Prinzipien wie Anschaulichkeit, Situativität und Lernendenorientierung¹ (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:41f.). Bereits Viëtor (1886:6, 12, 20ff.) kritisierte insbesondere die Dominanz der Schrift in der GÜM und der präskriptiven Grammatik im Unterricht lebender Sprachen und forderte eine Umkehr hin zur mündlichen Sprachbeherrschung sowie zur phonetischen Fundierung (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:31, 33). Eine weltweite Verbreitung und Popularisierung dieser Prinzipien erfolgte

¹ Anschaulichkeit fordert die direkte Bedeutungsvermittlung durch visuelle Impulse, Gegenstände oder Gestik, um die Zielsprache unmittelbar erfahrbar zu machen. Situativität bettet sprachliche Strukturen nicht isoliert, sondern in konkrete, für die Lernenden relevante Alltagssituationen ein, um den funktionalen Sprachgebrauch zu fördern. Das Prinzip der Lernendenorientierung rückt das Subjekt mit seinen individuellen Bedürfnissen sowie sozialen und kulturellen Voraussetzungen in den Mittelpunkt und versteht den Lernenden als aktiven Mitgestalter des Aneignungsprozesses (vgl. Fritz und Faistauer 2008:125; vgl. Solmecke 2001:893).

insbesondere durch Berlitz (1889), der die direkte Methode für den praktischen Sprachunterricht operationalisierte und dabei den Verzicht auf die Muttersprache sowie die Bedeutung der unmittelbaren Anschauung durch Gesten und Gegenstände in den Vordergrund stellte (vgl. Fäcke 2017:35f.), also die direkte, visuell oder gestisch unterstützte Bedeutungsvermittlung, bei der fremdsprachliche Begriffe ohne den kognitiven Umweg über die Muttersprache direkt mit dem entsprechenden Objekt oder der Handlung verknüpft werden (Neuner und Hunfeld 1993:35, 41). Für das Hörverstehen bedeutet dies eine grundlegende Neuakzentuierung: Hören wird, gemeinsam mit Sprechen, zur Leitfertigkeit. Didaktisch wird es jedoch noch nicht als strategisch differenziertes Verstehen (global/selektiv/detailliert) konzeptualisiert, sondern als Prozess, der – analog zum Erstspracherwerb – der Vorbereitung auf die Bewältigung alltagsnaher Situationen dient (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:33, 37). Dementsprechend besteht der Hörinput überwiegend aus Alltagsdialogen, Gesprächen und Frage-Antwort-Mustern im Konversationsstil; diese dienen der Nachahmung und damit zugleich der Aussprache- und Intonationsschulung, die zuvor kaum curricular verankert war (vgl. Faistauer 2001:866, vgl. 2010b:963). In der DM dienen Aufgaben vor allem der mündlichen Reproduktion (Nachsprechen, Frage-Antwort-Sequenzen) und steuern das Hörverstehen eher imitativ als strategisch; multimodale Stützen, also die Anreicherung des sprachlichen Inputs durch weitere Sinneskanäle (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:64), spielen, anders als später in der AVM, keine systematische Rolle (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:38, 64).

Die Kritik an der Direkten Methode fußte vornehmlich auf deren dogmatischem Prinzip der absoluten Einsprachigkeit, das die Erklärung abstrakter Begriffe, semantischer Nuancen oder komplexer grammatischer Phänomene unnötig erschwerte und in der Unterrichtspraxis oft zu Missverständnissen sowie einem erhöhten Zeitaufwand führte (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:37). Zudem stieß die Methode bei der flächendeckenden Übertragung auf das öffentliche Schulwesen rasch an ihre Grenzen, da die zwingende Anforderung, den Unterricht permanent aktiv und rein in der Zielsprache zu inszenieren, viele Lehrende in der praktischen Anwendung massiv überforderte (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:38f.). Ein weiterer Kritikpunkt bestand darin, dass durch die einseitige Betonung der Mündlichkeit und der Alltagssprache die schriftlichen Fertigkeiten sowie die Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten vernachlässigt wurden (vgl. Faistauer 2010a:16).

Als nachhaltiges Erbe der Direkten Methode gelten insbesondere das Prinzip der (weitgehenden) Einsprachigkeit sowie die Priorisierung der Mündlichkeit und der

Alltagssprache, die in heutigen kommunikativen Ansätzen fortwirken (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner 2007:228; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:41). Zudem haben sich methodische Prinzipien wie die induktive Grammatikvermittlung und die Nutzung von Anschaulichkeit zur direkten Bedeutungsvermittlung als feste Bestandteile des modernen Fremdsprachenunterrichts etabliert (vgl. Neuner 2007:228; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:41f.).

2.3. Die audiolinguale Methode (ALM)

Die audiolinguale Methode (ALM) entstand im Zweiten Weltkrieg aus dem militärischen Bedarf, in kurzer Zeit eine große Anzahl an Personen für den Einsatz in fremdsprachigen Krisengebieten auszubilden (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:46; vgl. Roche 2008:16). Hierfür wurden auditiv orientierte Programme entwickelt, deren Wirksamkeit durch Tonträger, Sprachlabore sowie die technische Möglichkeit der Speicherung und Wiederholung gesprochener Sprache unterstützt wurde (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:45f; vgl. Roche 2008:15).

Die ALM stellte für den Fremdsprachenunterricht des 20. Jahrhunderts einen Einschnitt dar, da das erste Mal bewusst linguistische und lernpsychologische Grundlagen angewandt wurden (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:45). Als linguistische Basis diente der amerikanische Strukturalismus, lerntheoretisch wurde die Methode vor allem durch behavioristische Annahmen geprägt (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:61). Sprachliche Äußerungen werden dabei als Stimuli verstanden, auf die Lernende durch eingeübte, habitualisierte Reaktionen (Responses) antworten (vgl. Neuner 2007:229).

Für das Hörverstehen folgt daraus ein spezifisches, stark form- und kontrollorientiertes Paradigma: Hören fungiert primär als Inputkanal für *speech patterns*, die in gradueller Komplexitätssteigerung dargeboten und über Imitation und Pattern Drills automatisiert werden (vgl. Faistauer 2001:866; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:61; vgl. Roche 2008:15). Das Hörverstehen wird damit weniger als strategisch differenzierte Verstehensleistung konzeptualisiert, sondern als Voraussetzung für Sprechen und als Auslöser habitualisierter Reaktionsmuster; entsprechend werden die mündlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen) vor die schriftlichen (Lesen, Schreiben) gestellt, während Schreiben im Anfangsunterricht sogar als hinderlich gilt (vgl. Dahlhaus 1994:45; vgl. Faistauer 2001:866, vgl. 2010b:963f). Als Hörtexte dominieren alltagsnahe, aber oft grammatisch konstruierte Modelldialoge, die zugleich der Aussprache- und Intonationsnormierung dienen; paralinguistische und außersprachliche Signale erscheinen demgegenüber als Störfaktoren, weil

sie von der Regelmäßigkeit der sprachlichen Form ablenken (vgl. Dahlhaus 1994:167; vgl. Faistauer 2001:866).

Gerade im Hörverstehen wird jedoch der innere Widerspruch der ALM sichtbar: Der Anspruch auf konkrete Sprachverwendung kollidiert mit der strukturalistisch gesteuerten Grammatik-Wortschatz-Progression, wodurch Dialoge häufig künstlich konstruiert sind und von natürlicher Situationslogik und Sprechgeschwindigkeit abweichen; dies begrenzt die Wirksamkeit der Hörverstehensschulung trotz ihrer programmatischen Zentralität (vgl. Dahlhaus 1994:47; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:88). Hinzu treten problematische Kontrollformate: Offene globale und detaillierte Verständnisfragen werden typischerweise erst nach dem Hören gestellt und verlangen ausformulierte Antworten, sodass Lernende gezwungen sind, den Text insgesamt vorweg zu verstehen, statt aufgaben- und zweckorientiert (global/selektiv/detailliert) zu rezipieren; zugleich werden Wortschatz und Strukturen oft erst nach den Hörfragen in der Nachsprechphase geklärt, wodurch produktive Leistungen eingefordert werden, bevor entsprechende Mittel verfügbar sind (vgl. Dahlhaus 1994:45, 167).

Trotz der Abkehr vom behavioristischen Lernmodell finden sich Elemente der Audiolingualen Methode (ALM) weiterhin in der Unterrichtspraxis. Insbesondere das Prinzip der Automatisierung sprachlicher Strukturen durch intensive Übungsphasen hat überlebt; so gelten Strukturmusterübungen (*pattern drills*) in modifizierter Form nach wie vor als effizientes Mittel zur Festigung grammatischer Phänomene und zur Entlastung des Arbeitspeichers für freiere Kommunikationsphasen (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:66). Auch die Priorisierung der Mündlichkeit sowie der Einsatz technischer Medien stellen ein fortwirkendes Erbe der Methode dar, das sich heute insbesondere in digitalen Sprachlern-Apps und Übungsprogrammen manifestiert, die häufig auf dem Prinzip von Reiz und Reaktion basieren (vgl. Rösler 2023:82f.).

2.4. Die audiovisuelle Methode (AVM) – eine Neubetrachtung

Die audiovisuelle Methode (AVM) wurde weitgehend unabhängig von der in den USA entstandenen audiolingualen Methode (ALM) in Frankreich vom kroatischen Linguisten Petar Guberina und dem französischen Didaktiker Paul Rivenc konzipiert (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:64; vgl. Rivenc 2013:158, 160). Sie fußt theoretisch auf der

*Linguistique de la Parole*² und den Arbeiten Charles Ballys, eines Schülers von Ferdinand de Saussure und Herausgeber von dessen *Cours de linguistique générale* (vgl. Rivenc 2013:158f.). Während die AVM in Frankreich und im frankophonen Raum bis in die 1970er Jahre eine dominante Stellung einnahm (vgl. Renard 2002:22), konnte sie sich im deutschsprachigen Raum nicht dauerhaft durchsetzen (vgl. Henrici 2001:846). In der französischen Tradition wird dieser Ansatz als *méthode structuro-globale audio-visuelle* (SGAV) bezeichnet. Diese Terminologie unterstreicht den Vorrang eines globalen, situationsbezogenen Sinnaufbaus gegenüber der Arbeit an isolierten Struktureinheiten (vgl. Rivenc 2013:159f.). Durch die vom französischen Außenministerium unterstützte Kultur- und Sprachpolitik der Jahre 1958–1963, insbesondere durch den *1er Plan Quinquennal d’expansion culturelle*³, verbreitete sich die AVM weltweit (vgl. Rivenc 2013:168).

Das Hörverstehen steht im Zentrum der AVM, wobei situierte Sprache systematisch mit Bildmaterial verknüpft wird: Lernende begegnen zunächst mündlichen Dialogen, deren Bedeutung über Prosodie, Gestik, Mimik und kulturelle Anspielungen erschlossen wird (vgl. Rivenc 2013:161). Sorgfältig synchronisierte Tonaufnahmen und Bildserien machen diese Verschränkung von Szene und Sprache hör- und sichtbar (vgl. Rivenc 2013:163). Das Hörverstehen zielt somit in der AVM auf ein globales Erfassen von Situation und Struktur; grammatische Regularitäten werden aus den gehörten und gesehenen Dialogen induktiv entdeckt, mental geordnet und erst anschließend explizit formuliert, anstatt sie rein mechanisch einzuschleifen (vgl. Rivenc 2013:167). Hierbei haben die Mündlichkeit und die phonetisch-prosodische Arbeit, insbesondere im verbo-tonalen Rahmen, absolut Vorrang: Lesen und Schreiben werden erst nach längeren Phasen mündlichen Unterrichts empfohlen, wobei der frühzeitige Zugriff auf das Schriftbild als Ursache für Interferenzen und somit als hinderlich für die intonatorisch korrekte Aneignung gewertet wird, wie etwa lautes Lesen (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Rivenc 2013:166, 168). Die phonetisch-prosodische Dimension umfasst dabei nicht nur die Artikulation von Lauten, sondern rückt Merkmale wie Rhythmus, Akzent und Intonation als zentrale Träger der Bedeutung und Affektivität in den Fokus (vgl. Rivenc 2013:165). Der verbo-tonale Ansatz nach Guberina nutzt hierfür spezifische Frequenzfilter (Tonalitäten) und

² Die *Linguistique de la Parole* rückt das sprechende Subjekt in den Mittelpunkt und versteht Sprache als ein soziales, situationsgebundenes Handeln, bei dem die Bedeutungskonstitution maßgeblich durch „nicht-lexikologische“ Verfahren wie Rhythmus, Intonation, Affektivität sowie Mimik und Gestik gesteuert wird (vgl. Rivenc 2005:49, vgl. 2013:153).

³ Beim *1er Plan Quinquennal d’expansion culturelle* (1958–1963) handelt es sich um einen strategischen Fünfjahresplan der Kultur- und Sprachpolitik des französischen Außenministeriums. Diese Initiative trug durch gezielte Förderung maßgeblich zur weltweiten Verbreitung und Etablierung moderner fremdsprachendidaktischer Konzepte – insbesondere der audiovisuellen Methode (AVM) – bei (vgl. Rivenc 2013:168) (vgl. Rivenc 2013:168).

die Körperpropriozeption⁴, um die durch die Erstsprache geprägte auditive Wahrnehmung zu „restrukturieren“ und so über das Hören eine korrekte Sprachproduktion zu ermöglichen (vgl. Renard 2005:2005).

Während die AVM in der deutschsprachigen Fachliteratur häufig in die Nähe behavioristischer Verfahren gerückt wird (vgl. Faistauer 2010b:963) greift eine solche pauschale Einordnung aus der Binnenperspektive⁵ des Ansatzes zu kurz. Zwar nutzt die Methode Techniken der Imitation, das Konzept zielt jedoch nicht primär auf Konditionierung, sondern auf Einsicht, globalen Sinnaufbau und die Verschränkung affektiver und kognitiver Dimensionen in sogenannten Versuchsklassen (*classes-laboratoires*) (vgl. Rivenc 2013:166ff.), in denen die Methodik durch Experimente in realen Situationen (*expérimentations en situation réelle*) und die direkte Arbeit mit den Lernenden entwickelt wurde (vgl. Rivenc 2013:166), wobei die affektiven Dimensionen die emotionalen Aspekte des Lernprozesses wie Motivation, Einstellungen, Haltungen und Empathiefähigkeit umfassen und die kognitiven Dimensionen sich auf die mentalen Prozesse der Informationsverarbeitung, des Wissenserwerbs sowie die intellektuelle Durchdringung von Sachverhalten und Strukturen beziehen (vgl. Fäcke 2017:217f.).

In der fachdidaktischen Rezeption wurde die AVM jedoch häufig auf ihre technische Komponente (Bild und Ton) und ritualisierte Strukturübungen verkürzt, was dem ursprünglichen integrativen Konzept widerspricht (vgl. Renard 2002:22; vgl. Rivenc 2013:158). So wird die AVM in der deutschsprachigen Literatur oft primär über den Medieneinsatz definiert und als Methode beschrieben, bei der Sprache stets mit optischem Anschauungsmaterial verknüpft wird, um eine Bedeutungseinheit aus akustischem und visuellem Reiz zu bilden (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Henrici 2001:846). Diese Verkürzung zeigt sich auch darin, dass die AVM in Überblicksdarstellungen häufig mit einem rigiden Phasenschema verbunden wird (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:65). In der ursprünglichen Konzeption von Guberina und Rivenc waren diese Phasen jedoch nicht als obligatorisches oder mechanistisches Kernelement angelegt, sondern als Orientierungshilfe gedacht (vgl. Rivenc 2013:170) und widersprechen diesem Ursprungskonzept

⁴ Unter Frequenzfiltern (Tonalitäten) wird im verbo-tonalen Ansatz die apparative Bearbeitung des Schallsignals in der phonetischen Korrektur verstanden, für deren technische Entwicklung Guberina ein modernes Laboratorium für experimentelle Phonetik etablierte. Die Körperpropriozeption bezeichnet ergänzend dazu die systematische Mobilisierung des gesamten Körpers, da in diesem Ansatz davon ausgegangen wird, dass sich der Mensch stets unter Einsatz aller physischen Mittel und in synergistischem Zusammenwirken ausdrückt, um so über globale Körperbewegungen die feine Artikulation anzubahnen (vgl. Rivenc 2013:159).

⁵ In dieser wird der Spracherwerb nicht als behavioristische Konditionierung, sondern als ein gestalttheoretischer Prozess der globalen Sinnkonstitution verstanden, bei dem Sprache als situatives Handeln durch die Integration auditiver und visueller Wahrnehmung erfasst wird (vgl. Guberina 1965:39).

sogar: Medientechnik ist Mittel, nicht Zweck; Hörverstehen bleibt der zentrale kognitive Zugang zu globalen Strukturen, genau dort, wo die ALM im behavioristischen Pattern-Drill verhaftet bleibt. Seine Steuerung erfolgt dabei primär über die situative Einbettung und den globalen Sinnaufbau (Verstehen der Szene, Rekonstruktion von Bedeutung), weniger über kleinschrittige, formorientierte Kontrollaufgaben (vgl. Rivenc 2013:159).

Das bleibende Erbe der AVM liegt in der pionierhaften Etablierung des Medienverbunds und der Aufwertung der Mündlichkeit sowie der Phonetik durch die Verknüpfung von Bild, Ton und Situation (vgl. Fäcke 2017:41f.; vgl. Rösler 2023:60). Die Kritik an der Methode richtet sich gegen spezifische Dogmen des Originalkonzepts, die sich in der Praxis als problematisch erweisen: Die lange Phase des rein mündlichen Unterrichts (bis zu sechs Monate ohne Schrift) (vgl. Guberina 1965:35ff.), das strikte Verbot der Erstsprache sowie der Verzicht auf kognitive Grammatikerklärungen führten im Unterrichtsalltag, wie Fäcke (2017:42f.) betont, oft zu negativen Erfahrungen und mussten im Laufe der Zeit reduziert oder revidiert werden. Schließlich wurde auch den verwendeten Inhalten vorgeworfen, ein steriles Sprachbild zu vermitteln, das soziale Realitäten ausblendet (vgl. Rivenc 2005:75).

2.5. Der kommunikative Ansatz (KA)

Der kommunikative Ansatz (KA) etablierte sich in den 1970er Jahren als Gegenbewegung zu den im deutschen Sprachraum behavioristisch interpretierten Lerntheorien der audiolingualen Methode (vgl. Faistauer 2010b:964; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:84). Die originale, sich theoretisch eben auf der *Linguistique de la Parole* und nicht auf dem Behaviorismus fundierende SGAV⁶-Methodik, ist am deutschsprachigen Raum nahezu spurlos vorbeigegangen, da sie in der hiesigen Fachdiskussion zumeist undifferenziert mit der audiolingualen Methode gleichgesetzt wurde und sich ihre institutionellen Zentren folglich nicht im deutschen Sprachraum, sondern etwa in Mons, Zagreb oder Barcelona etablierten (vgl. Berré 2005:313). Im deutschen Sprachraum wurde diese Wende maßgeblich durch die Arbeiten von Hans-Eberhard Piepho initiiert, der die *Kommunikative Kompetenz* zum übergeordneten Lernziel erklärt (vgl. Piepho 1974:9). Auch in diesem Konzept wird Spracherwerb nicht mehr als reine Konditionierung verstanden, sondern als kognitiver, aktiver und kreativer Prozess, in dem Lernende Sprachdaten aufnehmen, speichern, aktivieren, Hypothesen bilden und testen und dabei unter Einfluss

⁶ *méthode structuro-globale audio-visuelle* – audio-visuelle Methode

vorhandener Sprachen eine sich wandelnde *Interlanguage*⁷ entwickeln (vgl. Neuner 2007:231; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:84). Sprache wird in Anlehnung an Austin (1962) und Searle (1969) als Form des sozialen Handelns betrachtet, und Sprechhandlungen und kommunikative Absichten erhalten somit Vorrang vor der formalen Korrektheit, wobei die Sprechakttheorie⁸, die Pragmalinguistik⁹ sowie das von Hymes (1972) geprägte soziolinguistische Konzept der kommunikativen Kompetenz¹⁰ zentrale theoretische Bezugspunkte darstellen (vgl. Faistauer 2010b:964; vgl. Neuner und Hunfeld 1993:152).

Für den Unterricht bedeutet dies eine konsequente Lernenden- und Lernprozessorientierung: Lehrende agieren stärker als Lernbegleiter und Materialien und Aufgaben werden offener, flexibler und stärker auf relevante Inhalte sowie kommunikative Ziele ausgerichtet (vgl. Fritz und Faistauer 2008:125). Kommunikations- und Lernstrategien, Kooperation sowie Eigentätigkeit gewinnen an Bedeutung, während der lehrendenzentrierte Frontalunterricht reduziert wird (vgl. Faistauer 2010b:964). Ziel ist vor allem die Alltagsverständigung in der Zielsprache, Prinzipien wie Situativität und Authentizität werden betont, wobei dies in der frühen Phase des KA häufig noch mit einem verengten Verständnis von Alltagskommunikation einherging (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:84f). Gerade für das Hörverstehen markiert der KA laut Dahlhaus eine signifikante Zäsur: Lehrwerkdialekt orientieren sich nicht mehr primär an einer linearen grammatischen Progression, sondern rücken gesprochene Alltagssprache und vielfältige, alltagsrelevante Hörsituationen in den Mittelpunkt (vgl. Dahlhaus 1994:48).

2.6. Zwischenfazit: Von methodengeschichtlichen Perspektiven zu Qualitätsdimensionen von Hörmaterialien

Die methodengeschichtliche Rückschau zeigt, dass Hörverstehen in der Fremdsprachendidaktik eine deutliche Aufwertung erfahren hat: von einer randständigen, untergeordneten Fertigkeit hin zu einem zentralen, prozessorientiert zu modellierenden

⁷ Der von Selinker (1972) geprägte Begriff der *Interlanguage* bezeichnet ein dynamisches, variables Sprachsystem, das Lernende im Prozess des Fremdsprachenerwerbs eigenständig entwickeln. Es stellt kein defizitäres Abbild der Zielsprache dar, sondern ein System, das neben Merkmalen der Erst- und Zielsprache auch autonome, von beiden unabhängige Strukturen aufweist (vgl. Selinker 1972:214).

⁸ Sprache wird nicht primär als Abbild von Wirklichkeit, sondern als vollzogenes soziales Handeln verstanden, bei dem durch das Äußern von Worten (lokutionärer Akt) zugleich eine kommunikative Absicht realisiert (illokutionärer Akt) und eine Wirkung beim Gegenüber erzielt wird (perlokutionärer Akt) (Austin 1962).

⁹ Sprache wird folglich nicht als abstraktes Formensystem, sondern als eine Form menschlichen Handelns verstanden, bei der Äußerungen als regelgeleitete Sprechakte fungieren (vgl. Searle 1969:16f.).

¹⁰ Sprachkompetenz wird nicht auf grammatisches Wissen reduziert, sondern als Fähigkeit definiert, zu wissen, wann man worüber mit wem auf welche Weise spricht, um sich nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch sozial und kulturell angemessen zu verhalten (vgl. Hymes 1972:277).

Kompetenzbereich, wodurch sich Funktionen von Hörtexten, Übungsformen und Lernziele jeweils mitverändert haben (vgl. Faistauer 2010b:963; vgl. Krumm 2001:1086f.; vgl. Solmecke 2010:969). Zugleich wird sichtbar, dass historisch gewachsene Leitbilder und Routinen in Lehrwerken bis heute fortwirken und damit aktuelle Materialien nicht nur deskriptiv, sondern auch vor dem Hintergrund ihrer didaktischen Traditionen zu beurteilen sind (vgl. Krumm 2010b:1216). Kapitel 3 überführt diese Befunde in die für die Analyse leitenden Qualitätsdimensionen.

3. Qualitätsdimensionen

Vor dem Hintergrund der prozessorientierten Neuausrichtung der Qualitätsfrage von Hörverstehensarrangements im DaF-/DaZ-Unterricht, die heute als didaktischer Standard gilt (vgl. Dietz 2021a:69), sind für die vorliegende Arbeit vier Qualitätsdimensionen leitend:

A - Authentizität/Oralität

Diese Dimension betrifft die Frage, in welchem Maß Hörtexte Merkmale gesprochener Sprache, natürliche Komplexität und mündliche Kommunikationswirklichkeit aufweisen.

B - Aufgabensteuerung/Prozesssteuerung

Hier steht die didaktische Funktion der Aufgaben im Zentrum, den Hörprozess gezielt zu lenken, indem sie eine konkrete Verstehensabsicht etablieren und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf relevante Textaspekte fokussieren (vgl. Solmecke 2010:974; vgl. Wiemann 2009:30).

C - Plurizentrik im DACHL-Raum

Diese Dimension erfasst, in welchem Maß das Hörangebot sprachliche Vielfalt im deutschsprachigen Raum abbildet und damit DACHL-sensible Hörverstehensdidaktik unterstützt.

D - Differenzierung, zielgruppenspezifische Passung und Aufgabenvalidität

Diese Dimension betrifft zum einen die Frage, in welchem Maß Hörangebote und Aufgaben an die Voraussetzungen heterogener Lerngruppen sowie an die Anforderungen des untersuchten Zielkontexts anschlussfähig sind. Zum anderen umfasst sie die Aufgabenvalidität, also die Frage, ob die Aufgabenlösung tatsächlich eine Hörleistung erfordert oder ob konkurrierende Lösungswege – insbesondere über Schriftstützen im Kursbuch – den Hörprozess faktisch substituieren („Lesen statt Hören“) (vgl. Fäcke 2017:234, 251).

3.1. Authentizität: Dimensionen, Kontroversen und Konsequenzen

Für die Lehrwerkanalyse ist daher weniger entscheidend, ob ein Hörtext formal authentisch ist (vgl. Solmecke 1996:85), als vielmehr, wie Authentizität im Zusammenspiel von Material, Aufgabensteuerung und Lernendenperspektive konstituiert wird (vgl. Edelhoff 1985:27; vgl. Honnef-Becker 1996:50) – und ob diese Konstruktion im österreichischen DaZ-Kontext plausibel anschlussfähig erscheint (vgl. Faistauer 2006:22; vgl. Muhr 1993:116).

Authentizität wird dabei als mehrdimensionale Kategorie verstanden, die

- die Eigenschaften des Materials (Text-Authentizität),
- die didaktische Rahmung (Aufgaben-Authentizität) und
- die subjektive Bedeutsamkeit für Lernende (Interaktionsauthentizität) umfasst (vgl. Dietz 2022:21f.; vgl. Edelhoff 1985:27; vgl. Faistauer 2010b:969).

Für die vorliegende Arbeit ist dabei zentral, dass die lernendenbezogene beziehungsweise subjektive Dimension von Authentizität in einer Lehrwerkanalyse nicht als empirische Rezeptionsvariable untersucht werden kann (vgl. Rösler 2023:67). Sie wird daher als Angebotsperspektive berücksichtigt.: Untersucht wird nicht, ob Lernende das Lehrwerk tatsächlich als subjektiv relevant oder authentisch erleben, sondern ob das Material potenzielle Anknüpfungspunkte an Lebenswelt, Bildungsbiographie und Zielkontext des österreichischen DaZ-Erwachsenenunterrichts bereitstellt (vgl. Faistauer 2010b:966). Damit rückt Authentizität als Idee eines *ungefilterten Originals* ab und wird als didaktisch begründete Sichtbarmachung natürlicher Komplexität gefasst (vgl. Solmecke 2010:975). Für die Dimension der Text- bzw. Materialauthentizität sind insbesondere Merkmale spontaner Mündlichkeit relevant, etwa Ellipsen, Verschleifungen, Pausen(füller), Überlappungen und eine natürliche Sprechgeschwindigkeit (vgl. Solmecke 1996:86f.). In der Lehrwerkkritik wird in diesem Zusammenhang problematisiert, dass Hörtexte häufig progressionsgeleitet sprachlich geglättet und dadurch zentrale Merkmale natürlicher Mündlichkeit zugunsten einer *Schulbuchsprache* reduziert werden (vgl. Faistauer 2006:15; vgl. Fritz und Faistauer 2008:126; vgl. Honnef-Becker 1996:50; vgl. Solmecke 2010:975). Der Authentizitätsgrad als Typologie (authentisch / didaktisch-authentisch / didaktisiert) wird in Kapitel 5.1.1. gesondert systematisiert.

Die Aufgaben-Authentizität (kommunikativ-situative Authentizität) zielt auf die strukturelle Passung der unterrichtlichen Anforderungen an außerschulische Realitäten ab (vgl. Edelhoff 1985:27). Im Fokus steht hierbei, ob die initiierten Sprachhandlungen und Bearbeitungswege funktionalen *real-world tasks* entsprechen, die ein auf die Lebenswelt bezogenes Handlungsziel verfolgen, statt rein formfokussierte Übungen abzubilden (vgl. Dietz 2022:22f.; vgl. Fäcke 2017:82). Diese Dimension betrifft damit die Frage, ob die Aufgabenarchitektur den Hörtext als Grundlage einer realitätsnahen Verstehenshandlung nutzt und den Verstehensprozess in einer Weise rahmt, die Bedingungen realer Kommunikation zumindest funktional simuliert (vgl. Solmecke 1996:84). Dabei ist entscheidend, dass die Lernenden als „sozial Handelnde“ (Faistauer 2010b:964; vgl. Fritz und Faistauer

2008:126) agieren können und die Aufgabenbewältigung eine „kommunikative Notwendigkeit“ (Solmecke 1993:40) darstellt.

Davon abzugrenzen ist die personale bzw. subjektive Authentizität, die darauf abzielt, dass Lernende als authentische Personen mit ihren eigenen Wünschen und Interessen im Unterricht in Erscheinung treten und den Lerngegenstand durch ihre individuelle Auseinandersetzung authentifizieren, wodurch Texte oder Lernsituationen erst an subjektiver Relevanz gewinnen (vgl. Edelhoff 1985:28; vgl. Fritz und Faistauer 2008:126). Gerade im DaZ-Erwachsenenkontext ist dieser Sinn- und Relevanzbezug essenziell, da Inhalte und Rollenangebote an die spezifische sprachliche Lebenswirklichkeit und Lebensbiographie der Lernenden anschließen müssen, um didaktisch wirksam zu werden (vgl. Faistauer 2006:25, vgl. 2010b:966). Für die Lehrwerkanalyse bedeutet dies jedoch nicht, dass subjektive Relevanz gemessen wird, sondern dass geprüft wird, ob und wie das Lehrwerk entsprechende Angebote (Themen, Rollen, Aufgabenanschlüsse, Handlungsziele) eröffnet.

3.2. Plurizentrik und DACHL-Perspektive im Hörverstehen

Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Charakterisierung des Deutschen als plurizentrische Sprache, die in mehreren nationalen Zentren kodifizierte Standardvarietäten ausgebildet hat (vgl. Ammon 1995:2). Deutsch existiert damit nicht als singuläre übergeordnete Norm, sondern in national verankerten Standardformen, die sich u. a. phonetisch, prosodisch und lexikalisch unterscheiden. Für den Lernort Österreich konkretisiert sich dadurch die Authentizitätsforderung: Ein Hörarrangement ist nur dann realitätsnah, wenn es nicht allein natürliche Mündlichkeit abbildet, sondern den österreichischen Standard und seine phonetischen Realisierungen als regulären, nicht markierten Bestandteil der auditiven Umgebung etabliert. Dies entspricht der Forderung, den Varietätenkontakt im Unterricht nicht als Abweichung von einer Norm, sondern als Spiegel der tatsächlichen sprachlichen Lebenswirklichkeit der Lernenden zu inszenieren (vgl. Fritz und Faistauer 2008:127). Das DACHL-Prinzip fungiert hierbei nicht als landeskundlicher Zusatz, sondern als didaktischer Rahmen, der Varietätenvielfalt als Normalfall deutschsprachiger Kommunikationsräume behandelt (vgl. Krumm 2001:1089). Für Lernende, die im Zielsprachenland leben, wird diese Perspektive zur Voraussetzung sprachlicher Handlungsfähigkeit, weil Authentizität nicht nur am Text, sondern an der Glaubwürdigkeit der gesamten Lernsituation zu messen ist (vgl. Fritz und Faistauer 2008:127).

Die Umsetzung einer DACHL-orientierten Perspektive ist in der Praxis durch die Materiallage begrenzt: Da DaZ-/DaF-Lehrwerke primär für internationale Märkte produziert werden, orientieren sie sich aus ökonomischen Gründen überwiegend an der bundesdeutschen Standardvarietät (vgl. Krumm 2010a:1215). In der Fachdiskussion wird diese Dominanz als „unizentrische Sicht“ beschrieben, die plurizentrische Realitäten nur eingeschränkt repräsentiert (vgl. Ammon 1995:143). Im österreichischen Unterricht führt dies zu einem doppelten Passungsproblem:

Institutionell: Häufig eingesetztes Importmaterial ist auf andere Zielkulturen und institutionelle Kontexte hin optimiert und spiegelt daher die Höranforderungen in österreichischen Bildungs- und Arbeitskontexten nur bedingt wider.

Sprachlich: Variation erscheint im Lehrwerk als Sonderfall, obwohl sie im österreichischen Kommunikationsraum institutions- und alltagsübergreifend präsent ist. Lernende begegnen in Institutionen, Medien und Beruf sowohl österreichischem Standard als auch standardnahen umgangssprachlichen bzw. regiolektalen Ausprägungen. Werden Hörverstehensroutinen dauerhaft an eine homogenisierte Lehrwerknorm gebunden, bleiben sie außerhalb des Unterrichts fragil und können in realen Situationen zu einem „Erfahrungsschock“ führen (vgl. Wiesinger 2010:369). Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, ob „Deutsch“ implizit mit „bundesdeutschem Standard“ gleichgesetzt wird oder ob Österreich als Lernort systematisch mitgedacht ist (vgl. Faistauer 2006:25; vgl. Fritz und Faistauer 2008:126).

3.3. Didaktische Zielperspektive: Rezeptive Varietätenkompetenz

Als realistischer Zielhorizont im österreichischen DaZ-Kontext gilt nicht die produktive Beherrschung mehrerer Standardvarietäten, sondern der Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz (vgl. Muhr 1993:116f.). Diese Kompetenz zielt auf Sinnkonstruktion trotz Variation, Toleranz gegenüber Unvollständigkeit und die Fähigkeit, in institutionell geprägten Kommunikationsformen anschlussfähig zu bleiben (vgl. Solmecke 2010:966; vgl. Wiesinger 2010:369). Sie umfasst insbesondere:

- den Aufbau von Erwartungsstrukturen gegenüber unterschiedlichen standardnahen Lautbildern (z. B. Vokalqualität, Intonation, typische lexikalische Varianten),
- den bewussten Umgang mit partieller Intransparenz durch Kontextnutzung, Vorwissen und Redundanzen zur Sinnkonstruktion (vgl. Solmecke 2010:971),

- die Entdramatisierung von Nichtverstehen, indem Aufgaben funktionale Teilziele setzen (z. B. zentrale Informationen identifizieren, Entscheidungsgrundlagen heraushören), statt Vollständigkeit zu suggerieren.

Varietätenbezug sollte über wiederkehrende Hörgelegenheiten normalisiert werden, statt als punktuellles Spezialthema zu erscheinen. Vor diesem Hintergrund kritisiert Faistauer (2006:25) die häufig unzureichende Berücksichtigung plurizentrischer Realität in Lehrwerken und fordert eine systematische Einbindung von Varietäten, die der sprachlichen Lebenswirklichkeit der Lernenden entspricht. Prozessorientierte Mikro-Hörformate können dazu genutzt werden, Varietätenmerkmale (z. B. phonetische Reduktionen, prosodische Muster, typische Lexik) gezielt hörbar zu machen und Hörstrategien zu trainieren (vgl. Kruse 2022:49).

3.4. Prozessorientierung und zielgruppenspezifische Differenzierung

Für die vorliegende Arbeit ist neben der Beschaffenheit des Hörinputs auch relevant, wie dessen Bearbeitung didaktisch gesteuert wird. Prozessorientierung betrifft dabei insbesondere die Frage, in welchem Maß Aufgaben Hörziele klären, Verstehensprozesse strukturieren und die Bearbeitung durch geeignete Unterstützung absichern (vgl. Fritz und Faistauer 2008:126; vgl. Solmecke 2010:971, 974).

Eng damit verbunden ist die zielgruppenspezifische Differenzierung. Gerade im Erwachsenen- und studienvorbereitenden DaZ-Unterricht ist von heterogenen Lernvoraussetzungen auszugehen. Diese betreffen sprachliche Vorkenntnisse und Niveaustufen ebenso wie unterschiedliche Herkunfts- und Bildungskontexte, kulturelle Prägungen, institutionelle Lernerfahrungen, Schriftsprachenerfahrungen und Vertrautheit mit akademischen Kommunikationsformen. Daraus ergibt sich die Anforderung, Hörverstehensmaterialien nicht nur sprachlich angemessen, sondern auch hinsichtlich Unterstützungsgrad, Bearbeitbarkeit und Anschlussfähigkeit differenzsensibel zu gestalten (vgl. Krumm 2010b:1219; vgl. Rösler 2023:52; vgl. Faistauer 2010b:964; vgl. Fritz und Faistauer 2008:125).

3.5. Der GERS und das Hörverstehen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) hat sich als dominanter Bezugsrahmen für Curricula, Lehrwerke und Prüfungen etabliert (vgl. Fäcke 2017:73; vgl. Rösler 2023:306). Seine besondere Wirkmacht liegt weniger in der bloßen Beschreibung von Kompetenzstufen als in seiner faktischen Funktion als Norm- und

Steuerungsinstrument, die den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung markiert (vgl. Krumm 2003:120ff.): Was in Deskriptoren als „kann“ formuliert wird, fungiert in der Praxis häufig als Maßstab dessen, was in Unterricht und Lehrwerken als „sinnvoll“ bzw. „niveaugerecht“ gilt (vgl. Krumm 2003:124). Diese Normierungswirkung ist für die vorliegende Lehrwerkanalyse zentral, weil sie Lehrwerkentscheidungen zu Input, Aufgabenformaten und Progression strukturiert – und zugleich systematische Nebenfolgen erzeugen kann, die für studienvorbereitende Kontexte besonders problematisch sind (vgl. Altmayer 2013:15f.).

3.5.1. Hörverstehen auf B1 im GERS

B1 wird im GERS als „selbstständige Sprachverwendung“ klassifiziert und markiert in der Tradition des „Threshold Level“ ein Schwellenniveau (vgl. Europarat 2001:43). Für das Hörverstehen ist B1 deshalb bedeutsam, weil es in der Lehrwerkpraxis oft als Orientierungsrahmen für Text- und Aufgabenwahl dient (vgl. Rösler 2023:53f.). Gleichzeitig ist B1 im GERS an eine deutliche Bedingungslogik gekoppelt: Verstehensleistungen werden an günstige Bedingungen gebunden, indem gefordert wird, dass „klare Standardsprache verwendet wird“, es um „vertraute Dinge“ geht und „deutlich artikuliert“ wird (Europarat 2001:111).

Didaktisch ist diese Entlastung nachvollziehbar, um Lernende nicht zu überfordern (vgl. Solmecke 2010:973); in der Lehrwerkpraxis kann sie jedoch zur dauerhaften Legitimation von Vereinfachung werden – mit der Nebenfolge, dass Lernende auf reale Hörbedingungen (Sprechtempo, Reduktionen, Sprecherwechsel, Varietätenkontakt) nur begrenzt vorbereitet werden. Faistauer (2010:972) weist in diesem Zusammenhang kritisch darauf hin, dass Hörverstehensübungen auf „außerunterrichtliche Hörsituationen“ vorbereiten müssen, „in denen auf den Entwicklungsstand ihrer Hörfertigkeit nur wenig oder keine Rücksicht genommen wird“. Deshalb sollten Hörtexte auch im Unterricht „keineswegs immer genau auf die Lernenden zugeschnitten sein“ (vgl. Faistauer 2010b:972), da eine ausschließliche Verwendung didaktisierter, vereinfachter Texte die Gefahr birgt, falsche Erwartungshaltungen aufzubauen, wonach Hörverstehen immer nur das Dekodieren von bereits Bekanntem sei (vgl. Solmecke 1993:39).

Hörverstehen für B1 wird häufig als Informationsentnahme unter günstigen Bedingungen modelliert (vgl. Europarat 2001:35). Daraus ergeben sich in der Lehrwerkpraxis drei besonders folgenrelevante Tendenzen:

1. Standard-/Deutlichkeitsnorm als *careful-speech*-Default: Was als Entlastung gedacht ist, kann als Dauerstandard in überdeutlicher Artikulation, künstlich sauberem Sprecherwechsel und reduzierter sprechsprachlicher Komplexität enden. Dies entspricht dem *careful-speech*-Modell¹¹ (Cauldwell 2013:18), das in der Didaktik kritisch gesehen wird, da es eine „Laborsprache“ erzeugt, die kurzfristig die Verständlichkeit erhöht, langfristig aber den Aufbau robuster Verstehensstrategien unter realen Bedingungen hemmt (vgl. Dietz 2022:9). Stattdessen wird gefordert, Lernende auch auf diesem Niveau mit einer „natürlichen Komplexität“ zu konfrontieren, um den Erwerbsprozess nicht durch eine künstliche „Säuberung“ der Sprachdaten zu verlangsamen (vgl. Fritz und Faistauer 2008:126).
2. Sprechgeschwindigkeit als Unterforderung: Wenn „relativ langsam und deutlich“ zur dominanten Produktionsnorm wird, unterfordert dies gerade erwachsene Lernende – und kann infantilisiert wirken, weil die sprachliche Realität im DACHL-Raum systematisch unterschätzt wird. Solmecke (1993) warnt in diesem Zusammenhang davor, dass eine dauerhafte Anpassung der Texte an den Lernstand eine falsche Erwartungshaltung aufbaut, wenn Hörverstehen immer das Dekodieren von Bekanntem ist, werden Lernende auf die „außerunterrichtliche Sprachwirklichkeit“ (vgl. Solmecke 1993:39) unzureichend vorbereitet.
3. Thematische Vertrautheit als Inhaltsverengung: „Vertraute Themen“ werden in Lehrwerken häufig als Routinealltag umgesetzt (Freizeit, Hobbys, triviale Servicehandlungen). Für studienorientierte Zielgruppen entsteht dadurch eine kognitive Schieflage: sprachlich wird auf B1 ein anspruchsvoller Ausbau erwartet, inhaltlich bleibt vieles auf einem Niveau, das weder Bildungsbiographie noch akademische Motive der Lernenden ernst nimmt. Insbesondere für den Hochschulzugang ist dies problematisch, da die für das Studium notwendige wissenschaftssprachliche Kompetenz und die Bewältigung komplexer monologischer Hörsituationen wie Vorlesungen eine frühere Heranführung an kognitiv anspruchsvolle Inhalte erfordern (vgl. Masalon 2025:31f.).

¹¹ Das *careful-speech*-Modell bezeichnet ein präskriptives Sprachmodell der Fremdsprachendidaktik, das Hörmaterialien als idealisierte Laborsprache mit überdeutlicher Artikulation, verlangsamtem Sprechtempo und fehlenden Störgeräuschen abbildet (vgl. Cauldwell 2013:18; vgl. Cauldwell 2018:61)

3.5.2. Risiken des GERS

Die Standard- und Prüfungsfunktion des GERS erzeugt Backwash-Effekte. Darunter versteht man die Auswirkungen von Leistungserhebungen und Prüfungsformaten auf den laufenden Unterricht. Da Inhalte, die Gegenstand einer Prüfung sind, von den Lernenden meist als wichtiger angesehen und intensiver gelernt werden, richten sich Lehren und Lernen unweigerlich auf diese aus (vgl. Fäcke 2017:256). In der Praxis führt dies auf der Ebene der Curricula und Lehrmaterialien häufig zu einer inhaltlichen Verengung (*Teaching-to-the-test*¹²), bei der nur noch jene Aspekte berücksichtigt werden, die durch standardisierte Kann-Bestimmungen fixiert und abprüfbar sind (vgl. Krumm 2003:124). Für die Präsentation des Hörverstehens in den Lehrwerken zeigt sich das typischerweise in:

1. *Formatverengung zugunsten geschlossener Aufgaben*: Obwohl geschlossene Formate (R/F, Multiple Choice, Zuordnen) aufgrund ihres geringen Auswertungsaufwands und der Erfüllung von Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität bevorzugt werden, geht eine derartige Überbetonung der testmethodischen Zuverlässigkeit häufig auf Kosten der inhaltlichen Validität und der Erfassung realer Komplexität (vgl. Fäcke 2017:231f.). Solche Formate evaluieren primär das Verstehensprodukt durch bloße Wiedererkennung, anstatt das prozessuale Verstehen und eine kognitive Tiefenverarbeitung in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. Dietz 2021a:69; vgl. Field 2008:30).
2. *Aufgabenlogik als Entscheidungsprüfung statt Verstehenshandlung*: Hörtexte werden zu Itemträgern, während Strategiebildung, Strukturieren, Verdichten, Notizen als Transformationsleistung oder argumentatives Nachvollziehen marginal bleiben. Dies entspricht dem von Field (2008) kritisierten „comprehension approach“, der das Produkt des Verstehens (die richtige Antwort) bewertet, aber keinen Aufschluss darüber gibt, wie Verstehensprobleme entstehen oder behoben werden können (vgl. Dietz 2022:9; vgl. Field 2008:30).
3. *Didaktische Glättung des Inputs*: Texte werden so „produziert“, dass sie zuverlässig prüfbar sind – mit der Nebenfolge, dass die für reales Hören zentrale „natürliche Komplexität“ (Reduktionen, Reparaturen, Überlappungen, Tempo, Varietäten) strukturell ausgeblendet wird. Anstelle des für Alltagskommunikation relevanten *spontaneous-speech*-Modells dominiert in Lehrwerken oft ein *careful-*

¹² Unter dem Phänomen des *Teaching-to-the-test* wird in der Sprachlehrforschung eine reduktive Einarbeitung und Verzerrung des Curriculums verstanden, bei der sich der Unterricht primär auf das zielgerichtete Einüben testrelevanter Inhalte und Prüfungsformate beschränkt (vgl. Alderson und Dianne 1993:115).

speech-Modell (Cauldwell 2013:18), das durch eine „Schein-Authentizität“ (vgl. Solmecke 1996:85) falsche Erwartungen weckt¹³.

Diese Entwicklung ist nicht nur eine Frage von Authentizität, sondern auch von Bildung: Wenn Messbarkeit dominiert, geraten komplexere Bildungsziele und anspruchsvollere Rezeptionshandlungen strukturell ins Hintertreffen, da ein Unterricht, der seinen Schwerpunkt primär auf pragmatisch überprüfbare Kompetenzen legt, tiefgreifende Bildungsprozesse und die individuelle Entwicklung der Lernenden nur noch schwer integrieren kann (vgl. Fäcke 2017:81).

Im studienvorbereitenden DaZ-Kontext wird die Problemlage auf B1 besonders sichtbar: Lernende sind häufig kognitiv reif und in der Erstsprache diskursfähig, werden aber über die Lehrwerklogik in eine inhaltlich stark vereinfachte Lernwelt geführt. Dadurch entsteht gerade im Anfangsunterricht eine erhebliche Diskrepanz: Während erwachsene Lernende kognitiv in der Lage wären, weitaus komplexere Sachverhalte zu verarbeiten, werden sie durch die lineare sprachliche Progression vieler Lehrwerke häufig auf inhaltliche Banalitäten reduziert und intellektuell unterfordert (vgl. Faistauer 2006:14f.).

Daraus ergeben sich drei kritische Spannungen:

1. *Grammatik passt nicht zu den Inhalten*: Auf B1 wird häufig eine anspruchsvolle Grammatikprogression gefordert und geübt (komplexere Satzstrukturen, Nebensätze, Modalitäts- und Textverknüpfungsmittel), während die Hörtexte inhaltlich häufig so „einfach“ bleiben, dass diese sprachlichen Mittel funktional kaum gebraucht werden. Kritisch betrachtet werden Texte in Lehrwerken oft nicht nach inhaltlichen Kriterien oder den Interessen der Lernenden ausgewählt, sondern immer noch primär als Transportmittel für grammatische Phänomene (vgl. Buttaroni 1995:38). Die Folge ist eine Entkopplung von Form und Bedeutung: Grammatik wird „abgearbeitet“, ohne dass sie inhaltlich getragen und kommunikativ plausibel motiviert ist. Solche didaktisierten Texte verletzen häufig die pragmatische Kohärenz, da sie sprachliche Register vermischen oder kommunikative Regeln missachten, nur um eine bestimmte Struktur zu präsentieren (vgl. Buttaroni 1995:35f.; vgl. Solmecke 1993:39).

¹³ Cauldwell (2018:61–64) unterscheidet in der Hörverstehensdidaktik grundlegend zwischen diesen beiden Sprachmodellen: Das *careful-speech-Modell* fungiert als präskriptives Konstrukt, das Regeln für eine normgerechte, idealisierte Aussprache anbietet. Demgegenüber steht das *Spontaneous-Speech-Modell*, das systematisch alle phonologischen Merkmale (und die scheinbare „Regellosigkeit“) der spontan gesprochenen Alltagssprache berücksichtigt (vgl. Cauldwell 2014:40).

2. *Unterforderndes Sprechtempo und geglättete Oralität*: Eine dauerhaft verlangsamte, überdeutliche Standardsprache kann erwachsene Lernende nicht nur unterfordern, sondern wirkt in Kombination mit trivialen Themen infantilisiert. Dieses bereits erwähnte *careful-speech*-Modell (vgl. Cauldwell 2014:40) kritisiert, dass eine sprachliche Ordnung suggeriert wird, die in der Realität nicht existiert. Sie trainiert zudem eine Hörrealität, die mit der Alltagskommunikation im DACHL-Raum und erst recht mit akademischen Settings nur begrenzt kompatibel ist. Solmecke (1993) warnt davor, dass durch diese übermäßig vereinfachte Hörpraxis eine falsche Erwartungshaltung aufgebaut wird: Lernende gehen davon aus, dass Hörverstehen immer das Dekodieren von Bekanntem bedeutet, und scheitern dann an der „außerunterrichtlichen Sprachwirklichkeit“ (Solmecke 1993:39, vgl. 1996:85).
3. *Studienrelevante Hörhandlungen bleiben unterrepräsentiert*: Akademisches Hörverstehen ist simultan, multimodal und strukturorientiert. Es umfasst komplexe Prozesse wie das Mitschreiben (Notizen machen), das Verknüpfen von mündlichem Vortrag mit visuellen Medien (Folien, Handouts) und das Folgen eines Gedankengangs über längere Zeiträume (Masalon 2025:43, 74).

Wenn B1-Hören primär als Informationsentnahme in kurzen, klaren Sequenzen mit geschlossenen Items gerahmt wird, fehlt die frühe Anbahnung jener rezeptiven Operationen, die Studierfähigkeit real stützen. Gerade das „wissenschaftliche Hören“ erfordert Kompetenzen, die über das reine Alltagsverstehen hinausgehen und explizit angebahnt werden müssen, da auch fortgeschrittene Lernende hier oft Defizite aufweisen (vgl. Krumm 2001:1090; vgl. Masalon 2025:37f.).

3.6. Zwischenfazit

Für die folgende Lehrwerkanalyse ergibt sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den Niveaubeschreibungen ein präziser Prüfauftrag: Zu untersuchen ist nicht nur, ob das Kursbuch formal B1-kompatibel erscheint, sondern wie es mit den vom GERS erzeugten Spannungen zwischen Standardisierung und Authentizität umgeht. Konkret wird geprüft,

- ob der Hörinput über eine bloße GERS-Entlastungslogik hinausgeht oder dauerhaft „bereinigt“ bleibt (Sprechtempo, Oralität, Komplexität, Varietätenkontakt),

- ob die Aufgabenarchitektur das Hörverstehen als prozessuale Verstehenshandlung modelliert (vgl. Field 2008:30) oder primär testnahe Wiedererkennung erzeugt, die das Ergebnis über den Verstehensweg stellt (vgl. Solmecke 2012:24)
- und ob die Kombination aus sprachlichen Anforderungen (u. a. Grammatikprogression) und inhaltlicher Ausgestaltung für erwachsene, studienorientierte Lernende kognitiv angemessen ist oder diese durch banale Inhalte strukturell unterfordert und infantilisiert (vgl. Krumm 2001:1088; vgl. Masalon 2025:77).

Damit wird der GERS nicht als neutraler Referenzrahmen vorausgesetzt, sondern als wirkmächtiges Steuerungsinstrument kritisch mitgeführt (vgl. Krumm 2003:124) und als Folie genutzt, um die Passung (oder Nicht-Passung) des Lehrwerks für studienvorbereitendes Hören auf B1 begründet herauszuarbeiten.

Ungeachtet der postulierten Qualitätsansprüche weisen Lehrwerke häufig strukturelle Defizite auf. Progressionsgeleitete Textkontrolle führt insbesondere in lehrwerkproduzierten Hörtexten zu sprachlicher Glättung und Schulbuchsprache. Diese Problemlage wurde bereits in Kapitel 3.1. im Rahmen der Textauthentizität dargestellt. Kritisch angemerkt wird zudem, dass die Interaktivität, die mündliche Kommunikation konstituiert, in Lehrwerken oft nur simuliert wirkt: Sprecherwechsel erfolgen häufig ohne die für authentische Gespräche typischen Überlappungen, und Merkmale spontaner Mündlichkeit werden stark reduziert (vgl. Honnef-Becker 1996:53). Für die vorliegende Analyse ist dies als Prüfhorizont relevant, weil im Korpus ausschließlich Kursbuch-Hörtexte und ihre Aufgabenarchitektur betrachtet werden und sich die „Authentizitätsarbeit“ daher primär am Inputprofil und an der Aufgabensteuerung zeigen muss.

Die Problematik einer unizentrischen Standardorientierung und das daraus resultierende Passungsproblem für den Lernort Österreich wurden in Kapitel 3.2. bereits begründet. Im Rahmen der Untersuchung wird dieser Kritikpunkt konkret als Frage gestellt, ob Varietätenkontakt (DACHL) im Hörinput und/oder in der Aufgabenrahmung sichtbar gemacht und normalisiert wird – oder ob der Input faktisch bei einer monozentrischen Lehrwerksnorm verbleibt.

Ein weiteres Desiderat betrifft die Aufgabenkultur: Häufig dominieren Aufgabenformate, die lediglich das Verstehensprodukt evaluieren („Hören Sie und kreuzen Sie an“), statt den Verstehensprozess durch Strategien und Mikro-Hörübungen aktiv zu unterstützen (vgl. Dietz 2021a:69; vgl. Kruse 2022:36f.). Damit verbunden ist die Gefahr, dass Aufgaben ein additives, detailfixiertes Verstehen nahelegen, was realen Höranforderungen widerspricht und zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses der Lernenden führen

kann (vgl. Solmecke 1993:39, vgl. 2010:971). Auch weist Faistauer (2010:972) darauf hin, dass solche Aufgabenformate weniger das Verstehen als vielmehr die Gedächtnisleistung der Lernenden überprüfen und damit kontraproduktiv wirken. Für die vorliegende Lehrwerkanalyse ist daher zentral, ob die Aufgabenarchitektur (Kursbuch) Prozesssteuerung tatsächlich modelliert (Hörziele, Phasierung, Hörstile) – oder ob Hörtexte primär als Itemträger für geschlossene Formate fungieren.

Ebenso bleibt die Repräsentation von gesellschaftlicher Vielfalt (Gender, Migration) und Plurizentrik in vielen Lehrwerken hinter den gesellschaftlichen Realitäten und didaktischen Ansprüchen zurück (vgl. Faistauer 2006:25), wodurch Lernenden der Erwerbsdiskriminierungssensibler und varietätenadäquater Handlungsoptionen erschwert wird (vgl. Fäcke 2017:174).

Die genannten Defizite sind dabei nicht als pauschale Lehrwerkkritik zu verstehen, sondern dienen als Prüfhorizont für die folgende empirische Untersuchung: Genau an diesen Stellen entscheidet sich, ob Hörverstehen als nachhaltiger Kompetenzaufbau (Prozess) oder als bloße Ergebnisabfrage (Produkt) modelliert wird (vgl. Dietz 2021a:69; vgl. Field 2008:30) – und ob der Varietätenkontakt im österreichischen Kontext didaktisch aufgegriffen oder ausgeblendet bleibt (vgl. Faistauer 2006:25). Ergänzend wird – soweit im Kursbuch schriftliche Hilfen eingesetzt werden – geprüft, ob diese die Hörhandlung stützen, ohne die Aufgabenvalidität zu unterlaufen.

4. Die Grundlagen der Fertigkeit Hören

Kapitel 4 modelliert Hörverstehen als mehrstufigen Echtzeitprozess der Bedeutungskonstruktion und legt damit die kognitiven Grundlagen für die spätere Aufgabenanalyse. Für die Auswertung im Rahmen dieser Arbeit ist dabei leitend, dass die Prozesslogik nicht nur theoretisch ausgewiesen, sondern in der Aufgabenarchitektur des Kursbuchs nachvollziehbar angelegt sein muss.

4.1. Der Vorgang des Hörens und Verstehens

Das Hörverstehen lässt sich nicht auf einen rein perzeptiven Vorgang reduzieren, sondern muss als komplexer, mehrstufiger Verarbeitungsprozess begriffen werden, in dessen Verlauf der kontinuierliche akustische Lautstrom in sprachliche und schließlich in inhaltliche Einheiten überführt wird (vgl. Masalon 2025:104; vgl. Solmecke 2001:894, vgl. 2010:965). Dabei interagieren „Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen“ (Faistauer 2001:864) in einem aktiven Konstruktionsprozess. Das akustische Signal muss unter Zeitdruck segmentiert, phonologisch dekodiert und mit im mentalen Lexikon gespeicherten Wortformen sowie syntaktischen und semantischen Erwartungsstrukturen abgeglichen werden (vgl. Masalon 2025:110, 114; vgl. Solmecke 2001:894). Hörverstehen vollzieht sich somit als Echtzeitprozess, der von Hörenden eine ständige Hypothesenbildung über den Fortgang des Textes verlangt (vgl. Field 2008:27f.; vgl. Solmecke 1992:7).

Parallel zur perzeptiven Verarbeitung werden Welt- und Diskurswissen, situative Kontexte sowie antizipierte Gesprächsverläufe aktiviert, um Unschärfen im Signal auszugleichen, Lücken zu schließen und Mehrdeutigkeiten zu reduzieren (vgl. Field 2008:116; 133). Lernende verfügen dabei häufig nur über fragmentarische Informationen aus dem Lautstrom: Einzelne Wörter werden erkannt, andere gehen in Reduktionen, Verschleifungen oder unbekannten Lautfolgen unter (vgl. Dietz 2021b:98; vgl. Kruse 2022:35). Insbesondere Funktionswörter oder Flexionsendungen werden oft nicht eindeutig wahrgenommen (vgl. Dietz 2021b:99).

Verstehen entsteht somit nicht durch vollständige Dekodierung jedes Details, sondern ergibt sich durch die Synthese dieser Bruchstücke zu einer kohärenten Bedeutung (vgl. Masalon 2025:104; vgl. Solmecke 2001:895). Gerade im Fremdspracherwerb zeigt sich, wie *top-down* gesteuerte Inferenzprozesse Lücken der *bottom-up*-Verarbeitung kompensieren und eine tragfähige Repräsentation ermöglichen (vgl. Field 2008:133; vgl. Porsch, Grotjahn, und Tesch 2010:152). Gleichzeitig bleibt die Qualität der *bottom-up*-

Verarbeitung (Segmentation, lautliche Identifikation, Worterkennung) eine zentrale Voraussetzung: Je schwächer diese Prozesse automatisiert sind, desto stärker steigt die Belastung der höheren Ebenen. Im Gegensatz zum Lesen steht der Text beim Hören nicht dauerhaft zur Verfügung, sondern ist an die mediale Flüchtigkeit des Lautstroms gebunden (vgl. Behrens und Krelle 2014:88). Die hohe Informationsdichte pro Zeiteinheit kann das Arbeitsgedächtnis überlasten, weil Gehörtes so lange präsent gehalten werden muss, bis es mit nachfolgendem Input integriert werden kann (vgl. Behrens und Krelle 2014:88; vgl. Masalon 2025:94; vgl. Solmecke 2001:897). Lernende sind folglich gefordert, eingehende Informationen zu selektieren, zu verdichten und in kohärente mentale Repräsentationen zu überführen. Modelltheoretisch lässt sich Zuhören als intentionale Selektion, Organisation und Integration (S-O-I-Modell) fassen (vgl. Imhof 2010:18). Dieser Ansatz begreift Zuhören als aktiven, mehrstufigen Konstruktionsprozess: Ausgehend von einer bewussten Zuhörabsicht filtern die Hörenden zunächst relevante Reize aus dem flüchtigen akustischen Input heraus (Selektion), strukturieren diese im Arbeitsgedächtnis zu einer zusammenhängenden Textrepräsentation (Organisation) und verknüpfen sie abschließend mit ihrem Vorwissen im Langzeitgedächtnis zu einem kohärenten mentalen Situationsmodell (Integration) (vgl. Imhof 2010:18f.).

Darüber hinaus werden prosodische Merkmale wie Intonation, Akzentuierung und Sprechtempo verarbeitet, die für Bedeutungszuweisung und pragmatische Einordnung bedeutsam sind. Prosodie gehört zu den suprasegmentalen Aspekten der Rede (vgl. Morf 2022:72) und bildet die entscheidende akustische Basis für das simultane Zusammenspiel der datengeleiteten und wissensbasierten Verarbeitungsprozesse (*bottom-up* und *top-down*)¹⁴ (vgl. Dietz 2022:11f.; vgl. Field 2008:127). Sie strukturiert den Lautstrom in Phrasierungseinheiten, markiert Fokussierungen und liefert paralinguistische Signale (vgl. Morf 2022:73).

Hörverstehen kann damit insgesamt als dynamischer Prozess der Bedeutungskonstruktion verstanden werden, in dem perzeptive, kognitive und kontextuelle Faktoren interagieren (vgl. Masalon 2025:104). Verstehen wird erreicht, wenn sprachlicher Input mit Sprach- und Weltwissen unter Berücksichtigung des situativen und sprachlichen Kontexts abgeglichen wird (vgl. Dietz 2022:11f.). Für die didaktische Gestaltung von Hörverstehensaufgaben bedeutet dies, dass sowohl intensive *bottom-up*-Verarbeitung als

¹⁴ In der aktuellen kognitionspsychologischen Verstehensforschung bezeichnet *bottom-up* die schrittweise Verarbeitung sprachlicher Signale von der Textoberfläche aus (vgl. Dietz 2022:11; vgl. Wiemann 2009:6), *top-down* hingegen die wissens- und erwartungsgeleitete Bedeutungskonstruktion auf Basis von Vorwissen (vgl. Faistauer 2010b:966; vgl. Field 2008:16).

auch die bewusste Aktivierung und Steuerung *top-down*-basierter Strategien berücksichtigt und gezielt aufgebaut werden müssen (vgl. Dietz 2022:13; vgl. Solmecke 2010:970, 974). Kapitel 4 zeichnet somit Hörverstehen als kognitiven Echtzeitprozess und leitet daraus didaktische Anforderungen an Hörtexte und Aufgaben ab; die empirische Analyse bezieht sich anschließend ausschließlich auf Kursbuch-Hörtexte und die zugehörigen Übungen/Arbeitsaufträge.

4.2. Hörstile

In der Hörverstehensforschung erfolgt eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Rezeptionshaltungen, die durch die jeweilige Verstehensabsicht und die Textsorte determiniert werden (vgl. Solmecke 1992:5, vgl. Solmecke 2010:971). Diese Stile charakterisieren insbesondere den Grad der Ausdifferenzierung und Zielgerichtetheit der Informationsentnahme (vgl. Solmecke 2001:894).

4.2.1. Globales/kursorisches Hören

Das globale beziehungsweise kursorische Hören dient einer raschen Orientierung im Text. Lernende verfolgen primär das Ziel, die kommunikative Grundkonstellation zu erfassen (wer spricht mit wem, worum geht es, in welcher Situation, mit welcher Intention), ohne dass eine detaillierte Absicherung der Informationen erforderlich ist (vgl. Fäcke 2017:120). Diese Hörweise fokussiert auf die Hauptaussage und den thematischen Rahmen des Textes (vgl. Solmecke 1992:5), wobei Unschärfen und unbekannte Textstellen toleriert werden, solange der zugrundeliegende „rote Faden“ stabil bleibt (vgl. Dahlhaus 1994:79). Dieser Rezeptionsstil charakterisiert den geringsten Grad an Intensität der Informationsentnahme (vgl. Solmecke 2001:894).

Da globale Aufgaben keine vollständige Dekodierung verlangen, stützt sich der Verstehensprozess stark auf wissensgeleitete Prozesse, indem die Hörenden relevante Schemata und ihr Vorwissen aktivieren (vgl. Solmecke 2001:895). Dies dient insbesondere der Kompensation von potenziellen Verstehenslücken auf der Ebene der datengeleiteten Verarbeitung (vgl. Faistauer 2010b:970; vgl. Field 2008:133; vgl. Solmecke 1992:6), was die kognitive Belastung in frühen Hörphasen signifikant reduziert (vgl. Solmecke 1992:6, vgl. 2010:971). Didaktisch eignet sich das Globalverstehen zur Etablierung eines tragfähigen Sinnrahmens (vgl. Dahlhaus 1994:79), der als notwendige Vorbereitung für nachfolgende, präzisere Hörphasen fungiert (vgl. Solmecke 2003:8).

Typische Aufgabenformate signalisieren diese Absicht durch Formulierungen wie „Worum geht es insgesamt?“, „Welche Situation liegt vor?“, „Welche Absicht hat die Sprecherin?“ oder „Welche Überschrift passt?“ (vgl. Fäcke 2017:173). Die aktive Vorwissensaktivierung soll Lernende dazu befähigen, Erwartungen zum Fortgang des Textes zu entwickeln und somit die Verstehensdetails zu reduzieren (vgl. Solmecke 2010:971).

4.2.2. Selektives Hören

Beim selektiven Hören wird die Aufmerksamkeit gezielt auf vordefinierte Teilinformationen gelenkt (vgl. Solmecke 2001:894). Lernende verfolgen einen klaren Suchauftrag und identifizieren spezifische Daten, während andere Textelemente bewusst in den Hintergrund treten (vgl. Fäcke 2017:120). Selektives Hören ist somit eine zielgerichtete Aktivität, bei der der Fokus der Aufmerksamkeit eher lokal gerichtet und insgesamt hoch ist, um spezifische Inhalte zu entnehmen (vgl. Field 2008:66; vgl. Porsch u. a. 2010:152). Selektives Hören ist damit kein abgeschwächtes detailliertes Hören, sondern ein eigenständiger Hörstil, der sich auf das Heraushören relevanter Informationen beschränkt (vgl. Solmecke 1992:5).

Dieser Hörstil wird hauptsächlich durch die Aufgabenstellung gesteuert, die den Erwartungsrahmen der Hörenden klar definiert (vgl. Dahlhaus 1994:77f.; vgl. Krumm 2001:1091). Die Fähigkeit, spezifische Informationen selektiv herauszufiltern, ist dabei eine zentrale Strategie in alltagsnahen und authentischen Situationen, beispielsweise beim Erfassen von Durchsagen an Bahnhöfen oder Flughäfen, wo nur punktuelle Daten relevant sind (vgl. Europarat 2001:71; vgl. Fäcke 2017:173).

Typische Zielinformationen sind etwa Namen, Daten, Zahlen, aber auch Definitionen, Thesen oder Argumente zu einem bestimmten Aspekt (vgl. Eggers 1996:20). Die Aufgabenstellung muss eindeutig markieren, was gesucht wird, um die Aufmerksamkeit zu fokussieren – etwa durch Raster oder Listen zum Ausfüllen, Multiple-Choice-Fragen, Zuordnungsaufgaben („Welche Aussage gehört zu welchem Sprecher?“) oder klar eingegrenzte Suchfragen (vgl. Dahlhaus 1994:125; vgl. Fäcke 2017:174). Die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf diese Weise fördert die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und kann so den Hörprozess rationalisieren und effektiver gestalten (vgl. Dahlhaus 1994:79; vgl. Solmecke 1992:8).

4.2.3. Detailliertes Hören

Detailliertes Hören, auch als intensives oder totales Hören bezeichnet, zielt auf eine möglichst genaue und umfassende Erschließung des Textes bis hin zur Mikroebene einzelner Formulierungen und Zusammenhänge (vgl. Dahlhaus 1994:79). Hier ist eine hohe Verarbeitungsintensität erforderlich, da viele Informationseinheiten simultan identifiziert, gehalten und verknüpft werden müssen – was insbesondere bei Lernenden auf niedrigeren Niveaus schnell zur Überlastung des Arbeitsgedächtnisses führen kann (vgl. Solmecke 2010:971). In dieser Phase müssen akustische Signale identifiziert, segmentiert und sprachlichen Einheiten zugeordnet werden, was bei geringem Automatisierungsgrad viel Zeit beansprucht (vgl. Faistauer 2010b:965; vgl. Solmecke 2010:970). Dementsprechend ist detailliertes Hören im Unterricht besonders anfällig für Überforderung, wenn es ohne vorbereitende Orientierung eingesetzt wird. Faistauer (2010:971) warnt davor, dass der Versuch des wortwörtlichen Verstehens („additives Hören“) die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses sprengt und Inferenz- sowie Antizipationsprozesse behindert. Es empfiehlt sich, den Hörvorgang mehrfach und mit klar fokussierten Teilaufträgen zu bearbeiten, anstatt auf Anhieb eine vollständige Detailrekonstruktion zu verlangen (vgl. Dietz 2022:19). Eine sinnvolle Aufteilung in Abschnitte kann die Konzentration stützen (vgl. Dahlhaus 1994:172).

Aufgaben sollten dabei zunehmend Textrelationen (Begründungen, logische Verknüpfungen, kontrastierende Positionen) ins Zentrum rücken, um eine kontrollierte Vertiefung zu ermöglichen (vgl. Eggers 1996:20f.). Um die dafür notwendigen *bottom-up*-Prozesse zu trainieren, bieten sich sogenannte Mikro-Hörübungen an, die den Fokus auf die lautliche Substanz legen und so die Dekodierfähigkeit verbessern (vgl. Dietz 2022:7f.).

4.2.4. Erweiterte Hörweisen

In Ergänzung zur etablierten Dreiteilung (global, selektiv, detailliert) können – abhängig von Textsorte und Verstehensabsicht – weitere Hörweisen relevant werden (vgl. Solmecke 2001:894f.). Einen wichtigen Stellenwert nimmt dabei das *selegierende Hören* ein, das vom selektiven Hören abzugrenzen ist. Während selektives Hören meist durch externe Aufgabenstellungen gesteuert wird, erfolgt das selegierende Hören aufgrund einer individuellen Entscheidung der Hörenden, die subjektiv Relevantes von Irrelevantem trennen (vgl. Eggers 1996:20).

Beim *kritisch-evaluativen Hören* steht ebenfalls nicht primär die reine Informationsentnahme im Vordergrund, sondern die reflexive Beurteilung des Gehörten: Hörende analysieren Perspektive, Sprecherintention und Argumentationsführung und prüfen, welche Bewertungen und Interessen (auch implizit) im Text transportiert werden (vgl. Solmecke 2001:894f.). Auf dieser Evaluationsstufe erfolgt eine persönliche, wertende Stellungnahme, die sich sowohl auf den Inhalt als auch auf den sprachlichen Ausdruck beziehen kann (vgl. Solmecke 2001:895). Zentral ist das Erkennen impliziter Haltungen sowie die Einschätzung der Plausibilität von Begründungen und Schlussfolgerungen, wobei dies oft erst auf fortgeschrittenen Niveaustufen vollständig realisierbar ist (vgl. Solmecke 1993:88. 96).

Ästhetisches Hören gewinnt vor allem bei literarischen, narrativen oder inszenierten Formaten an Bedeutung, wie etwa bei Liedern, Gedichten oder Hörspielen. Bei diesen Textsorten steht nicht die ausschließliche Informationsentnahme im Zentrum, sondern die Wirkung der sprachlichen Gestaltung sowie der *ästhetische Genuss* (vgl. Krumm 2001:1090f.). Didaktisch dient diese Hörweise nicht nur der Verstehenskontrolle, sondern auch der affektiven Beteiligung und der Interpretation (vgl. Krumm 2001:1091).

Ein spezifisches didaktisches Konzept zur gezielten Ausdifferenzierung von Verstehensprozessen legen Buttaroni und Knapp (1988) vor, die drei zentrale *Höraktivitäten* unterscheiden. Das *authentische Hören* zielt dabei auf das komplexe, globale Verstehen eines Textes ab; im Fokus steht die Sinnkonstruktion, bei der Lernende den wesentlichen Inhalt erfassen, indem sie Laute und Bedeutungen verbinden und dabei ihr pragmatisches, semantisches sowie ihr Weltwissen einsetzen (vgl. Buttaroni und Knapp 1988:14f.). Wie Buttaroni und Knapp (1998:16) hierzu ergänzen, erleben die Lernenden durch diesen intensiven Textkontakt einen spürbaren Fortschritt beim Verstehen.

Davon abzugrenzen ist das *detailorientierte Verstehen* (auch *Lingua-Puzzle* genannt), das die wortgetreue Rekonstruktion einer Textpassage mit anschließender schriftlicher Fixierung verlangt. Hierbei wird die Aufmerksamkeit auf sämtliche linguistischen Ebenen – wie Syntax, Lexikon, Morphologie und Phonologie – gelenkt, um ein lückenloses Verständnis zu erreichen (vgl. Buttaroni und Knapp 1988:20f.). Für den Sprachlernprozess von besonderer Bedeutung ist zudem das *analytische Hören*. Hierbei richtet sich die Aufmerksamkeit nicht primär auf den Inhalt, sondern auf die sprachliche Form. Ziel ist die zielgerichtete Suche nach sowie die Bewusstmachung und Wahrnehmung spezifischer sprachlicher Elemente, wie etwa grammatischer Strukturen oder phonetischer Merkmale,

um das Sprachsystem selbst in seinen Regelmäßigkeiten zu rekonstruieren (vgl. Buttaroni und Knapp 1988:24; vgl. Krumm 2001:1087).

Insgesamt sind Hörstile nicht als starre, hierarchisch aufeinanderfolgende Stufen zu verstehen, sondern als flexible, kontext- und intentionsabhängige Rezeptionshaltungen, die die Aufmerksamkeitsfokussierung im Umgang mit auditiven Materialien organisieren (vgl. Solmecke 1992:5). Art und Tiefe der Informationsentnahme sowie die Toleranz gegenüber Unschärfen im Signal variieren dabei je nachdem, ob Orientierung, gezielte Suche, Rekonstruktion oder Bewertung leitend sind (vgl. Krumm 2001:1090; vgl. Solmecke 2001:894). In authentischen Situationen werden diese Stile selten isoliert realisiert; vielmehr wechseln Hörende abhängig von Hörziel, situativem Druck und Vorwissen flexibel zwischen globalem, selektivem und detailliertem Verstehen (vgl. Solmecke 1992:5).

Didaktisch ergeben sich hieraus zwei zentrale Konsequenzen: Erstens muss die Aufgabenstellung als funktionales Äquivalent einer natürlichen Hörerintention die geforderte Verarbeitungsebene klar markieren (vgl. Solmecke 2010:974). Zweitens ist eine Progression vom Globalen zum Detaillierten plausibel, da sie durch initiale Orientierung und die Aktivierung von *top-down*-Prozessen die kognitive Belastung reduziert, bevor eine intensivere mikrostrukturelle Verarbeitung eingefordert wird (vgl. Fäcke 2017:22; vgl. Solmecke 2010:971).

Da Verstehen – wie Faistauer betont – „immer auch eine sehr persönliche individuelle Angelegenheit“ ist (vgl. Faistauer 2010b:966), setzt an der Schnittstelle zwischen individueller Disposition und textueller Anforderung der Strategiebegriff an. Während Hörstile die übergeordnete Rezeptionsabsicht beschreiben, bezeichnen Hörverstehensstrategien bewusst oder teilbewusst eingesetzte kognitive und metakognitive Handlungen, mit denen Hörende Aufmerksamkeit steuern, Hypothesen bilden, Inferenzprozesse anstoßen und Verstehenslücken überbrücken (vgl. Solmecke 1993:101).

Für die Lehrwerkanalyse ist daraus ein konkreter Prüfhorizont abzuleiten: Es wird untersucht, ob die Aufgaben im Kursbuch Hörziele und Hörstile (global/selektiv/detailliert) explizit markieren, eine sinnvolle Phasierung (vor/während/nach dem Hören) anlegen und – wo erforderlich – mehrere Hördurchgänge mit jeweils veränderten Teilzielen vorsehen, statt sofort detaillierte Vollständigkeit zu verlangen.

4.3. Hörverstehensstrategien

Hörverstehensstrategien setzen an den in Kapitel 4.1. beschriebenen Echtzeit- und Arbeitsgedächtnisanforderungen an: Sie helfen, Verstehen auch bei Lücken aufrechtzuerhalten. Strategisches Hören bedeutet vor allem gezielte Aufmerksamkeitssteuerung, Hypothesenbildung und die Überprüfung des eigenen Verstehens. In der Fremdsprachendidaktik werden unter Hörverstehensstrategien problemorientierte, potenziell bewusste Pläne und Techniken verstanden, die Lernende flexibel einsetzen, um Verstehenslücken zu überbrücken und die Informationsverarbeitung effizient zu steuern (vgl. Solmecke 1993:101). Dabei betont Faistauer (2010b:966), dass Verstehen als Interaktionsprozess verläuft, bei dem Strategien helfen, die Informationen vom Text mit dem Wissen der Hörenden zu verknüpfen. Dabei handelt es sich nicht um starre Strukturen, sondern um situativ anpassbare Vorgehensweisen, die je nach Hörziel (global, selektiv, detailliert, ...), Textsorte und individuellen Voraussetzungen variieren (vgl. Solmecke 2010:971).

In der Forschung und Didaktik hat sich eine Gliederung von Strategien in kognitive, metakognitive und sozial-affektive Bereiche etabliert (vgl. O'Malley und Chamot 1990:119ff.; vgl. Oxford 1990:17).

- *Metakognitive Strategien* dienen der Steuerung des Lernprozesses („Management des Lernens“). Hierzu zählen die Planung (z. B. Festlegung des Hörziels, Vorab-Organisatoren), die Überwachung (Monitoring des eigenen Verständnisses während des Hörens) sowie die Evaluation des Hörerfolgs (vgl. Bimmel 2010:845). Lernende, die über metakognitive Strategien verfügen, reflektieren ihren Hörprozess und können bei Verständnisschwierigkeiten flexibel reagieren, indem sie beispielsweise ihre Aufmerksamkeit neu fokussieren (vgl. Bimmel 2010:845).
- *Kognitive Strategien* betreffen die unmittelbare Verarbeitung und Organisation des gehörten Inputs. Field (vgl. 2008:241ff.) gliedert diese kognitive Abfolge in die zentralen Teilprozesse der Informationsselektion, der Informationsverknüpfung sowie des Aufbaus eines inhaltlichen Informationsgerüsts. Dazu gehören Selektionsstrategien (gezieltes Heraushören von Schlüsselwörtern, Namen, Zahlen, wiederkehrenden Elementen), Strukturierungsstrategien (Nutzung von Diskursmarkern und Signalwörtern, Segmentierung in Sinnabschnitte) sowie inferenzbasierte Strategien, mit denen lokale und globale Kohärenz hergestellt wird, auch wenn einzelne Details unklar bleiben (vgl. Solmecke 1992:8). Dies erfordert, dass Lernende wissensgeleitete Verstehensstrategien (*top-down*) nutzen, bei denen neu decodierte Sprachdaten permanent mit dem bereits im Gedächtnis gespeicherten

Vorwissen verknüpft werden (vgl. Dietz 2022:11f.; vgl. Field 2008:16). Prosodische Merkmale (Betonung, Rhythmus, Pausen, Intonation) werden dabei gezielt genutzt, um Hervorhebungen und Sprecherhaltungen zu erkennen.

- *Sozial-affektive Strategien* beziehen sich auf die Interaktion mit anderen und die Regulierung eigener Emotionen. Hierzu zählen das Bitten um Klärung oder Wiederholung, die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden sowie Techniken zur Reduktion von Prüfungsangst oder zur Selbstermutigung, um den Hörprozess nicht durch affektive Blockaden zu gefährden (vgl. Oxford 1990:17). Da negative Gefühle den Lernfortschritt hemmen können, ist die bewusste Kontrolle von Emotionen und Einstellungen (Self-Encouragement) essenziell für den Erfolg im Hörverstehen (vgl. Oxford 1990:149).

Für die Hörverstehensdidaktik folgt daraus, dass Strategien nicht beiläufig vorausgesetzt, sondern systematisch aufgebaut werden müssen. Lernende müssen durch entsprechende Aufgabenstellungen dazu angeleitet werden, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu steuern, etwa durch das Erkennen von Redundanzen oder das Antizipieren von Inhalten (vgl. Solmecke 2010:971).

Effektives Strategietraining umfasst typischerweise

1. die explizite Einführung und das beispielhafte Modellieren der jeweiligen Lernstrategie,
2. das betreute und gelenkte Üben mit didaktischen Unterstützungsstrukturen (Scaffolding) sowie
3. die graduelle Reduktion dieser Hilfen, um den eigenständigen Transfer und eine flexible Selbststeuerung zu ermöglichen (vgl. Bimmel 2010:846f.; vgl. Gibbons 2015:16).

Besonders geeignet ist die Einbettung in mehrstufige Hörsequenzen mit klaren Teilzielen und ggf. mehreren Hördurchgängen: Ein erster Durchgang dient der globalen Orientierung, weitere der selektiven bzw. detaillierten Informationsentnahme und der anschließenden Sicherung/Transformation (z. B. Zusammenfassen, Ordnen, Anwenden). Hörverstehen wird so als Prozess sichtbar gemacht, und Lernende erhalten Anlässe, Strategieentscheidungen bewusst zu treffen und zu begründen.

4.4. Faktoren des Hörverstehens

Der Prozess des Hörverstehens stellt keinen isolierten kognitiven Vorgang dar, sondern unterliegt einem komplexen Gefüge aus internen und externen Bedingungen. Die „Schwierigkeit“ einer Hörverstehensaufgabe ist folglich keine absolute Größe, die allein dem Text innewohnt, sondern resultiert aus der Interaktion verschiedener Variablen und ist damit prinzipiell didaktisch steuerbar (vgl. Solmecke 2000:58). In der Forschung werden diese Einflussgrößen typischerweise in drei bis vier Hauptbereiche differenziert: Hörtext (inkl. Sprecher), Hörende, Situation sowie Aufgabenstellung (vgl. Glaboniat 2008:53; vgl. Solmecke 2000:62). Deshalb kann derselbe Hörtext unter unterschiedlichen Aufgaben- und Lernvoraussetzungen sehr verschieden bewältigt werden (vgl. Faistauer 2010b:966). Für die didaktische Planung und insbesondere für die Lehrwerkanalyse ist es folglich zentral, diese relevanten Faktoren systematisch zu bündeln, ihre Kombinatorik zu reflektieren und zu prüfen, ob Lehrwerke den Schwierigkeitsgrad über Aufgabenarchitektur und Unterstützung produktiv modulieren oder durch eine Kumulation von Hürden zur Überforderung beitragen.

4.4.1. Input- und Präsentationsfaktoren (Hörtext)

Die Beschaffenheit des Hörtexts ist für die Verstehensleistung zentral. Neben formalen sprachlichen Merkmalen (Wortschatzumfang, Lexikalisierungsgrad, syntaktische Komplexität) ist im Hörverstehen deren synchrone Verarbeitbarkeit, also die Notwendigkeit, den flüchtigen akustischen Input in Echtzeit zu verarbeiten, unter Zeitdruck entscheidend. Damit gewinnen Signalzugänglichkeit und prosodisch-parasprachliche Merkmale besonderes Gewicht: Sprechtempo, Intonation, Artikulationsdeutlichkeit und Pausensetzung beeinflussen die Segmentierung und Worterkennung unmittelbar. Solmecke systematisiert hier u. a. Kontraste wie „deutliche“ vs. „undeutliche“ Artikulation, „gliedernde“ vs. „monotone“ Intonation sowie Dialekt-/Soziolektfärbungen als Schwierigkeitsdimensionen (vgl. Solmecke 2000:63). Wichtig ist dabei, dass eine „zu hohe“ Sprechgeschwindigkeit häufig als subjektives Belastungsempfinden auftritt und mit mangelnder Automatisierung der Dekodierprozesse zusammenhängt (vgl. Solmecke 2010:970).

Neben mikrostrukturellen Merkmalen beeinflussen Textstruktur, Redundanz und Informationsdichte die Verarbeitung: Hohe Dichte belastet das Arbeitsgedächtnis, während Gliederungssignale und Redundanzen Re-Analyse ermöglichen und Verstehensabbrüche abfedern (vgl. Solmecke 2000:65). Entscheidend ist daher nicht nur „wie viel“ Information vorliegt, sondern wie transparent sie organisiert ist (Ankündigungen,

Wiederaufnahmen, Reformulierungen, thematische Übergänge) (vgl. Faistauer 2010b:966; vgl. Solmecke 2010:11). Eine besondere Steuerungsfunktion übernimmt hierbei die Textsorte: Konventionalisierte Ablaufmuster, wie beispielsweise Nachrichten oder Wetterberichte, erleichtern durch ihre Vorhersehbarkeit die Antizipation und lenken die Aufmerksamkeit selektiv, während weniger konventionalisierte Textsorten die Anforderungen an die kognitive Strukturierung erhöhen (vgl. Glaboniat 2008:55). Das Textsortenwissen fungiert dabei als essenzielle *top-down*-Ressource.

Sprecherbezogene Faktoren wirken zusätzlich auf akustischer und pragmatischer Ebene: Sprecherwechsel, Register, Standardnähe bzw. Variation, Stimmqualität und Sprechhaltung beeinflussen sowohl die Signalzugänglichkeit als auch die Interpretation. Bereits die Stimmwirkung kann emotionale Reaktionen auslösen, die den Verstehensprozess rahmen (vgl. Solmecke 1993:12). Für die Analyse von Lehrwerken ist daher relevant, ob potenziell anspruchsvolle Varietäten- oder Sprecherkonstellationen durch Kontextualisierung und Aufgabensteuerung didaktisch abgefedert werden (vgl. Solmecke 2010:966).

Hinsichtlich der Präsentationsform sind die Wiederholbarkeit im Ganzen, die Möglichkeit zum selektiven Wiederholen, die technische Qualität (Hintergrundgeräusche, Lautstärke, Raumakustik) sowie multimodale Stützen entscheidend. Multikanalige Angebote (Bilder, Grafiken, Video, nonverbale Hinweise) können die Bedeutungerschließung unterstützen, sofern sie kohärent und funktional eingebunden sind (vgl. Solmecke 2000:66, 68).

4.4.2. Situative und kontextuelle Faktoren (Einbettung, Mehrkanaligkeit)

Hörverstehen ist ein zutiefst kontextgebundener Prozess, der maßgeblich durch ein Gefüge situativer Variablen determiniert wird. Zu diesen Faktoren zählen u. a. der Zeitdruck, die gewählte Sozialform, Interaktionsmöglichkeiten, aber auch physische Raum- und Technikbedingungen wie Störgeräusche, Raumakustik oder die Abspielqualität des Tonträgers (vgl. Solmecke 2000:63). Eine analytisch bedeutsame Unterscheidung trifft Solmecke hierbei zwischen der „Objekt-Kommunikation“ (als der im Hörtext abgebildeten Situation) und der „Subjekt-Kommunikation“ (als der realen Lern- und Hörsituation im Klassenzimmer) (vgl. Solmecke 2000:66). Während in der Face-to-Face-Kommunikation Mimik, Gestik und andere außersprachliche Signale das Verstehen unmittelbar stützen, entfallen diese Hilfen bei rein auditiv vermittelten Hörtexten häufig, wodurch die Kontextualisierung und eine didaktische Orientierung an Relevanz gewinnen (vgl. Solmecke 2000:68).

4.4.3. Lehr- und lernseitige Faktoren

Die Hörverstehensleistung wird maßgeblich durch die individuellen Voraussetzungen der Lernenden geprägt. Dazu zählen sprachliche Kompetenz, Textsortenerfahrung, Weltwissen und Verstehensabsicht (vgl. Solmecke 2010:972). Diese Faktoren beeinflussen das Zusammenspiel von bottom-up-Prozessen der Dekodierung und top-down-Prozessen wie Antizipation, Inferenz und Kohärenzbildung. Thematische Schemata und Skripts können die Verarbeitung entlasten, während fehlendes inhaltliches oder kulturelles Vorwissen dazu führen kann, dass Verstehen trotz ausreichender sprachlicher Mittel instabil bleibt oder scheitert (vgl. Solmecke 2000:11; vgl. Solmecke 2010:971).

Hinzu kommen strategische sowie affektiv-motivationale Faktoren. Der flexible Einsatz von Strategien wie Antizipation, selektivem Hören, Hypothesenüberprüfung und Toleranz gegenüber Unklarheiten kann Verständnisprobleme wirksam kompensieren (vgl. Fritz und Faistauer 2008:130; vgl. Solmecke 2010:974). Zugleich beeinflussen Motivation, Selbstwirksamkeit, Hörangst und Stress die Hörverarbeitung und damit auch die Bereitschaft, aktiv mit Unsicherheit und Verstehenslücken umzugehen (vgl. Masalon 2025:97ff.; vgl. Solmecke 2010:973).

4.5. Zwischenfazit

Wie die theoretischen Grundlagen der Fertigkeit Hören – insbesondere in den Modellierungen von Adamczak-Krysztofowicz und Limbach (2019:388) sowie Solmecke (2001:894f.) – verdeutlichen, ist Hörverstehen als ein mehrschichtiger, dynamischer und störanfälliger Verarbeitungsprozess zu begreifen, in dem datengeleitete Bottom-up- und wissensgeleitete Top-down-Prozesse, Hörstile, Strategien sowie vielfältige Einflussfaktoren untrennbar ineinandergreifen. Für die didaktische Analyse von Hörmaterialien folgt daraus, wie unter anderem Field (2008:30) in seiner Kritik an rein produktorientierten Verfahren betont, dass Hörverstehen nicht auf die bloße ergebnisorientierte Informationsentnahme reduziert werden darf. Vielmehr ist es, wie Solmecke (2000:58) in Bezug auf die Interaktion verschiedener Variablen ausführt, als komplexe Verstehensleistung zu modellieren, die durch die spezifische Aufgabensteuerung, Textgestaltung und situative Einbettung wesentlich mitbestimmt wird. Kapitel 5 greift diese fachdidaktischen Einsichten auf und überführt sie in die konkrete Analyse von Hörtexten und Höraufgaben als den zentralen Bestandteilen des untersuchten Lehrwerks.

5. Hörtexte und Höraufgaben

Im Zentrum dieses Kapitels steht erstens der Begriff *Hörtext* als didaktisch relevanter Gegenstand, zweitens die Frage nach Qualitäts- bzw. Passungskriterien („guter“ Hörtext) und drittens die Aufgabenlogik der Hörverstehensarbeit, einschließlich Phasierung, Scaffolding und Validität von Höraufgaben.

5.1. Typologie

Zur Beschreibung der in Lehrwerken vorkommenden Hörtexte wird in 5.1 eine Typologie entlang zentraler Kategorien herangezogen: Authentizitätsgrad, Modalität, Interaktionsstruktur, konzeptionelle Mündlichkeit sowie Domäne.

5.1.1. Authentizitätsgrad

Das Authentizitätsverständnis (Dimensionen Text-, Aufgaben- und Interaktionsauthentizität) wurde bereits in Kapitel 3.1 dargelegt. Die Unterscheidung des Authentizitätsgrades ist für die Analyse zentral, da sie Aufschluss darüber gibt, inwieweit das Lehrwerk die Lernenden mit einer „natürlichen Komplexität“ (vgl. Fritz und Faistauer 2008:126) der Zielsprache konfrontiert oder sie in einem geschützten, aber künstlichen Sprachraum verbleiben lässt. In Anlehnung an die Forschungsliteratur – und hier insbesondere präzisiert durch die Klassifikation von Adamczak-Krysztofowicz (2009:113f.) sowie flankiert durch ihre weiteren Ausführungen zur Auswahl auditiver Medien (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2010:274ff.) – lassen sich grundlegend drei Abstufungen differenzieren:

- Authentisch: Hierbei handelt es sich um Texte, die außerhalb des Unterrichts für reale kommunikative Zwecke produziert wurden (z. B. Radio, Podcast, Durchsage, reales Gespräch) und bei denen keine Rücksicht auf den sprachlichen Lernstand genommen wird (vgl. Edelhoff 1985:7). Kennzeichnend für diese Kategorie – die Adamczak-Krysztofowicz als „authentische Hörtexte im engeren Sinne“ fasst (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009:113) – ist, dass die Texte nicht nur inhaltlich eine reale Kommunikationsabsicht verfolgen, sondern auch die typischen Merkmale spontaner Mündlichkeit aufweisen (vgl. Solmecke 1996:86f.). Solche Texte werden in der Didaktik als notwendig erachtet, um den „Realitätsschock“ bei der Begegnung mit der Zielsprache zu vermeiden und Strategien zur Bewältigung von mündlicher und somit oft unklarer Ausdrucksweisen, wie z.B. Verschleifungen, Überlappungen, usw. zu trainieren (vgl. Solmecke 1996:85).

Darüber hinaus wirken sie oftmals stark motivierend auf die Lernenden, da sie durch ihren Originalcharakter ein hohes Maß an Aktualität und Relevanz besitzen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009:113). Um dieses motivierende Potenzial voll auszuschöpfen, betont Adamczak-Krysztofowicz (2010:276) als zentrales methodisches Prinzip die Notwendigkeit einer starken Variation und Kontrastierung in der Themen- und Textauswahl. Nur durch den bewussten Einsatz vielfältiger authentischer Textsorten und aktueller Inhalte könne der Prozess des Fremdsprachenlernens realistisch initiiert und gefördert werden (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2010:274).

- Didaktisch-authentisch / semi-authentisch: Diese Kategorie umfasst Texte, die zwar für Lernzwecke produziert werden, aber mit dem Anspruch, kommunikative Situationen und Mündlichkeitsmerkmale möglichst plausibel zu simulieren (vgl. Honnef-Becker 1996:50; vgl. Solmecke 1996:86f.). Ein Text gilt dann als didaktisch-authentisch, wenn er den merkmalaften Konventionen der jeweiligen Textsorte (z. B. eines Interviews oder einer Bahnhofsdurchsage) entspricht und sprachlich so gestaltet ist, dass er in einer realen Situation so vorkommen könnte (vgl. Honnef-Becker 1996:50). Adamczak-Krysztofowicz (2009:113f.) konkretisiert dies dahingehend, dass derartige Hörtexte zwingend eine reale situative Einbettung, eine wirkliche Autorenintention, einen realen Adressaten sowie erkennbare Textstrukturmuster aufweisen müssen. Zudem müssen sie Merkmale natürlich-komplexer Sprache wie Pausen, Satzabbrüche, Reformulierungen, Selbstkorrekturen, Missverständnisse und Rückmeldesignale in den Text integrieren. Allerdings weist Honnef-Becker (1996) darauf hin, dass völlige Authentizität im Lehr- und Lernkontext ohnehin niemals möglich ist, weshalb es sich bei produzierten Studioaufnahmen bestenfalls um didaktische Annäherungen handelt, die zwar den Anschein von Natürlichkeit erwecken, aber die Unwägbarkeiten echter Kommunikation oft ausblenden (vgl. Honnef-Becker 1996:50).
- Didaktisiert / konstruiert: Hierunter fallen stark progressions- oder strukturorientierte Texte, die häufig skriptbasiert und sprachlich geglättet sind („Lehrbuchsprache“), um grammatische Phänomene isoliert darzustellen (vgl. Faistauer 2006:15; vgl. Solmecke 1993:39). Diese Texte folgen oft einem careful-speech-Modell (vgl. Cauldwell 2014:40), das durch überdeutliche Artikulation, vollständige Sätze und das Fehlen von Störgeräuschen gekennzeichnet ist. Adamczak-Krysztofowicz (2009:114) unterteilt diese Kategorie methodisch weiter in lehrwerkgebundene und lehrwerkgebundene didaktisierte Hörtexte. Während erstere

unabhängig von Lehrwerken existieren und durch sprachliche Vereinfachung sowie langsames Sprechen primär ein leichteres Verstehen ermöglichen sollen, sind lehrwerkgebundene Hörtexte exakt an die Lektionsprogression gekoppelt. Sie werden von ausgebildeten Sprecherinnen und Sprechern künstlich langsam gesprochen, zielgruppenspezifisch mit Schwierigkeitsgraden versehen und verwenden ausschließlich ein Redemittelrepertoire, das den Lernenden bereits geläufig ist. Faistauer kritisiert an solchen Texten, dass sie primär als „Vehikel“ für den Grammatik- und Wortschatzaufbau fungieren und dabei zentrale Merkmale natürlicher Mündlichkeit eliminieren, wodurch eine künstliche Sprache entsteht, die suggeriert, Verstehen funktioniert durch das lückenlose Dekodieren bekannter Elemente (vgl. Faistauer 2006:15; vgl. Solmecke 1993:39).

Trotz dieser Kritiklinien haben auch didaktisierte Formate ihre Berechtigung im Unterricht, sofern – wie Adamczak-Krysztowicz (2010:276) für die Auswahl auditiver Medien fordert – stets eine systematische Schwierigkeitsprogression und eine didaktische Sorgfalt in der Textauswahl gewährleistet bleiben, die die Lernenden nicht dauerhaft von der authentischen Zielsprache fernhalten.

5.1.2. Grad der konzeptionellen Mündlichkeit

Die Aufnahme dieser Kategorie ist essenziell, da viele Hörtexte in Lehrwerken zwar medial mündlich (als Audio realisiert), aber konzeptionell schriftlich (vorformuliert, abgelesen) sind. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal für die Analyse ist daher, ob die Texte Merkmale einer „gepflegten“ Sprechweise (*scripted/careful speech*) aufweisen, die sich schriftsprachlichen Normen annähert, oder ob sie authentische mündliche Kommunikation (*spontaneous speech*) abbilden (vgl. Cauldwell 2013:18; vgl. Dietz 2021b:100). Rösler (2023:22ff.) weist darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht lange vernachlässigt wurde, was dazu führt, dass Lehrwerkdialekte oft „nicht ganz echt“ klingen und Lernende auf die „Unwägbarkeiten echter Kommunikation“ nicht ausreichend vorbereitet werden.

Auch Faistauer (2010b:964) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die gesprochene (Alltags-)Sprache in Lehrwerken oft zugunsten einer normierten Standardsprache vernachlässigt wird. Für die Operationalisierung dieser Kategorie werden daher Indikatoren herangezogen, die die natürliche Komplexität spontaner Mündlichkeit ausmachen. Diese

Unterscheidung geht auf das Modell von Koch und Oesterreicher (1985:16ff.) zurück, die zwischen der Sprache der Nähe (konzeptionell mündlich) und der Sprache der Distanz (konzeptionell schriftlich) differenzieren. Für die Lehrwerkanalyse fungiert der Grad konzeptioneller Mündlichkeit damit als zentraler Indikator für die Inputauthentizität/Oralität im Sinne von Kapitel 3 (*careful speech* vs. natürliche Komplexität).

5.1.3. Modalität

Die Kategorie der Modalität beschreibt, über welche Sinneskanäle ein Hörtext rezipiert wird und ob der Hörprozess durch visuelle Informationen unterstützt ist. Didaktisch ist dies relevant, weil sich Verarbeitungslast und Verstehensstrategien je nach Kanalnutzung unterscheiden.

Monomodal (nur auditiv): Hörtexte werden ausschließlich über den Lautkanal angeboten (z. B. Podcast, Telefonat, Durchsage). Visuelle Kontextinformationen (Mimik, Gestik, Situation) fehlen, wodurch Kompensation über den Bildkanal entfällt und die Belastung stärker auf der auditiven Dekodierung liegt (vgl. Porsch u. a. 2010:153; vgl. Solmecke 2010:970).

Multimodal (audio-visuell / bildgestützt): Hörtexte werden durch visuelle Reize begleitet (z. B. statische Bilder, Grafiken). Diese können Orientierung und Situierung erleichtern, können aber bei fehlender funktionaler Einbindung auch zusätzliche kognitive Last erzeugen (vgl. Porsch u. a. 2010:148; vgl. Solmecke 2010:975).

Für die vorliegende Lehrwerkanalyse wird Modalität nur insoweit berücksichtigt, als das Kursbuch selbst bildgestützte Aufgaben- oder Situierungsimpulse bereitstellt; videobasierte Formate sind nicht Gegenstand der Untersuchung.

5.1.4. Interaktionsstruktur

Die Dimension der Interaktionsstruktur erfasst, in welcher sozial-kommunikativen Konstellation ein Hörtext realisiert wird. Diese Unterscheidung ist für die Analyse zentral, da die Anzahl der Sprechenden und die Art ihrer Bezugnahme aufeinander maßgeblich die Informationsverteilung, die Redundanzdichte und die Anforderungen an die Aufmerksamkeitssteuerung der Lernenden bestimmen (vgl. Glaboniat 2008:59).

- Monologisch: Diese Kategorie umfasst Texte mit längeren Sprecherstrecken einer einzelnen Person (z. B. Vortrag, Erklärung, Bericht, Nachrichtensendung).

Charakteristisch für monologische Texte ist eine meist höhere Informationsdichte und eine stärkere strukturelle Geschlossenheit im Vergleich zu spontanen Dialogen. Da keine Interaktion stattfindet, entfallen gesprächsorganisatorische Signale, wie sprecherwechselsignalisierende, die in Dialogen Pausen verschaffen können; stattdessen müssen Hörende die Kohärenz des Textes ausschließlich über sprachliche Verknüpfungsmittel und makrostrukturelle Gliederungshinweise rekonstruieren (vgl. Honnef-Becker 1996:51; vgl. Solmecke 2000:65).

- Dialogisch/mehrstimmig: Hierbei handelt es sich um Interaktionen zwischen zwei oder mehr Personen, die durch Sprecherwechsel, Turn-Taking und ggf. Überlappungen gekennzeichnet sind. Zusätzlich relevant sind Rollenbeziehungen, Implikaturen und die Verteilung von Wissen/Information zwischen den Beteiligten (vgl. Solmecke 2000:63). Ein didaktisch entscheidender Faktor ist hierbei die Rolle, die den Lernenden zugewiesen wird: In der Regel fungieren sie bei Lehrwerkdialogen nicht als Gesprächspartner, sondern als unbeteiligte Mithörer, denen das implizite gemeinsame Wissen der Sprechenden fehlt, was das Verstehen von Andeutungen und Beziehungen erschwert (vgl. Solmecke 2000:66). Zudem stellen akustische Phänomene wie das „Ins-Wort-Fallen“ oder simultanes Sprechen hohe Anforderungen an die selektive Aufmerksamkeit und die Trennung der Signalquellen, was in didaktisierten Texten oft künstlich bereinigt wird (vgl. Solmecke 1996:86f.).

5.1.5. Kommunikationsbereich / Domäne

Eine weitere relevante Kategorie zur Einordnung der Hörtexte ist der Kommunikationsbereich bzw. die Domäne, in der der Text verortet ist. In der Fremdsprachenforschung wird dieser Begriff verwendet, um die unterschiedlichen kontextuellen Umgebungen zu klassifizieren, in denen Sprachverwendung stattfindet und die jeweils spezifische Anforderungen an die Sprachkompetenz stellen (vgl. Rösler 2023:187). Diese Kategorie ist eng mit dem Register und dem benötigten Weltwissen verknüpft, da die Wahl der sprachlichen Mittel stark davon abhängt, in welchem gesellschaftlichen Sektor die Kommunikation verankert ist. Sie können hier beispielsweise unterscheiden zwischen:

- *Privater Alltag*: Hierzu zählen Interaktionen im persönlichen Nahbereich (vgl. Europarat 2001:14), wie z. B. Gespräche unter Freunden oder in der Familie. Sprachlich ist dieser Bereich oft durch nähesprachliche Merkmale, elliptische

Strukturen und eine geringere Explizitheit gekennzeichnet, da viel Weltwissen und geteilter Kontext vorausgesetzt werden können.

- *Öffentlicher Raum*: Dieser Bereich umfasst die Kommunikation, in der Personen als Mitglieder der allgemeinen Öffentlichkeit agieren (vgl. Europarat 2001:15), wie z. B. bei Durchsagen in Verkehrsmitteln, bei Servicegesprächen in Geschäften oder bei der Rezeption von Massenmedien. Hier ist die Sprache oft stärker standardisiert und funktional auf den Transaktionszweck ausgerichtet.
- *Bildung/Institution*: Diese Domäne betrifft den Erwerb von Wissen und Qualifikationen (vgl. Europarat 2001:15), z. B. in einer Vorlesung oder einem Beratungsgespräch. In diesem Kontext wird häufig das Register der Bildungssprache relevant, das durch eine höhere formale Komplexität und eine Orientierung an der Schriftsprache gekennzeichnet ist, um komplexe Sachverhalte präzise darzustellen (vgl. Koch und Oesterreicher 1985:16ff.; vgl. Masalon 2025:20f.).
- *Beruf*: Dieser Bereich umfasst die Kommunikation im Rahmen der Berufsausübung (vgl. Europarat 2001:15), z. B. in einem Verkaufsgespräch oder Meeting. Analysen von Wirtschaftslehrwerken verdeutlichen, dass die Kommunikation in diesem Bereich nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern sowohl allgemeinsprachliche als auch fachsprachliche Anteile enthält, je nachdem, wie stark die Interaktion auf einen spezialisierten Tätigkeitsbereich fokussiert ist (vgl. Europarat 2001:15).

Diese Einteilung ist besonders wichtig, um zu prüfen, ob die Hörtexte die für die Zielgruppe relevanten Handlungsfelder abdecken, (vgl. Europarat 2001: 14). Gerade im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, wo der Unterricht unmittelbar auf die Bewältigung des Alltags im Zielsprachenland vorbereiten muss, betont Faistauer (2006:25) die Notwendigkeit, die „sprachliche Lebenswirklichkeit“ der Lernenden systematisch in den Blick zu nehmen, um eine Diskrepanz zwischen dem im Unterricht vermittelten Standard und der realen sprachlichen Umgebung zu vermeiden.

5.2. Was macht einen „guten“ Hörtext aus?

Für die Beurteilung eines Hörtexts sind lerner-, text- und lernzielbezogene Kriterien maßgeblich. Für eine differenzierte Beurteilung lassen sich drei Kriterienbereiche unterscheiden, die in Anlehnung an Solmecke (1993:40) wie folgt systematisiert werden können:

Lernerbezogene Kriterien: Ein zentrales Qualitätsmerkmal für die Auswahl von Hörmaterialien ist die Relevanz des Textes für die Lernenden. Die Eignung eines Hörtextes wird maßgeblich davon bestimmt, inwiefern er thematisch an das Vorwissen und die Interessen der Zielgruppe anknüpft und dadurch eine intrinsische Verstehensabsicht weckt (vgl. Solmecke 2001:898). Ob ein Text verstanden wird, hängt maßgeblich davon ab, ob die Lernenden eigene Haltungen, Erfahrungen und Vorstellungen mit dem Gehörten kombinieren können. Fehlt dieser Bezug zur Lebenswelt oder zum Vorwissen (Schemata, Skripts), können Antizipationsprozesse nicht greifen, was die Verarbeitung selbst bei sprachlich einfacheren Texten erschwert (vgl. Faistauer 2010b:966; vgl. Solmecke 1993:41). Da keine Rezeptionsdaten erhoben werden, wird Relevanz hier als Angebotsqualität des Lehrwerks (Themenwahl, Rollenangebote, Domänenpassung) gefasst, nicht als gemessene Lernendenreaktion.

Textbezogene Kriterien: Hinsichtlich der Textgestaltung erweisen sich Faktoren wie Informationsdichte, Redundanz und Gliederung als entscheidend. Ein „guter“ Hörtext für den Unterricht zeichnet sich nicht zwingend durch eine vollständige Eliminierung von Störfaktoren aus, sondern durch ein der Textsorte angemessenes Verhältnis von Information und Redundanz. Solmecke (2000:11) weist darauf hin, dass Texte, die Abstraktes durch konkrete Beispiele veranschaulichen, oft leichter verständlich sind als solche, die durch eine hohe Präzision und Informationsdichte gekennzeichnet sind. Eine ambivalente Rolle nimmt zudem die Authentizität ein: Während authentische Texte oft als schwierig gelten, argumentieren Fritz und Faistauer (2008:126), dass Sprache nicht als „reine Abstraktion vermittelt werden“ kann, sondern an den dahinterstehenden Lebensraum gekoppelt sein muss.

Lernzielbezogene Kriterien: Schließlich bemisst sich die Qualität eines Hörtextes daran, ob er die intendierte didaktische Funktion erfüllt. Hierbei ist mit Faistauer (2010:971) kritisch zu unterscheiden zwischen „Texten zum Lernen“, die primär dem Transport von Grammatik oder Wortschatz dienen, und „Texten zum Hören“, die eine inhaltliche Auseinandersetzung fordern.

Ein Text wird häufig dann als zu schwer oder ungeeignet empfunden, wenn diese Funktionen diffundieren und Verstehenstexte fälschlicherweise wie Lerntexte behandelt werden. Fragen der Aufgabenkalibrierung („grading the task, not the text“) werden in Kapitel 5.3.3. ausgeführt.

5.3. Hörtexte und Höraufgaben

Ob Hörmaterial lernwirksam wird, entscheidet sich weniger am Text allein als an der Aufgabensteuerung (vgl. Solmecke 2000:58). Aufgaben setzen die Hörabsicht, steuern die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche und definieren die Verarbeitungstiefe (vgl. Solmecke 1993:54, vgl. 2010:974). Für die Lehrwerkanalyse ist daher zu prüfen, ob Aufgaben Hörverstehen didaktisch modellieren und den Weg zum Verstehen unterstützen (prozessbezogen) oder lediglich das Verstehen von Sachinformationen abfragen (produktbezogen) (vgl. Field 2008:30; vgl. Solmecke 2010:971). Für die Auswertung wird daher systematisch erfasst, welche Hörziele und Hörstile Aufgaben setzen, wie Phasierung (vor/während/nach) realisiert ist, welche Unterstützungsformen in der Aufgabenarchitektur vorgesehen sind und ob die Aufgabenlösung eine Hörleistung tatsächlich erfordert (vgl. Kapitel 5.3.3.).

Im didaktischen Zugriff ist grundlegend zwischen *Übungen* und *Aufgaben* zu unterscheiden (vgl. Rösler 2023:120; vgl. Solmecke 1993:54ff.). *Übungen* sind meist stärker formorientiert und kleinschrittig (z. B. Lautdiskrimination, Wort-/Formerkennung) und dienen der Stabilisierung basaler Dekodierprozesse sowie der Automatisierung von Teilfertigkeiten (vgl. Fäcke 2017:73; vgl. Solmecke 2010:973). *Aufgaben* zielen dagegen auf eine kommunikative Bearbeitung, bei der Hörverstehen als Mittel zur Bewältigung einer konkreten Situation dient (z. B. Informationen vergleichen, Lösung auswählen, Handlung planen) (vgl. Fäcke 2017:74; vgl. Solmecke 1993:55). Lehrwerkqualität zeigt sich darin, ob beide Formen funktional kombiniert werden: Während Übungen als „Komponentenübungen“ (vgl. Solmecke 2010:973) das „Hörhandwerk“ stützen, verankern Aufgaben das Hören als sinnvolle, zielgerichtete Handlung und ermöglichen die Anwendung in realitätsnahen Kontexten (vgl. Solmecke 2010:975).

Ein zentraler Aspekt moderner Hörverstehensdidaktik ist die didaktische Aufgabenkalibrierung. Die Schwierigkeit eines Höranlasses ergibt sich nicht allein aus der linguistischen Beschaffenheit des Textes, sondern wesentlich aus der Aufgabenarchitektur und der damit verbundenen Höraktivität (vgl. Glaboniat 2008:61f.; vgl. Solmecke 1993:96). Dieses Prinzip wird in der Fachdiskussion mit dem Leitsatz „grading the task, not the text“ gefasst (vgl. Thorn 2008:8). Didaktische Passung entsteht demnach primär durch die Steuerung des Zugriffs auf den Hörtext, etwa über klare Hörziele, präzise Suchaufträge, begrenzte Informationsmengen und transparente Erfolgskriterien, während natürliche Komplexität nicht vorschnell durch Textvereinfachung reduziert werden sollte (vgl. Dietz 2022:23; vgl. Solmecke 2010:974). Eine systematische Progression kann so auch mit

anspruchsvollerem Input realisiert werden, wenn Aufgaben den Verstehensprozess schrittweise strukturieren und die Anforderungen kontrolliert steigern (vgl. Solmecke 1993:55).

5.3.1. Dreiphasenmodell der Hörverstehensarbeit

Zur Kompensation der Flüchtigkeit des akustischen Signals und zur Unterstützung der Sinnkonstruktion hat sich in der Fremdsprachendidaktik ein dreiphasiges Vorgehen etabliert (vgl. Dahlhaus 1994:125ff.; vgl. Rösler 2023:146). Dieses Modell strukturiert den Verstehensprozess didaktisch und entlastet das Arbeitsgedächtnis durch eine funktionale Phasierung:

Vor dem Hören (Vorentlastung/Pre-listening): Diese Phase dient dem Aufbau von Orientierung und Erwartung durch die Klärung von Thema, Situation und Rollen sowie der Aktivierung von welt- und textbezogenem Vorwissen (vgl. Fäcke 2017:120). Essentiell sind hierbei die Klärung zentraler Begriffe bzw. Schlüssellexik sowie das Setzen einer konkreten, den Lernenden transparenten Hörabsicht, um das „Wort-für-Wort-Hören“ zu vermeiden (vgl. Solmecke 2010:974).

Während des Hörens (While-listening): Aufgaben begleiten das Hören aktiv und fokussieren die Aufmerksamkeit auf relevante Informationen (z. B. durch Raster, Zuordnungen, kurze Notizen zu klar definierten Kategorien), ohne das Arbeitsgedächtnis durch umfangreiches Lesen oder Schreiben zu überlasten (vgl. Rösler 2023:147; vgl. Solmecke 1993:56).

Nach dem Hören (Post-listening): Diese Phase dient der Sicherung, dem Abgleich, der Reflexion und dem Transfer. Hier werden Ergebnisse geordnet, Schlussfolgerungen gezogen und Impulse für die Anschlusskommunikation oder produktive Weiterarbeit gegeben (vgl. Rösler 2023:149; vgl. Solmecke 2010:973).

In der Lehrwerkanalyse ist dabei kritisch zu prüfen, ob die Phasen funktional aufeinander bezogen sind (z. B. Hypothesenbildung vor dem Hören, deren Überprüfung während des Hörens, Reflexion/Transfer nach dem Hören) oder ob Phasen lediglich formal aneinandergereiht werden und isolierte Aktivitäten darstellen.

5.3.2. Scaffolding

Der Begriff des Scaffolding (dt. „Gerüstbau“) beschreibt in der kognitionspsychologischen und sprachdidaktischen Tradition die vorübergehende, adaptive Unterstützung von Lernenden zur Bewältigung von Aufgaben, die sie eigenständig noch nicht lösen könnten (vgl. Wood, Bruner, und Ross 1976:90). Im Kontext der Fremd- und Zweitsprachendidaktik wird dieses Prinzip genutzt, um Lernende durch das Bereitstellen temporärer Hilfsgerüste sukzessive zu einer selbstständigen Sprach- und Verstehensverwendung zu führen, wobei diese Hilfen mit zunehmender Kompetenz schrittweise wieder abgebaut werden (*fading*) (vgl. Gibbons 2015:16).

Effektive didaktische Unterstützung zeichnet sich daher dadurch aus, dass sie gezielt, temporär und auf die jeweilige Lernhürde abgestimmt ist (vgl. Gibbons 2015:16). In diesem Sinne fordert Solmecke (2010:974), dass Hilfen nicht pauschal, sondern funktional zur „Überbrückung der Kluft zwischen Vorkenntnissen und Textanforderungen“ eingesetzt werden sollten. Dies korrespondiert mit der Auffassung von Faistauer (2010b:965), die das Hörverstehen als einen Interaktionsprozess definiert, bei dem Hörende nicht nur passiv aufnehmen, sondern aktiv mit dem Text kommunizieren und ihr Vorwissen zur aktiven Bedeutungskonstruktion heranziehen (vgl. Faistauer 2010b:966).

Für die Hörverstehensarbeit sind dabei insbesondere drei Scaffolding-Dimensionen von Relevanz:

Sprachliches Scaffolding: Hierzu zählen die Bereitstellung von Redemitteln, Satzstartern und Wortgeländern für Anschlussaufgaben (vgl. Gibbons 2015:16) sowie die Aktivierung themarelevanter Begrifflichkeiten zur Vorentlastung des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Solmecke 2010:974). Diese vorbereitenden Hilfen dienen didaktisch dazu, das von Faistauer (Faistauer 2010b) geforderte „Mobilisieren von sprachlichem und außersprachlichem Wissen“ zu initiieren, da ein erfolgreicher Verstehensprozess zwingend auf der Vernetzung mit dem individuellen Vorwissen der Lernenden basiert.

Kognitives Scaffolding: Dies umfasst den Einsatz von Visualisierungen, Tabellen und Gliederungen sowie die Unterstützung der Verarbeitung durch eine Zerlegung in Teilschritte und die Segmentierung längerer Hörtexte (vgl. Solmecke 2000:65, Solmecke vgl. 2010:973).

Metakognitives Scaffolding und schriftbasierte Unterstützung: Im Bereich der Aufgabensteuerung kommt dem metakognitiven Scaffolding eine zentrale Bedeutung zu. Hierbei werden gezielte Impulse zur Planung, zum Monitoring und zur Auswertung des eigenen

Hörprozesses (z. B. durch Reflexionsfragen wie „Woran hast du gemerkt, dass...?“) gegeben, die zur Bewusstmachung von Problemquellen beitragen und die Lernenden dabei unterstützen, Strategien zur selbstständigen Überwindung von Schwierigkeiten zu entwickeln (vgl. Solmecke 2010:974).

Hinsichtlich kursbuchinterner Schriftstützen (z. B. Wortlisten, Schlüsselwörter, Notizraster) ist didaktisch abzuwägen, ob diese kontrolliert und validitätswahrend eingesetzt werden, sodass das Hören nicht in ein bloßes ‚Lesen statt Hören‘ abgeleitet. Dies dient der Vermeidung eines additiven, wortwörtlichen Verstehens, das die Verarbeitungskapazität des Kurzzeitgedächtnisses überlastet und den Verstehensvorgang vorzeitig abbrechen lässt (vgl. Solmecke 2010:971). Analytisch ist daher kritisch zu prüfen, ob solche Hilfen die Hörkompetenz tatsächlich stützen oder diese ungewollt substituieren.

5.3.3. Validität von Höraufgaben

Ein zentrales Qualitätskriterium für die Lehrwerkanalyse ist, ob Aufgaben tatsächlich das Konstrukt Hörverstehen messen bzw. trainieren oder ob unbeabsichtigt andere Fertigkeiten den Lösungsprozess dominieren (vgl. Fäcke 2017:243). Eine Vermischung der Fertigkeiten kann die Validität beeinträchtigen, da eine andere Fertigkeit (z. B. Lesen) ungewollt zur Voraussetzung für die Lösung der Höraufgabe wird. Für die Analyse lassen sich insbesondere folgende Validitätsrisiken benennen:

Lese-Last: Lange Antwortoptionen oder komplexe Distraktoren erhöhen die Anforderungen an die Lesefertigkeit und können die Aufgabe zu einer Lesefrage machen (vgl. Field 2008:27). Um diesen störenden Einfluss zu minimieren, sollten schriftliche Items sprachlich weniger komplex sein als der Hörtext selbst (vgl. Fäcke 2017:251).

Gedächtnisfaktor: Aufgaben, die erst nach dem Hören gestellt werden, prüfen häufig die Behaltensleistung statt das Verstehen. Faistauer (2010:971) kritisiert diese Praxis als „Fragen zum Text“, die das Gedächtnis der Lernenden überfordern, da diese „nicht nur alles verstehen, sondern auch alles behalten müssen“.

Schreib-Last während des Hörens: Umfangreiche Notizen oder offene Langantworten parallel zum Hören erzeugen eine kognitive Doppelbelastung und senken die Aussagekraft der Ergebnisse. Offene Aufgaben führen zudem zu einer Vermischung verschiedener Fertigkeiten, was die Validität einer reinen Hörverstehensmessung beeinträchtigt (vgl. Fäcke 2017:234).

5.4. Zwischenfazit

Die Ausführungen dieses Kapitels haben gezeigt, dass Hörverstehen didaktisch, wie Field (2008:30) in seiner Kritik an rein produktorientierten Verfahren betont, weder auf den Hörtext selbst noch auf die bloße Überprüfung von Verstehensresultaten reduziert werden kann. Für die Analyse von Lehrwerksmaterialien ist vielmehr, wie Solmecke (2000:58) ausführt, das Zusammenspiel von Textbeschaffenheit, Aufgabenarchitektur und Unterstützungsformen entscheidend. Hörtexte unterscheiden sich nach der Klassifikation von Adamczak-Krysztowicz (2009:108ff.) hinsichtlich Authentizitätsgrad, konzeptioneller Mündlichkeit, Modalität, Interaktionsstruktur und Domäne; diese Merkmale bestimmen wesentlich mit, welche Art von Verstehen überhaupt gefordert und ermöglicht wird. Zugleich wurde deutlich, dass die Qualität eines Hörtexts nach Maßgabe von Solmecke (1993:40ff.) nicht isoliert, sondern immer in Relation zu Zielgruppe, Lernziel und didaktischer Einbettung zu beurteilen ist.

Ebenso zentral ist die Rolle der Höraufgaben. Erst durch sie wird den Darlegungen von Solmecke (2010:974) folgend festgelegt, mit welcher Hörabsicht ein Text rezipiert wird, welche Informationen als relevant erscheinen, welche Hörstile aktiviert werden und wie stark der Verstehensprozess prozessual unterstützt oder aber lediglich produktorientiert kontrolliert wird. Das Dreiphasenmodell zur Strukturierung des Hörvorgangs (vgl. Dahlhaus 1994:125ff.), Formen des Scaffolding (vgl. Gibbons 2015:16) sowie die Frage der Aufgabenvalidität markieren dabei wesentliche Kriterien einer zeitgemäßen Hörverstehensdidaktik. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, ob Aufgaben den Hörprozess tatsächlich stützen und modellieren oder ob sie, wie Fäcke (2017:234, 251) sowie Solmecke (2010:971) warnend anmerken, durch übermäßige Schriftlast, Gedächtnisanforderungen oder konkurrierende Lösungswege das eigentliche Konstrukt Hörverstehen unterlaufen.

Empirisch-analytischer Teil

6. Methode

6.1. Untersuchungsdesign und Untersuchungslogik

In der vorliegenden Arbeit wird überprüft, inwieweit die Hörtexte und zugehörigen Hör-aufgaben im Lehrwerk *Netzwerk neu B1.1* (im Folgenden: *Netzwerk*) den in den theore-tischen Grundlagenkapiteln herausgearbeiteten Anforderungen an eine aktuelle, DACHL-sensible Hörverstehensdidaktik entsprechen. Im Zentrum stehen die Dimensio-nen Authentizität/Natürlichkeit und Plurizentrik/DACHL, wobei der Alltags- und Insti-tutionsbezug als Teil der DACHL-sensiblen Input- und Lehrwerkpassung mitgeführt wird. Zusätzlich wird analysiert, wie Hörtexte in handlungs- und aufgabenorientierte Übungsformate eingebettet sind und ob die Aufgabenarchitektur Hörverstehen als pro-zesshaftes Handeln modelliert. Die in Kapitel 1.3 formulierten Forschungsfragen struk-turieren das methodische Vorgehen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird eine deduktive, kriteriengeleitete Lehr-werkanalyse durchgeführt (vgl. Rösler 2023:56). Sie folgt dem Anspruch, Lehrwerke auf einen „methodisch-didaktischen Prüfstand“ zu stellen (Faistauer 2006:10). Die Unters-uchung ist als systematische „Schreibtischevaluation“ angelegt (Krumm 2010b:1218). Sie ist damit auf die Analyse des im Lehrwerk vorliegenden Materials ausgerichtet und nicht auf die Untersuchung konkreter Unterrichtsprozesse oder Lernwirkungen.

Die Forschungsfragen werden über einen Kriterienkatalog (Codebook) operationalisiert, der Hörtexte, Aufgaben und ihre didaktische Verschränkung systematisch erfasst. Die Entwicklung des Codebooks stützt sich auf die in Kapitel 3 entwickelten Qualitätsdimen-sionen sowie auf die in Kapitel 4 und 5 ausgearbeiteten hörverstehensspezifischen Grund-lagen, insbesondere zu Hörverstehen als Echtzeitprozess, Aufgabensteuerung und Scaf-folding sowie zur Interdependenz von Hörtext und Aufgaben. Die methodische Grundlo-gik besteht damit darin, theoretisch hergeleitete Qualitätsdimensionen in ein auf den Un-tersuchungsgegenstand zugeschnittenes Kategoriensystem zu überführen und dieses sys-tematisch auf das gesamte Hörkorpus anzuwenden.

6.2. Untersuchungssetting, Untersuchungsgegenstand und Korpusbildung

Die Untersuchung ist im österreichischen studienvorbereitenden DaZ-Kontext verortet. Damit wird ein institutionelles Setting fokussiert, in dem Hörverstehen nicht nur

alltagsbezogen, sondern auch im Hinblick auf institutions- und studiennahe Anforderungen relevant ist. Lehrwerke sind in diesem Zusammenhang nicht bloß Materialträger, sondern wirken als „heimlicher Lehrplan“, indem sie mitsteuern, welche Verstehensanforderungen im Unterricht routinisiert und welche Anschlussleistungen vorbereitet werden.

Untersuchungsgegenstand ist das Lehrwerk *Netzwerk neu B1.1* (Dengler u. a. 2024). In die Analyse einbezogen werden ausschließlich die im Kursbuch enthaltenen Hörtexte der Lektionen 1 bis 6 samt den jeweils direkt zugeordneten Aufgabenfolgen. Nicht berücksichtigt werden digitale Zusatzmaterialien, Online-Übungen, Lösungen, Lehrerhandbuchmaterialien oder weitere Begleitmedien. Analysiert wird somit das Kursbuch als primäres Unterrichts- und Leitmedium. Untersucht werden die Lektionen 1 bis 6, da sie das im Kursbuch realisierte Hörangebot des analysierten Teilkorpus vollständig abbilden und damit eine geschlossene Analysegrundlage darstellen. Die Beschränkung auf das Kursbuch folgt der Annahme, dass hier das zentrale, im Unterricht unmittelbar wirksame Hörangebot des Lehrwerks sichtbar wird.

Das Korpus umfasst das vollständige Hörangebot der Lektionen 1 bis 6 im Kursbuch. Es besteht aus 39 distinkten Höranlässen, die sich aus insgesamt 50 Teilhörtexten zusammensetzen. Mehrteilige oder segmentierte Hörtexte werden dann als ein Höranlass erfasst, wenn sie auf dieselbe Aufgabenarchitektur bezogen sind. Maßgeblich für die Korpusbildung ist damit nicht allein die technische Zählung einzelner Tracks, sondern die didaktische Einheit des Höranlasses.

Zur methodischen Transparenz wird eine Korpusübersicht geführt, in der jeder Höranlass rein deskriptiv dokumentiert wird, unter anderem nach ID, Lektion, Seite, Track, Setting, Texttyp, Sprecherkonstellation, Aufgabenfolge und möglichen Schriftstützen. Ergänzend wird die paratextuelle Anspruchsebene des Lehrwerks berücksichtigt; sie dient nicht als eigener Bewertungsgegenstand, sondern als Referenzfolie für die spätere Einordnung der Befunde.

6.2.1. Paratextuelle Anspruchsebene des Lehrwerks

Die Einführung im Lehrerhandbuch zu *Netzwerk neu B1* (vgl. Pilaski und Wirth 2021:4ff.) macht eine Anspruchsebene des Lehrwerks sichtbar, die für die vorliegende Arbeit als programmatische Referenzfolie relevant ist. Sie wird hier nicht als Nachweis

tatsächlich eingelöster Qualität verstanden, sondern als paratextuelle Selbstbeschreibung, vor deren Hintergrund die Analyse des Hörangebots des Kursbuchs eingeordnet wird.

Netzwerk neu präsentiert sich dort allgemein als kontextbezogenes, handlungsorientiertes und lerneraktivierendes Lehrwerk. Lernwege und Sprachhandlungen sollen transparent sein; Themen, Aufgaben und sprachliche Mittel werden in lebensweltlich anschlussfähige Kontexte eingebettet. Zugleich beansprucht das Lehrwerk, mit authentischen, aktuellen und alltagsnahen Texten zu arbeiten sowie DACH-Bezug, Aspekte gesprochener Sprache und regionale Varianten zu berücksichtigen. Damit formuliert die Selbstbeschreibung einen Anspruch auf Alltagsnähe, sprachräumliche Offenheit und mündlichkeitsnahe Kontextualisierung.

Auch für das Kursbuch selbst wird ein klarer didaktischer Anspruch sichtbar: Hörverstehen erscheint als regelmäßig integrierter Bestandteil des Kapitelverlaufs, dessen Aufgaben Verständnissicherung, Strukturierung und Weiterverarbeitung anbahnen sollen.

Für die vorliegende Untersuchung ist diese Anspruchsebene deshalb bedeutsam, weil sie jene Maßstäbe sichtbar macht, an denen das Hörangebot des Kursbuchs geprüft wird. Die spätere Analyse fragt, in welchem Maß der paratextuell behauptete Anspruch auf Authentizität, DACH-Bezug, gesprochensprachliche Orientierung und prozessstützende Aufgabenarchitektur im tatsächlichen Hörangebot eingelöst wird.

6.3. Kriterienkatalog: Herleitung und Aufbau

Zur Fundierung des Kriterienkatalogs wird auf etablierte Instrumente der Lehrwerkkritik, insbesondere das Mannheimer Gutachten (Engel, Krumm und Wierlacher 1979) sowie den Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994), Bezug genommen, ohne diese jedoch als statische Gesamtchecklisten zu übernehmen. Sie dienen vielmehr als strukturgebende Orientierung und heuristische Referenz für eine kriteriengeleitete „Schreibbischevaluation“ (Krumm 2010b:1218). Als holistische Raster zielen sie auf die Gesamtanalyse von Lehrwerken (vgl. Krumm 1994:25).

Für die vorliegende Arbeit sind sie jedoch nicht passgenau, da Gegenstand, Zuschnitt und Zielperspektive enger gefasst sind: Untersucht wird nicht die allgemeine Qualität eines Lehrwerks insgesamt, sondern eine fokussierte Teil-Lehrwerkanalyse des Hörverstehens als didaktische Einheit aus auditivem Material und Aufgabensteuerung. Der Kriterienkatalog wird daher deduktiv und teilfertigkeitsspezifisch rekonstruiert, mit Fokus auf Authentizität bzw. Natürlichkeit, Plurizentrik bzw. DACHL-Sensibilität und institutionelle

Passung. In Gesamtchecklisten wird Hörverstehen häufig nur unter breit gefassten Kategorien wie Fertigkeiten, Methodik oder Progression mitgeführt; die für diese Arbeit zentralen Qualitätsdimensionen sind dort in der Regel nicht hinreichend differenziert operationalisiert.

Ergänzend wird daher eine hörverstehensspezifische Perspektive integriert, wie sie in der Fachdiskussion zu Textschwierigkeit, Aufgabensteuerung und Aufgabenvalidität entwickelt worden ist. Im studienvorbereitenden Kontext ist dabei insbesondere das Risiko didaktischer Unterkomplexität relevant: geglättete Hörtexte und stark routinisierte Aufgabenlogiken können studiennahe Rezeptionsanforderungen nur eingeschränkt abbilden. Die genannten Kataloge werden daher nicht direkt übernommen; aufgegriffen wird jedoch ihre Grundsystematik einer kriteriengeleiteten, transparent dokumentierten und begründeten „Schreibtischevaluation“ sowie das Prinzip, komplexe Merkmale in klar definierte Analysefelder zu überführen. Die Systematik wird zielgruppen- und fragestellungsbezogen angepasst und um hörverstehensspezifische Analyseachsen erweitert, darunter akustisch-kommunikative Komplexität, Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit, Prozesssteuerung, Aufgabenvalidität sowie der Einfluss kursbuchinterner Schriftstützen. Der Kriterienkatalog ist damit weder als bloße Übernahme bestehender Gesamtinstrumente noch als freie Merkmalsliste angelegt, sondern als theoriegeleitetes und gegenstandsbezogenes Auswertungsinstrument.

Die Kategorienbildung erfolgt deduktiv auf der Grundlage der in den theoretischen Kapiteln herausgearbeiteten Qualitätsdimensionen einer aktuellen Hörverstehensdidaktik. Operationalisiert wird sie in einem eigenständig entwickelten Kriterienkatalog mit vier Hauptbereichen: A Materialpotenzial, B didaktische Prozesssteuerung, C Plurizentrik/DACHL und D Schriftstützen/Aufgabenvalidität. Diese Bereiche bilden die zentralen Bewertungsdimensionen der Analyse; die zugeordneten Unterkategorien dienen der systematischen Beobachtung, der kriteriengeleiteten Begründung und der intersubjektiv nachvollziehbaren Dokumentation, ohne selbst als eigenständige Bewertungsraster zu fungieren.

Tabelle 1 - Korpusprofil der vier Hauptkriterien

Hauptkriterium	Korpusweiter Befund	Dominante Tendenz	Kurzkomentar
A – Materialpotenzial	überwiegend eingeschränkt bis gering	geglätteter, stark bearbeitbarer Input	Viele Hörtexte sind thematisch brauchbar und formal klar, bleiben aber skriptgebunden, prosodisch kontrolliert und nur eingeschränkt hörrealitätsnah.

Hauptkriterium	Korpusweiter Befund	Dominante Tendenz	Kurzkommentar
B – Didaktische Prozesssteuerung	überwiegend mittel bis stark	relativ stärkster Bereich des Korpus	Aufgabenarchitektur, Phasierung, Hörstilpassung und Scaffolding sind häufig funktional; schwächer bleiben Strategietraining, Mikro-Hören und Metakognition.
C – Plurizentrik / DACHL	überwiegend schwach / defizitär	monozentrische bundesdeutsche Norm	Hörbare österreichische oder schweizerische Varietäten fehlen weitgehend; DACHL erscheint oft nur thematisch oder paratextuell, nicht als hörbare Realität.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	überwiegend neutral bis funktional	stützend, punktuell substituierend	Tabellen, Raster und Notierhilfen wirken häufig produktiv; problematisch sind starke Vorstrukturierungen und Lesestützen, wenn sie konkurrierende Lösungswege eröffnen.

Der Katalog ist im Codebook im Anhang vollständig dokumentiert und so angelegt, dass er bei Anpassung von Korpus und Kalibrierung grundsätzlich auch für andere hörverstehensbezogene Lehrwerkanalysen adaptierbar ist.

6.4. Analysebereiche und Analyse

6.4.1. Analysebereiche

Die Analyse erfolgt entlang von vier Bereichen, die Hörverstehen als didaktisches Arrangement aus auditivem Material, Aufgabensteuerung, varietätenbezogener Rahmung und kursbuchinternen Unterstützungsformaten erfassen.

Der *Analysebereich A Materialpotenzial* richtet sich auf die Input-Ebene und erfasst die akustisch-kommunikative Beschaffenheit des Hörtexts. Berücksichtigt werden unter anderem Textsorte und Interaktionsform, situative Einbettung, Sprecherkonstellation, Merkmale gesprochener Sprache, prosodische Gestaltung, Informationsdichte und Makrostruktur. Authentizität wird dabei nicht als bloßes Etikett verstanden, sondern als didaktisch relevante natürliche Komplexität. In die Bewertung fließt daher sowohl ein, ob der Input hinreichend komplexe rezeptive Anforderungen eröffnet, als auch, ob er deutlich geglättet oder umgekehrt akustisch überfordernd angelegt ist.

Der *Analysebereich B didaktische Prozesssteuerung* betrifft die Aufgabenarchitektur des Höranlasses. Im Zentrum stehen die Steuerung des Hörprozesses vor, während und nach

dem Hören, die Passung zwischen Hörtext und Aufgaben sowie die Frage, inwiefern die Aufgaben systematisches Hörverstehen ermöglichen. Berücksichtigt werden dabei insbesondere Hörziele und Hörstile, Aufgabenformate, Scaffolding, Strategiestützung, Validität sowie mögliche Transfer- und Anschlussleistungen.

Der *Analysebereich C Plurizentrik/DACHL* fokussiert die hörbare Varietätenrealität und die DACHL-sensitive Rahmung des Materials. Erfasst wird, ob und wie varietätenbezogene Merkmale hörbar realisiert werden, wie regionale und institutionelle Kontexte eingebettet sind und ob Variation als normaler Bestandteil deutschsprachiger Kommunikationsräume erscheint.

Der *Analysebereich D Schriftstützen/Aufgabenvalidität* untersucht das Verhältnis zwischen kursbuchinternen Schriftstützen und der Aussagekraft der Höraufgaben. Bewertet wird, ob schriftliche Hilfen den Hörprozess funktional unterstützen oder konkurrierende Lösungswege eröffnen, durch die Aufgaben auch ohne hinreichendes Hören bewältigt werden können.

6.4.2. Analyse

Untersuchungseinheit der Analyse ist der didaktische Höranlass. Er wird als funktionales Bündel aus Hörtext, kursbuchinterner Einbettung, zugehöriger Aufgabenfolge und gegebenenfalls relevanten Schriftstützen verstanden. Damit wird der fachdidaktischen Annahme Rechnung getragen, dass die Qualität und Schwierigkeit von Hörverstehensangeboten nicht allein vom auditiven Material, sondern wesentlich von dessen aufgabenbezogener Rahmung bestimmt werden (vgl. Kapitel 5.3.).

Die Analyse erfolgt in standardisierter Form pro Höranlass. Zunächst wird der Hörtext in seiner Einbettung, Sprecherkonstellation, akustischen Gestaltung und situativen Rahmung beschrieben. Dabei werden vor allem Materialpotenzial und varietätenbezogene Merkmale erfasst. Anschließend wird die Aufgabenfolge entlang der Phasen vor, während und nach dem Hören im Hinblick auf ihre Steuerungsfunktion analysiert. Abschließend werden mögliche Schriftstützen daraufhin geprüft, ob sie das Hören funktional stützen oder die Aufgabenvalidität beeinträchtigen.

Mehrteilige oder segmentierte Teiltracks werden als ein Höranlass kodiert, sofern sie auf dieselbe Aufgabenarchitektur bezogen sind. Getrennte Aufgabenfolgen mit eigenständigem Hörziel werden als getrennte Höranlässe erfasst. Entscheidend ist somit die didaktische Funktionseinheit und nicht die technische Anzahl einzelner Audiodateien.

Die Bewertung erfolgt für jeden Höranlass entlang der vier Hauptkriterien A Materialpotenzial, B didaktische Prozesssteuerung, C Plurizentrik/DACHL und D Schriftstützen/Aufgabenvalidität. Verwendet wird eine dreistufige Skala:

2 = erfüllt / stark ausgeprägt / klar belegbar

1 = teilweise erfüllt / gemischt / eingeschränkt belegbar

0 = nicht erfüllt / kaum bzw. nicht belegbar

Die Unterkategorien dienen der systematischen Beobachtung und Begründung der Bewertung, werden jedoch nicht gesondert geratet. Zur Sicherung von Transparenz und Nachvollziehbarkeit werden Beobachtungen nach Möglichkeit mit konkreten Fundstellen aus Audio und Kursbuch dokumentiert.

Die Ergebnisse werden tabellarisch dokumentiert, innerhalb des Korpus verglichen und anschließend im Hinblick auf die Forschungsfragen verdichtet und interpretiert. Ergänzend werden ausgewählte Höranlässe in exemplarischen Detailanalysen vertieft.

Die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse ermöglicht damit eine systematische und transparent dokumentierte Bewertung des Materialangebots. Analysiert wird das im Lehrwerk vorliegende Hör- und Aufgabenmaterial, nicht seine konkrete unterrichtliche Umsetzung und auch nicht die tatsächliche Wirkung bei Lernenden. Aussagen beziehen sich folglich auf didaktische Potenziale und Begrenzungen des Materials.

Die Analyseblätter finden sich im Anhang.

7. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse der kriteriengeleiteten Lehrwerksanalyse des Kursbuchs von Netzwerk neu B1.1 für die Lektionen 1 bis 6 dar und verdichtet sie zu einem Profil der im Material konstruierten Hörlernrealität. Die Ergebnisdarstellung folgt der in Kapitel 6 hergeleiteten Systematik und weist Befunde sowohl auf Ebene einzelner Höranlässe als auch als korpusweite Muster aus. Im Zentrum der Untersuchung steht dabei nicht nur die Frage, wie Hörtexte beschaffen sind, sondern von allem, welche didaktische Funktion sie innerhalb der Aufgabenarchitektur tatsächlich erfüllen.

Für die Untersuchung gilt, dass ein mittlerer Wert in dieser Arbeit nicht als „in Ordnung“ oder als Qualitätsmitte zu lesen ist, sondern als nur partielle Realisierung mit relevanten Einschränkungen. Mittlere Werte markieren damit gerade jene Fälle, in denen ein Hörarrangement formal eine Zielsetzung nahelegt, diese Zielsetzung aber nur unvollständig oder unter didaktisch bedeutsamen Abstrichen einlöst. Solche Fälle werden daher konsequent als ‚eingeschränkt realisiert‘ ausgewiesen und dort als kritisch eingeordnet, wo sie die Anschlussfähigkeit an reale Hörbedingungen oder die Ausbildung prozessualer Hörkompetenz begrenzen.

Die Fallvignetten in Abschnitt 7.5 fokussieren ausgewählte Sequenzen als exemplarische Tiefenanalysen, die korpusweit identifizierte Muster textnah konkretisieren. Korpusweite Muster werden in den Abschnitten 7.1. bis 7.4. ausgewiesen; die Vignetten dienen der textnahen Illustration und Konkretisierung dieser Muster.

7.1. Ergebnisse Analysebereich A - Inputebene

Input als „Didaktik der Sicherheit“ durch Skriptgebundenheit und akustische Sterilität

Auf der Input-Ebene zeigt die Auswertung eine ausgeprägte Tendenz zur didaktischen Glättung, die nicht als Einzeleindruck, sondern als wiederkehrende Produktionslogik erkennbar wird. Der Hörtext wird im Kursbuch in weiten Teilen als kontrollierter, syntaktisch „sauberer“ und prosodisch stabilisierter Input realisiert, der Unwägbarkeiten spontaner Mündlichkeit systematisch reduziert. Diese Logik tritt in unterschiedlichen Textsorten auf, sodass sie nicht an eine einzelne Gattung gebunden ist, sondern als lehrwerktypisches Grundprinzip fungiert.

Skriptgebundenheit zeigt sich dabei nicht nur in der Tatsache, dass Texte erkennbar für Lernzwecke produziert sind, sondern in der Art, wie sie „gesprochen“ werden. Wiederkehrende Indikatoren sind vollständig ausgebaute Satzstrukturen, eine auffällig geringe

Dichte an Suchbewegungen, Reparaturen und Häsitationen sowie eine insgesamt überdeutliche Artikulation, die den Eindruck einer vertonten Schriftsprache erzeugt. Die Auswertung charakterisiert mehrere Höranlässe ausdrücklich als „Text zum Lernen“ und grenzt diese damit von „Texten zum Hören“ ab, weil die Produktion primär der Semantisierung und Strukturvermittlung dient und nicht der Abbildung plausibler spontaner Kommunikationshandlungen.

Diese Inputlogik hat eine klare didaktische Konsequenz, die im Auswertungsprotokoll wiederholt als „Didaktik der Sicherheit“ gefasst wird. Verständlichkeit wird nicht primär dadurch erzeugt, dass Aufgaben komplexere Hörrealität lernwirksam verarbeiten lassen, sondern dadurch, dass die Hörrealität bereits im Input bereinigt wird. Damit entsteht eine Hörwelt, in der Verstehen als lückenarmes Dekodieren eines kontrollierten Signals plausibilisiert wird, während der Normalmodus realer Hörsituationen – Teilverstehen, Monitoring, Inferenz unter Unsicherheit, Umgang mit Störbedingungen – weniger als Lerngegenstand sichtbar wird.

Konzeptionelle Mündlichkeit als „Oralitäs-Tapete“ und careful-speech-Prosodie als Standardmodus

Ein besonders prägnantes Muster der Auswertung betrifft das Verhältnis von „mündlich klingenden“ Markern und tatsächlicher konzeptioneller Mündlichkeit. In mehreren Höranlässen werden Partikeln und umgangssprachliche Mini-Elemente eingestreut, die eine gewisse Lockerheit signalisieren sollen, während die syntaktische Struktur, die argumentative Ausformulierung und die prosodische Kontrolle weiterhin einer schriftsprachlichen Logik folgen. Die Auswertung beschreibt diese Konstellation als dekorative „Oralitäs-Marker“, die nachträglich in einen schriftlich konstruierten Text eingefügt werden, ohne dass echte spontane Komplexität entsteht. Der Effekt ist eine Hörwelt, die Mündlichkeit eher inszeniert als tatsächlich realisiert.

Dieser Befund wird durch die wiederkehrende Diagnose zur Prosodie und zum Tempo verstärkt. Zahlreiche Höranlässe sind so produziert, dass Sprechtempo und Rhythmus für reale Medien- oder Institutionstextsorten zu langsam und zu gleichförmig erscheinen. Die Prosodie ist sehr deutlich und unterstützt die Segmentierung, was Decoding erleichtert, aber die Realität dynamischer, kanaltypisch variabler Kommunikation nicht normalisiert. In der Konsequenz bleibt die Ausbildung jener Routinen begrenzt, die Lernende außerhalb des Unterrichts benötigen, weil reale Hörsituationen selten in einem stabilen, überdeutlichen, segmentierfreundlichen Modus stattfinden.

Textsortenrahmung und Medienformate als Laborsimulation

Ein weiteres korpusweit sichtbares Muster ist die Diskrepanz zwischen textsortentypischer Rahmung und fehlender kanaltypischer Signatur. Das Kursbuch nutzt Medienformate wie Call-in-Sendungen oder Vox-Pop-Simulationen, die didaktisch beliebt sind, weil sie verschiedene Perspektiven bündeln und selektive Hörhaltungen nahelegen. Die Auswertung zeigt jedoch, dass solche Formate häufig akustisch nicht in ihrer typischen Kanalrealität eingelöst werden. Telefonate werden als Studioaufnahmen realisiert, Umfragen klingen nach Nahbesprechung ohne Raumklang, und typische Merkmale wie Verzerrung, Rauschen, Hintergrundgeräusche oder Soundprocessing fehlen oder sind auf minimale Jingles reduziert.

Die didaktische Folge ist eine Laborsituation, die die Hörhandlung künstlich erleichtert, aber zugleich den Transfer in reale Medienrezeption begrenzt. Der Lernende lernt, innerhalb eines Formatlabels „Radio“ oder „Umfrage“ zu selektieren, ohne jene akustischen Bedingungen zu bewältigen, die das Medium in der Realität definieren. Damit wird eine wichtige Lernchance verschenkt, weil gerade diese Textsorten prädestiniert wären, kanaltypische Komplexität schrittweise zu normalisieren.

Erwachsenenrelevanz als inhaltliche Stärke - interaktional entschärfte Institutionsrealität

Auf der Ebene der thematischen Passung zeigt die Auswertung mehrfach, dass das Kursbuch erwachsenengerechte Inhalte bietet und damit eine häufig kritisierte Infantilisierung vermeidet. Themenfelder wie Technik im Alltag, Nachhaltigkeit, Konsum, Mobilität, Veränderungen „früher versus heute“ oder Zukunftstechnologien besitzen hohes Motivations- und Diskurspotenzial, weil sie an reale Lebenswelten erwachsener Lernender anschließen und nicht nur Routinehandlungen abbilden.

Diese Stärke ist jedoch in vielen Fällen stärker inhaltlich als hörrealistisch eingelöst. Institutionelle und high-stakes-nahe Situationen, etwa Reklamation oder formale Kontakte, werden in der Auswertung wiederholt als „reibungslös“ und konfliktfrei beschrieben, wodurch zentrale interaktionale Widerstände eliminiert werden. Damit wird zwar die Bearbeitung erleichtert, aber die Normalität institutioneller Kommunikation – Druck, Missverständnisse, Rückfragen, Reparaturen und asymmetrische Rollenlogik – bleibt im Input unterrepräsentiert. Für den studienvorbereitenden Kontext entsteht

daraus eine relevante Spannung, weil institutionelle Teilhabe nicht nur thematisch, sondern vor allem als hörbare Bewältigung unter Stress und Unwägbarkeit relevant ist.

Tabelle 2 - Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich A

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
A1 Textsorte / Interaktionsform	eher stark	Textsorten sind meist klar erkennbar; schwach sind vor allem Wortlisten, Drill-Formate und Modellsequenzen, weil dort kein eigentlicher kommunikativer Hörtext vorliegt.
A2 Kanal / Setting	eher mittel	Setting und Kanal sind formal meist plausibel, akustisch aber deutlich entschärft. Telefonate, Durchsagen oder Radiosendungen bleiben oft zu sauber und studiohaft.
A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität	eher schwach	Ein wiederkehrendes Muster ist starke Skriptgebundenheit; spontane Suchbewegungen, Reparaturen oder Überlappungen treten kaum auf.
A4 Authentizitätsgrad	eher schwach	Themen und Domänen wirken oft lebensnah, die auditive Realisierung bleibt jedoch kontrolliert und didaktisiert.
A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache	eher schwach	Gesprochensprachliche Marker bleiben häufig oberflächlich; viele Texte wirken eher wie verschriftlichte Mündlichkeit.
A6 Prosodie / Sprechtempo	eher schwach	Überdeutliche Artikulation und kontrolliertes Tempo prägen viele Hörtexte; dies erhöht Bearbeitbarkeit, reduziert aber Realitätsnähe.
A7 Atmo / Situierung	eher schwach	Geräuschkulissen und situierende akustische Marker fehlen häufig oder bleiben sehr reduziert.
A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug	eher stark	Reisen, Reklamation, Bewerbung, Arbeitsplatz und Alltagsplanung sind thematisch gut vertreten und grundsätzlich anschlussfähig.
A9 Informationsdichte / Makrostruktur	eher mittel bis stark	Viele Hörtexte sind gut segmentiert und informationsökonomisch angelegt; dies erleichtert die Bearbeitung, reduziert aber mitunter die Komplexität.
A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs	eher stark	Der Input liefert meist die für die Aufgabenlösung relevanten Informationen; problematisch wird dies dort, wo der Hörtext zum bloßen Lösungsvehikel wird.

Zwischenfazit

Die Input-Ebene konstruiert eine Hörlernrealität, die Verständlichkeit und didaktische Kontrollierbarkeit als Leitprinzip etabliert. Textsorten sind häufig erkennbar und thematisch erwachsenengerecht, doch die akustisch-interaktionale Realität wird systematisch bereinigt. Spontane Mündlichkeit wird nicht normalisiert, kanaltypische Bedingungen

werden in mediennahen Formaten häufig nicht eingelöst, und institutionelle Dynamik wird zugunsten konfliktfreier Modellierbarkeit entschärft. Dadurch entsteht eine Hörwelt, die kurzfristig lernökonomisch ist, langfristig jedoch robuste Rezeptionsroutinen für reale, variablere Hörbedingungen nur begrenzt vorbereitet. Zugleich zeigt sich bereits auf der Input-Ebene, dass das Audio häufig nicht als widerständiger Gegenstand eigenständiger Hörarbeit konzipiert ist, sondern als didaktisch abgesicherter Träger anderer Lernziele.

7.2. Ergebnisse Analysebereich B - Prozessebene

Aufgabenarchitektonisch zeigt das Kursbuch eine hohe didaktische Steuerbarkeit, die in der Auswertung wiederholt als Stärke hervorgehoben wird. Besonders sichtbar wird dies dort, wo Höranlässe als funktionale Textsorten gerahmt sind und Aufgaben über Raster, Tabellen oder klar definierte Suchaufträge den Hörprozess so lenken, dass Überlastung reduziert wird. In solchen Fällen wird „grading the task“ erkennbar realisiert, weil anspruchsvollere Informationsentnahme nicht durch Inputvereinfachung allein, sondern durch Aufgabenstrukturierung bewältigbar gemacht wird.

Gleichzeitig entsteht aus der Gesamtanalyse nicht der Eindruck einer systematisch aufgebauten Kompetenzspirale, die Lernende von stark geführten zu zunehmend autonomen Hörhandlungen führt. Vielmehr bleibt der Lösungsweg in vielen Höranlässen stark vorgegeben, und Autonomie- sowie Reflexionskomponenten treten selten als wiederkehrende Routine auf. Damit ergibt sich ein Design, das häufig sehr gut „durchführt“, aber die Selbststeuerung als Lernziel weniger konsequent in die Aufgabenarchitektur integriert. Entscheidender ist jedoch ein grundlegender Befund: In einem erheblichen Teil des Korpus bildet nicht das Hören selbst den Kern der Aufgabenbearbeitung. Die Aufgabenarchitektur nutzt Audio häufig eher als Anlass für thematische Aktivierung, Formarbeit oder inhaltliche Bestätigung, ohne eine unverzichtbare Hörhandlung systematisch zu etablieren.

Phasierung

Phasierung ist im Kursbuch erkennbar und in vielen Fällen funktional, insbesondere in der Vorentlastung. Vor dem Hören werden oft Bilder, Gruppenaustausch, Infotexte oder Schlagwortlisten eingesetzt, die als inhaltliches Gerüst fungieren und das Arbeitsgedächtnis entlasten sollen. Diese Vorentlastung ist didaktisch effizient, weil sie

Erwartungsbildung und Hörabsicht unterstützt und damit die Gefahr reduziert, dass Lernende additiv „Wort für Wort“ hören.

Die While-Phase ist dann am stärksten, wenn Aufgaben klare Suchaufträge setzen und die Aufmerksamkeit auf relevante Informationen lenken, etwa auf Zahlen, Orte, Optionen oder differenzierende Merkmale zwischen Sprecherbeiträgen. In solchen Fällen wird selektives Hören als natürliche Rezeptionshaltung modelliert, und die Aufgaben erzeugen eine valide Hörhandlung.

Die Post-Phase bleibt dagegen häufig in einer Doppelrolle. Einerseits wird Transfer in Form von Diskussionen oder Anschlusskommunikation geöffnet, wodurch personale Beteiligung ermöglicht wird. Andererseits wird Verarbeitungstiefe im engeren Sinn nicht durchgehend als Routine aufgebaut, etwa durch strukturierte Notizaufträge, Verdichtung oder argumentatives Nachvollziehen. Die Auswertung markiert für einzelne kapitelprägende Einstiege ausdrücklich, dass argumentative Potenziale im Hörtext vorhanden sind, aber in der Hörübung selbst nicht ausgeschöpft werden, weil die Aufgabe bei Themenidentifikation oder Schlagwortabgleich stehen bleibt. Dieser Befund ist besonders relevant für studienvorbereitende Kontexte, weil genau dort Verdichten, Strukturieren und Notieren zentrale Anschlussleistungen darstellen. Auffällig ist dabei, dass die bloße Existenz von Vor-, Während- und Nachphasen noch keine prozessorientierte Hördidaktik garantiert. In einem erheblichen Teil der Höranlässe strukturieren diese Phasen eher den Unterrichtsablauf als eine eigene Hörverstehensleistung.

Aufgabenformate und Validität

Der entscheidende Befund auf der Prozess-Ebene ist die wiederkehrende Differenz zwischen Aufgaben, die Hören zwingend erfordern, und Aufgaben, bei denen Hören durch Schrift, Bilder oder formbezogene Matching-Logiken konkurrierend überlagert werden kann. Die Auswertung benennt diese Problematik an mehreren Stellen explizit, indem sie beschreibt, dass didaktisch nicht Hörstrategien oder Sinnkonstruktion trainiert werden, sondern eine akustische Illustration von Lesewissen stattfindet. Solche Fälle sind nicht einfach „schlechte Aufgaben“, sondern sie markieren einen Systemwechsel: Audio wird dann nicht mehr als Grundlage einer Verstehenshandlung genutzt, sondern als Begleitmodus einer schriftbasierten oder formbezogenen Übungslogik.

Besonders deutlich wird dieser Mechanismus bei Modell-Dialogen, in denen Aufgaben nach dem Muster „Welche Sätze hören Sie?“ die Hörhandlung in Richtung Pattern

Matching verschieben. In solchen Konstellationen wird nicht die Bewältigung einer kommunikativen Situation trainiert, sondern die Übereinstimmung zwischen Audio und schriftlich vorgegebenen Sätzen geprüft. Damit wird die Aufgabenvalidität als Hörverstehen im engeren Sinn eingeschränkt, weil die Lösung nicht zwingend eine prozessuale Sinnkonstruktion erfordert, sondern eine akustische Wiedererkennung von Schriftformen.

Demgegenüber gibt es im Korpus sehr klare Positivbeispiele, in denen die Aufgabenarchitektur als prozessdidaktisch exzellent bewertet wird. Ein paradigmatischer Fall sind Durchsagenaufgaben, in denen selektives Hören als natürlicher Rezeptionsmodus realistisch abgebildet wird, die Aufgabe über zwei Hördurchgänge (Identifikation und Detailentnahme) strukturiert wird und Strategietraining explizit über einen Strategiekasten erfolgt. In solchen Fällen ist die Validität hoch, weil die Lösung nicht aus dem Buch ablesbar ist, sondern zwingend gehört werden muss, und zugleich wird metakognitive Kompetenz dadurch gestützt, dass Lernende lernen, Unverstandenes bewusst zu ignorieren und Relevantes gezielt zu fokussieren.

Diese Kontrastpaare sind für die Gesamtauswertung zentral. Sie zeigen, dass das Kursbuch durchaus über Aufgabenmechanismen verfügt, die prozessorientiertes Hören modellieren können, dass diese Mechanismen jedoch nicht konsequent als Grundmodus aller Höranlässe implementiert sind und dass ein Teil der Höranlässe strukturell in Richtung „Hören als Vehikel“ abdriftet. Korpusweit verdichtet sich daraus der Befund, dass Hörtexte häufig keine konstitutive Funktion für die Aufgabenlösung besitzen, sondern eher eine legitimierende oder illustrierende Funktion innerhalb einer anders ausgerichteten Übungslogik übernehmen. Das Audio markiert dann zwar formal den Fertigungsbe- reich Hörverstehen, die eigentliche Bearbeitungsleistung liegt jedoch oft im Abgleichen, Wiedererkennen, Lesen oder in formbezogener Verarbeitung. Von einer durchgängig realisierten Kultur genuiner Höraufgaben kann daher nur eingeschränkt gesprochen werden.

Strategiestützung und Metakognition

Strategiestützung wird im Kursbuch häufig über Aufgabenraster erzwungen, aber selten explizit als Strategiearbeit ausgewiesen. Das bedeutet, dass Lernende Strategien anwenden, ohne sie als Strategien zu erkennen, zu benennen oder zu reflektieren. In studien- vorbereitenden Settings ist dies problematisch, weil akademisches Hören nicht nur in der Anwendung einzelner Suchstrategien besteht, sondern in der Fähigkeit, den eigenen

Hörweg zu regulieren, also Hörziele zu setzen, Verstehensprobleme zu diagnostizieren und die Strategie anzupassen.

Die Auswertung markiert wiederholt, dass Wahlmöglichkeiten, Reflexion des Hörwegs und Metakognition nur selten als Bestandteil der Aufgabenarchitektur auftreten. Autonomie zeigt sich gelegentlich dort, wo Aufgaben Meinungsbildung oder personale Positionierung ermöglichen, doch diese Form von Autonomie ersetzt keine metakognitive Prozessautonomie. Insgesamt bleibt der Hörweg stark gesteuert, wodurch Bearbeitbarkeit hoch bleibt, aber der Aufbau eines reflexiven, selbstregulativen Hörrepertoires begrenzt ist. Gerade diese Dominanz impliziter Steuerung verstärkt den Eindruck, dass nicht die Ausbildung bewusster Hörkompetenz, sondern die möglichst reibungsarme Bewältigung vorgegebener Aufgabenformate leitend ist.

Tabelle 3 - Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich B

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
B1 Pre-Listening	eher mittel bis stark	Vorentlastung ist häufig vorhanden, etwa über Bilder, Kontextaufbau oder vorbereitende Aufgaben.
B2 While-Listening	eher stark	Besonders bei Durchsagen, Wetterberichten und institutionellen Dialogen sind selektives Hören, Notieren und Zuordnen gut umgesetzt.
B3 Post-Listening	eher mittel	Anschlussaufgaben sind vorhanden, aber nicht durchgängig stark; teilweise endet der Höranlass bei bloßer Lösungskontrolle.
B4 Hörstile / Progression	eher stark	Mehrere Höranlässe arbeiten mit nachvollziehbarer Progression vom globalen zum selektiven oder detaillierten Hören.
B5 Passung Hörstil / Textsorte	eher stark	Besonders bei Durchsagen, Beratungsgesprächen und Wetterberichten ist die Aufgabenlogik textsortengerecht.
B6 Aufgabenformat-Mix	eher mittel	Geschlossene Formate dominieren; offene, reflexive und produktionsnahe Formate sind seltener.
B7 Strategiestützung / Strategietraining	eher schwach	Strategien werden häufig implizit vorausgesetzt und nur punktuell explizit gemacht.
B8 Bottom-up / Mikro-Hören	eher schwach	Mikro-Hören wird eher in isolierten phonetischen Übungen sichtbar als in kommunikativen Höranlässen.
B9 Scaffolding / Differenzierung	eher stark	Tabellen, Raster, Notieraufträge und klare Phasierungen unterstützen die Bearbeitung häufig produktiv.
B10 Validität innerhalb der Aufgabenlogik	eher stark	Viele Aufgaben sind tatsächlich hörgelbunden und nicht ohne Audio zuverlässig lösbar.
B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen	eher schwach	Selbststeuerung, Reflexion und metakognitive Bewusstmachung bleiben deutlich unterentwickelt.

Zwischenfazit

Die Prozess-Ebene weist zwei gleichzeitig gültige Befunde auf. Einerseits zeigt das Kursbuch eine hohe didaktische Steuerbarkeit, starke Scaffolding-Ressourcen und in Teilen sehr valide, selektiv gesteuerte Hörhandlungen, die sogar studiennahe Basiskompetenzen wie Note-taking implizit anbahnen können. Andererseits bleibt prozessorientiertes Hören nicht als konsequent durchgehaltene Routine verankert, weil in einem Teil der Höranlässe Audio als Zubringer für Formarbeit oder als akustische Illustration schriftlicher Informationen genutzt wird, wodurch Validität, Strategiereflexion und systematische Verdichtungsleistungen eingeschränkt werden. In der Gesamtschau überwiegt damit der Befund, dass das Kursbuch zwar zahlreiche Audiosequenzen enthält, aber nur in begrenztem Umfang genuine Höraufgaben bereitstellt. Hörtexte erscheinen häufig eher als methodische Legitimationsressource eines Hörverstehenslabels denn als unverzichtbare Basis eigenständiger Hörarbeit.

7.3. Ergebnisse Analysebereich C - Varietätenebene

Auf der Varietätenebene ergibt sich ein besonders deutlicher und für den Lernort Österreich hoch relevanter Befund. Die Auswertung beschreibt eine systematische Diskrepanz zwischen deklarativem Varietätenwissen und auditiver Hörerfahrung, die als „stumme Plurizentrik“ gefasst wird. Das Kursbuch weist auf der Meta-Ebene teilweise explizit auf Varietäten hin und stellt Kontraste zwischen nationalen Varietäten in Textnähe bereit, während das Audio den Anspruch nicht einlöst und sich auf einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“ zurückzieht. Damit bleibt Plurizentrik auf der Ebene des Wissens darüber, dass es Varietäten gibt, ohne als rezeptive Kompetenz eingeübt zu werden, Varietäten tatsächlich zu verstehen, wenn sie hörbar realisiert sind.

Die Konsequenz dieser stummen Plurizentrik ist für den österreichischen Kontext gravierend, weil hochfrequente Alltagsbegriffe, pragmatische Routinen und prosodische Muster am Lernort Österreich nicht als Normalität trainiert werden. Die Auswertung markiert wiederholt, dass gerade Textsorten wie Durchsagen oder mediale Formate Hauptorte der Varietätenbegegnung sind, und dass die konsequente monozentrische Standardisierung in solchen Textsorten die österreichische Realität ausblendet. Damit wird nicht nur eine sprachpolitische Einseitigkeit reproduziert, sondern ein didaktisches Passungsproblem erzeugt: Lernende trainieren im Unterricht eine Hörnorm, die sich von den Hörrealitäten

im Alltag und in Institutionen am Lernort Österreich prosodisch und pragmatisch unterscheidet.

Ein zweiter, ergänzender Befund betrifft Binnenkontrastivität. Die Auswertung zeigt, dass selbst dort, wo mehrere Sprecher auftreten und Textsorten dies geradezu nahelegen würden, Variation nicht als didaktisches Prinzip genutzt wird. Gerade Umfrage- und Mehrsprecherformate wären ideal, um eine akustische Landkarte des deutschsprachigen Raums abzubilden, doch das Kursbuch nutzt diese Chance nicht. Damit bleibt DACHL im Kern ein Rahmungslabel, nicht eine hörbare Normalität, und die Ausbildung rezeptiver Varietätenkompetenz bleibt strukturell unterentwickelt. Auch dieser Befund verstärkt die funktionale Randstellung des Hörens: Selbst dort, wo Audio eigentlich der zentrale Ort plurizentrischer Erfahrung sein müsste, bleibt es didaktisch entschärft und rezeptiv unterfordernd.

Tabelle 4 - Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich C

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
C1 Varietät hörbar erkennbar	sehr schwach	Hörbare österreichische oder schweizerische Standardvarietäten fehlen fast vollständig; dominant ist bundesdeutsches Standarddeutsch.
C2 Austriazismen / plurizentrische Lexik	schwach	Plurizentrische Lexik wird kaum hörbar realisiert; wenn Varianten thematisiert werden, bleiben sie häufig auf der Metaebene.
C3 Regiolekt / Dialekt	sehr schwach	Regiolektale oder dialektale Färbungen spielen praktisch keine systematische Rolle.
C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ	schwach	DACHL erscheint häufig als thematische Kulisse oder paratextuelle Anspruchsebene, nicht als hörbare Varietätenrealität.
C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität	sehr schwach	Vergleichende Wahrnehmung von Varianten wird kaum aufgebaut; plurizentrische Kontrastierung bleibt weitgehend aus.
C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen	Mittel	Institutionelle Routinen sind punktuell brauchbar modelliert, bleiben aber meist allgemein deutschsprachig und nicht spezifisch plurizentrisch.

7.4. Ergebnisse Analysebereich D - Schriftstützen

Schriftstützen als Validitätshebel

Schriftstützen im Kursbuch wirken im Korpus als ambivalenter Qualitätshebel. Sie können Hörverstehen sinnvoll unterstützen, wenn sie Orientierung und Strukturierung ermöglichen, ohne die Hörhandlung zu ersetzen. Sie werden problematisch, wenn Informationen visuell so stark vorweggenommen sind, dass Aufgaben faktisch ohne Audio lösbar

werden. In solchen Fällen wird das Scaffolding maximal, aber genau dieses maximale Scaffolding hebt die Validität der Hörübung auf, weil das Konstrukt Hörverstehen durch Lesen substituiert wird. Die Auswertung beschreibt diesen Mechanismus ausdrücklich als Umkippen in eine akustische Illustration von Lesewissen, und sie ordnet solche Fälle eher dem Bereich Aussprachesicherung als dem Hörverstehen zu.

Es gibt zugleich positive Gegenbeispiele, in denen Schrift phasiert eingesetzt wird und damit Validität schützt. Wenn vollständige Sprechertexte nicht vorab abgedruckt sind, wird Meaning-Making zunächst auditiv erzwungen, und erst in einem zweiten Schritt werden Auszüge schriftlich für Formfokussierung bereitgestellt. In solchen Konstellationen wird eine korrekte Phasierung sichtbar, weil Hören nicht durch Lesen ersetzt wird, sondern Schrift nachgeordnet der Analyse von Form dient. Die Auswertung macht an solchen Beispielen deutlich, dass Schriftstützen nicht grundsätzlich als Risiko, sondern als Steuerungsinstrument zu verstehen sind, dessen Qualität von der Aufgabenfunktion abhängt.

Gleichzeitig bestätigt Analysebereich D den Gesamtbefund der Untersuchung in besonderer Schärfe: Wo Schrift konkurrierende Lösungswege eröffnet, wird sichtbar, dass das Audio für die Aufgabenlösung häufig nicht konstitutiv ist. Schriftstützen kompensieren dann nicht nur Schwierigkeit, sondern legen offen, dass Hörtexte im Aufgabenarrangement vielfach eher eine Alibi- bzw. Legitimationsfunktion erfüllen als eine unverzichtbare Rolle innerhalb einer genuine Hörverstehenshandlung.

Tabelle 5 - Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich D

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel	eher ambivalent	In kommunikativen Höranlässen können solche Hilfen sinnvoll vorentlasten; in isolierten Übungsformaten schwächen sie die Hörvalidität deutlich.
D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen	eher stark	Tabellen, Raster und Notierhilfen wirken oft produktiv und lenken die Aufmerksamkeit sinnvoll, besonders bei Beratungsgesprächen, Durchsagen und Wetterberichten.
D3 Schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung	eher ambivalent	Vorstrukturierung erleichtert den Zugang, kann aber zu starker Lenkung und partieller Vorwegnahme der Lösung führen.
D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg	eher mittel	Korpusweit überwiegt nicht die völlige Substitution des Hörens; problematisch wird es dort, wo Schriftstützen konkurrierende Lösungswege eröffnen.

7.5. Exemplarische Fallvignetten

Die folgenden Fallvignetten vertiefen die in den Abschnitten 7.1 bis 7.5 herausgearbeiteten korpusweiten Muster an ausgewählten Höranlässen, die jeweils den Einstieg in ein Kapitel bilden. Gerade weil diese Hörtexte eine eröffnende und rahmensetzende Funktion für Themenfeld, Aufgabensequenz und Kompetenzprofil des jeweiligen Kapitels übernehmen, eignen sie sich in besonderer Weise für eine verdichtete materialnahe Betrachtung. Die Vignetten dienen nicht der Einführung neuer Hauptbefunde, sondern der Illustration jener strukturellen Spannungen, die das Ergebnisprofil des Lehrwerks bestimmen: der Diskrepanz zwischen Hörlabel und tatsächlicher Aufgabenfunktion, der Tendenz zur didaktischen Glättung des Inputs sowie der nur eingeschränkt realisierten Ausbildung genuiner Hörverstehenskompetenz.

Audio_1-001 als Einstieg in Lektion 1

Audio_1-001 fungiert als früher Einstieg, der Textsorte, Situation und Themenfeld in einem informellen Alltagsdialog etabliert. Inputseitig entsteht eine didaktisch kontrollierte Mündlichkeit, die durch gedrosseltes Tempo, reduzierte spontane Marker und eine insgesamt „saubere“ Produktion geprägt ist, wodurch Bearbeitbarkeit wesentlich über das Hörsignal selbst abgesichert wird. Aufgabenarchitektonisch ist eine formal erkennbare Phasierung sichtbar, die Vorentlastung über Bild- und Wortschatzarbeit realisiert, während des Hörens eine gelenkte Zuordnungslogik etabliert und nach dem Hören einen Transferimpuls in die eigene Lebenswelt öffnet. Der Höranlass bleibt in seiner Kernlogik valide, weil die Lösung an das Audio gebunden ist; zugleich bleibt die Autonomie gering, weil der Lösungsweg stark vorgegeben ist und weder Strategiereflexion noch metakognitive Routinen als Bestandteil der Sequenz erscheinen.

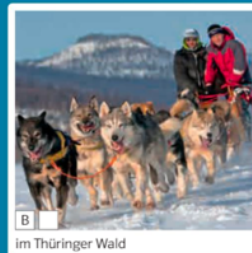
Gerade in dieser frühen Sequenz zeigt sich damit bereits ein Grundmuster des Korpus: Hören ist zwar erforderlich, wird jedoch in einer so eng geführten und didaktisch abgesicherten Form realisiert, dass eigenständige Hörverstehensarbeit nur begrenzt aufgebaut wird; insbesondere bleiben Strategietraining, Bottom-up-Arbeit und reflexive Steuerung des Hörprozesses randständig.

Das entsprechende Analyseblatt befindet sich in Anhang IVa.

Gute Reise!



A
auf Rügen



B
im Thüringer Wald



C
an der Mosel

1 a Sehen Sie die Fotos an. Wo möchten Sie gern Urlaub machen? Warum? Erzählen Sie.

Ich möchte gern an der Mosel Urlaub machen, da kann ich ...

b Arbeiten Sie zu zweit und notieren Sie zu jedem Foto fünf passende Wörter. Sammeln Sie dann im Kurs.

c Welche Wörter aus 1b sind in Ihrer oder einer anderen Sprache ähnlich?

2 Urlaubsgrüße. Welche Nachricht passt zu welchem Foto? Ordnen Sie zu.

1 Bin seit 2 Wochen unterwegs, ich liebe Städte. Der nächste Zug bringt mich nach Wien. Wahrscheinlich ... 😊

3 Wandern am Wasser, gutes Essen und nette Leute. Und die reifen Trauben: ein Genuss!

2 Dieser Blick ist Wahnsinn! Und im ganzen Ort kein Auto. So angenehm! Wie herrlich muss die Aussicht von dort drüben sein?

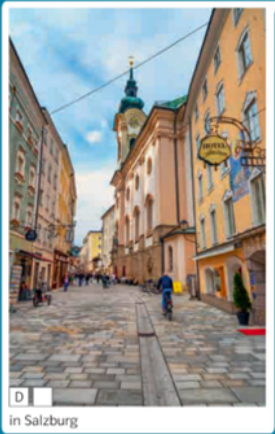
4 Wahnsinnig kalt, aber ein tolles Erlebnis!

5 Hallo von der Küste! Wir sind ständig am Strand! Sonne, Sand und Wind, für jeden ist etwas dabei.

Abbildung 1 - Netzwerk B1 S. 8

einen Blogbeitrag verstehen

1



D
in Salzburg



E
in Zermatt, Blick auf das Matterhorn

3 a Hören Sie das Gespräch. Wo haben die Personen Urlaub gemacht? Notieren Sie.
 1.1 Maja: Foto _____ Liam: Foto _____ Thomas: Foto _____

b Lesen Sie die Beschreibungen und hören Sie noch einmal. Welcher Urlaubstyp passt zu den Personen? Ordnen Sie zu.

Typ 1: Ganz spontan Sie fahren einfach los. Sie sind sicher, dass Sie einen Platz zum Übernachten finden. Sie möchten nichts planen, Sie wollen einfach sehen, was passiert.	Typ 2: Gern zu Hause Reisen finden Sie anstrengend, Sie bleiben am liebsten zu Hause, da können Sie sich am besten entspannen. Sie machen gern Ausflüge.	Typ 3: Gut geplant Sie suchen immer neue Urlaubsziele, auch in großer Entfernung. Ihre Reisen planen Sie sehr früh und sehr gründlich. Ein schickes Ferienhaus oder Hotel bekommt man nur, wenn man rechtzeitig bucht.	Typ 4: Immer gleich Sie fahren immer an denselben Ort. Da kennen Sie alle Leute und alle schönen Plätze. Sie wissen, was Sie erwartet. Dort fühlen Sie sich wie zu Hause.
---	---	---	--

c Und Sie? Welcher Urlaubstyp passt zu Ihnen? Wo und wie machen Sie Urlaub? Arbeiten Sie zu viert und erzählen Sie.

neun 9

Abbildung 2 - Netzwerk B1 S. 9

Audio 1-014 bis Audio 1-016 als Kapiteleinstieg „Technik“

Die Sequenz Audio_1-014 bis Audio_1-016 eröffnet ein modernes Themenfeld und kombiniert mediale Rahmung, Zuspielderlogik und ein Reklamationsgespräch. Audio_1-014 ist als Call-in-Sendung textsortenklar markiert und bietet strukturell ein hohes Potenzial für selektives Hören, bleibt jedoch akustisch stark geglättet, weil kanaltypische Telefonbedingungen fehlen, sodass eine didaktische Laborsituation entsteht. Aufgabenarchitektonisch wird der Hörprozess klar gesteuert, indem Vorwissen aktiviert, Hörabsicht gesetzt und selektive Suchaufträge formuliert werden, wodurch selektive Informationsentnahme als zielgerichteter Hörmodus plausibilisiert wird und die Validität hoch bleibt. Audio_1-015 fungiert als Vox-Pop-Zuspielder, der thematisch motiviert, spontane Mündlichkeit jedoch nicht realistisch normalisiert. Audio_1-016 stellt ein Reklamationsgespräch als Modell-Dialog bereit, dessen Interaktionsdynamik als unrealistisch konfliktfrei und linear

erscheint, während die Aufgaben in Richtung Mustererkennung und Redemittelidentifikation tendieren, sodass Hören teilweise als Träger formelhafter Strukturen fungiert und die Bearbeitung eines sozial und sprachlich komplexeren Konfliktfalls in den Hintergrund tritt. Die Sequenz ist damit aufschlussreich, weil sie die Ambivalenz des Lehrwerks in verdichteter Form zeigt: Einerseits gelingt prozesssteuernde Aufgabenführung, andererseits kippt das Audio dort, wo kommunikative Muster modellhaft bereitgestellt werden, teilweise in eine Alibirolle innerhalb formorientierter Bearbeitung.

Das entsprechende Analyseblatt befindet sich in Anhang IVb.

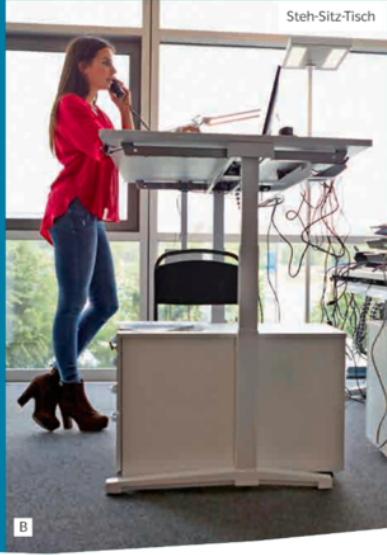
Das ist ja praktisch!

Lastenfahrrad



A

Steh-Sitz-Tisch



B

1 a Sehen Sie die Fotos an. Warum sind diese Dinge praktisch? Welche Vorteile haben sie? Sprechen Sie im Kurs.

Mit Funkkopfhörern kann man Musik hören und stört andere nicht. Ein großer Vorteil ist, dass man kein Kabel benötigt.

b Welcher Slogan passt zu welchem Foto? Ordnen Sie zu.

1. Schlüssel vergessen? Das Problem kenne ich nicht! _____
2. Transport ohne Motor, praktisch für alle! _____
3. Alles hören und keinen stören! _____
4. Der Rücken dankt! _____
5. Nie wieder Tasten drücken, meine Stimme ist genug! _____

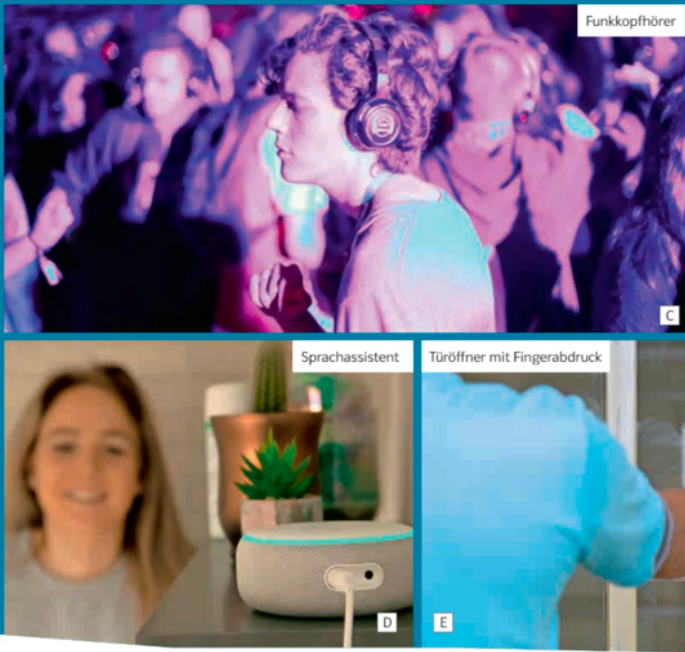
18
achtzehn

Abbildung 3 - Netzwerk B1 S. 18

Werbearzeigen vergleichen | die eigene Meinung zu Werbung äußern | über Werbestrategien sprechen

Funkkopfhörer

2



C Hören Sie die Radiosendung. Was benutzen die Personen? Was kann man damit machen? Warum finden die Personen das gut? Notieren Sie.

Was?	Was kann man damit machen?	Warum finden die Personen das gut?
Türöffner mit Fingerabdruck	ohne Schlüssel Tür öffnen	

2 Welche drei Dinge finden Sie im Alltag besonders praktisch? Warum? Sprechen Sie in Gruppen und sammeln Sie dann im Kurs. Machen Sie eine Statistik.

Ich finde meine Smartwatch total praktisch, weil ich dort sofort alle Nachrichten lesen kann. Außerdem ist sie beim Sport toll.

neunzehn 19

Abbildung 4 - Netzwerk B1 S. 19

Audio_1-019 bis Audio_1-021 als Kapiteleinstieg „Veränderungen“

Die Sequenz Audio_1-019 bis Audio_1-021 ist als mehrteiliger Einstieg mit Vergleichslogik „früher versus heute“ angelegt und für erwachsene Lernende inhaltlich hoch anschlussfähig. Inputseitig bleibt die Realisierung als sauberes Studioformat ohne telefonische Akustik und ohne sprachliche Spontaneität didaktisch geglättet, wodurch die Realitätsnähe begrenzt bleibt. Aufgabenarchitektonisch ist die Sequenz jedoch besonders stark, weil sie vergleichendes Notieren anbahnt, Chunking über mehrere Beiträge nutzt und damit Strukturieren, Vergleichen und Verdichten als studiennahe Basiskompetenzen aktiviert. Die Validität bleibt hoch, weil Unterschiede nur durch inhaltliches Verstehen rekonstruierbar sind, während die Autonomie niedrig bleibt, weil der Lösungsweg vorgegeben ist und Strategiereflexion nicht als Routine implementiert wird.

Die Vignette stellt damit einen der stärkeren Fälle des Korpus dar: Sie zeigt, dass das

Lehrwerk aufgabenseitig durchaus tragfähige Hörprozesse modellieren kann, ohne jedoch die generelle Tendenz zu inputseitiger Glättung und geringer Autonomie zu überwinden.

Das entsprechende Analyseblatt befindet sich in Anhang IVc.

Berichte über Veränderungen im Leben verstehen | über Vergangenes berichten | über Glück sprechen |
 Zeitangaben machen | eine Radiosendung verstehen | von Veränderungen erzählen |

Veränderungen

Medizin und Behandlung

die Hygiene | als Pflegekraft arbeiten |
 die Ausbildung | medizinische Geräte bedienen |
 die Diagnose | eine Krankheit heilen |
 die Behandlung | operieren





Arbeit und Handwerk

in einem großen / kleinen Betrieb arbeiten |
 produzieren | die Bedingungen | der Arbeiter / die Arbeiterin | automatisiert |
 die monotone Tätigkeit | die Handarbeit | etwas von Hand machen | die Konkurrenz



1 a Früher und heute. Arbeiten Sie in Gruppen mit jeweils drei Paaren. Jedes Paar wählt ein Thema und notiert wichtige Unterschiede zwischen früher und heute.

b Berichten Sie in der Gruppe von den Unterschieden.

... hat sich stark/minimal verändert.
 Im Gegensatz zu heute/früher ...
 Im Vergleich zu früher ist / gibt es heute ...
 Heute ist ... leichter/schwieriger.

Zum Glück / Leider ...
 Früher war ... besser/schlechter.
 Ich habe gehört, dass früher ...

28 achtundzwanzig

Abbildung 5 - Netzwerk B1 S. 28

einen Gegenstand oder ein Ereignis beschreiben | über gutes Benehmen sprechen

3



Schule und Unterricht die Schulbildung | die Unterrichtsform |
eine Gruppenarbeit machen | die Disziplin | streng sein | tolerant sein |
eine Strafe bekommen | (keine) Angst haben | Medien nutzen

2 a Hören Sie die Radiosendung über Veränderungen. Über welche Themen sprechen die Anrufer/innen? Notieren Sie.
1.19-21
Ernst Lüdke | *Isabel Eickhoff* | *Emma Lawson*

b Hören Sie die Radiosendung noch einmal in Abschnitten. Was sagen die Personen zu ihrem Thema? Notieren Sie je zwei bis drei Informationen. Vergleichen Sie dann Ihre Notizen zu zweit.

c Wie haben sich Arbeit, Medizin, Freizeit oder Schule in den letzten 50 Jahren bei Ihnen verändert? Recherchieren Sie. Was finden Sie gut, was schlecht? Berichten Sie im Kurs.
Also, in ... hat sich in der Schule auch viel verändert. Vor 50 Jahren mussten die Kinder samstags in die Schule, das ist heute zum Glück nicht mehr so.

neunundzwanzig 29

Abbildung 6 - Netzwerk B1 S. 29

Audio_1-026 als biografischer Kapiteleinstieg „Arbeitswelt“

Audio_1-026 ist als biografisch gerahmtes Radio-Interview konzipiert, das über Stationen, Umwege und Begründungszusammenhänge einen nicht-linearen Berufsweg rekonstruiert. Inputseitig bleibt der Höranlass deutlich skriptgebunden und akustisch steril; zugleich erzeugt die dichte Chronologie in Verbindung mit kausalen Verknüpfungen eine erhöhte Verarbeitungstiefe, weil Lebensstationen, Motive für den Berufswechsel und biografische Wendepunkte in ihrem Zusammenhang verstanden werden müssen. Aufgabenarchitektonisch ist der Höranlass relativ stark, weil detailliertes und selektives Hören auf Chronologie und Begründungslogik gelenkt wird und damit studiennahe Verarbeitungsleistungen sichtbar werden, während Strategietraining nicht explizit gemacht wird, ein strukturiertes Notizraster fehlt und die Autonomie begrenzt bleibt. Die Validität bleibt grundsätzlich gewahrt, weil zentrale Informationen zur Berufsbiografie und zu den

Gründen der Neuorientierung nicht aus bloßem Vorwissen erschlossen werden können und das Hören daher konstitutiv bleibt; eingeschränkt wird sie dort, wo ein paralleler oder vorgelagerter Lesezugriff die auditive Erschließung teilweise ersetzt. Auch hier zeigt sich somit ein vergleichsweise gelungener Fall, in dem das Audio tatsächlich relevant bleibt; zugleich wird aber deutlich, dass selbst stärkere Beispiele im Lehrwerk unter den Bedingungen didaktischer Glättung, monozentrischer Normorientierung und nur begrenzt ausgebauter Metakognition stehen.

Das entsprechende Analyseblatt befindet sich in Anhang IVd.

Gespräche bei der Arbeit verstehen | Irrales ausdrücken | sich entschuldigen | auf Entschuldigungen reagieren |
Bewerbungstipps verstehen | über Bewerbungen sprechen | am Telefon nach Informationen fragen |

Arbeitswelt



A
Briefträgerin



B
Chemikerin

1 a Welche Berufe kennen Sie? Sammeln Sie zu zweit. Notieren Sie für jeden Beruf eine typische Aktivität.

b Sehen Sie die Fotos an und ordnen Sie die Aktivitäten den Fotos zu. Sprechen Sie über die Berufe.
 am Computer arbeiten | bei jedem Wetter im Freien sei | etwas von Technik und Elektronik verstehen |
 früh am Morgen anfangen | exakte Analysen machen | gut verdienen | eine Ausbildung machen |
 im Labor arbeiten | keine geregelten Arbeitszeiten haben | Briefe und Pakete zustellen |
 studieren | Kontakt mit Menschen haben | Metall bearbeiten | Trinkgeld bekommen |
 viele Stunden im Auto sitzen | Post austragen | in der Nacht arbeiten | Personen von A nach B bringen

c Lesen Sie das Interview mit Frau Mersa. Was denken Sie: In welchem Beruf arbeitet sie jetzt?
 Begründen Sie Ihre Vermutung.

<i>Frau Mersa, sind Sie zufrieden in Ihrem Beruf?</i> Ja, im Augenblick schon. Ich habe „meinen“ Beruf gefunden. Ich denke, dass ich dabei bleibe. <i>Was ist denn so gut daran?</i> Ich arbeite sehr selbstständig und es gibt immer wieder neue Herausforderungen und Entwicklungen. Das ist mir wichtig. Außerdem habe ich geregelte Arbeitszeiten.	<i>Warum haben Sie mehrere Berufe ausprobiert?</i> Ich habe ursprünglich Chemie studiert, weil ich das Fach in der Schule gern mochte. Aber dann habe ich meine Liebe zur Technik ernst genommen und habe noch mal was Neues gelernt. <i>Sind Sie mit dem Gehalt zufrieden?</i> Ich verdiene nicht schlecht, aber es könnte gern ein bisschen mehr sein.
--	--

44 vierundvierzig

Abbildung 7 - Netzwerk B1 S. 44

C
MechatronikerinD
Taxifahrerin

1.26

2 a Hören Sie das Interview mit Frau Mersa. In welcher Reihenfolge hat sie in diesen Berufen gearbeitet? Nummerieren Sie.

- _____ Mechatronikerin
- _____ Taxifahrerin
- _____ Briefträgerin
- _____ Chemikerin

b Hören Sie noch einmal. Arbeiten Sie zu viert. Jede/r wählt einen Beruf und macht Notizen dazu. Informieren Sie sich dann gegenseitig.

Mechatronikerin: schwere Arbeit, ...



Lena Mersa, 35



9-11

3 Was ist in Ihrem (Wunsch-)Beruf wichtig? Was muss man gut können? Machen Sie Notizen und stellen Sie den Beruf im Kurs vor.

Tierarzt: Tieren helfen, Stress aushalten, die Besitzer beruhigen ...

Abbildung 8 - Netzwerk B1 S. 45

Audio_1-036 als Kapiteleinstieg „Umweltfreundlich?“

Audio_1-036 eröffnet ein diskursfähiges Thema und besitzt hohes Potenzial für erwachsenengerechte Verarbeitung. Inputseitig wird der Dialog jedoch als hochgradig konstruiert beschrieben, weil die Sprecher nicht primär miteinander zur Konfliktlösung sprechen, sondern für die Lernenden Umweltvokabular und Positionen abarbeiten, und weil eine Supermarkt-Atmosphäre weitgehend fehlt, sodass der Laborcharakter unterstrichen wird. Aufgabenarchitektonisch ist die Vorentlastung sehr stark, weil Schlagwortlisten und Le-setexte als lexikalisches Scaffold dienen und die Bearbeitbarkeit sichern. Die While-Aufgabe bleibt auf Themenidentifikation begrenzt, wodurch die Verarbeitungstiefe im Hörteil nicht ausgeschöpft wird, obwohl der Inhalt Pro- und Contra-Argumentation nahelegt; die Auswertung markiert explizit, dass eine Anschlussaufgabe zur Argumentnotiz fehlt.

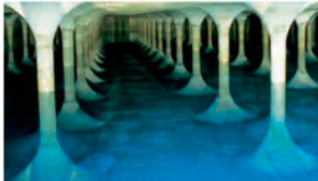
Die Validität der konkreten Aufgabe bleibt dennoch gewahrt, weil Themenzuordnungen an hörbare Textstellen gebunden sind und nicht allein geraten werden können, während Autonomie und Metakognition niedrig bleiben. Gerade diese Vignette macht deutlich, dass thematische Relevanz allein keine starke Höraufgabe erzeugt: Obwohl der Hörtext diskursiv ergiebig wäre, bleibt die Bearbeitung auf ein relativ schmales Hörziel begrenzt. Das Audio ist damit zwar nicht völlig entbehrlich, sein didaktisches Potenzial wird jedoch nur in reduzierter Form eingelöst.

Das entsprechende Analyseblatt befindet sich in Anhang IVe.

etwas vergleichen | Texte über Start-ups verstehen | über Ideen sprechen | Ziele ausdrücken | Umwelttipps geben |
 über Ideen zum Umweltschutz diskutieren | über das Wetter sprechen | eine Umweltaktion vorstellen

Umweltfreundlich?

1 Trinkwasser



[a] 68 Liter [b] 125 Liter [c] 367 Liter

... Trinkwasser verbraucht jeder Mensch in Deutschland pro Tag. Eigentlich sind es sogar knapp 4.000 Liter, wenn man das Wasser für die Produktion von Kleidung und Nahrungsmitteln mitrechnet.

2 Fleischkonsum



[a] 39,1 Kilo [b] 59,6 Kilo [c] 88,9 Kilo

... Fleisch isst jeder Mensch in Deutschland im Jahr. Das entspricht einem halben Rind, 5,5 Schweinen und 108 Hühnern innerhalb von zehn Jahren. Der Marktanteil von Bio-Fleisch liegt bei nur ca. zwei Prozent.

1 a Lesen Sie die Texte und raten Sie, welche Zahlen richtig sind. Sprechen Sie zu zweit.

b Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Lösungen auf der letzten Seite. Sprechen Sie im Kurs: Was hat Sie überrascht?

Ich habe nicht gewusst, dass man in Deutschland so viel Papier verbraucht.

Mich hat überrascht, dass ...

2 a Linda und Juan im Supermarkt. Hören Sie das Gespräch. Um welche Themen geht es? Markieren Sie.

Müll und Verpackung | lange Transportwege | Tiere schützen | Wasser | gutes Essen | Recycling | regionale Lebensmittel | Preise vergleichen | die Umwelt schützen | Energie sparen | Bioprodukte

54
vierundfünfzig

Abbildung 9 - Netzwerk B1 S. 54

5

3 Müll



a) 90 Kilo b) 180 Kilo c) 220 Kilo

... Abfall produziert jede/r Deutsche pro Jahr. Das ist mehr als der europäische Durchschnitt. Der liegt bei 167 Kilo pro Kopf.

5 Papierverbrauch



a) Rund 85 Kilo b) Rund 187 Kilo
c) Rund 250 Kilo

... Papier verbraucht jede Person in Deutschland pro Jahr und das, obwohl wir heute so viel digital erledigen. Das ist mehr als in jedem anderen Land der Welt. Trauriger Rekord! 50 Prozent davon ist Verpackungsmüll.

4 Gefahrene Kilometer



a) 8.936 Kilometer b) 11.672 Kilometer
c) 15.429 Kilometer

... fahren deutsche Autofahrer/innen pro Jahr. Rund die Hälfte der Kilometer verbrauchen die Menschen für den Weg zur Arbeit. Insgesamt ist nur 1 Prozent der Fahrten länger als 100 Kilometer.

b Was ist für Sie wichtig beim Einkaufen (Preis, Qualität, Marke, Herkunft, Bio ...)? Sprechen Sie im Kurs.

Ich achte auf ... Für mich ist extrem wichtig, dass ... Ich finde ... nicht so wichtig, aber ...

3 Wie umweltfreundlich leben Sie? Recherchieren Sie den Begriff „ökologischer Fußabdruck“. Berechnen Sie Ihren ökologischen Fußabdruck. Berichten und vergleichen Sie im Kurs.

fünfundfünfzig 55

Abbildung 10 - Netzwerk B1 S. 55

Audio_1-045 als Kapiteleinstieg „Blick nach vorn“

Audio_1-045 nutzt eine Vox-Populi-Simulation mit drei kurzen Statements und verbindet diese Rahmung mit der Einführung des Futur I. Inputseitig wird der Höranlass als vollständig konstruiert und careful-speech-nah beschrieben, weil syntaktisch komplexe, fehlerfreie Formulierungen ohne Suchbewegungen präsentiert werden, obwohl der Sprechakt „Vermutung“ eigentlich Unsicherheit nahelegt. Aufgabenarchitektonisch zeigt sich eine Doppelfunktion, weil ein starker inhaltlicher Transfer über Diskussion und Meinungsbildung eröffnet wird, während die Hörhandlung selbst rasch in Richtung Formfokussierung kippt und die Validität des Hörens als eigenständige Kompetenzhandlung eingeschränkt bleibt. Positiv wird hervorgehoben, dass Schrift phasiert eingesetzt wird, weil die vollständigen Sprechertexte nicht von Beginn an mitlesbar sind und die

Bedeutungskonstruktion auditiv erfolgt, bevor schriftliche Auszüge für Grammatikarbeit herangezogen werden. Auf der Varietätenebene wird der Höranlass als monozentrisch und sprachpolitisch einseitig bewertet, weil ein Mehrsprecherformat nicht genutzt wird, um hörbare Binnenkontrastivität herzustellen.

Diese Vignette bündelt den Hauptbefund der Untersuchung in besonders prägnanter Weise: Das Audio eröffnet zwar formal einen Höranlass, wird jedoch rasch in eine Grammatik- und Formlogik überführt. Hören fungiert hier nicht primär als eigenständige Kompetenzhandlung, sondern eher als Eingangstor für anders gelagerte Lernziele.

Das entsprechende Analyseblatt befindet sich in Anhang IVf.

über Pläne und Vorsätze sprechen | Ratschläge verstehen | einen längeren Zeitungstext verstehen |
etwas genauer beschreiben | über Zukunftsvorstellungen sprechen und schreiben | über Erwartungen sprechen |

Blick nach vorn



A

In der Zukunft leben Menschen in großen Wohnanlagen auf dem Planeten Mars.



B

Zukünftig werden Menschen durch den medizinischen Fortschritt 150 Jahre alt.



C

Mobilität ohne Auto oder Bus: Wir fliegen als Passagiere in Drohnen zur Arbeit.

1 a In der Zukunft. Sehen Sie die Fotos an und lesen Sie die Bildunterschriften. Hören Sie dann die Umfrage. Welches Foto passt zu welcher Aussage?

b Hören Sie noch einmal. Was denken die Leute über die Prognose? Sprechen Sie im Kurs.

c Was denken Sie: Sind die Prognosen A-F realistisch? Wenn ja, wann ist es so weit (in 10, 50 ... Jahren)? Sprechen Sie in Gruppen.

Daten-Chips unter der Haut gibt es heute schon. Ich denke, in 20 oder 30 Jahren ...

Das kann ich mir nicht vorstellen. ... bleibt sicher Fantasie.

64 vierundsechzig

Abbildung 11 - Netzwerk B1 S. 64

ein Lied verstehen | über Lieder sprechen

6

D

Irgendwann stellt man Fleisch nur noch im Labor her.

E

Alle Menschen haben einen Daten-Chip unter der Haut. Mit diesem Chip kann man z. B. bezahlen.

F

In jedem Haushalt gibt es Roboter, die staubsaugen oder andere Hausarbeiten übernehmen.

2 a Arbeiten Sie in Gruppen. Was ändert sich noch in der Zukunft? Notieren Sie fünf Ideen.
In der Zukunft gibt es keine Schulen mehr und alle lernen nur noch digital von zu Hause aus.

b Tauschen Sie Ihre Ideen mit einer anderen Gruppe und diskutieren Sie. Was ist realistisch? Was ist positiv, was negativ?

fünfundsechzig 65

Abbildung 12 - Netzwerk B1 S. 65

7.6. Beantwortung der Forschungsfragen

Forschungsfrage 1

Forschungsfrage 1 (Hörtexte): Inwiefern entsprechen die **Hörtexte** im Kursbuch des Lehrwerks *Netzwerk neu B1.1* den Anforderungen an eine zeitgemäße Hörverstehensdidaktik in DaZ – insbesondere hinsichtlich Authentizität bzw. natürlicher Komplexität, Plurizentrik und DACHL-sensiblen Alltags- bzw. Institutionsbezug? In welchem Maß ist das Hörangebot dabei bereits anschlussfähig an studienrelevante Rezeptionssituationen (z. B. durch Informationsdichte, institutionsnahe Formate), wie sie für die akademische Teilhabe gefordert werden (vgl. Masalon 2025:78f.)?

Die Analyse zeigt, dass das Kursbuch eine Hörlernrealität konstruiert, die stark auf Verständlichkeit und didaktische Kontrollierbarkeit ausgerichtet ist. Der Input ist

überwiegend skriptgebunden und vermeidet spontane Mündlichkeit als Normalfall, wodurch reale Hörbedingungen in Alltag, Institutionen und Medien nur eingeschränkt abgebildet werden. Der Alltags- und Institutionsbezug ist thematisch häufig vorhanden, auditiv jedoch oft entschärft. Besonders deutlich zeigt sich dies im Bereich der Plurizentrik: Hörbare Varietätennormalisierung ist nicht als Normalfall implementiert, sodass für den Lernort Österreich ein Passungsproblem entsteht.

Forschungsfrage 1 ist damit so zu beantworten, dass das Kursbuch eine inhaltlich oft erwachsenengerechte und textsortenklar gerahmte, zugleich aber akustisch und interaktional geglättete Hörwelt konstruiert, die Plurizentrik nicht systematisch hörbar macht und die Entwicklung robuster Hörkompetenz für reale DACHL-Kommunikationsräume nur eingeschränkt unterstützt.

Forschungsfrage 2

Forschungsfrage 2 (Höraufgaben): Inwiefern ermöglichen die zugehörigen **Höraufgaben** ein systematisches Training der Hörverstehenskompetenz, und in welchem Maß unterstützen sie Kompetenzen, die in studienvorbereitenden Kontexten besonders relevant sind (z. B. Informationsselektion, strukturierendes Mitschreiben, Transfer in Anschlussaufgaben) (vgl. Masalon 2025:70, 82)?

Die Analyse der Höraufgaben zeigt, dass prozessorientierte Hördidaktik im Kursbuch dort gelingt, wo Hörziele klar gesetzt werden, selektive Suchaufträge den Hörprozess strukturieren und Hören für die Aufgabenlösung notwendig bleibt. Eine deutliche Stärke liegt im Scaffolding, das Bearbeitbarkeit sichert und Überlastung reduziert.

Gleichzeitig werden Strategiereflexion, Autonomie und studiennahe Transformationsleistungen nicht durchgängig als Routine aufgebaut. Insbesondere Verdichtung, Notieren und strukturierte Weiterverarbeitung bleiben unterrepräsentiert, obwohl sie für studienvorbereitende Hörpraktiken zentral sind. Hinzu kommt, dass die Validität der Hörhandlung in einem Teil der Höranlässe durch form- oder schriftnahe Übungslogiken begrenzt bleibt.

Forschungsfrage 2 ist damit so zu beantworten, dass das Kursbuch über deutliche prozesssteuernde Ressourcen verfügt und in ausgewählten Sequenzen prozessorientiertes Hören überzeugend modelliert, studienrelevante Anschlussleistungen und reflexive Strategiebildung jedoch nicht konsequent als Routine verankert und Hören nicht durchgängig als eigenständige Kompetenzhandlung absichert.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass *Netzwerk neu B1.1* im Bereich des Hörverstehens ein didaktisch gut bearbeitbares, zugleich aber hörrealistisch deutlich begrenztes Angebot bereitstellt. Der Input bleibt überwiegend geglättet, skriptgebunden und varietätenarm; auf Aufgabenebene wird Hören zwar in Teilen prozessual angeleitet, aber nicht durchgängig als eigenständige, robuste Kompetenzhandlung abgesichert.

Für den österreichischen studienvorbereitenden DaZ-Kontext ist das Hörangebot damit nur eingeschränkt passfähig. Die zentralen Problembereiche betreffen die natürliche akustisch-interaktionale Komplexität, die hörbare Plurizentrik sowie die konsequente Einbettung des Hörens in valide, weiterführende Aufgabenarchitekturen. Die folgende Diskussion ordnet diese Befunde theoriegeleitet ein und präzisiert ihre didaktischen Konsequenzen.

7.7. Einordnung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der paratextuellen Anspruchsebene

Die im Lehrerhandbuch formulierte paratextuelle Anspruchsebene entwirft *Netzwerk neu B1* als kontextbezogenes, handlungsorientiertes und lerneraktivierendes Lehrwerk, das mit authentischen, aktuellen und alltagsnahen Texten arbeitet (vgl. Lehrerhandbuch B1 – Netzwerk neu 2005:4) und „darüber hinaus werden Aspekte der gesprochenen Sprache und regionale Varianten (...) an die Oberfläche geholt.“ (vgl. Lehrerhandbuch B1 – Netzwerk neu 2005:9). Für das Kursbuch im Besonderen entsteht dabei der Eindruck eines didaktisch gesteuerten Lernraums, in dem Hörverstehen regelmäßig eingebettet ist und Aufgaben Lernprozesse strukturieren sowie Verständnissicherung und Weiterverarbeitung unterstützen sollen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Analyse zeigt sich jedoch, dass diese Anspruchsebene im Bereich Hörverstehen nur teilweise eingelöst wird. Zwar erweist sich das Kursbuch als didaktisch gut bearbeitbar und verfügt über deutliche Scaffolding-Ressourcen, der Hörinput bleibt jedoch überwiegend geglättet, skriptgebunden und varietätenarm. Ebenso bestätigt sich der Anspruch auf prozessstützende Aufgabenarchitektur nur teilweise, da Hören nicht durchgängig als eigenständige Kompetenzhandlung abgesichert und studienrelevante Anschlussleistungen nicht konsequent routinisiert werden.

Die paratextuelle Selbstbeschreibung fungiert damit für die vorliegenden Ergebnisse nicht als Bestätigung, sondern als Kontrastfolie: Gerade die Diskrepanz zwischen programmatischem Anspruch und empirisch rekonstruierbarem Hörangebot macht sichtbar,

dass kommunikative, alltagsnahe und DACH-sensible Rahmungen nicht automatisch zu natürlicher Komplexität, hörbarer Plurizentrik und robuster Hörbewältigung im Material führen.

8. Diskussion

Die Forschungsfragen wurden im Ergebnisteil bereits materialnah beantwortet. Das vorliegende Kapitel rekonstruiert diese Befunde nicht erneut, sondern ordnet sie theoriegeleitet ein, diskutiert ihre Bedeutung für den österreichischen Erwachsenen- und Studienvorbereitungskontext und leitet daraus Konsequenzen für Unterrichtspraxis und Lehrwerkentwicklung ab. Die Argumentation folgt dabei einem Dreischritt: Zunächst wird die Befundlage entlang der zentralen theoretischen Achsen interpretiert, anschließend werden daraus didaktische Handlungsoptionen abgeleitet, und schließlich werden Grenzen der Untersuchung sowie Ausblicksperspektiven präzisiert.

Für die Diskussion ist leitend, dass Lehrwerke nicht nur Inhalte bereitstellen, sondern eine spezifische Lernrealität modellieren. Im Bereich Hörverstehen betrifft diese Modellierung vor allem die Frage, ob Hören als prozesshafte Sinnkonstruktion unter realistischen Bedingungen aufgebaut wird oder ob Hören als kontrollierbare Übungs- und Prüfhandlung unter günstigen Bedingungen konstruiert bleibt. Im österreichischen Kontext verschärft sich diese Frage zusätzlich durch die Varietätenrealität: Hörkompetenz ist hier nicht nur generische „Standardkompetenz“, sondern immer auch Teilhabekompetenz in einem plurizentrischen Kommunikationsraum.

8.1. Einordnung der Hauptbefunde

Die Ergebnisse lassen sich insgesamt als Hinweis darauf deuten, dass das Kursbuch Hörverstehen zwar systematisch bearbeitbar macht, es jedoch nur eingeschränkt als stabile, unter realistischen Bedingungen zu bewältigende Kompetenzhandlung modelliert. Didaktisch privilegiert wird damit eher die kontrollierte Lösbarkeit einzelner Aufgaben als der Aufbau belastbarer Hörkompetenz unter Bedingungen natürlicher Variation, Verdichtung und Unsicherheit.

Vor dem Hintergrund aktueller Hörverstehensdidaktik ist dies deshalb bedeutsam, weil Hörkompetenz nicht nur auf verstehenssichernde Reduktion angewiesen ist, sondern auf den schrittweisen Umgang mit Komplexität. Wo Komplexität vor allem inputseitig reduziert wird, anstatt sie aufgabenseitig gestuft zu bearbeiten, verschiebt sich der didaktische Schwerpunkt von der Entwicklung strategischer Kompetenz hin zur Absicherung von Bearbeitbarkeit. Das Kursbuch folgt damit in relevanten Teilen eher einer Logik kontrollierter Verständlichkeit als einer Logik systematisch aufgebauter Hörbewältigung.

Auch im Hinblick auf den studienvorbereitenden Zielkontext zeigt sich ein strukturelles Defizit. Die analysierten Höranlässe bereiten auf studienrelevante Höranforderungen nur begrenzt vor, da sie – in Einklang mit der Kritik von Field (2008:30) an rein produktorientierten Verfahren – überwiegend recognition-orientiert bleiben und zentrale wissenschaftspropädeutische Routinen nur unzureichend anbahnen. Zwar sind einzelne Aufgaben phasiert und grundsätzlich valide, doch dominieren Formate wie Zuordnung, Verifikation oder stark gelenkte Selektion, während anspruchsvollere Verarbeitungsleistungen – etwa die laut Masalon (2025:70ff.) für das Studium konstitutive selektionsgeleitete Mitschrift, Notiztechniken, Informationsverdichtung, der strategische Umgang mit Verpassen sowie die metakognitive Reflexion des eigenen Hörwegs – kaum systematisch aufgebaut werden. Selbst dort, wo studiennahe Teilkompetenzen punktuell berührt werden, etwa beim Notieren von Zahlen oder beim Herausfiltern einzelner Informationen, bleibt das Strategiewissen weitgehend implizit und wird entgegen der Forderung von Solmecke (2010:974) nach expliziter Bewusstmachung nicht als übertragbare Hörpraxis expliziert. Besonders deutlich wird dies auch bei den isolierten phonetischen Drills, die zwar technische Teilfertigkeiten trainieren, jedoch kaum auf die Echtzeitverarbeitung zusammenhängender, informationsdichter Monologe vorbereiten, wie sie für die universitäre Wissensaneignung (vgl. Masalon 2025:78f.) in Vorlesungen, Seminaren und institutionellen Kommunikationssituationen erforderlich ist.

Insgesamt ist der Befund daher nicht als punktuelle Schwäche einzelner Aufgaben zu verstehen, sondern als Ausdruck einer materialdidaktischen Prioritätensetzung: Hörverstehen wird verlässlich anleitbar gemacht, aber nur eingeschränkt als eigenständige, widerständige und transferrelevante Rezeptionspraxis profiliert. Genau darin liegt die zentrale didaktische Spannung des untersuchten Hörangebots.

8.2. Didaktische Handlungsoptionen

Aus der Befundlage ergeben sich vor allem Konsequenzen für die Aufgabensteuerung im Unterricht. Entscheidend ist der systematische Aufbau von Hörzielen, funktionaler Phasierung und studiennahen Anschlussleistungen.

Eine zentrale didaktische Konsequenz ist die Etablierung eines stabilen Hördreischritts, der globales Erfassen, selektive Entnahme und anschließende Verdichtung systematisch trennt, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten und mentale Repräsentationen des Textes schrittweise aufzubauen. Für jedes Hören sollte eine klar definierte Verstehensabsicht

gesetzt werden; Fokuswechsel über mehrere Hördurchgänge sollten als Normalmodus etabliert werden, statt implizit Vollständigkeit zu erwarten.

Eine zweite Konsequenz ist die Verankerung von Verdichtungsleistungen als Standardroutine, etwa in Form kurzer Notizen, strukturierter Stichpunktlisten oder knapper Zusammenfassungen, die das Gehörte in ein weiterverwendbares Wissensformat überführen. Eine dritte Konsequenz ist eine minimale, aber verbindliche Strategiereflexion, die den Hörweg sichtbar macht und Lernende schrittweise zur Selbststeuerung führt.

Für den österreichischen Kontext ist darüber hinaus zentral, dass Varietätenkontakt im Unterricht als Normalfall behandelt wird. Österreichische Standardrealisationen sollten regelmäßig hörbar werden, auch in formellen und institutionsnahen Textsorten; Aufgaben sollten dabei auf Verstehen und pragmatische Handlungsfähigkeit zielen, nicht auf normatives Korrigieren. Schließlich müssen Schriftstützen so gesteuert werden, dass sie Hören nicht ersetzen. Wo Schriftstützen im Kursbuch vorhanden sind, sollten sie didaktisch so eingesetzt werden, dass zunächst eine auditive Lösung aufgebaut wird, bevor Schrift zur Kontrolle oder Strukturierung genutzt wird.

8.3. Grenzen der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit ist als kriteriengeleitete „Schreibtischevaluation“ konzipiert und untersucht daher Materialqualität und didaktisches Potenzial, nicht jedoch die tatsächliche Unterrichtswirkung des Lehrwerks. Die Aussagen beziehen sich folglich auf die im Kursbuch angelegten Möglichkeiten, Steuerungslogiken und Begrenzungen und nicht auf den realen Lernerfolg unter konkreten Unterrichtsbedingungen. Ob und in welchem Ausmaß einzelne Schwächen des Materials im Unterricht durch Lehrpersonen, Lerngruppen, zusätzliche Aufgabenformate oder situative Adaptionen aufgefangen werden, ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Eine empirische Überprüfung der Unterrichtswirkung hätte ein anderes Untersuchungsdesign erfordert und wäre nur im Rahmen einer deutlich breiter angelegten Studie leistbar gewesen.

Zugleich bleiben die vorgenommenen Bewertungen trotz transparenter Kriterienleitung und Operationalisierung interpretativ gerahmt. Die Vergabe der Ratings basiert auf didaktischen Urteilen über Realisierung, Passung und Funktion der analysierten Höranlässe. Eine zusätzliche Interrater-Prüfung hätte die intersubjektive Absicherung der Ergebnisse weiter erhöhen können. Sie wurde im vorliegenden Design jedoch nicht umgesetzt, da die Arbeit nicht auf statistische Reliabilitätsmessung, sondern auf eine

theoriegeleitete, systematische und begründete Materialanalyse zielt. Eine vollständige intersubjektive Absicherung aller Einzelbewertungen hätte zudem ein erweitertes Untersuchungssetting mit zusätzlicher personeller und methodischer Absicherung vorausgesetzt.

Eine weitere Grenze liegt in der bewusst eingeschränkten Materialbasis. Analysiert wurden ausschließlich die Höranlässe der Lektionen 1 bis 6 des Kursbuchs in ihrer jeweiligen funktionalen Einheit aus Hörtext und direkt zugeordneter Aufgabenfolge. Nicht einbezogen wurden das Übungsbuch, Transkripte, sowie digitale Zusatzangebote (siehe Kapitel 6.2.). Damit bleibt offen, ob und in welchem Umfang solche Begleitmaterialien im Unterrichtsalltag kompensatorisch wirken könnten. Ihre systematische Mitanalyse hätte den Untersuchungsgegenstand deutlich erweitert und eine andere Anlage des Korpus erforderlich gemacht. Das in der Arbeit formulierte Urteil gilt daher ausdrücklich für das Kursbuch als isoliert betrachtetes Leitmedium und nicht für das gesamte verfügbare Lehrwerkensembel.

Insgesamt ist das Ergebnis der Untersuchung somit bewusst kontextualisiert und begrenzt: Es beansprucht keine Aussage über Unterrichtserfolg, keine vollständige Bewertung aller verfügbaren Begleitmaterialien und keine objektivistische Letztbewertung, sondern eine theoriegeleitet begründete Einschätzung des im Kursbuch angelegten Hörverstehensangebots im Hinblick auf den österreichischen studienvorbereitenden DaZ-Kontext.

9. Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigt die Analyse, dass das Hörangebot von *Netzwerk neu B1.1* für den österreichischen studienvorbereitenden DaZ-Kontext nur eingeschränkt tragfähig ist. Die zentralen Problembereiche betreffen die natürliche akustisch-interaktionale Komplexität, die hörbare Plurizentrik sowie die durchgängige Absicherung des Hörens als eigenständige Kompetenzhandlung. Daraus ergibt sich ein Bedarf an didaktischer Ergänzung und gezielter Rekontextualisierung im Unterricht.

Der Beitrag der Arbeit ist mehrdimensional. Auf der empirischen Ebene liegt er in einer begründeten, materialnahen Profilierung des untersuchten Kursbuchs im Kompetenzbereich Hörverstehen für den österreichischen Studienvorbereitungskontext. Die Untersuchung macht sichtbar, welche hördidaktischen Stärken und Grenzen sich aus dem Zusammenspiel von Inputgestaltung, Aufgabenarchitektur, Varietätenprofil und Schriftstützen ergeben.

Methodisch entwickelt die Arbeit die Tradition der Lehrwerkkritik für den Bereich Hörverstehen weiter. Während etablierte Instrumente Lehrwerke häufig holistisch erfassen, bietet die hier vorgenommene Operationalisierung ein differenzierteres Analyseinstrumentarium speziell für die Fertigkeit Hören. Indem abstrakte Anforderungen wie natürliche Komplexität, prozessorientierte Aufgabensteuerung, hörbare Plurizentrik und Aufgabenvalidität in überprüfbare Kriterien überführt werden, wird Hörverstehen einer systematischen, nachvollziehbaren „Schreibtischevaluation“ zugänglich gemacht.

Inhaltlich leistet die Arbeit einen Beitrag an der Schnittstelle von Hörverstehensdidaktik, Plurizentrik und studienvorbereitendem DaZ-Unterricht. Sie zeigt, dass die Beurteilung von Hörmaterialien nicht bei Themenwahl oder Textsortenetikettierung stehen bleiben kann, sondern die auditiv erfahrbare Realisierung von Kommunikationswirklichkeit, Varietätenkontakt und Anschlussanforderungen einbeziehen muss. Damit trägt die Untersuchung dazu bei, die Diskussion über geeignete Hörangebote im österreichischen DaZ-Kontext differenzierter zu führen und Lehrwerksanalyse stärker auf die Eigenlogik des Hörverstehens auszurichten.

10. Literaturverzeichnis

Untersuchtes Lehrwerk:

Dengler, Stefanie, Paul Rusch, Helen Schmitz, und Tanja Sieber. 2021. *Netzwerk neu B1.1. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Alderson, J. Charles, und Wall Dianne. 1993. „Does washback exist?“ *Applied Linguistics* 14(2):115–29.

Altmayer, Claus. 2013. „Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“ *Fremdsprache Deutsch* 48:11–16.

Ammon, Ulrich. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: De Gruyter.

Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

Behrens, Ulrike, und Michael Krelle. 2014. „Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick“. *Didaktik Deutsch* 19(36):86–107.

Berlitz, Maximilian D. 1889. *Methode für den Unterricht in den neueren Sprachen*. New York: Berlitz & Co.

Berré, Michel. 2005. „P. Guberina et P. Rivenc : deux compagnons de route“. S. 311–20 in *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, herausgegeben von M. Berré. Mons: CIPA.

Bimmel, Peter. 2010. „Lern(er)strategien und Lerntechniken“. S. 842–49 in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. Teilband 1. Berlin New York: De Gruyter.

Buttaroni, Susanna. 1995. „Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muß es wirklich ‚authentisch‘ sein?“ *ÖDaF-Mitteilungen* 2:34–40.

Buttaroni, Susanna, und Alfred Knapp. 1988. *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Buttaroni, Susanna, und Alfred Knapp. 1998. „Wahrnehmen und Verstehen – die wesentliche Grundlage des Fremdsprachenerwerbs“. S. 11–33 in *Fremdsprachenwachstum. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Cauldwell, Richard. 2013. *Phonology for listening. Teaching the stream of speech*. Birmingham: Speech in Action.

- Cauldwell, Richard. 2014. „Listening and pronunciation need separate models of speech“. S. 40–44 in *Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning Teaching Conference*, herausgegeben von J. M. Levis und S. McCrocklin. Ames, IA: Iowa State University.
- Cauldwell, Richard. 2018. *A syllabus for listening. Decoding*. Birmingham: Speech in Action.
- Dahlhaus, Barbara. 1994. *Fertigkeit Hören*. Bd. 5. Fernstudieneinheit. Berlin, München: Langenscheidt.
- Dietz, Gunther. 2021a. „Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 58(2):67–75.
- Dietz, Gunther. 2021b. „Korpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaZ-/DaF-Unterricht“. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1:97–123.
- Dietz, Gunther. 2022. „Mikrohören und authentische Hörmaterialien – Zur Einführung in den Tagungsband.“ S. 7–32 in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*, herausgegeben von G. Dietz. Berlin: Frank & Timme.
- Edelhoff, Christoph. 1985. „Authentizität im Fremdsprachenunterricht“. S. 7–30 in *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, herausgegeben von C. Edelhoff. München: Hueber.
- Eggers, Dietrich. 1996. „Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. S. 13–44 in *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis.*, herausgegeben von P. Kühn. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Europarat, Hrsg. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane. 2017. *Fachdidaktik Französisch: eine Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Narr Bachelor-Wissen.de. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Faistauer, Renate. 2001. „Zur Rolle der Fertigkeiten.“ S. 864–71 in *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2, herausgegeben von G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, und H.-J. Krumm. Berlin, New York: De Gruyter.
- Faistauer, Renate. 2006. „Neue Lehrwerke auf dem methodisch-didaktischen Prüfstand“. *ÖDaF-Mitteilungen* 22(2):10–27.
- Faistauer, Renate. 2010a. „audiolingual/Audiolinguale Methode, die (ALM)“. S. 16–17 in *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, herausgegeben von H. Barkowski und H.-J. Krumm. Tübingen, Basel: Francke.

- Faistauer, Renate. 2010b. „Die sprachlichen Fertigkeiten.“ S. 961–69 in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Halbband, herausgegeben von H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer. Berlin New York: De Gruyter.
- Field, John. 2008. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fritz, Thomas, und Renate Faistauer. 2008. „Prinzipien eines Sprachunterrichts“. S. 125–33 in *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*, herausgegeben von E. Bogenreiter-Feigl. Wien: VÖV-Edition Sprachen.
- Gibbons, Pauline. 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2. Auflage. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Glaboniat, Manuela. 2008. „Wer nicht hören kann, muss üben ... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts“. *ide* 1:51–65.
- Guberina, Petar. 1965. „La méthode audio-visuelle structuro-globale“. *Revue de Phonétique Appliquée* 1:35–64.
- Henrici, Gert. 2001. „Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache“. S. 842–53 in *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband., herausgegeben von G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, und H.-J. Krumm. Berlin, New York: De Gruyter.
- Honnef-Becker, Irmgard. 1996. „Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache“. S. 45–77 in *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, herausgegeben von P. Kühn. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Hymes, Dell. 1972. „Sociolinguistics“. S. 269–93 in *On Communicative Competence*, herausgegeben von J. B. Pride und J. Holmes. Harmondsworth.
- Imhof, Margarete. 2010. „Zuhören lernen und lehren: Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht“. S. 15–30 in *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von V. Bernius und M. Imhof. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koch, Peter, und Wulf Oesterreicher. 1985. „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. *Romanistisches Jahrbuch* 36:15–43.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2001. „Hörmaterialien“. S. 1086–93 in *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband., herausgegeben von G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, und H.-J. Krumm. Berlin, New York: De Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003. „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht?“ S. 120–26 in *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, herausgegeben von K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, und H.-J. Krumm. Tübingen: Narr.

- Krumm, Hans-Jürgen. 2010a. „Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht“. S. 1215–27 in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.*, herausgegeben von H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer. Berlin, New York: De Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2010b. „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“. S. 1215–27 in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.*, herausgegeben von G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, und H.-J. Krumm. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kruse, Anika. 2022. „Authentische gehörte Sprache im DaZ-/DaF-Unterricht: Korpora gesprochener Sprache als Basis für die Erstellung von Mikro-Hörübungen“. S. 33–64 in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*, herausgegeben von G. Dietz. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Masalon, Ksenia. 2025. „Der Teilbereich ‚Hörverstehen‘ in der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – eine Untersuchung im Spektrum sprachlich-kommunikativer, kognitiver und testtheoretischer Parameter“. Dissertation, Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen.
- Morf, Miriam. 2022. „Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A1“. S. 65–94 in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*, herausgegeben von G. Dietz. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Muhr, Rudolf. 1993. „Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache“. S. 108–23 in *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*, herausgegeben von R. Muhr. Wien: Holder-Pichler-Tempsky.
- Neuner, Gerhard. 2007. „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“. S. 225–34 in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Neuner, Gerhard, und Hans Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Fernstudieneinheit. Berlin, München: Langenscheidt.
- O'Malley, J. Michael, und Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Pilaski, Anna, und Katja Wirth. 2021. Netzwerk neu B1. *Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch mit 4 Audio-CDs und Video-DVD*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Porsch, Raphaela, Rüdiger Grotjahn, und Bernd Tesch. 2010. „Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte?“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21(2):143–89.
- Renard, Raymond. 2002. „Une phonétique immergée.“ S. 11–24 in *Apprentissage d’une langue étrangère/seconde., 2. La phonétique verbo-tonale*. Brüssel: De Boeck Université.
- Renard, Raymond. 2005. „Réception et diffusion des travaux de Petar Guberina en Belgique (1961-2004)“. S. 55–66 in *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, herausgegeben von M. Berré. Mons: CIPA.
- Rivenc, Paul. 2005. „Le devenir de la méthodologie SGAV et de la méthode verbo-tonale : constantes et variables.“ S. 43–52 in *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, herausgegeben von M. Berré. Mons: CIPA.
- Rivenc, Paul. 2013. „Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues“. *Synergies Espagne* 6:157–73.
- Roche, Jörg. 2008. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. 2., überarb. und erw. Aufl. UTB Basics. Tübingen Basel: Francke.
- Rösler, Dietmar. 2023. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Searle, John R. 1969. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry. 1972. „Interlanguage“. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3):209–31.
- Solmecke, Gert. 1992. „Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch, 7, 4–11.“ *Fremdsprache Deutsch* 7:4–11.
- Solmecke, Gert. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert. 1996. „Authentische Texte – authentisches Hören?“ S. 79–92 in *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, herausgegeben von P. Kühn. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Solmecke, Gert. 2000. „Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests“. S. 57–76 in *TEST-DAF. Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests*, herausgegeben von S. Bolton. Köln: Gilde.
- Solmecke, Gert. 2001. „Hörverstehen.“ S. 893–900 in *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Halbband, herausgegeben von G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, und H.-J. Krumm. Berlin, New York: De Gruyter.

- Solmecke, Gert. 2003. „Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4+5:4–10.
- Solmecke, Gert. 2010. „Vermittlung der Hörfertigkeit“. S. 969–75 in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Halbband, herausgegeben von H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer. Berlin, New York: De Gruyter.
- Solmecke, Gert. 2012. „Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen und ihren Konsequenzen für die Praxis“. *ÖDaF-Mitteilungen* 28(1):24–35.
- Viëtor, Wilhelm. 1886. *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. 2. Heilbronn: Verlag der Gebrüder Henninger.
- Wiemann, Beatrice. 2009. *Wir hören, was wir verstehen... „Evaluation und Verbesserungsvorschläge für Hörverstehensaufgaben*. Bd. Magisterarbeit. Chemnitz: TU Chemnitz.
- Wiesinger, Peter. 2010. „Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.)“. S. 360–70 in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bd. 1, 1. Halbband, herausgegeben von H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer. Berlin, New York: De Gruyter.
- Wood, David, Jerome S. Bruner, und Gail Ross. 1976. „The role of tutoring in problem solving.“ *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 2:89–100.

11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1 - NETZWERK B1 S. 8	75
ABBILDUNG 2 - NETZWERK B1 S. 9	76
ABBILDUNG 3 - NETZWERK B1 S. 18	77
ABBILDUNG 4 - NETZWERK B1 S. 19	78
ABBILDUNG 5 - NETZWERK B1 S. 28	79
ABBILDUNG 6 - NETZWERK B1 S. 29	80
ABBILDUNG 7 - NETZWERK B1 S. 44	81
ABBILDUNG 8 - NETZWERK B1 S. 45	82
ABBILDUNG 9 - NETZWERK B1 S. 54	83
ABBILDUNG 10 - NETZWERK B1 S. 55	84
ABBILDUNG 11 - NETZWERK B1 S. 64	85
ABBILDUNG 12 - NETZWERK B1 S. 65	86
TABELLE 1 - KORPUSPROFIL DER VIER HAUPTKRITERIEN	59
TABELLE 2 - VERDICHUNG NACH UNTERKATEGORIEN – ANALYSEBEREICH A	66
TABELLE 3 - VERDICHUNG NACH UNTERKATEGORIEN – ANALYSEBEREICH B	70
TABELLE 4 - VERDICHUNG NACH UNTERKATEGORIEN – ANALYSEBEREICH C	72
TABELLE 5 - VERDICHUNG NACH UNTERKATEGORIEN – ANALYSEBEREICH D	73

12. Anhang

Anhang I - Kriterienkatalog / Codebook

1. Funktion des Kriterienkatalogs

Der vorliegende Kriterienkatalog operationalisiert die Forschungsfragen der Arbeit für die Analyse des Hörverstehensangebots im Kursbuch *Netzwerk neu B1.1*. Er ist deduktiv aus den theoretischen Grundlagenkapiteln hergeleitet und auf den österreichischen studienvorbereitenden DaZ-Kontext zugeschnitten. Gegenstand ist keine allgemeine Gesamtbewertung des Lehrwerks, sondern eine fokussierte Teil-Lehrwerkanalyse des Hörverstehens als didaktische Einheit aus Hörtext, Aufgabenarchitektur und – soweit für die Aufgabebearbeitung funktional relevant – kursbuchinternen Schriftstützen.

Der Kriterienkatalog folgt der in der Arbeit entwickelten methodischen Logik von vier Hauptkriterien:

- A Materialpotenzial
- B Didaktische Prozesssteuerung
- C Plurizentrik / DACHL
- D Schriftstützen / Aufgabenvalidität

2. Untersuchungseinheit und Kodierobjekt

Als Untersuchungseinheit fungiert nicht der isolierte Hörtext, sondern der didaktische Höranlass. Dieser wird als funktionales Bündel definiert, bestehend aus dem Hörtext einschließlich seiner Einbettung und Metadaten, der zugehörigen Aufgabenfolge sowie gegebenenfalls kursbuchinternen Schriftstützen, soweit diese den Bearbeitungsmodus und damit die Aufgabenvalidität beeinflussen.

Besteht eine Aufgabenfolge aus mehreren zusammengehörigen Teiltracks, werden diese als ein Höranlass kodiert, sofern sie auf dieselbe Aufgabenarchitektur bezogen sind. Getrennte Aufgabenfolgen mit eigenständigen Hörzielen werden als getrennte Höranlässe behandelt.

3. Materialbasis

Analysiert werden ausschließlich die im Kursbuch enthaltenen Höranlässe der Lektionen 1 bis 6 sowie die jeweils dazugehörigen Aufgabenfolgen im Kursbuch. Nicht berücksichtigt werden Übungsbuchmaterialien, Lösungsschlüssel, Transkripte, Untertitel sowie weitere begleitende Zusatzmaterialien, sofern sie nicht unmittelbar Teil des untersuchten kursbuchinternen Höranlasses sind.

4. Kodierlogik und Ratingskala

Die vier Hauptkriterien werden pro Höranlass vollständig auf einer dreistufigen Skala codiert:

- 2 = erfüllt / stark ausgeprägt / klar belegbar
- 1 = teilweise erfüllt / gemischt / eingeschränkt belegbar
- 0 = nicht erfüllt / kaum bzw. nicht belegbar

Der methodische Grundsatz lautet, dass pro Höranlass sämtliche vier Hauptkriterien bewertet werden.

5. Dokumentation

Für jeden Höranlass werden zunächst folgende Metadaten erfasst:

- ID
- Lektion / Einheit
- Seite(n)
- Track
- Textsorte / Setting
- Sprecherkonstellation
- Varietät (soweit hörbar belegbar)
- Aufgabenfolge (Kurzbeschreibung)
- kursbuchinterne Schriftstützen

6. Analyseschema

Die Analyse erfolgt standardisiert in drei Schritten:

1. *Analyse des Hörtexts* hinsichtlich Einbettung, Sprecherkonstellation, situativer Rahmung, natürlicher akustisch-kommunikativer Komplexität, Mündlichkeitsmerkmalen, Varietätenrealität und DACHL-sensibler Rahmung.
2. *Analyse der Aufgabenfolge* im Hinblick auf ihre Steuerungsfunktion entlang der Phasen vor, während und nach dem Hören.
3. *Bewertung der vier Hauptkriterien* auf der festgelegten Skala.

7. Die vier Hauptkriterien

A - Materialpotenzial

Dieses Hauptkriterium erfasst die Qualität des auditiven Materials im Hinblick auf akustisch-kommunikative Komplexität, situative Plausibilität und didaktische Bearbeitbarkeit. Bewertet wird, inwiefern der Hörtext Merkmale gesprochener Sprache, situative Einbettung und kommunikative Dichte sichtbar macht oder ob er deutlich geglättet, überkontrolliert oder künstlich produziert wirkt.

In die Bewertung von A fließen insbesondere folgende Teilaspekte ein:

- Textsorte und Interaktionsform
- Sprecherkonstellation und Informationsverteilung
- situative Einbettung und Rahmung
- Grad gesprochensprachlicher Merkmale / konzeptioneller Mündlichkeit
- Prosodie, Sprechtempo und akustische Gestaltung
- Informationsdichte und kommunikative Komplexität
- Erwachsenen- und Institutionsbezug des Hörtexts
- Gesamtwirkung im Spannungsfeld von Authentizität, Glättung und Bearbeitbarkeit

Leitfragen:

- Wirkt der Hörtext akustisch-kommunikativ plausibel oder deutlich didaktisch geglättet?
- Sind situative Rahmung, Sprecherkonstellation und Textsorte stimmig realisiert?
- Zeigt der Text Merkmale gesprochener Sprache und eine für die Zielgruppe angemessene natürliche Komplexität?
- Eröffnet das Material Potenzial für eine anschlussfähige Hörverstehensarbeit im studienvorbereitenden DaZ-Kontext?

B - Didaktische Prozesssteuerung

Dieses Hauptkriterium erfasst die Aufgabenarchitektur als Steuerung des Hörprozesses. Bewertet wird, inwiefern die Aufgabenfolge das Hören systematisch vorbereitet, während des Hörens fokussiert und nach dem Hören funktional weiterführt. Im Zentrum stehen die Phasierung, die Passung von Hörzielen und Aufgabenformaten, die Bearbeitungslogik sowie die Frage, ob das Hören als eigenständige Kompetenz modelliert wird.

In die Bewertung von B fließen insbesondere folgende Teilaspekte ein:

- Phasierung der Aufgabenfolge (vor, während, nach dem Hören)
- Hörstile und Hörziele (global, selektiv, detailliert)
- Progression und Aufgabenlogik
- Scaffolding und Strategiestützung
- dekodierbezogene bzw. mikrohörbezogene Prozesse, soweit angelegt
- Transfer und Anschlussleistungen
- studienvorbereitend relevante Anschlussleistungen wie Informationsselektion, Relevanzgewichtung, strukturierendes Notieren oder Weiterverarbeitung

Leitfragen:

- Wird der Hörprozess didaktisch nachvollziehbar und phasiert gesteuert?
- Passen Hörziele, Aufgabenformate und Bearbeitungslogik zueinander?

- Unterstützen die Aufgaben Hören als Prozess oder dienen sie vor allem der nachträglichen Verstehenskontrolle?
- Werden studienvorbereitend relevante Anschlussleistungen materialseitig plausibilisiert?

C. Plurizentrik / DACHL

Dieses Hauptkriterium erfasst die hörbare Varietätenrealität sowie die DACHL-sensitive Rahmung des Höranlasses. Bewertet wird, inwiefern plurizentrische oder varietätenspezifische Merkmale im Input auditiv erkennbar werden und ob der DACHL-Raum als realer Alltags- und Institutionsraum plausibel erschlossen wird.

In die Bewertung von C fließen insbesondere folgende Teilaspekte ein:

- hörbare Varietätenmarker
- plurizentrische bzw. varietätenspezifische Lexik
- DACHL-sensitive situative Rahmung
- Alltags- und Institutionsbezug im DACHL-Raum
- pragmatische Muster und Interaktionsroutinen als Teil hörbarer Teilhabe
- Verhältnis von thematischer DACHL-Rahmung und auditiver Realisierung

Leitfragen:

- Wird Plurizentrik im Hörtext hörbar oder bleibt sie bloß thematisch behauptet?
- Ist der DACHL-Raum als realer Alltags- und Institutionsraum plausibel gerahmt?
- Werden varietätenspezifische oder pragmatische Merkmale als regulärer Bestandteil von Verstehen sichtbar?
- Unterstützt der Höranlass die Ausbildung rezeptiver Robustheit für reale DACHL-Kommunikationsräume?

D. Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Dieses Hauptkriterium erfasst das Verhältnis zwischen kursbuchinternen Schriftstützen und der Validität der Höraufgaben. Bewertet wird, inwiefern schriftliche Hilfen den

Hörprozess funktional unterstützen oder den Bearbeitungsmodus in Richtung einer Substitution verschieben, sodass Aufgaben eher gelesen als gehört werden.

In die Bewertung von D fließen insbesondere folgende Teilaspekte ein:

- Wortlisten, Schlüsselwörter, Tabellen, Notizraster und andere schriftliche Strukturierungshilfen
- schriftliche Vorentlastungen
- Zeitpunkt und Funktion der Schriftstützen im Bearbeitungsprozess
- Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg
- Einfluss auf die Validität der Höraufgabe
- Risiko zusätzlicher Entlastung bei bereits unterkomplexem Input

Leitfragen:

- Unterstützen Schriftstützen das Hören funktional oder ersetzen sie es teilweise?
- Bleibt die Aufgabe auch mit Schriftstützen primär eine Hörverstehensaufgabe?
- Eröffnen schriftliche Hilfen konkurrierende Lösungswege, die ohne hinreichendes Hören auskommen?
- Verstärken zusätzliche Entlastungen bei unterkomplexem Input das Risiko der Unterforderung?

8. Kurzprotokoll pro Höranlass

Für jeden Höranlass wird zusätzlich ein kompaktes Analyseprotokoll geführt. Es enthält:

- ID / Lektion / Seite / Track
- kurzes Profil des Höranlasses
- Bewertung der vier Hauptkriterien A–D
- zentrale Belege / Notizen
- kurzen interpretativen Kommentar

9. Funktion des Codebooks im Anhang

Das Codebook dokumentiert die methodische Operationalisierung der Analyse und macht die Bewertungsschritte transparent, nachvollziehbar und vergleichbar. Es dient damit nicht als allgemeines Lehrwerksraster, sondern als auf die vorliegende Untersuchung zugeschnittenes Instrument der deduktiven, kriteriengeleiteten „Schreibtischevaluation“.

Kompakte Übersicht der vier Hauptkriterien

A Materialpotenzial

Qualität des auditiven Materials im Hinblick auf akustisch-kommunikative Komplexität, situative Plausibilität und didaktische Bearbeitbarkeit.

B Didaktische Prozesssteuerung

Aufgabenarchitektur als Steuerung des Hörprozesses vor, während und nach dem Hören.

C Plurizentrik / DACHL

Hörbare Varietätenrealität und DACHL-sensitive Rahmung des Höranlasses.

D Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Verhältnis zwischen kursbuchinternen Schriftstützen und der Validität der Höraufgaben.

Anhang II - Korpusübersicht des dokumentierten Materials

ID	Lektion / Kapitel	Track / Quelle	Setting / Texttyp	Sprecherkonstellation	Aufgabenfolge / Phasierung	Hinweise auf kursbuchinterne Schriftstützen
NWn_B1_KB_Audio_1-001	Kapitel 1	Audio_1-001	informeller Alltagsdialog / Face-to-Face	Maja, Liam, Thomas	globales und selektives Verstehen; gelenkte Zuordnung	textliche Typenbeschreibungen als Stütze
NWn_B1_KB_Audio_1-002	Kapitel 1	Audio_1-002	Service-/Beratungsdialog im Reisebüro	Anna, Paula, Beraterin	phasierte Aufgabenfolge; selektives Hören; tabellarische Erfassung	Tabellengerüst / Raster
NWn_B1_KB_Audio_1-003	Kapitel 1	Audio_1-003	Verkaufsabschluss / Entscheidung im Reisebüro	Anna, Paula, Beraterin	Hypothesenbildung; Verifikationshören	keine deutlich eigenständige Schriftstütze sichtbar
NWn_B1_KB_Audio_1-004	Kapitel 1	Audio_1-004	didaktische Mikro-Dialoge / Pattern Drill	nicht zentral	Redemittel-/Intonationsübung	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-005	Kapitel 1	Audio_1-005	didaktische Wortliste / phonetische Übung	nicht dialogisch	phonetischer Übungshöranlass	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-006	Kapitel 1	Audio_1-006	didaktische Wortliste / Artikulationsübung	nicht dialogisch	phonetischer Übungshöranlass	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-007	Kapitel 1	Audio_1-007	öffentliche Durchsage	nicht dialogisch	selektives Hören auf relevante Information	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-008	Kapitel 1	Audio_1-008	öffentliche Durchsage	nicht dialogisch	selektives Hören / Detailverstehen mit Notieren	Notierfokus
NWn_B1_KB_Audio_1-009_bis_012	Kapitel 1	Audio_1-009 bis Audio_1-012	Sequenz öffentlicher Durchsagen	nicht dialogisch	gebündelter funktionaler Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-013	Kapitel 1	Audio_1-013	öffentliche Verkehrsdurchsage	nicht dialogisch	selektiver funktionaler Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-014	Kapitel 2	Audio_1-014	Radiosendung / Call-in-Show	Moderator/in + Hörerbeiträge	medial gerahmter Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-015	Kapitel 2	Audio_1-015	Straßenumfrage / Vox-Pop	mehrere Passant/inn/en	journalistisch gerahmter Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-016	Kapitel 2	Audio_1-016	Servicegespräch / Reklamation	Kunde, Verkäuferin	dialogischer institutioneller Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-017	Kapitel 2	Audio_1-017	didaktische Wortliste / Artikulationsübung	nicht dialogisch	phonetischer Übungshöranlass	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-018	Kapitel 2	Audio_1-018	didaktisierter Kurzdialog / Sprachillustration	nicht zentral	modellhafte Redemittel-/Lexiksequenz	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-019_bis_021	Kapitel 3	Audio_1-019 bis Audio_1-021	Radio-Sendung / Anrufer-Beiträge	mehrere Sprecher/innen	gebündelte Vergleichssequenz „früher vs. heute“	vergleichendes Notieren / Aufgabensteuerung
NWn_B1_KB_Audio_1-022	Kapitel 3	Audio_1-022	Radio-Interview / Talkshow	Dialogisch	medial gerahmter Höranlass	keine gesonderte Angabe

ID	Lektion / Kapitel	Track / Quelle	Setting / Texttyp	Sprecherkonstellation	Aufgabenfolge / Phasierung	Hinweise auf kursbuchinterne Schriftstützen
NWn_B1_KB_Audio_1-023	Kapitel 3	Audio_1-023	didaktische Redemittelsammlung / Modell-Sätze	nicht dialogisch	isolierte sprachliche Mustersequenz	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-024	Kapitel 4	Audio_1-024	isolierte Wortliste / Komposita	nicht dialogisch	nicht-kommunikativer Übungshöranlass	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-025	Kapitel 4	Audio_1-025	privates Gespräch / biografisches Erzählen	Dialogisch	dialogisch eingebetteter Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-026	Kapitel 4	Audio_1-026	Radio-Interview / biografisches Interview	Dialogisch	berufsbio-graphischer Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-027_bis_029	Kapitel 4	Audio_1-027 bis Audio_1-029	Sequenz situativer Kurzdialo-ge am Arbeitsplatz	mehrere Sprecher/in-nen	gebündelte Arbeitswelt-Se-quenz	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-030_031	Kapitel 4	Audio_1-030 und Audio_1-031	zwei Konfliktgespräche	Dialogisch	gebündelter di-alogischer Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-032	Kapitel 4	Audio_1-032	didaktische Modell-Sätze / Mini-Dia-loge	nicht zentral	isolierte Re-demittelse-quenz	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-033	Kapitel 4	Audio_1-033	Mini-Dialo-ge zu Emotion & Intona-tion	nicht zentral	phonetisch-pragmatischer Übungshöran-las	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-034	Kapitel 4	Audio_1-034	informelles Gespräch / situa-tiver Dialog	Dialogisch	situativer Höranlass Jobsuche	keine gesonderte An-gabe
NWn_B1_KB_Audio_1-035	Kapitel 4	Audio_1-035	formelles Telefonat / Terminverein-barung	Dialogisch	Bewerbung-stelefonat	keine gesonderte An-gabe
NWn_B1_KB_Audio_1-036	Kapitel 5	Audio_1-036	privates Entschei-dungsgespräch / Aushandlungsdi-alog	Dialogisch	ökologischer Einkauf; dialo-gischer Höran-las	keine gesonderte An-gabe
NWn_B1_KB_Audio_1-037	Kapitel 5	Audio_1-037	didaktische Satzreihe	nicht dialo-gisch	struktureller Übungshöran-las	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-038	Kapitel 5	Audio_1-038	isolierte Satzpaare	nicht dialo-gisch	struktureller Übungshöran-las	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-039	Kapitel 5	Audio_1-039	Modell-Dialo-ge / Wetter-Floskeln	nicht zentral	isolierte Mod-ellsequenz	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-040_bis_043	Kapitel 5	Audio_1-040 bis Audio_1-043	vier Wetterberichte / Radionachrichten	nicht dialo-gisch	gebündelte monologische Sequenz	keine gesonderte An-gabe
NWn_B1_KB_Audio_1-044	Kapitel 5	Audio_1-044	Radiobeitrag / in-formativer Kur-zvortrag	nicht dialo-gisch	medialer Infor-mationshöran-las	keine gesonderte An-gabe
NWn_B1_KB_Audio_1-045	Kapitel 6	Audio_1-045	monologische Statements / Vox-Pop	mehrere Sprecher/in-nen	Zukunftsprog-nosen; the-matischer Höranlass	keine gesonderte An-gabe
NWn_B1_KB_Audio_1-046	Kapitel 6	Audio_1-046	Radio-Feature / Ratgeber-Sendung	nicht dialo-gisch	medialer Höranlass zu Wohnheiten	keine gesonderte An-gabe
NWn_B1_KB_Audio_1-047	Kapitel 6	Audio_1-047	isolierte Wortliste / Minimalpaare	nicht dialo-gisch	phonetischer Übungshöran-las	keine relevante Schriftstütze

ID	Lektion / Kapitel	Track / Quelle	Setting / Texttyp	Sprecherkonstellation	Aufgabenfolge / Phasierung	Hinweise auf kursbuchinterne Schriftstützen
NWn_B1_KB_Audio_1-048	Kapitel 6	Audio_1-048	privates Problemlösungsgespräch	Dialogisch	dialogischer Höranlass	keine gesonderte Angabe
NWn_B1_KB_Audio_1-049	Kapitel 6	Audio_1-049	didaktische Modell-Dialoge	nicht zentral	isolierte Modellsequenz	keine relevante Schriftstütze
NWn_B1_KB_Audio_1-050	Kapitel 6	Audio_1-050	Lied / Popsong	nicht dialogisch	kulturelles Hörprodukt	keine relevante Schriftstütze

Anhang III – Leeres Analyseblatt pro Höranlass

Verwendung: Pro didaktischem Höranlass wird ein Blatt ausgefüllt. Offiziell bewertet werden ausschließlich die vier Hauptkriterien A–D auf der Skala 2 / 1 / 0. Die darunterstehende Feingliederung dient nur als Beobachtungs- und Begründungshilfe; sie erhält keine eigenen Endratings. Nicht berücksichtigt werden KI, Digitalität, Online-Zusatzmaterialien, Transkripte oder Untertitel als eigenständige Bewertungsbereiche.

1. Metadaten

ID		Lektion / Einheit	
Seite(n)		Track	
Textsorte / Setting		Sprecherkonstellation	
Varietät (soweit hörbar belegbar)		kursbuchinterne Schriftstützen	
Aufgabenfolge (Kurzbeschreibung)			

2. Bewertungslogik und Kurz-Check

Skala • 2 = erfüllt / stark ausgeprägt / klar belegbar • 1 = teilweise erfüllt / gemischt / eingeschränkt belegbar • 0 = nicht erfüllt / kaum bzw. nicht belegbar Belegstandard • Audio: Track + Stichwort • Aufgaben: Seite + kurzer Aufgabenwortlaut Arbeitsregel • Pro Hauptkriterium mindestens ein Beleg / eine Notiz, sobald dies für die Interpretation relevant ist.	Kurz-Check ☐ ID in allen Blättern identisch ☐ Höranlass global und analytisch geprüft ☐ Aufgabenfolge in vor / während / nach dem Hören beschrieben ☐ Schriftstützen nur dokumentiert, wenn sie den Bearbeitungsmodus beeinflussen ☐ Feinaspekte nur als Beobachtungs- und Begründungshilfe verwendet ☐ Endrating nur für A, B, C und D vergeben
--	--

3. A – Materialpotenzial

Kurzbeschreibung	Qualität des auditiven Materials im Hinblick auf akustisch-kommunikative Komplexität, situative Plausibilität und didaktische Bearbeitbarkeit.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☐ 0 → Bewertung:
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut):
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	A1 Textsorte / Interaktionsform A2 Kanal / Setting A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität A4 Authentizitätsgrad A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache A6 Prosodie / Sprechtempo A7 Atmo / Situierung A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug A9 Informationsdichte / Makrostruktur A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs

4. B – Didaktische Prozesssteuerung

Kurzbeschreibung	Aufgabenarchitektur als Steuerung des Hörprozesses vor, während und nach dem Hören.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☐ 0 → Bewertung:
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut):
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	B1 Pre-Listening B2 While-Listening B3 Post-Listening B4 Hörstile / Progression B5 Passung Hörstil / Textsorte B6 Aufgabenformat-Mix B7 Strategiestützung / Strategietraining B8 Bottom-up / Mikro-Hören B9 Scaffolding / Differenzierung B10 Validitätsprüfung innerhalb der Aufgabenlogik B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen

5. C – Plurizentrik / DACHL

Kurzbeschreibung	Hörbare Varietätenrealität und DACHL-sensitive Rahmung des Höranlasses.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☐ 0 → Bewertung:
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut):
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	C1 Varietät hörbar erkennbar C2 Austriaismen / plurizentrische Lexik C3 Regiolekt / Dialekt (soweit hörbar und relevant) C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen

6. D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Kurzbeschreibung	Verhältnis zwischen kursbuchinternen Schriftstützen und der Validität der Höraufgaben.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☐ 0 → Bewertung:
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut):
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen D3 schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg

7. Kurzkomentar

Kurzkomentar	
Auffälligkeiten	

8. Kompakte Belegmatrix

ID / Track / Seite	
Kurzprofil	
A – Materialpotenzial	
B – Didaktische Prozesssteuerung	
C – Plurizentrik / DACHL	
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	

Anhang IV – Exemplarische ausgefüllte Analyseblätter (Einleitungshörtexte für die Lektionen 1-6)

Anhang IVa – Lektion 1

1. Metadaten

ID	NWn_B1_KB_Audio_1-001	Lektion / Einheit	Kapitel 1
Seite(n)	S. 9 (Aufgabe 3a/b)	Track	Audio_1-001
Textsorte / Setting	Informeller Alltagsdialog / Face-to-Face-Gespräch unter Freunden bzw. Bekannten	Sprecherkonstellation	Drei Sprecher:innen (Maja, Liam, Thomas)
Varietät (soweit hörbar belegbar)	Bundesdeutsches Standarddeutsch; keine hörbaren austriazistischen oder regiolektalen Marker	kursbuchinterne Schriftstützen	Fotos, Wortschatzvorentlastung, kurze Zuordnungs- bzw. Typenbeschreibungen in Aufgabe 3b
Aufgabenfolge (Kurzbeschreibung)	Vor dem Hören: thematische und lexikalische Vorentlastung über Bilder und Wortschatz. Während des Hörens: Zuordnung von Urlaubsorten bzw. Reisetypen zu den Sprecher:innen (globales und dann detaillierteres Hören). Nach dem Hören: Transfer auf die eigene Lebenswelt („Und Sie?“).		

2. Bewertungslogik und Kurz-Check

3. A – Materialpotenzial

Kurzbeschreibung	Das auditive Material ist thematisch erwachsenennah und aufgabenbezogen gut nutzbar, weist jedoch deutliche Defizite hinsichtlich natürlicher Komplexität, Spontaneität und hörbarer Varietätenrealität auf. Der Dialog ist stark geskriptet, prosodisch verlangsamt und insgesamt eher als verschriftlichte Mündlichkeit denn als realistische Gesprächssituation einzustufen.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☒ 0 → Bewertung: 0
Belege / Notizen	• stark geglättete Dialogführung; keine Häsitationen, Reparaturen oder Satzabbrüche • überdeutliche Artikulation, zu langsames Sprechtempo • nur dekorative Mündlichkeitssignale wie „Echt?“, „Na ja“, „Wow“ • leichte Straßengeräusche als Situierung, aber ohne funktionale Relevanz Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - S. 9, Aufgabe 3a/b: Zuordnung von Urlaubsorten und Reisetypen zu den Sprecher:innen
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	A1 Textsorte / Interaktionsform Informeller Alltagsdialog ist klar erkennbar; Turn-Taking und Rollenverteilung sind plausibel. A2 Kanal / Setting Face-to-Face-Setting wird durch direkte Anrede und informellen Ton

	gestützt. A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität Stark skriptgebunden; Sätze wirken syntaktisch vollendet und abgelesen. A4 Authentizitätsgrad Didaktisch-authentisch, aber nicht natürlich-authentisch; reale Unwägbarkeiten fehlen. A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache Partikeln vorhanden, aber keine Ellipsen, Reparaturen, Häsitationen oder Suchbewegungen. A6 Prosodie / Sprechtempo Zu langsam und überdeutlich; eher Careful-Speech-Modell als realistische Hörsituation. A7 Atmo / Situierung Leichte Straßengeräusche schaffen etwas Atmosphäre, tragen aber kaum zur kommunikativen Komplexität bei. A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug Erwachsenenbezug hoch; Thema Urlaub ist lebensnah, aber nicht institutionsnah. A9 Informationsdichte / Makrostruktur Informationsdichte moderat; Informationen werden sequenziell und leicht verarbeitbar präsentiert. A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs Für die Zuordnungsaufgabe gut geeignet, da Sprecherprofile klar unterscheidbar sind.
--	--

4. B – Didaktische Prozesssteuerung

Kurzbeschreibung	Die Aufgabenarchitektur ist klar phasiert und grundsätzlich valide. Positiv sind Vorentlastung, Progression vom globalen zum detaillierten Hören und der lebensweltliche Transfer. Defizitär bleiben jedoch Strategietraining, Bottom-up-Arbeit, Autonomieförderung sowie anspruchsvollere studiennahe Verarbeitungsleistungen.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	• Audio-Belege (Track / Stichwort): klare Sprechertrennung erleichtert Global- und Detailhören • Input bleibt auf Wiedererkennen hin angelegt, kaum Decoding-Druck Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - S. 8/9: Vorentlastung über Bilder und Wortschatz - S. 9, Aufgabe 3a: globales Zuordnen des Urlaubsorts - S. 9, Aufgabe 3b: detaillierteres Zuordnen des Reisetypus - S. 9, Aufgabe 3c: Transferfrage „Und Sie?“
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	B1 Pre-Listening Starke Vorentlastung durch Fotos, Wortschatz und vorbereitende Leselemente. B2 While-Listening Während des Hörens vor allem Zuordnungsleistungen; keine

	Notizanforderung. B3 Post-Listening Transfer auf die eigene Lebenswelt vorhanden. B4 Hörstile / Progression Sinnvolle Progression von globalem zu detaillierterem Hören. B5 Passung Hörstil / Textsorte Zuordnungs- und Detailfragen passen grundsätzlich zur Textsorte Small-talk. B6 Aufgabenformat-Mix Begrenzt; geschlossene Formate dominieren. B7 Strategiestützung / Strategietraining Nicht expliziert; Selektionsstrategien werden vorausgesetzt, aber nicht thematisiert. B8 Bottom-up / Mikro-Hören Kaum vorhanden; keine gezielte Arbeit an lautlicher Segmentierung oder Detaildecoding. B9 Scaffolding / Differenzierung Starkes Scaffolding durch Typenbeschreibungen und Vorstrukturierung. B10 Validitätsprüfung innerhalb der Aufgabenlogik Grundsätzlich valide; die Lösung erfordert Hören und ist nicht allein aus Bildern ableitbar. B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen Kaum ausgeprägt; keine Reflexion des Hörwegs, keine Wahlmöglichkeiten.
--	---

5. C – Plurizentrik / DACHL

Kurzbeschreibung	Plurizentrik bleibt im Höranlass praktisch unhörbar. Zwar erscheinen österreichische Ortsnamen auf der Inhaltsebene, sprachlich und pragmatisch wird der DACHL-Raum jedoch nicht operationalisiert. Österreich fungiert eher als touristische Kulisse denn als normalisierter Sprach- und Lebensraum.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☒ 0 → Bewertung: 0
Belege / Notizen	• Audio-Belege (Track / Stichwort): reines bundesdeutsches Standarddeutsch • keine austriazistischen Lexeme, keine regiolektalen Marker • keine hörbare Binnenvariation Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - S. 9, Aufgabe 3a/b: Österreich-Bezug nur über Reiseziele wie Salzburg/Wien
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	C1 Varietät hörbar erkennbar Nicht gegeben; ausschließlich bundesdeutsche Standardaussprache. C2 Austriazismen / plurizentrische Lexik Nicht vorhanden. C3 Regiolekt / Dialekt Nicht vorhanden.

	C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ Österreich wird nur thematisch als Reiseziel eingebunden; keine funktionale Einbettung. C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität Fehlt vollständig. C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen Nur implizite, neutrale Höflichkeit; keine österreichspezifische Pragmatik.
--	---

6. D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Kurzbeschreibung	Die kursbuchinternen Schriftstützen unterstützen die Bearbeitung grundsätzlich funktional, bergen aber punktuell das Risiko, das Hören teilweise zu substituieren. Besonders die Typenbeschreibungen in Aufgabe 3b strukturieren das Hören stark vor und können die auditive Verarbeitungsleistung entlasten, ohne sie jedoch vollständig zu ersetzen.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): klare Sprecherprofile erleichtern in Verbindung mit den Schriftstützen die Zuordnung Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - S. 8: Wortschatzvorentlastung - S. 9, Aufgabe 3b: Typenbeschreibungen als Lesegerüst - S. 9: Bilder als thematische Vorstrukturierung
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel Wortschatzvorentlastung vorhanden. D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen Keine eigentlichen Tabellen; stattdessen Zuordnungs- und Beschreibungselemente. D3 schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung Deutlich vorhanden; unterstützt den Zugang zum Hörtext. D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg Überwiegend unterstützend, aber mit partiellem Validitätsrisiko, da die Beschreibungen das Hören teilweise vorstrukturieren und mittragen.

7. Kurzkomentar

Kurzkomentar	Audio_1-001 ist ein didaktisch gut steuerbarer, aber deutlich geglätteter Höranlass. Die Aufgabenfolge ist phasiert und grundsätzlich valide, doch der Input bleibt unterkomplex, stark skriptgebunden und plurizentrisch defizitär. Für einen österreichischen studienvorbereitenden DaZ-Kontext ist der Höranlass deshalb nur eingeschränkt geeignet, weil weder natürliche Hörrealität noch studiennahe Verarbeitungsroutinen systematisch aufgebaut werden.
Auffälligkeiten	- DACHL-Bezug nur dekorativ - Careful-Speech-Modell

	- Strategietraining fehlt - studienrelevante Hörpraktiken kaum angebahnt
--	---

8. Kompakte Belegmatrix

ID / Track / Seite	NWn_B1_KB_Audio_1-001 / Audio_1-001 / Kapitel 1, S. 9
Kurzprofil (1–2 Sätze)	Informeller Urlaubsdialog mit drei Sprecher:innen; didaktisch gut steuerbar, aber deutlich geglättet und varietätenarm. Der Höranlass zeigt exemplarisch das Spannungsverhältnis zwischen Bearbeitbarkeit und fehlender natürlicher Komplexität.
A – Materialpotenzial	0 – thematisch passend und aufgabenbezogen nutzbar, aber stark geskriptet, prosodisch verlangsamt und oralitätsarm.
B – Didaktische Prozesssteuerung	1 – phasiert und valide, aber überwiegend recognition-orientiert; Strategietraining und Metakognition fehlen.
C – Plurizentrik / DACHL	0 – keine hörbare Varietätenrealität; Österreich nur thematische Kulisse.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	1 – funktionale Unterstützung, aber punktuell konkurrierender Lösungsweg durch starke Vorstrukturierung.

Anhang IVb – Lektion 2

1. Metadaten

ID	NWn_B1_KB_Audio_1-014	Lektion / Einheit	Kapitel 2 "Alles neu"
Seite(n)	S. 18/19	Track	Track 1.14 / Audio_1-014
Textsorte / Setting	Radiosendung / Call-in-Show (medial mündlich, simuliert)	Sprecherkonstellation	Moderatorin + drei Anrufer:innen
Varietät (soweit hörbar belegbar)	Überwiegend homogenes bundesdeutsches Standarddeutsch; keine hörbare plurizentrische Variation	kursbuchinterne Schriftstützen	Bilder / thematische Vorentlastung; Zuordnungsaufgabe zu Geräten und Vorteilen; beim zweiten Hören weitere Informationen
Aufgabenfolge	Vor dem Hören: thematische Vorentlastung über Bilder / moderne Technik / Geräte. Während des Hörens: Zuordnung von Geräten und Vorteilen zu den Sprecher:innen; beim zweiten Hören weitere Informationen heraushören. Nach dem Hören: Bewertung der genannten Geräte / Bezug zur eigenen Lebenswelt.		

2. Bewertungslogik und Kurz-Check

3. A – Materialpotenzial

Kurzbeschreibung	Der Höranlass ist thematisch modern und erwachsenennah, bleibt aber akustisch und inszenatorisch deutlich geglättet. Besonders problematisch ist der Bruch zwischen behauptetem Telefonkanal und tatsächlicher Studioqualität; dadurch entsteht eine didaktische Laborsituation, die das Verstehen künstlich erleichtert. Trotz funktionaler Textsortenmarkierung und guter aufgabenbezogener Nutzbarkeit fehlt es an natürlicher Komplexität, spontaner Mündlichkeit und realistischer Medienakustik.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 -> Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - klar markiertes Radio-/Call-in-Format durch Moderatorinnen-Intro und Anruferwechsel - angebliche Telefonanrufe, aber akustisch reine Studioqualität ohne Telefonfilter oder Rauschen - überdeutliche Artikulation, geglättete Sprecherbeiträge - keine typischen Hässigkeiten, Satzabbrüche oder Kanalstörungen - lineare Struktur: Moderatorin -> Anrufer 1 -> Anrufer 2 -> Anrufer 3 Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - S. 19, Aufgabe 1c/2: selektives Hören zu 'Welche Geräte?' / 'Welcher Vorteil?' - zweites Hören: 2-3 weitere Informationen heraushören
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	A1 Textsorte / Interaktionsform Textsorte eindeutig markiert; Wechsel zwischen Moderatorin und Anrufer:innen gut erkennbar.

	A2 Kanal / Setting Kritisch: behaupteter Telefonkanal wird akustisch nicht eingelöst; keine Telefonverzerrung, kein Rauschen, keine Distanzmikrofonie. A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität Stark konstruiert; Sprecherbeiträge wirken geplant und sprachlich geglättet. A4 Authentizitätsgrad Didaktisch-authentisch, aber nicht situativ-authentisch; Call-in-Format wird eher behauptet als akustisch realisiert. A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache Wenig spontane Mündlichkeitsmerkmale; nur simulierte Partikeln, keine markanten Suchbewegungen oder Unterbrechungen. A6 Prosodie / Sprechtempo Eher kontrolliert und lernfreundlich; keine realistische mediale Verdichtung oder akustische Härte. A7 Atmo / Situierung Studiocharakter dominiert; situative Einbettung bleibt schwach. A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug Hoch: Themen wie Smart Home, Lastenfahrrad, Sprachassistent und Steh-Sitz-Tisch sind lebensweltlich aktuell und erwachsenengerecht. A9 Informationsdichte / Makrostruktur Mittlere Dichte; mehrere Geräte und Vorteile müssen selektiv erfasst werden, aber die lineare Struktur entlastet stark. A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs Hoch; die klare Abfolge der Sprecher eignet sich sehr gut für Zuordnung und selektives Hören.
--	---

4. B – Didaktische Prozesssteuerung

Kurzbeschreibung	Die Aufgabenarchitektur ist klar gesteuert und didaktisch funktional. Vor dem Hören wird das Themenfeld aktiviert, während des Hörens wird selektive Informationsentnahme durch die lineare Struktur und die konkrete Zuordnungsaufgabe entlastet, und beim zweiten Hören wird eine leichte Vertiefung ermöglicht. Strategietraining, metakognitive Reflexion und Autonomie bleiben jedoch begrenzt; die Aufgabe steuert stark das Produkt, weniger den bewussten Hörprozess.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 -> Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - lineare Sprecherabfolge entlastet das selektive Hören - klare Moderatorinnenfrage als Advance Organizer Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - Vorentlastung über Bilder / Gruppenarbeit zu modernen Geräten - Aufgabe 1c/2: Geräte und Vorteile zuordnen - zweites Hören: 2-3 weitere Informationen erfassen
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	B1 Pre-Listening Gut vorhanden; thematische Aktivierung über Bilder und Vorwissen zu Technik. B2 While-Listening Gezielte Steuerung durch selektive Zuordnung; Aufmerksamkeit wird

	auf Kerninformationen gelenkt. B3 Post-Listening Anschlusskommunikation zum eigenen Technikgebrauch bzw. zur Bewertung möglich. B4 Hörstile / Progression Sinnvolle Progression: zunächst globale/selektive Zuordnung, dann vertiefendes zweites Hören. B5 Passung Hörstil / Textsorte Sehr passend; bei einer Radiosendung mit mehreren Kurzbeiträgen ist selektives Hören naheliegend. B6 Aufgabenformat-Mix Begrenzt, aber funktional; Zuordnung plus weiteres Heraushören. B7 Strategiestützung / Strategietraining Nicht expliziert; Strategien werden implizit verlangt, aber nicht reflektiert. B8 Bottom-up / Mikro-Hören Teilweise vorhanden, da Kernbegriffe und Vorteile identifiziert werden müssen; jedoch kein gezieltes Mikro-Training. B9 Scaffolding / Differenzierung Klar gegeben: Themenvorentlastung und lineare Sprecherstruktur reduzieren kognitive Last. B10 Validitätsprüfung innerhalb der Aufgabenlogik Hoch; die Lösung ist an das Audio gebunden. B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen Autonomie begrenzt; wenig Reflexion darüber, wie gehört wurde.
--	--

5. C – Plurizentrik / DACHL

Kurzbeschreibung	Der Höranlass vergibt die Chance, ein mediales Format mit hörbarer Varietätenvielfalt auszustatten. Gerade eine Call-in-Sendung wäre ein naheliegender Ort für regionale Färbungen und plurizentrische Hörrealität, stattdessen sprechen alle Beteiligten relativ homogenes bundesdeutsches Standarddeutsch. DACHL bleibt damit akustisch weitgehend unsichtbar.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☒ 0 -> Bewertung: 0
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - keine hörbaren Austriazismen - keine regionalen Färbungen der Anrufer:innen - homogenes bundesdeutsches Standarddeutsch trotz Call-in-Format Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - Aufgabenfokus nur auf Geräten und Vorteilen, nicht auf Varietäten oder DACHL-Bezügen
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	C1 Varietät hörbar erkennbar Nicht gegeben; homogene Standardaussprache. C2 Austriazismen / plurizentrische Lexik Nicht vorhanden. C3 Regiolekt / Dialekt (soweit hörbar und relevant) Nicht vorhanden.

	C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ Technikthema ist allgemein; ein expliziter DACHL-Bezug fehlt. In den Auswertungen wird teils ein minimales situatives Potenzial gesehen, aber keine echte Operationalisierung. C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität Fehlt vollständig. C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen Radiotypische Gesprächseröffnung und Verabschiedung sind erkennbar, aber ohne regionale pragmatische Profilierung.
--	---

6. D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Kurzbeschreibung	Die schriftliche und bildliche Vorstrukturierung unterstützt den Hörprozess funktional, ohne ihn vollständig zu substituieren. Die Aufgaben bleiben im Kern audioabhängig, da Geräte und Vorteile aus dem Hörtext selektiv entnommen werden müssen. Die Unterstützung wirkt daher überwiegend entlastend und validitätssichernd, nicht konkurrenzierend.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☒ 2 ☐ 1 ☐ 0 -> Bewertung: 2
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - Geräte und Vorteile werden im Audio explizit genannt und müssen herausgehört werden Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - Bilder / thematische Vorentlastung - Zuordnung von Geräten und Vorteilen - zweites Hören zur Ergänzung weiterer Informationen
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel Thematische Vorentlastung vorhanden, aber nicht übermächtig. D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen Zuordnungslogik wirkt als kognitive Strukturierung. D3 schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung Vorhanden; aktiviert Vorwissen und fokussiert das Hören. D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg Überwiegend funktional; kein starker konkurrierender Lösungsweg ohne Audio.

7. Kurzkomentar

Kurzkomentar	Audio_1-014 ist ein thematisch modernes, aber inszenatorisch konservatives Hörstück. Das Call-in-Format wird akustisch nicht wirklich eingelöst, sondern in eine sterile Studiosituation überführt. Damit zeigt der Höranlass exemplarisch, wie lebensweltliche Relevanz und didaktische Bearbeitbarkeit mit einer deutlichen Reduktion natürlicher Hörrealität erkauft werden.
Auffälligkeiten	- behaupteter Telefonkanal ohne akustische Telefonmerkmale - homogenes bundesdeutsches Standarddeutsch - starke didaktische Glättung

	- gute thematische Relevanz bei begrenzter Medienauthentizität
--	--

8. Kompakte Belegmatrix

ID / Track / Seite	NWn_B1_KB_Audio_1-014 / Track 1.14 / S. 19
Kurzprofil	Simulierte Radiosendung mit drei Anrufer:innen zu moderner Technik im Alltag. Thematisch erwachsenennah und didaktisch gut steuerbar, aber akustisch deutlich geglättet und plurizentrisch defizitär.
A – Materialpotenzial	1 - thematisch stark und aufgabenbezogen gut nutzbar, aber kanal- und oralitätsseitig deutlich künstlich.
B – Didaktische Prozesssteuerung	1 - klare Phasierung und valide Steuerung des selektiven Hörens, aber ohne explizites Strategietraining und mit begrenzter Metakognition.
C – Plurizentrik / DACHL	0 - keine hörbare Varietätenrealität, keine Binnenvariation, kein DACHL-Profil.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	2 - funktionale Vorstrukturierung ohne starke Substitution des Hörens.

Anhang IVc – Lektion 3

1. Metadaten

ID	NWn_B1_KB_Audio_1-019_bis_021	Lektion / Einheit	Kapitel 3
Seite(n)	S. 28/29	Track	Tracks 1.19–1.21 / Audio_1-019 bis Audio_1-021
Textsorte / Setting	Radio-Sendung / Anrufer-Beiträge, medial mündlich, simuliert	Sprecherkonstellation	Moderator:in + drei Anrufer:innen (Ernst Lütke, Isabel Eickhoff, Emma Lawson)
Varietät (soweit hörbar belegbar)	Homogenes bundesdeutsches Standarddeutsch; keine hörbare plurizentrische Variation	kursbuchinterne Schriftstützen	Vergleichsraster bzw. Notierstruktur „früher/heute“; Aufgaben zur selektiven und detaillierten Informationsentnahme
Aufgabenfolge (Kurzbeschreibung)	Vor dem Hören: thematische Aktivierung zum Bereich „Veränderungen / früher und heute“. Während des Hörens: selektives und detailliertes Hören mit dem Auftrag, Unterschiede zu notieren und Informationen vergleichend zu ordnen. Nach dem Hören: inhaltliche Sicherung und Vergleich der drei Themenfelder Schule, Handwerk und Medizin.		

2. Bewertungslogik und Kurz-Check

3. A – Materialpotenzial

Kurzbeschreibung	Die Sequenz ist textsortenklar, thematisch anspruchsvoll und kognitiv ergiebig, weil drei inhaltlich dichte Beiträge zu gesellschaftlichen Veränderungen gebündelt werden. Zugleich bleibt die akustische Realisierung deutlich künstlich: Der behauptete Telefonkanal wird nicht hörbar, die Beiträge sind stark skriptgebunden und als „verschriftlichte Mündlichkeit“ organisiert. Das Material besitzt daher hohes inhaltliches, aber nur eingeschränkt realistisches auditives Potenzial.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): • 1.19–1.21: Call-in-Rahmung mit Moderator + Anrufer:innen • „am Apparat“, aber keine Telefonbandbreite, kein Rauschen, keine Frequenzbeschränkung • druckreife, stark geplante Sätze statt spontaner Anruferrede • 1.019: Schule früher • 1.020: Bäckereihandwerk früher/heute • 1.021: Medizin / Charité / Hygiene / Technik Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): • S. 28/29: Unterschiede zwischen früher und heute notieren • selektives / detailliertes Hören mit Vergleichsauftrag
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	A1 Textsorte / Interaktionsform Klar markierte Radiosendung mit Anruferbeiträgen; funktional gewähltes Format.

	A2 Kanal / Setting Kritisch: Telefon-Setting wird behauptet, aber akustisch nicht eingelöst. A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität Hochgradig skriptgebunden; Beiträge wirken referiert statt spontan erzählt. A4 Authentizitätsgrad Didaktisch-authentisch, aber keine natürliche mediale Hörrealität. A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache Wenig Hässitationen, Reparaturen oder Suchbewegungen; konzeptionell schriftnahe Rede. A6 Prosodie / Sprechtempo Kontrolliert, lernfreundlich, wenig natürliche Unschärfe. A7 Atmo / Situierung Kaum situative Klangspur; Studiocharakter dominiert. A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug Sehr hoch: Schule, Handwerk und Medizin sind erwachsenengerecht und sachlich relevant. A9 Informationsdichte / Makrostruktur Hoch; die Beiträge sind inhaltlich dicht und vergleichsorientiert angelegt. A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs Hoch; die Inhalte sind gut für Vergleichs- und Notieraufgaben nutzbar.
--	---

4. B – Didaktische Prozesssteuerung

Kurzbeschreibung	Die Aufgabenarchitektur ist stark und für einen studienvorbereitenden Kontext vergleichsweise ergiebig. Die Sequenz fördert selektives und detailliertes Hören, verlangt vergleichendes Notieren und unterstützt damit Strukturierung und Verdichtung. Positiv sind vor allem Chunking, klare Progression und hohe Validität; Strategiereflexion und Autonomie bleiben dagegen begrenzt.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☒ 2 ☐ 1 ☐ 0 → Bewertung: 2
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): • drei getrennte Anrufe erleichtern die Bearbeitung • klare thematische Fokussierung pro Beitrag Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): • Unterschiede notieren • früher/heute vergleichen • Informationen aus mehreren Beiträgen ordnen und verdichten
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	B1 Pre-Listening Thematische Aktivierung plausibel; Erwartungshorizont „Veränderungen“. B2 While-Listening Stark: selektives Heraushören und vergleichendes Notieren. B3 Post-Listening Inhaltliche Sicherung und Vergleich der Themenfelder. B4 Hörstile / Progression

	Sinnvolle Verbindung von selektivem und detailliertem Hören. B5 Passung Hörstil / Textsorte Sehr passend; Kurzbeiträge in Call-in-Form eignen sich für Vergleich und Notizen. B6 Aufgabenformat-Mix Vergleich, Notizen, inhaltliche Sicherung. B7 Strategiestützung / Strategietraining Nur implizit; Strategien werden genutzt, aber nicht explizit reflektiert. B8 Bottom-up / Mikro-Hören Vorhanden, aber nicht dominant; Fokus liegt eher auf Inhaltsstrukturierung. B9 Scaffolding / Differenzierung Starkes Chunking durch drei separate Beiträge. B10 Validitätsprüfung innerhalb der Aufgabenlogik Hoch; Unterschiede und Inhalte müssen tatsächlich gehört und verstanden werden. B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen Autonomie gering; Lösungsweg bleibt deutlich vorgegeben.
--	---

5. C – Plurizentrik / DACHL

Kurzbeschreibung	Gerade das Format einer Radio-Call-in-Sendung hätte ein hohes Potenzial, unterschiedliche regionale und nationale Standardvarietäten hörbar zu machen. Dieses Potenzial bleibt ungenutzt. Alle Stimmen bleiben im bundesdeutschen Standard, wodurch die plurizentrische Realität des DACHL-Raums akustisch ausgeblendet wird. Für den Lernort Österreich ist dies ein deutliches Passungsproblem.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☒ 0 → Bewertung: 0
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): • alle Sprecher:innen realisieren bundesdeutsches Standarddeutsch • explizite Verortungen wie Bremen / Berliner Charité • keine hörbaren Austriazismen, keine CH- oder AT-Varietäten Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): • kein Aufgabenfokus auf Varietäten oder DACHL-Perspektive
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	C1 Varietät hörbar erkennbar Nur bundesdeutscher Standard hörbar. C2 Austriazismen / plurizentrische Lexik Nicht vorhanden. C3 Regiolekt / Dialekt (soweit hörbar und relevant) Nicht vorhanden. C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ DACHL wird nicht als plurizentrischer Hörraum abgebildet. C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität Fehlt vollständig. C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen

	Radiotypische Gesprächsführung vorhanden, aber ohne varietätensensible Profilierung.
--	--

6. D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Kurzbeschreibung	Die Schriftstützen und Notierhilfen wirken in dieser Sequenz überwiegend funktional. Das Vergleichsraster entlastet den Hörprozess, ohne ihn zu ersetzen. Im Unterschied zu schwächeren Höranlässen des Korpus bleibt die Aufgabe hier klar audioabhängig; Schrift dient vor allem der Strukturierung und Verdichtung.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☒ 2 ☐ 1 ☐ 0 → Bewertung: 2
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): • Unterschiede zwischen früher und heute werden im Audio entfaltet und müssen entnommen werden Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): • Notieren von Unterschieden • strukturierte Gegenüberstellung früher/heute
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel Nicht zentral; Fokus eher auf Inhaltsstruktur. D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen Sehr funktional; unterstützen vergleichendes Hören. D3 schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung Vorstrukturierung vorhanden und entlastend. D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg Überwiegend funktional; kein starker konkurrierender Lösungsweg ohne Audio.

7. Kurzkomentar

Kurzkomentar	Audio_1-019 bis Audio_1-021 gehören zu den stärkeren Hörsequenzen des Korpus, weil sie inhaltlich anspruchsvoll sind und wissenschaftspropädeutische Teilkompetenzen wie Strukturieren, Vergleichen und Verdichten anbahnen. Gerade dadurch wird aber auch die Ambivalenz des Lehrwerks sichtbar: Aufgabenseitig gelingt prozesssteuernde Hörarbeit, während inputseitig eine deutlich geglättete, monozentrische Studiofassung dominiert. Die Sequenz ist damit didaktisch ergiebig, aber akustisch und plurizentrisch unterrealisiert.
Auffälligkeiten	• hohe thematische und kognitive Relevanz • studiennahe Teilkompetenzen: Vergleichen, Notieren, Verdichten • Call-in-Format akustisch nicht eingelöst • monozentrisch bundesdeutsch

8. Kompakte Belegmatrix

ID / Track / Seite	NWn_B1_KB_Audio_1-019_bis_021 / Tracks 1.19–1.21 / S. 28/29
---------------------------	---

Kurzprofil	Gebündelte Radio-Call-in-Sequenz zum Thema „Veränderungen“ mit drei inhaltlich dichten Beiträgen zu Schule, Handwerk und Medizin. Aufgabenlogisch stark und studiennah, aber akustisch geglättet und plurizentrisch defizitär.
A – Materialpotenzial	1 – thematisch stark und informationsdicht, aber deutlich skriptgebunden und kanalunauthentisch.
B – Didaktische Prozesssteuerung	2 – klare Progression, gutes Chunking, hohe Validität, studiennahe Strukturierungsleistung.
C – Plurizentrik / DACHL	0 – ausschließlich bundesdeutsche Stimmen, keine hörbare Varietätenvielfalt.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	2 – funktionale Notier- und Vergleichshilfen ohne Substitution des Hörens.

Anhang IVd – Lektion 4

1. Metadaten

ID	NWn_B1_KB_Audio_1-026	Lektion / Einheit	Kapitel 4 „Arbeitswelt“
Seite(n)	S. 43/44	Track	Track 1.26 / Audio_1-026
Textsorte / Setting	Radio-Interview / biografisches Interview (dialogisch)	Sprecherkonstellation	Interviewer:in + Frau Mersa
Varietät (soweit hörbar belegbar)	Bundesdeutsches Standarddeutsch; keine hörbare österreichische oder schweizerische Varietätenrealität.	kursbuchinterne Schriftstützen	Aufgaben zum detaillierten/selektiven Verstehen des Werdegangs; möglicher Lese-Kontext bzw. Interviewdarstellung im Buch mit Validitätsrisiko, wenn Lesen das Hören ersetzt.
Aufgabenfolge (Kurzbeschreibung)	Vor dem Hören: thematische Rahmung über Berufsbiografien/Ausbildung und Hypothesenbildung zum Berufsweg. Während des Hörens: detailliertes/selektives Hören auf Stationen des Werdegangs und auf Gründe für den Berufswechsel. Nach dem Hören: Anschluss über Begründungsfragen und Reflexion zu Berufswahl bzw. beruflicher Neuorientierung.		

2. Bewertungslogik und Kurz-Check

3. A – Materialpotenzial

Kurzbeschreibung	Der Höranlass ist inhaltlich sehr stark, weil er eine nicht-lineare Berufsbiografie mit Studium, Nebenjobs, Frustration und beruflicher Neuorientierung thematisiert. Für erwachsene Lernende im studienvorbereitenden Kontext ist das hoch anschlussfähig. Gleichzeitig bleibt die akustische und sprachliche Realisierung deutlich didaktisch geglättet: Das Interview ist studiorein, die Aussagen wirken stark geplant und schriftsprachlich organisiert, spontane Mündlichkeit fehlt weitgehend. Dadurch besitzt der Track hohes thematisches, aber nur eingeschränkt realistisches auditives Potenzial.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – biografische Stationen: Abitur, Chemiestudium, Briefträgerin, Taxi, Labor, Umschulung zur Mechatronikerin – hohe Faktendichte und klare Chronologie – studioreine Aufnahme ohne Werkstatt- oder Berufsatmosphäre – Formulierungen wirken geplant und exponierend statt spontan. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – Rekonstruktion der Stationen des Lebenslaufs – Fokus auf Gründe für den Wechsel und Bedeutung des jetzigen Berufs.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	A1 Textsorte / Interaktionsform Biografisches Interview klar erkennbar; Interviewlogik funktional.

	A2 Kanal / Setting Radiokontext/Interview plausibel, aber akustisch studiorein und steril. A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität Deutlich skriptgebunden; die Antworten wirken geplant und schriftsprachlich verdichtet. A4 Authentizitätsgrad Didaktisch geglättet; reales biografisches Erzählen wird simuliert, aber nicht natürlich eingelöst. A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache Wenig Hässitationen, Reparaturen oder Suchbewegungen; konzeptionell eher schriftlich. A6 Prosodie / Sprechtempo Sauber, kontrolliert, lernfreundlich; Decoding wird künstlich erleichtert. A7 Atmo / Situierung Keine Werkstatt- oder Berufsatmosphäre; akustisch steril. A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug Sehr hoch; Berufsweg, Umorientierung und Ausbildung sind für die Zielgruppe äußerst relevant. A9 Informationsdichte / Makrostruktur Hoch; dicht gepackte Chronologie mit mehreren Stationen und Gründen. A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs Hoch; die Informationen sind gut auf Rekonstruktion und Begründungsfragen hin organisiert.
--	--

4. B – Didaktische Prozesssteuerung

Kurzbeschreibung	Die Aufgabenarchitektur ist vergleichsweise stark, weil sie das Verstehen einer dichten Berufsbiografie und von Begründungszusammenhängen verlangt. Damit besitzt der Höranlass Potenzial für studiennahe Verarbeitungsleistungen. Positiv ist insbesondere die Orientierung auf Chronologie und Kausalität. Begrenzt bleibt jedoch die Prozessdidaktik: Strategien werden nur implizit angebahnt, ein strukturiertes Notizraster fehlt, und die Validität hängt teilweise davon ab, ob der Lese-Kontext das Hören ersetzt.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☒ 2 ☐ 1 ☐ 0 → Bewertung: 2
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – chronologische Marker und kausale Zusammenhänge – dichter Informationsstrom mit mehreren Berufs- und Lebensstationen. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – detailliertes/selektives Verstehen der Stationen – Begründungsfragen zu Berufswechsel und Wichtigkeit des jetzigen Berufs.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	B1 Pre-Listening Hypothesenbildung zu Berufswegen / Vorwissen zu Ausbildung und Arbeit. B2 While-Listening Detailliertes und selektives Hören auf Chronologie und Gründe.

	B3 Post-Listening Reflexion über Berufswahl, Umwege, Motivation und Gegenwartsbezug. B4 Hörstile / Progression Detailliertes Hören mit studienrelevanter Orientierung auf Zusammenhänge. B5 Passung Hörstil / Textsorte Sehr gut; biografische Interviews erfordern typischerweise Chronologie- und Wendepunktverstehen. B6 Aufgabenformat-Mix Offene und eher gelenkte Fragen; insgesamt funktional. B7 Strategiestützung / Strategietraining Nur implizit; temporale und kausale Signalwörter helfen, werden aber nicht systematisch reflektiert. B8 Bottom-up / Mikro-Hören Nicht im Vordergrund; Fokus liegt stärker auf Inhaltsstruktur und Rekonstruktion. B9 Scaffolding / Differenzierung Vorhanden, aber ausbaufähig; ein strukturiertes Notizraster wäre ideal. B10 Validitätsprüfung innerhalb der Aufgabenlogik Grundsätzlich stark, aber eingeschränkt, wenn paralleles oder vorgelagertes Lesen das Hören ersetzt. B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen Teilweise vorhanden, aber nicht systematisch ausgebaut; Notiz- und Strategiereflexion fehlen.
--	---

5. C – Plurizentrik / DACHL

Kurzbeschreibung	Plurizentrisch ist der Höranlass klar defizitär. Gerade im Kontext von Ausbildung, Beruf und Bildungswegen wäre eine lokale Verankerung für den Lernort Österreich didaktisch besonders wichtig. Stattdessen bleibt das Interview bundesdeutsch normiert. Zentral ist hier vor allem das Passungsproblem bei der Bildungslexik: Für Österreich wäre „Matura“ naheliegend, das Lehrwerk bleibt jedoch bei der bundesdeutschen Norm „Abitur“. Damit wird keine rezeptive Varietätenkompetenz aufgebaut.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☒ 0 → Bewertung: 0
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – bundesdeutsches Standarddeutsch – Bildungslexik: „Abitur“ statt österreichnaher „Matura“ – keine hörbare österreichische oder schweizerische Standardvariante. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – kein Fokus auf Varietäten oder DACHL-spezifische Berufs-/Bildungslexik.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	C1 Varietät hörbar erkennbar Nur bundesdeutscher Standard. C2 Austriaismen / plurizentrische Lexik Nicht vorhanden; gerade „Matura“ wäre für den österreichischen Kontext zentral.

	C3 Regiolekt / Dialekt (soweit hörbar und relevant) Nicht vorhanden. C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ Nicht operationalisiert; Berufserfolg wird monozentrisch bundesdeutsch modelliert. C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität Fehlt vollständig. C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen Keine varietätensensible Modellierung formeller Berufskommunikation.
--	---

6. D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Kurzbeschreibung	Die Schriftstützen sind hier ambivalent. Einerseits ist ein phasierter Einsatz von Schrift möglich und sinnvoll, um die Rekonstruktion einer dichten Berufsbiografie nach dem Hören zu sichern. Andererseits besteht ein reales Validitätsrisiko, wenn der Lese-Kontext oder ein im Buch vorliegendes Interview die auditive Erschließung vorwegnehmen. Für diesen Höranlass wäre eine klare didaktische Steuerung des Schriftzugriffs besonders wichtig.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – dichte Chronologie und viele Fakten, die Notizen nahelegen Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – Aufgaben zum Rekonstruieren der Biografie – möglicher paralleler oder nachgeschalteter Lese-Kontext mit Substitutionsgefahr.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel Nicht zentral. D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen Nicht ausdrücklich vorhanden; wären hier didaktisch besonders sinnvoll. D3 schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung Möglich bzw. wahrscheinlich; muss aber phasiert eingesetzt werden. D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg Ambivalent: unterstützend bei späterer Sicherung, aber problematisch, wenn Lesen das Hören ersetzt.

7. Kurzkomentar

Kurzkomentar	Audio_1-026 ist inhaltlich einer der stärkeren Höranlässe des Korpus, weil er eine komplexe und für erwachsene Lernende hochrelevante Berufsbiografie entfaltet. Besonders positiv ist das Potenzial für das Verstehen von Chronologie und Begründungszusammenhängen. Gleichzeitig bleibt der Input sprachlich geglättet, akustisch steril und plurizentrisch defizitär. Didaktisch stark ist der Track vor allem dann, wenn das Hören nicht durch paralleles Lesen unterlaufen wird.
---------------------	---

Auffälligkeiten	– hohe thematische Relevanz – starke Informationsdichte – gutes Potenzial für studiennahe Hörarbeit – „Abitur“ statt „Matura“ als Österreich-Problem – Validitätsrisiko durch Lese-Kontext.
------------------------	---

8. Kompakte Belegmatrix

ID / Track / Seite	NWn_B1_KB_Audio_1-026 / Track 1.26 / S. 43/44
Kurzprofil	Biografisches Radio-Interview mit einer Mechatronikerin über einen ungewöhnlichen Berufsweg vom Chemiestudium ins Handwerk. Inhaltlich sehr stark und für studienvorbereitende Erwachsene hoch anschlussfähig, aber sprachlich geglättet, studierein und plurizentrisch defizitär.
A – Materialpotenzial	1 – thematisch sehr stark und informationsdicht, aber akustisch steril und deutlich skriptgebunden.
B – Didaktische Prozesssteuerung	2 – gute Rekonstruktions- und Begründungslogik, studiennahe Höranforderungen, aber ausbaufähiges Strategietraining.
C – Plurizentrik / DACHL	0 – bundesdeutsche Norm, kein hörbarer Österreich-Bezug, kein Aufbau rezeptiver Varietätenkompetenz.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	1 – sinnvoll phasierbar, aber mit deutlichem Risiko, dass Lesen das Hören ersetzt.

Anhang IVe – Lektion 5

1. Metadaten

ID	NWn_B1_KB_Audio_1-036	Lektion / Einheit	Kapitel 5 „Umweltfreundlich?“
Seite(n)	S. 54/56	Track	Track 1.36 / Audio_1-036
Textsorte / Setting	Privates Entscheidungsgespräch / Aushandlungsdialog im Supermarkt	Sprecherkonstellation	Zwei Personen: Linda und Juan
Varietät (soweit hörbar belegbar)	Bundesdeutsches Standarddeutsch mit umgangssprachlicher Färbung; keine österreichische oder schweizerische Varietätenrealität hörbar.	kursbuchinterne Schriftstützen	Schlagwort- bzw. Themenliste in Aufgabe 2a als lexikalisches Gerüst; Einbettung in vorangegangene Lesetexte; Markier-/Zuordnungsaufgabe zu Themenfeldern.
Aufgabenfolge (Kurzbeschreibung)	Vor dem Hören: thematische Vorentlastung über Lesetexte und Schlagworte zum Umweltwortfeld. Während des Hörens: globales bis selektives Hören mit dem Auftrag, Themen des Dialogs zu markieren. Nach dem Hören: im Buch keine vertiefte Argumentationsauswertung; das argumentative Potenzial bleibt weitgehend ungenutzt.		

2. Bewertungslogik und Kurz-Check

3. A – Materialpotenzial

Kurzbeschreibung	Der Höranlass ist thematisch hoch relevant und erwachsenennah, weil er reale Alltagskonflikte wie Bio vs. billig, Transportwege, Plastikverpackung und Leitungswasser verhandelt. Gleichzeitig ist der Dialog stark didaktisch überformt: Die Interaktion wirkt wie das Abarbeiten einer Umwelt-Checkliste, die Beiträge sind hochgradig skriptgebunden, und spontane Aushandlungsdynamik fehlt weitgehend. Damit besitzt der Track zwar starkes thematisches Potenzial, aber nur eingeschränkte natürliche Hörrealität.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – Diskussion am Supermarktregal zu Fleisch, Regionalität, Plastik und Wasser. – Formulierungen wie „Also, lass uns den Salat und die Paprika aus der Region nehmen. Immerhin sind die nicht hier in den Supermarkt geflogen.“ markieren die pädagogische Explizitheit des Dialogs. – Partikeln wie „Boah“, „Nö“, „Echt total blöd“ erzeugen nur oberflächliche Mündlichkeit. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – S. 54, Aufgabe 2a: „Um welche Themen geht es? Markieren Sie.“ – Themenidentifikation statt Argumentationsanalyse.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	A1 Textsorte / Interaktionsform Authentisch gewählt, aber stark funktionalisiert; jeder Redebeitrag steht für genau einen Umweltaspekt.

	A2 Kanal / Setting Face-to-Face-Situation im Supermarkt ist grundsätzlich plausibel. A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität Hochgradig konstruiert; ein prototypischer „Text zum Lernen“. A4 Authentizitätsgrad Didaktisch simuliert; Konflikte werden zu sauber und rational nacheinander abgehandelt. A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache Oralitätmarker sind eher dekorativ; echte Ellipsen, Überlappungen und Suchbewegungen fehlen weitgehend. A6 Prosodie / Sprechtempo Kontrolliert und lernfreundlich; keine natürliche Verdichtung oder Supermarkt-Hektik. A7 Atmo / Situierung Die für einen Supermarkt naheliegenden Geräusch- und Störeffekte fehlen; die Aufnahme bleibt laborhaft. A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug Sehr hoch; Nachhaltigkeit, Preis, Konsum und Alltagsmoral sind für Erwachsene stark anschlussfähig. A9 Informationsdichte / Makrostruktur Mittel; mehrere Umweltaspekte werden angesprochen, aber stark linearisiert und transparent organisiert. A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs Hoch; der Dialog ist exakt auf Themenidentifikation zugeschnitten.
--	--

4. B – Didaktische Prozesssteuerung

Kurzbeschreibung	Die Aufgabenarchitektur ist als Einstieg funktional und stark entlastend. Vorentlastung und Schlagwortliste sichern Bearbeitbarkeit, und die Aufgabe steuert globales bis selektives Hören zuverlässig. Gleichzeitig bleibt die Verarbeitungstiefe begrenzt: Die Lernenden identifizieren nur Themen, ohne Argumente systematisch zu rekonstruieren, zu verdichten oder zu gewichten. Für studienvorbereitende Kontexte ist das didaktisch solide, aber unterkomplex.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – Der Dialog enthält mehrere klar trennbare Themenblöcke, die globale/selektive Themenidentifikation erleichtern. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – Aufgabe 2a: Themen markieren / Schlagworte zuordnen. – Keine Anschlussaufgabe wie „Notieren Sie ein Argument für Leitungswasser“.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	B1 Pre-Listening Stark vorhanden; Einbettung in vorangegangene Lesetexte und lexikalische Vorentlastung. B2 While-Listening

	Globales bis selektives Hören auf Themenebene. B3 Post-Listening Schwach; das argumentative Potenzial wird nicht weiter ausgebaut. B4 Hörstile / Progression Selektiv/global; passend für einen thematischen Opener. B5 Passung Hörstil / Textsorte Grundsätzlich passend, weil Themen eines Alltagsdialogs identifiziert werden sollen. Die Aufgabe schöpft die argumentative Textsorte aber nicht aus. B6 Aufgabenformat-Mix Begrenzt; Schwerpunkt auf Markieren/Zuordnen. B7 Strategiestützung / Strategietraining Nicht explizit; die Bearbeitung wird stark gelenkt, aber Strategien nicht bewusstgemacht. B8 Bottom-up / Mikro-Hören Nicht im Fokus. B9 Scaffolding / Differenzierung Stark; die Themenbegriffe fungieren als lexikalisches Gerüst. B10 Validitätsprüfung innerhalb der Aufgabenlogik Valide; die Themen können nicht sicher geraten werden, sondern müssen im Dialog erkannt werden. B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen Niedrig; fremdgesteuerte Standardaufgabe ohne Wahlmöglichkeiten oder Reflexion.
--	---

5. C – Plurizentrik / DACHL

Kurzbeschreibung	Plurizentrisch ist der Höranlass klar defizitär. Die Sprecher realisieren bundesdeutsches Standarddeutsch mit umgangssprachlicher Färbung; österreichische oder schweizerische Varianten fehlen vollständig. Besonders beim Thema Leitungswasser und Supermarktvokabular wäre eine lokale Verankerung für Österreich naheliegend gewesen, wird aber nicht genutzt. Gerade dadurch entsteht ein deutliches Passungsproblem für den Lernort Österreich.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☒ 0 → Bewertung: 0
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – „Nö“, „Guck mal hier“ als bundesdeutsche Marker. – keine Austriazismen, keine CH-Varietät, keine Binnenkontraktivität. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – kein Aufgabenfokus auf Varietäten oder DACHL-Kontraste; reine Themenaufgabe 2a.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	C1 Varietät hörbar erkennbar Bundesdeutsch. C2 Austriazismen / plurizentrische Lexik Nicht vorhanden; österreichisch erwartbare Lexik fehlt. C3 Regiolekt / Dialekt (soweit hörbar und relevant) Keine relevante regionale Vielfalt; nur bundesdeutsche

	Umgangssprachfärbung. C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ Allenfalls implizites Passungsproblem; gerade Leitungswasser hätte lokal für Wien/Österreich verankert werden können. C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität Fehlt. C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen Alltagspragmatisch neutral, aber bundesdeutsch kodiert; keine varietätsensible Modellierung.
--	---

6. D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Kurzbeschreibung	Die Schriftstützen sind hier stark, aber überwiegend funktional. Die Schlagwortliste macht die Aufgabe sehr gut lösbar und reduziert Frustration. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass der Hörprozess auf bloße Wortfeld-Aktivierung verengt wird; der komplexere argumentative Gehalt des Dialogs wird dadurch didaktisch nicht ausgeschöpft. Die Validität der konkreten Aufgabe bleibt erhalten, die Tiefe der Hörverarbeitung jedoch begrenzt.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): – Themen wie Transportwege, Verpackung, Wasser und Fleisch werden im Audio genannt und müssen erkannt werden. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): – Aufgabe 2a mit Themenliste/Schlagwortgerüst. – Lexikalisches Scaffold statt freier Rekonstruktion.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel Zentral; die Schlagwortliste ist das tragende Gerüst. D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen Keine eigentliche Tabelle, aber Markier-/Zuordnungslogik als starke Strukturierung. D3 schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung Deutlich vorhanden. D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg Überwiegend funktional, aber mit Tendenz zur Oberflächenlösung, weil nur Themenidentifikation gefragt ist.

7. Kurzkomentar

Kurzkomentar	Audio_1-036 ist ein thematisch starker, erwachsenennaher Einstieg in das Kapitel „Umweltfreundlich?“, der jedoch sprachlich und pragmatisch deutlich geglättet bleibt. Der Dialog wirkt eher wie eine vertonte Umweltbroschüre als wie ein reales Paargespräch im Supermarkt. Aufgabenlogisch ist der Höranlass als thematischer Opener brauchbar und valide, bleibt aber im Hinblick auf Verarbeitungstiefe, Metakognition und DACHL-Passung klar begrenzt.
---------------------	--

Auffälligkeiten	– thematisch hoch relevant – „Greenwashing-Dialog“ / Text zum Lernen – starke Vorentlastung, aber geringe Verarbeitungstiefe – monozentrisch bundesdeutsch – Leitungswasser-Thema mit ungenutztem Österreich-Bezug
------------------------	--

8. Kompakte Belegmatrix

ID / Track / Seite	NWn_B1_KB_Audio_1-036 / Track 1.36 / S. 54/55
Kurzprofil	Privates Supermarktgespräch über nachhaltigen Konsum, Preis, Verpackung, Regionalität und Leitungswasser. Thematisch stark und erwachsenen-nah, aber sprachlich künstlich, stark gelenkt und plurizentrisch defizitär.
A – Materialpotenzial	1 – relevantes Thema und plausibles Setting, aber stark skriptgebunden und laborhaft.
B – Didaktische Prozesssteuerung	1 – solide als Einstieg, stark entlastet und valide, aber oberflächenorientiert und wenig studien-nahe Verarbeitungstiefe.
C – Plurizentrik / DACHL	0 – bundesdeutsch kodiert, ohne hörbare österreichische oder schweizerische Passung.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	1 – starke schriftliche Stützung mit funktionalem Scaffold, aber begrenzter Hörtiefe.

Anhang IVf – Lektion 6

1. Metadaten

ID	NWn_B1_KB_Audio_1-045	Lektion / Einheit	Kapitel 6 „Blick nach vorn“
Seite(n)	S. 54	Track	Track 1.45 / Audio_1-045
Textsorte / Setting	Monologische Statements / Meinungsäußerungen in Form einer simulierten Vox-Pop- bzw. Straßenumfrage	Sprecherkonstellation	Drei nummerierte Sprecher:innen („Nummer 1“, „Nummer 2“, „Nummer 3“); keine hörbare Interviewerfigur
Varietät (soweit hörbar belegbar)	Homogenes bundesdeutsches Standarddeutsch; keine hörbare österreichische oder schweizerische Varietätenrealität.	kursbuchinterne Schriftstützen	Aufgaben zur Themenzuordnung und Grammatikfokussierung auf das Futur I; der Hörtext fungiert zugleich als Input für Diskussion/Meinungsäußerung.
Aufgabenfolge (Kurzbeschreibung)	Vor dem Hören: thematische Einbettung in Zukunft/Technik und Vorbereitung auf Vermutungen bzw. Prognosen. Während des Hörens: Themenzuordnung und Identifikation der Aussagen zu Drohnen, Chips und Mars. Nach dem Hören: Anschluss an eigene Stellungnahmen und Diskussionen; der Hörtext dient zugleich als Vehikel zur Einführung des Futur I.		

2. Bewertungslogik und Kurz-Check

3. A – Materialpotenzial

Kurzbeschreibung	Der Höranlass ist thematisch hoch relevant und für erwachsene Lernende motivierend, weil Zukunftstechnologien, Mobilität und Raumfahrt starke Diskussionsimpulse bieten. Gleichzeitig bleibt die akustische Realisierung deutlich künstlich: Die Vox-Pop-Situation wird nur simuliert, die Stimmen sind studiorein, nummeriert und ohne natürliche Einbettung. Die Texte wirken skriptbasiert und folgen erkennbar der Grammatikprogression des Futur I, wodurch der Eindruck eines funktionalen, aber hörästhetisch konservativen Lehrwerkstextes entsteht.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - Zukunftsprognosen zu Verkehr/Drohnen, Chip-Implantaten und Leben auf dem Mars. - Sprecher sind nummeriert und isoliert; es fehlt eine natürliche Interviewrahmung. - studioreine Nahbesprechung statt realistischer Umfrageakustik. - Formulierungen wirken syntaktisch zu glatt für spontane Meinungsäußerung. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - Themenzuordnung / Hörverstehen zu den drei Zukunftsaussagen. - Nutzung des Hörtexts zur Einführung des Futur I und zur Äußerung von Vermutungen.

Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	A1 Textsorte / Interaktionsform Erkennbare Meinungsäußerungen, aber funktional-simuliert; keine echte dialogische Umfrageeinbettung. A2 Kanal / Setting Mediale Aufzeichnung wird behauptet, aber akustisch nicht eingelöst; studiorein, ohne Raumklang. A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität Vollständig konstruiert; keine Häsitationen, Satzabbrüche oder Suchbewegungen. A4 Authentizitätsgrad Didaktisch geglättet; echte Diskursivität über Zukunftstechnologien wird simuliert, aber nicht eingelöst. A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache Konzeptionell schriftlich; die Sprecher wirken wie Schauspieler, die Beispielsätze aufsagen. A6 Prosodie / Sprechtempo Kontrolliert und unterkomplex; keine hörbare Verdichtung oder Unsicherheit trotz prognostischer Thematik. A7 Atmo / Situierung Kaum situative Atmosphärenmarker; keine echte Straßenumfrage-Akustik. A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug Sehr hoch; Zukunftsfragen, Technikethik und Hypothesenbildung sind für erwachsene Lernende stark anschlussfähig. A9 Informationsdichte / Makrostruktur Mittel; drei kurze, klar getrennte Aussagen mit gut erkennbarenhaltungen. A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs Hoch; der Input ist klar auf Themenzuordnung und Grammatikinduktion zugeschnitten.
--	--

4. B – Didaktische Prozesssteuerung

Kurzbeschreibung	Die Aufgabenarchitektur ist funktional, aber methodisch eher konservativ. Positiv ist die hohe Anschlussfähigkeit: Der Hörtext steuert auf eigene Stellungnahmen, Diskussion und Hypothesenbildung zu. Gleichzeitig bleibt das Hören stark in die Grammatikprogression eingebunden; der Track dient primär als Vehikel für das Futur I. Dadurch werden Hörstile und Verarbeitungsanforderungen nur begrenzt ausdifferenziert, Strategietraining bleibt weitgehend implizit, und die rezeptive Anforderung wirkt für studienvorbereitende Kontexte eher unterkomplex.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - explizite epistemische Marker wie „Ich glaube“, „Ich kann mir vorstellen“, „wahrscheinlich“. - häufige und saubere Futur-I-Strukturen als grammatischer Fokus. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - Themenzuordnung / Hörverstehen.

	- Anschlussdiskussion mit eigener Perspektive. - Grammatikfokus auf „werden + Infinitiv“.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	B1 Pre-Listening Thematische Vorbereitung auf Zukunft/Technik und Prognosen naheliegend; Grammatikrahmung Futur I. B2 While-Listening Vor allem Themenidentifikation und Hören auf Meinungsmarker/Futurformen. B3 Post-Listening Stark; Transfer in eigene Stellungnahmen und Diskussionen ist hoch anschlussfähig. B4 Hörstile / Progression Begrenzt ausdifferenziert; kein starkes detailliertes Hören, da der Fokus rasch auf Formanalyse wechselt. B5 Passung Hörstil / Textsorte Grundsätzlich passend für Meinungsäußerungen, aber die Textsorte wird grammatikdidaktisch funktionalisiert. B6 Aufgabenformat-Mix Eher begrenzt; Hörverstehen, Grammatikinduktion, Diskussion. B7 Strategiestützung / Strategietraining Nur implizit; epistemische Marker können als Signalwörter dienen, werden aber nicht systematisch als Strategie reflektiert. B8 Bottom-up / Mikro-Hören Nicht zentral; der Fokus liegt eher auf grammatischer Strukturwahrnehmung als auf echter Dekodierarbeit. B9 Scaffolding / Differenzierung Vorhanden durch klare Trennung der drei Aussagen und die grammatische Rahmung. B10 Validitätsprüfung innerhalb der Aufgabenlogik Innerhalb der konkreten Grammatik-/Themenlogik funktional, aber nicht als anspruchsvolles Strategietraining misszuverstehen. B11 Autonomie / Metakognition / Anschlussleistungen Autonomie im Hörprozess begrenzt; im Transferteil höher, weil eigene Meinungen eingebracht werden können. Metakognition bleibt schwach.

5. C – Plurizentrik / DACHL

Kurzbeschreibung	Der Höranlass ist plurizentrisch klar defizitär. Alle drei Stimmen realisieren bundesdeutsches Standarddeutsch; Binnenkontrastivität fehlt vollständig. Gerade das Vox-Pop-Format mit mehreren Sprecher:innen wäre ideal, um österreichische oder schweizerische Stimmen hörbar zu machen. Diese Chance bleibt ungenutzt, sodass für Lernende in Österreich ein deutliches Passungsproblem entsteht.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☐ 1 ☒ 0 → Bewertung: 0
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - alle drei Sprecher bundesdeutsch. - keine hörbaren österreichischen oder schweizerischen Färbungen. - keine Binnenkontrastivität trotz Mehrsprecherformat.

	Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - kein Fokus auf Varietäten oder DACHL-spezifische Ausdrucksweisen; Fokus liegt auf Inhalt und Futur I.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	C1 Varietät hörbar erkennbar Nur bundesdeutscher Standard. C2 Austriaismen / plurizentrische Lexik Nicht vorhanden. C3 Regiolekt / Dialekt (soweit hörbar und relevant) Nicht vorhanden. C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ Nicht operationalisiert; Zukunftsdiskussionen werden monozentrisch kodiert. C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität Fehlt vollständig, obwohl das Format dafür ideal wäre. C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen Auch bei Meinungsäußerung keine varietätenspezifische Modellierung; für Österreich relevantes Modalpartikel- und Ausdrucksspektrum fehlt.

6. D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität

Kurzbeschreibung	Die Schrift- und Aufgabenstützung ist funktional, weil der Hörtext klar gegliedert und thematisch transparent ist. Zugleich bleibt der Track eng an Grammatikinduktion und Themenzuordnung gebunden. Das Hören bleibt damit zwar relevant, wird aber didaktisch auf eine eher schmale Funktion reduziert. Die große Stärke liegt weniger in anspruchsvoller Hörverarbeitung als in der Anschlussfähigkeit für Diskussion und grammatische Weiterarbeit.
Endrating (nur Hauptkriterium)	☐ 2 ☒ 1 ☐ 0 → Bewertung: 1
Belege / Notizen	Audio-Belege (Track / Stichwort): - drei klar getrennte Zukunftsstatements. - wiederkehrende Futur-I-Formen und Meinungsmarker als didaktisches Gerüst. Aufgaben-Belege (Seite / kurzer Aufgabenwortlaut): - Themenzuordnung. - Grammatikfokus auf Prognoseformen. - Transfer in Diskussion / eigene Meinung.
Feingliederung als Beobachtungs- und Begründungshilfe	D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel Nicht als isolierte Wortliste, aber starke Orientierung über Meinungsmarker und Futur-I-Muster. D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen Nicht zentral belegt. D3 schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung Thematische und grammatische Rahmung deutlich. D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg Überwiegend funktional; der Hörtext bleibt relevant, wird aber stark auf Grammatik- und Themenfunktion verengt.

7. Kurzkomentar

Kurzkomentar	Audio_1-045 ist ein inhaltlich moderner und für erwachsene Lernende motivierender Höranlass, der Zukunftstechnologien als Diskussionsimpuls nutzt. Hördidaktisch bleibt der Track jedoch konservativ: Die Vox-Pop-Situation ist akustisch steril, die Sprecher wirken skriptgebunden, und der Text ordnet sich stark der Grammatikprogression des Futur I unter. Positiv ist die hohe Transferfähigkeit in Diskussion und Stellungnahme; negativ sind die fehlende Varietätenrealität und die unterkomplexe Höranforderung.
Auffälligkeiten	- thematisch hoch relevant - Grammatik-Vehikel statt authentischer Diskurs - Vox-Pop-Format akustisch nicht eingelöst - keine Binnenkontrastivität / monozentrisch bundesdeutsch - hoher Diskussions- und Transferwert

8. Kompakte Belegmatrix

ID / Track / Seite	NWn_B1_KB_Audio_1-045 / Track 1.45 / S. 65
Kurzprofil (1–2 Sätze)	Simulierte Vox-Pop-Sequenz mit drei Zukunftsprognosen zu Drohnen, Chip-Implantaten und Leben auf dem Mars. Inhaltlich modern und diskussionsanregend, aber akustisch steril, grammatikdidaktisch funktionalisiert und plurizentrisch defizitär.
A – Materialpotenzial	1 – thematisch stark, aber deutlich konstruiert und studiorein.
B – Didaktische Prozesssteuerung	1 – funktional und transferstark, aber methodisch konservativ und hörstrategisch unterkomplex.
C – Plurizentrik / DACHL	0 – ausschließlich bundesdeutsche Stimmen, keine hörbare Binnenvariation.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	1 – funktionale Rahmung, aber starke Verengung auf Themenzuordnung und Grammatikfunktion.

Anhang V – Kategoriale Ergebnisdarstellung der Höranlassanalyse

Vorbemerkung: Die folgende Darstellung bündelt die Ergebnisse der Analyse der 39 distinkten Höranlässe des Kursbuchs Netzwerk neu B1.1 in kompakter Form. Bewertet wurden ausschließlich die vier Hauptkriterien A – Materialpotenzial, B – didaktische Prozesssteuerung, C – Plurizentrik / DACHL und D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität.

Tabelle 1: Korpusprofil der vier Hauptkriterien

Hauptkriterium	Korpusweiter Befund	Dominante Tendenz	Kurzkommentar
A – Materialpotenzial	überwiegend eingeschränkt bis gering	geglätteter, stark bearbeitbarer Input	Viele Hörtexte sind thematisch brauchbar und formal klar, bleiben aber skriptgebunden, prosodisch kontrolliert und nur eingeschränkt hörrealitätsnah.
B – Didaktische Prozesssteuerung	überwiegend mittel bis stark	relativ stärkster Bereich des Korpus	Aufgabenarchitektur, Phasierung, Hörstilpassung und Scaffolding sind häufig funktional; schwächer bleiben Strategietraining, Mikro-Hören und Metakognition.
C – Plurizentrik / DACHL	überwiegend schwach / defizitär	monozentrische bundesdeutsche Norm	Hörbare österreichische oder schweizerische Varietäten fehlen weitgehend; DACHL erscheint oft nur thematisch oder paratextuell, nicht als hörbare Realität.
D – Schriftstützen / Aufgabenvalidität	überwiegend neutral bis funktional	stützend, punktuell substituierend	Tabellen, Raster und Notierhilfen wirken häufig produktiv; problematisch sind starke Vorstrukturierungen und Lesestützen, wenn sie konkurrierende Lösungswege eröffnen.

Tabelle 2: Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich A

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
A1 Textsorte / Interaktionsform	eher stark	Textsorten sind meist klar erkennbar; schwach sind vor allem Wortlisten, Drill-Formate und Modellsequenzen, weil dort kein eigentlicher kommunikativer Hörtext vorliegt.
A2 Kanal / Setting	eher mittel	Setting und Kanal sind formal meist plausibel, akustisch aber deutlich entschärft. Telefonate, Durchsagen oder Radiosendungen bleiben oft zu sauber und studiohaft.
A3 Skriptgebundenheit / Spontaneität	eher schwach	Ein wiederkehrendes Muster ist starke Skriptgebundenheit; spontane Suchbewegungen, Reparaturen oder Überlappungen treten kaum auf.

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
A4 Authentizitätsgrad	eher schwach	Themen und Domänen wirken oft lebensnah, die auditive Realisierung bleibt jedoch kontrolliert und didaktisiert.
A5 Oralität / Merkmale gesprochener Sprache	eher schwach	Gesprochensprachliche Marker bleiben häufig oberflächlich; viele Texte wirken eher wie verschriftlichte Mündlichkeit.
A6 Prosodie / Sprechtempo	eher schwach	Überdeutliche Artikulation und kontrolliertes Tempo prägen viele Hörtexte; dies erhöht Bearbeitbarkeit, reduziert aber Realitätsnähe.
A7 Atmo / Situierung	eher schwach	Geräuschkulissen und situierende akustische Marker fehlen häufig oder bleiben sehr reduziert.
A8 Erwachsenen- und Institutionsbezug	eher stark	Reisen, Reklamation, Bewerbung, Arbeitsplatz und Alltagsplanung sind thematisch gut vertreten und grundsätzlich anschlussfähig.
A9 Informationsdichte / Makrostruktur	eher mittel bis stark	Viele Hörtexte sind gut segmentiert und informationsökonomisch angelegt; dies erleichtert die Bearbeitung, reduziert aber mitunter die Komplexität.
A10 Aufgabenbezogene Nutzbarkeit des Inputs	eher stark	Der Input liefert meist die für die Aufgabenlösung relevanten Informationen; problematisch wird dies dort, wo der Hörtext zum bloßen Lösungsvehikel wird.

Tabelle 3: Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich B

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
B1 Pre-Listening	eher mittel bis stark	Vorentlastung ist häufig vorhanden, etwa über Bilder, Kontextaufbau oder vorbereitende Aufgaben.
B2 While-Listening	eher stark	Besonders bei Durchsagen, Wetterberichten und institutionellen Dialogen sind selektives Hören, Notieren und Zuordnen gut umgesetzt.
B3 Post-Listening	eher mittel	Anschlussaufgaben sind vorhanden, aber nicht durchgängig stark; teilweise endet der Höranlass bei bloßer Lösungskontrolle.
B4 Hörstile / Progression	eher stark	Mehrere Höranlässe arbeiten mit nachvollziehbarer Progression vom globalen zum selektiven oder detaillierten Hören.
B5 Passung Hörstil / Textsorte	eher stark	Besonders bei Durchsagen, Beratungsgesprächen und Wetterberichten ist die Aufgabenlogik textsortengerecht.
B6 Aufgabenformat-Mix	eher mittel	Geschlossene Formate dominieren; offene, reflexive und produktionsnahe Formate sind seltener.
B7 Strategiestützung / Strategietraining	eher schwach	Strategien werden häufig implizit vorausgesetzt und nur punktuell explizit gemacht.
B8 Bottom-up / Mikro-Hören	eher schwach	Mikro-Hören wird eher in isolierten phonetischen Übungen sichtbar als in kommunikativen Höranlässen.

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
B9 Scaffolding / Differenzierung	eher stark	Tabellen, Raster, Notieraufträge und klare Phasierungen unterstützen die Bearbeitung häufig produktiv.
B10 Validität innerhalb der Aufgabenlogik	eher stark	Viele Aufgaben sind tatsächlich hörgebunden und nicht ohne Audio zuverlässig lösbar.
B11 Autonomie / Metakognition / An-schlussleistungen	eher schwach	Selbststeuerung, Reflexion und metakognitive Bewusstmachung bleiben deutlich unterentwickelt.

Tabelle 4: Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich C

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
C1 Varietät hörbar erkennbar	sehr schwach	Hörbare österreichische oder schweizerische Standardvarietäten fehlen fast vollständig; dominant ist bundesdeutsches Standarddeutsch.
C2 Austriaismen / plurizentrische Lexik	schwach	Plurizentrische Lexik wird kaum hörbar realisiert; wenn Varianten thematisiert werden, bleiben sie häufig auf der Metaebene.
C3 Regiolekt / Dialekt	sehr schwach	Regiolektale oder dialektale Färbungen spielen praktisch keine systematische Rolle.
C4 DACHL-Bezug thematisch und situativ	schwach	DACHL erscheint häufig als thematische Kulisse oder paratextuelle Anspruchsebene, nicht als hörbare Varietätenrealität.
C5 Binnenkontrastivität / Variationssensibilität	sehr schwach	Vergleichende Wahrnehmung von Varianten wird kaum aufgebaut; plurizentrische Kontrastierung bleibt weitgehend aus.
C6 Pragmatik / Höflichkeit / institutionelle Routinen	mittel	Institutionelle Routinen sind punktuell brauchbar modelliert, bleiben aber meist allgemein deutschsprachig und nicht spezifisch plurizentrisch.

Tabelle 5: Verdichtung nach Unterkategorien – Analysebereich D

Unterkategorie	Korpusweiter Eindruck	Ergebnisverdichtung
D1 Wortlisten / Schlüsselwörter / Redemittel	eher ambivalent	In kommunikativen Höranlässen können solche Hilfen sinnvoll vorentlasten; in isolierten Übungsformaten schwächen sie die Hörvalidität deutlich.
D2 Tabellen / Raster / Notierhilfen	eher stark	Tabellen, Raster und Notierhilfen wirken oft produktiv und lenken die Aufmerksamkeit sinnvoll, besonders bei Beratungsgesprächen, Durchsagen und Wetterberichten.
D3 Schriftliche Vorentlastung / Vorstrukturierung	eher ambivalent	Vorstrukturierung erleichtert den Zugang, kann aber zu starker Lenkung und partieller Vorwegnahme der Lösung führen.
D4 Verhältnis von Unterstützung und konkurrierendem Lösungsweg	eher mittel	Korpusweit überwiegt nicht die völlige Substitution des Hörens; problematisch wird es dort, wo Schriftstützen konkurrierende Lösungswege eröffnen.

Tabelle 6: Korpusübergreifende Gesamtverdichtung

Bereich	Stärken	Schwächen	Gesamturteil
Inputebene (A + C)	Themenrelevanz, Textsortenklarheit, Aufgabenbrauchbarkeit	geglättete Akustik, geringe Spontaneität, fehlende Varietätenrealität	insgesamt deutlich eingeschränkt
Didaktische Ebene (B + D)	Phasierung, Hörstilpassung, Scaffolding, häufig valide Aufgaben	schwaches Strategietraining, wenig Metakognition, punktuelle Schriftkonkurrenz	insgesamt vergleichsweise stark bis funktional
Gesamtprofil des Korpus	didaktisch oft gut steuerbar	auditiv geglättet, pluri-zentrisch deutlich unterrealisiert	asymmetrisches Gesamtprofil: didaktisch bearbeitbar, aber für den österreichischen DaZ-Kontext nur eingeschränkt passend

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht das Hörverstehensangebot im Lehrwerk *Netzwerk neu B1.1* im Hinblick auf seine Eignung für den österreichischen studienvorbereitenden DaZ-Kontext.

Methodisch basiert die Arbeit auf einer deduktiven, kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse in Form einer systematischen „Schreibtischevaluation“. Untersucht werden sämtliche im Kursbuch enthaltenen Hörtexte aller Lektionen (1 bis 6) sowie die ihnen unmittelbar zugeordneten Aufgabenfolgen. Die Analyse erfolgt mithilfe eines theoriegeleitet entwickelten Kriterienkatalogs, der sowohl die Input-Ebene der Hörtexte als auch die Prozessebene der Höraufgaben erfasst. Der institutionelle Referenzrahmen ist die studienvorbereitende DaZ-Erwachsenenbildung in Österreich, insbesondere mit Blick auf lerngeübte Erwachsene auf B1.1-Niveau im Umfeld universitärer Zulassung und institutionsbezogener Kommunikationsanforderungen.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Lehrwerk insgesamt eine stark didaktisch kontrollierte Hörlernrealität konstruiert. Die Hörtexte sind in hohem Maß auf Verständlichkeit, Segmentierbarkeit und Bearbeitbarkeit ausgerichtet, wodurch spontane Mündlichkeit, natürliche Komplexität und typische Merkmale realer Hörsituationen deutlich reduziert erscheinen. Der Alltags- und Institutionsbezug ist thematisch häufig vorhanden, auditiv jedoch oft entschärft.

Die Arbeit kommt zu dem Schluss, dass *Netzwerk neu B1.1* ein deutlich reduziertes Hörangebot bereitstellt, das die Hörwirklichkeit des österreichischen DaZ-Alltags sowie institutions- und studiennahe Rezeptionsanforderungen nur eingeschränkt abbildet. Daraus ergibt sich ein erheblicher Bedarf an ergänzenden Materialien und gezielter didaktischer Rekontextualisierung im Unterricht.