



**„Mehr Bauer für alles“. Probleme des Hörverstehens
spanischer Deutschlerner**

Andrea Bies, Granada

ISSN 1470 – 9570

„Einfach mehr Bauer“. Probleme des Hörverstehens spanischer Deutschlerner

Andrea Bies, Granada

In dieser Studie wird anhand von Daten spanischer Deutschlerner aus dem universitären Unterricht untersucht, welche Phänomene des gesprochenen interaktionalen Deutsch die häufigsten Ursachen für Fehler beim Hörverstehen verursachen. Dafür wurden von den Studierenden Interviews aus dem Radio und eigene Aufnahmen mit deutschen Erstsprachensprechern transkribiert. Neben Problemen der Segmentierung und der Dekodierung von Abweichungen von der Explizitlautung kommt es im Bereich der unbekannten Lexik vor allem wegen geographischer Eigennamen und Anglizismen sowie wegen typischen Vokabulars des Mündlichen zu Verständnislücken. Auf Grundlage dieser Ergebnisse schließt der Artikel mit didaktischen Vorschlägen zur Verbesserung der Hörkompetenz.

This study uses data from Spanish GFL learners in university classes to investigate which phenomena in spoken interactional German are the most common causes of errors in listening comprehension. To this end, the students transcribed interviews from the radio and their own recordings with German native speakers. In addition to problems with segmentation and decoding deviations from the explicit sound, gaps in comprehension occur in the area of unknown lexis, particularly due to geographical proper names and anglicisms as well as typical oral vocabulary. Based on these results, the article concludes by suggesting teaching strategies for improving listening skills.

1. Einleitung

Bekanntermaßen ist das Hörverstehen (i. F. HV) in der Fremdsprache innerhalb des Klassenzimmers unbeliebt und außerhalb des Klassenzimmers zunächst eine frustrierende Erfahrung, wofür es mehrere Gründe gibt. In der traditionellen Fremdsprachendidaktik wird das Hörverstehen im Unterricht noch immer überwiegend nicht trainiert, sondern anhand von Fragen zum gehörten Text getestet (Field 2008: 31; Niewalda et al. 2016: 625; Dietz 2021a: 69f.). Diese Unterrichtsaktivität geht mit der Vermittlung von Strategien einher, die aus dem Bereich des Leseverstehens stammen und sich vorwiegend auf das Kontextwissen beziehen (Field 2008: 136). Dem Dekodiervorgang, also dem Umwandeln von Lauten zu Wörtern und Sätzen, wird weit weniger Aufmerksamkeit geschenkt.¹ Ist die Antwort zur HV-Aufgabe nicht richtig, wissen die

¹ Für Deutsch als Zweit-/Fremdsprache werden jedoch seit Kürzerem auch Mikro-Hörübungen konzipiert, die den Dekodierprozess trainieren (Dietz 2021b; Dietz 2022; Morf 2022).

Lernenden in der Regel nicht, was den Fehler ausgelöst hat und können folglich auch nicht aus ihm lernen. Zudem unterscheiden sich die Hörmaterialien der Lehrwerke trotz Verbesserungen auf diesem Gebiet noch immer stark von authentischem gesprochenem Deutsch.²

Die vorliegende Studie entstand durch eine alternative bzw. ergänzende Übung zum HV: die Transkription von natürlichem gesprochenem Deutsch. Aus den Resultaten solcher Aktivitäten wurde ein kleines Lernerkorpus erstellt. Die Fehleranalyse dieses Korpus gibt Aufschluss über häufig vorkommende Probleme, die sich für spanische Lernende beim Hören von gesprochenem Deutsch ergeben. Damit ist diese Studie ein Beitrag zur Erfassung von Schwierigkeiten von Lernenden beim Hören von authentischer deutscher Sprache, welche für den DaF-Bereich noch immer weitgehend ein Desiderat darstellt (Dietz 2021b: 117).

2. Transkribieren zur Förderung des Hörverstehens

Für ein erfolgreiches HV sind vier Fähigkeiten notwendig: das Erkennen phonemischer Besonderheiten von Wörtern, die Aktivierung von Wörtern aus dem Gedächtnis, die Segmentierung des Lautstroms in Wörter und die Konstruktion von Sätzen aus diesen Wörtern (vgl. Cutler 2012: 304).³ Für eine gescheiterte Aktivierung von Wörtern aus dem Gedächtnis in der Fremdsprache gibt es zwei Erklärungen: die Lernenden kennen das Wort nicht oder sie konnten es nicht erfolgreich aus dem Lautstrom dekodieren (ebd.: 312). Ergebnis der falschen Dekodierung von Phonemen sind Pseudowörter, Pseudohomophone sowie eine verlängerte Mehrdeutigkeit des Wortes (ebd.: 312f.). Auch schwache grammatische Kenntnisse und fehlendes Wissen bezüglich Funktionswörtern können das Dekodieren syntaktischer Konstruktionen erschweren, genauso wie fehlendes kulturelles Wissen das Verständnis beeinträchtigen kann.⁴ In der Fachliteratur werden Prozesse des HV auch in *Bottom Up* (Dekodierungsstrategien, *data-driven*) und *Top Down* (Informationsverarbeitung, *knowledge-driven*) eingeteilt (Field 1999). Die Annahme, dass die Lernenden sich zu stark auf den *Bottom Up*-Vorgang konzentrieren und so zu wenig Nutzen aus der Informationsverarbeitung ziehen, ist wissenschaftlich in

² Ein Beispiel hierfür bieten Schopf & Weidner (2021: 406) mit der sequentiellen Analyse eines Lehrwerksdialogs zum HV.

³ Diese Fähigkeiten sind für die Erstsprache und die Zweitsprache gleichermaßen notwendig, in der Zweitsprache ist allerdings jede dieser Fähigkeiten problematisch (ebd.).

⁴ Siehe die Übersicht zu Problemen des fremdsprachlichen HV bspw. bei Dietz (2021b: 99).

Frage gestellt worden (Field 2004; Tsui & Fullilove 1998). Bezüglich der Relevanz dieser beiden Strategien kommt Dietz (2021b: 99) nach Sichtung der Forschungslage zu dem Schluss, dass die meisten Probleme des fremdsprachlichen HV an einer fehlerhaften Dekodierung liegen und „[...] sich diese Defizite beim Dekodieren auch nicht einfach durch den Rückgriff auf Weltwissen etc. kompensieren lassen [...]“.

Die Methode des Transkribierens als didaktisches Instrument zur Förderung des HV besteht aus der wörtlichen Niederschrift eines gehörten Textes.⁵ Die Lernenden dürfen den Hörtext so oft anhören, wie sie wollen. Diese Möglichkeit zur Wiederholung reduziert die Anspannung, während das Wiederholen selbst und das Aufschreiben des Gehörten neue Strukturen wie bspw. Kollokationen festigt. Die Studierenden lernen Varianten der Aussprache (bspw. *grad* statt *gerade*, *ham* statt *haben*), typisches Vokabular des gesprochenen Deutsch (*quasi*, *sozusagen*) sowie anderes neues Vokabular kennen, das durch wiederholtes Anhören und Niederschrift das Potential hat, im Gedächtnis verankert zu werden.

Das Transkribieren trainiert vor allem den *Bottom Up*-Prozess und seine Wirksamkeit zur Verbesserung der HV-Kompetenz der Lernenden wird von Studien aus dem Bereich Englisch als Fremdsprache belegt: eine Studie von Casañ Pitarch (2024) weist anhand zweier Vergleichsgruppen eine bessere HV-Kompetenz der Gruppe nach, welche Hörtexte transkribierte; Sheppard & Butler (2017) betonen die Möglichkeit, durch die Analyse der Transkriptionen die Fehlerquellen herauszufinden und somit bewusst machen zu können.

Obwohl die Methode für den gesamten DaF-Bereich gewinnbringend in den Unterricht integriert werden kann, ist sie vor allem im Deutschunterricht für künftige Dolmetscher relevant: deren Ziele des HV beschränken sich nicht auf das Verstehen ausgewählter Aspekte (selektives Hören), sondern ein möglichst vollständiges Verstehen des Ausgangstextes, das als Grundlage zur Formulierung des Zieltextes bzw. der Übersetzung dient (Braun 2004: 153). In einigen Dolmetsch-Situationen wie Vertragsverhandlungen oder politischen Gesprächen ist „intensives“ Hören wichtig, was laut Kautz (2002: 306) bedeutet, „[...] alle im gehörten Text des Sprechers identifizierten Äußerungselemente zur Kenntnis nehmen, um den Sinn zu erschließen“. Aus diesen Gründen plädiert auch Cerezo Herero (2017) für eine stärkere Förderung des Hörverstehens für Dolmetscher,

⁵ Es handelt sich hier *nicht* um eine linguistische Transkription nach dem Konzept von GAT (Selting et al. 1998).

die sich von der HV-Didaktik des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts unterscheiden müsse: „Students must focus on everything mentioned in the speech and not on specific details because the oral translation rendered must be a complete and coherent version of the original text“ (Cerezo Herero 2017: 20). Bedenkt man, welche Bedeutungsunterschiede kleinste Details im Hörverstehen ausmachen können, dass der Dolmetscher bei Unklarheiten nicht nachfragen kann, dass kurzum ein Dolmetscher die Sprache *professionell* beherrschen muss, dann wird deutlich, wie wichtig ein äußerst detailliertes HV für sie ist:

Zwar huldigt praktisch die gesamte Dolmetschdidaktik seit Jean Herbert zu Recht dem Prinzip, dass eine Verdolmetschung keine wortgetreue Wiedergabe einer Rede sein kann und soll [...]; die ausgangssprachliche Realisierung derselben ist für den Dolmetscher andererseits aber Alpha (im Sinne von Ausgangspunkt), Omega (im Sinne von Maßstab, an dem sich die Verdolmetschung messen lassen muss) und ständige Richtschnur während der Entfaltung des gesamten Prozesses. Die Forderung nach wortgetreuer schriftlicher Wiedergabe von Redetexten erscheint daher didaktisch als durchaus gerechtfertigt. (Mack 2012: 167f.)

Über Defizite beim Dekodieren gibt es für die Fremdsprache Deutsch, wie bereits in der Einleitung erwähnt, noch kaum aus Lernerdaten gewonnene Erkenntnisse. Satkauskaitė (2012) erfasste Daten einer schriftlichen Dolmetschübung mit litauischen Studierenden, Mack (2012) gibt mit einer Analyse von Transkriptionen italienischer Dolmetsch-Studierender Einblick in Fehlerquellen italienischer Deutschlernender. Diese Ergebnisse werden in der Diskussion (siehe Abschnitt 4) mit denen der vorliegenden Studie verglichen.

3. Methode und Daten

Die Studie will der Frage nachgehen, welche Schwierigkeiten spanische Lernende beim HV authentischer deutscher Texte haben. Zu diesem Zweck werden die Fehler oder Leerstellen in Transkriptionen authentischer gesprochener Sprache analysiert, die von spanischen Deutschlernenden im Rahmen des Unterrichts angefertigt wurden. So wird sichergestellt, dass die Ursache der Fehler im Hörverstehen und nicht in der (bei Dolmetschern folgenden) Übersetzung liegen.

Die Daten für die Studie wurden in den Jahren 2021-2024 in einer Lehrveranstaltung des Studiengangs Übersetzen und Dolmetschen mit Deutsch als erster Fremdsprache an der Universität Granada erhoben. Dort werden zur Förderung des HV von authentischem gesprochenen Deutsch Transkriptionen von Audioaufnahmen von den Studieren-

den angefertigt. Der Lehrplan richtet sich zwar nach dem Niveau B2.2 (GER), die Niveaus der Teilnehmer sind allerdings sehr unterschiedlich: Sie reichen von B1 bis zu mono- und bilingualen Schülern mit Deutsch als Erstsprache. Es nehmen ebenfalls internationale Gaststudierende am Unterricht teil. Die Arbeiten der internationalen sowie der mono- und bilingualen Studierenden wurden nicht in die Auswertung der Daten einbezogen, da diese Studie die Herausarbeitung von Problemen spanischer Lernender mit Deutsch als Fremdsprache zum Ziel hat. Das Datenkorpus besteht somit aus 29 Transkriptionen, die von 55 Studierenden des Niveaus B1-B2 angefertigt wurden und die vorher noch kein gezieltes HV-Training erhalten haben.⁶

Die erste Datenerhebung bestand in der Transkription der Lernenden von Interviews der Sendung *Popkult* des Jugendrudiosenders *MDR SPUTNIK*. Diese Interviews wurden gewählt, da sie ein Publikum im Alter der Studierenden ansprechen, als Download zur Verfügung standen und keine Transkriptionen der Interviews auf der Webseite des Senders verfügbar waren. Die weiteren Daten bestehen aus Transkriptionen, welche die Studierenden zu selbst durchgeführten und aufgenommenen Interviews mit Personen mit Deutsch als Erstsprache angefertigt haben.⁷ Die Länge der zu transkribierenden Aufnahmen betrug in beiden Datentypen etwa fünf Minuten pro Person. Didaktisch ist die Transkription an das Modell des „Discovery Listening“ (Wilson 2003: 337) angelehnt, das aus drei Phasen besteht: hören (bei Wilson zweimal, hier so oft wie gewünscht), wörtlich transkribieren⁸ (bei Wilson ist das wörtliche Transkribieren optional) und entdecken (Lücken mit Hilfe der Kommilitonen oder Dozentin beheben, deren Relevanz für das HV bewerten sowie das Wort bei einem erneuten Hören identifizieren können). Anschließend sollten die Studierenden auch schriftlich die Frage beantworten, mit welchen Schwierigkeiten sie während der Transkription zu kämpfen hatten. Anhand dieser Umfrage⁹ und der Erstfassung der Transkriptionen wurden frequente Probleme des HV identifiziert: Die Dozentin markierte alle Fehler in den Transkriptionen und gab sie zur Eigenkorrektur an die Studierenden zurück, bevor sie

⁶ Die Inhalte der vorausgehenden universitären Deutschkurse behandeln vorwiegend die Rezeption und Produktion geschriebener Texte.

⁷ Die Aufnahmen und Transkriptionen sind Teil des Unterrichtsprojekts „Interview“ (siehe dazu Bies: i. Dr.)

⁸ Auf eine korrekte Interpunktion, die bei einer Transkription variabel gesetzt werden kann, wurde bei dieser Aufgabe kein Wert gelegt.

⁹ Die Umfrage beinhaltete im Jahr 2021 außerdem die Evaluierung des Transkribierens durch die Studierenden, welche zum großen Teil positiv ausfiel (Bies 2022: 97-99).

einer Endkorrektur unterzogen wurden. Wichtig ist bei diesem Vorgehen, dass die Studierenden die Audios mit Kopfhörern mehrfach anhören und unter sich besprechen sowie das Internet als Hilfe heranziehen konnten. Sie konnten als letzte Möglichkeit auch die Dozentin um Rat fragen. Die Problemquellen wurden in diesem Fall von der Dozentin notiert.

In die vorliegende Analyse wurden nur diejenigen Fehler oder Auslassungen aufgenommen, welche den Sinn der Aussagen beeinflussten (also bspw. keine Deklinationsfehler). Diese wurden in Kategorien eingeteilt, obwohl allerdings nicht immer klar ist, was das fehlerhafte HV genau ausgelöst hat. So kann die Unkenntnis mehrerer Wörter zu Schwierigkeiten bei der Segmentierung führen. Häufig bedingen die Problembereiche einander, weshalb sie nicht immer völlig getrennt voneinander betrachtet werden können. Dies erschwert eine Quantifizierung der Ergebnisse ebenso wie die Tatsache, dass die Studierenden unterschiedliche Texte transkribierten. Bis auf den Bereich der Anglizismen, der einigermaßen abgrenzbar ist, wurde daher keine numerische Auszählung vorgenommen. Ziel der Studie ist ein erster Überblick über die Fehler, die häufiger in den verschiedenen Transkriptionen auftreten.

4. Ergebnisse

In der Umfrage wurde die Aussprache als häufigster Grund für Probleme des HV angeführt. Hier wurden mehrmals Elisionen und Verschmelzungen genannt, die das HV beeinträchtigen: „Wir konnten es nicht verstehen, wenn sie *gerade* als *grad* sagte, wenn sie *mags* anstelle von *mag es* sagte“. Als nächstes wurden eine zu hohe Sprechgeschwindigkeit und unbekannte Wörter für Schwierigkeiten beim Transkribieren verantwortlich gemacht: „Das größte Problem, das wir bei der Transkription hatten, war die Geschwindigkeit, mit der unsere Interviewpartnerin sprach. Dies erschwerte das Verständnis einiger besonderer Informationen.“ Viele Studierende hatten auch Probleme mit der Segmentierung der Sätze. So gaben sie an, es sei „schwer zu begreifen, wo ein Satz endet und aufhört“ und kämpften mit der für die gesprochene Sprache typischen Abwesenheit geordneter Syntax: „Die Person [...] folgt manchmal keiner Reihenfolge, wenn er redet, und plötzlich vermischt Ideen oder verschiedene Sätze. Man kann aber die Ideen verstehen, obwohl alles ein bisschen chaotisch ist.“ Ebenfalls wurden Modalpartikeln, Füllwörter und Interjektionen von den Studierenden erwähnt, die aufgrund ihres zahlreichen Vorkommens das HV erschwerten: „Er benutzt

viele Modalpartikeln und Füllwörter, was es schwierig macht, das Audio im Allgemeinen zu verstehen, weil es so viele Wörter gibt“.

Im Folgenden werden die Fehler der Transkriptionen in Kategorien zusammengefasst.

4.1 Problembereich Segmentierung

In den Transkriptionen wird sichtbar, dass sich Probleme der Segmentierung bei schwächeren Deutschkenntnissen oft auf die ganzen Sätze beziehen. Ab Niveau B2 sind nur noch Satzteile, meist ein oder zwei Worte, von der fehlerhaften Segmentierung betroffen:

AU¹⁰: Ich weiß, dass viele Freundinnen [...] den deutschen *Rhythmus* viel länger behalten haben.

TR¹¹: Ich weiß, dass viele Freundinnen [...] den deutschen *Ruck muss* viel länger behalten haben.

Es ist anzunehmen, dass bei Problemen der Segmentierung unzureichender Wortschatz die auslösende Rolle spielt, und daher mit zunehmendem Wortschatz die Segmentierungsprobleme abnehmen. Zwei Beispiele für inkorrekte Segmentierung aufgrund eines unbekannten Wortes ist die mündliche lexikalische Alternative (siehe 4.4) *durchtakten* (transkribiert als „rügst zu tagten“) und das nicht sehr frequent¹² genutzte Adverb *querfeldein* (transkribiert als „quer fällt ein“). Da im zweiten Beispiel das Adverb von der Studentin nicht erkannt wurde, dekodierte sie es als das trennbare Verb *fällt ein*, was in Kombination mit *quer* eine Pseudohomophonie zu *querfeldein* bildet. Das gleiche Phänomen einer Pseudohomophonie, die aus einer falschen Segmentierung resultiert, findet sich im folgenden Beispiel. Im Unterschied zum vorherigen ist aber vermutlich nicht ein unbekanntes Wort, sondern die Abweichung von der Explizitlautung (siehe 4.5) verantwortlich für die inkorrekte Segmentierung:

AU: In der deutschen Küche haben wir sehr viele frische Kräuter, die *wir dazupacken*: Basilikum und Thymian und [...]

TR: In der deutschen Küche haben wir sehr viele frische Kräutern, die *wieder zupacken*: Basilikum und Thymian und [...]

¹⁰ Hier und im Folgenden: Audio bzw. Original.

¹¹ Hier und im Folgenden: Transkript bzw. Version der Studierenden.

¹² Über die Worthäufigkeit gibt das “Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache” Auskunft, im Falle von *querfeldein*: <https://www.dwds.de/wb/querfeldein> [letzter Aufruf: 27.11.2024]

In den nächsten Beispielen könnte es sowohl an unbekannten Wörtern als auch an der Geschwindigkeit der Sprecher liegen, die in der Umfrage so häufig als problematisch genannt wurde, dass zwei oder drei Wörter als ein Wort segmentiert werden:

AU: In meiner Freizeit mach' ich sehr viel Sport und bin fußballerisch aktiv, meistens *in letzter Zeit* nur noch vor dem Fernseher.

TR: In meiner Freizeit mach' ich sehr viel Sport und bin fußballerisch aktiv, meistens in *Leiserzeiten* noch vor dem Fernseher.

AU: Lionel Messi ist sehr erfolgreich, das war so *jetzt der erste*.

TR: Lionel Messi ist sehr erfolgreich, das war so *Realtest*.

AU: In Deutschland bewundern wir spanischen Fußball, *wer sich für* Fußball interessiert auf jeden Fall.

TR: In Deutschland bewundern wir spanischen Fußball, *westlicher* Fußball interessiert auf jeden Fall.

Auch das vorwiegend im Mündlichen gebräuchliche Indefinitpronomen *sowas* wird einige Male von den Lernenden nicht erkannt und folglich falsch segmentiert oder nur teilweise transkribiert:

AU: Ich bin kein der Mensch der Angst hat vor *sowas*.

TR: Ich bin kein Mensch der Angst hat. *Also was*.

AU: *Sowas* finde ich cool.

TR: *So* finde ich cool.

Nicht selten sind die fehlerhaften Segmentierungen minimale Abweichungen von den Audioaufnahmen, die nicht unlogisch sind und daher den Studierenden nicht auffallen:

AU: [...] und man dort *halt hingeht*, um einen schönen Urlaub zu verbringen.

TR: [...] und man dort *halten geht*, um einen schönen Urlaub zu verbringen.

AU: [...] eben das mit dem Strand oder *was auch* immer.

TR: [...] eben das mit dem Strand oder *Wasser* immer.

4.2 Problembereich Eigennamen und landeskundliche Lexik

Im Feld der Eigennamen stellt sich vor allem die korrekte Transkription von geographischen Eigennamen, wie *Alster*, *Münster* und *Mönchengladbach* als problematisch heraus. Im folgenden Beispiel erweist sich die Unkenntnis des Wortes „Odenwald“ als Grund für die falsche Transkription, welche trotz des fortgeschrittenen Sprach-

niveaus der Studentin, der im Text enthaltenen Kontextinformationen sowie einer Recherche im Internet von der Studentin nicht behoben werden konnte:¹³

AU: Das ist in der Nähe zwischen Heidelberg und Stuttgart und da ist ein Fluss, der heißt Neckar und der Kreis, der Landkreis, die Region heißt *Odenwald*.

TR: [...], der Landkreis, die Region heißt *Bodenwald*.

Dies ist auf ungenügendes geographisches Wissen zurückzuführen und diesem müsste mit einer stärkeren Fokussierung auf geographische Inhalte in den landeskundlichen Anteilen des Unterrichts begegnet werden.¹⁴

Ein weiteres problematisches Feld im Bereich der Eigennamen sind Ausdrücke, welche auf Konzepte verweisen, die es entweder in der spanischen Sprache nicht gibt oder die im spanischen Alltagsleben kaum eine Rolle spielen. Beispiele für spezielle deutsche Begriffe in den Aufnahmen sind *Otto Normalverbraucher* und *Hausmannskost*, welche auch von Studierenden mit einem sehr guten Sprachniveau nicht transkribiert werden konnten. Auch die Begriffe *Ostereier bemalen* (zwei Mal) und *Pfandsystem*, inexistent im spanischen Alltag, wurden nicht transkribiert, obwohl letzteres mit der *Top Down* Strategie hätte entschlüsselt werden können:

AU: Das *Pfandsystem* trägt schon dazu bei, dass man besser recyceln kann.

TR: Das --- trägt schon dazu bei, dass man besser recyceln kann.

Fehlendes kulturelles Wissen kann bei ähnlich klingenden Wörtern zu schwerwiegenden Fehlern in der Wiedergabe der Aussage führen:

AU: In Deutschland leben circa 60 000 *Sorben*.

TR: In Deutschland leben circa 60 000 *Serben*.

Auch Kurzformen von Eigennamen (*AMS* - Arbeitsmarktservice in Österreich, *Öffis* - öffentliche Verkehrsmittel) tauchen in den Transkripten als Leerstellen auf und sind den Lernenden daher wahrscheinlich nicht bekannt.

¹³ Die Studentin schreibt dazu: „Im Allgemeinen habe ich die Transkription leicht gefunden, da das Vokabular ziemlich allgemein ist [...]. Allerdings hatte ich kleine Probleme, wie im Fall des Begriffs "Bodenwald". Ich kannte ihn nicht und musste daher etwas recherchieren. Aber ich habe nichts gefunden, was dem Kontext entsprechen könnte.“

¹⁴ In einem von mir hierzu durchgeführten nachfolgenden Test, der aus einem kurzen Diktat mit vielen geographischen Eigennamen bestand, konnten viele Lernende *Cottbus*, *Brandenburg* und *Spree* nicht notieren.

4.3 Problembereich Anglizismen

Anglizismen sind in der deutschen Sprache zahlreich, weshalb bereits auf die Relevanz ihrer Behandlung im DaF-Unterricht hingewiesen wurde (Kowalonek-Janczarek 2014; Meurer 2008). Diese Notwendigkeit wird von den hier analysierten Transkripten unterstrichen, da sich die Identifizierung und damit korrekte Transkription von Anglizismen als sehr problematisch für die Studierenden erwiesen haben. Die Studierenden verfügen zwar über Englischkenntnisse, allerdings werden Anglizismen im Deutschen anders ausgesprochen als im Englischen, wobei keine Standardaussprache existiert, sondern diese vielmehr „[...] in Abhängigkeit von Alter, Bildungsgrad, Dialekt und besonders den Englischkenntnissen des Sprechers sehr unterschiedlich sein kann und eine erhebliche Variationsbreite zulässt“ (Carstensen/Busse 1993: 81*). Ein weiteres Problem speziell für spanische Deutschlernende könnte der Umstand sein, dass zwar auch im Spanischen zahlreiche Anglizismen existieren, diese aber lautlich stark an das Spanische angepasst werden (Schweickard 1991: 78). Das folgende Beispiel belegt eine mögliche inkorrekte Identifizierung eines Anglizismus aufgrund von Dialekt:

AU: Man ist fitter [...] und hat mehr Energie und *Power* für alles.

TR: Man ist fitter [...] und hat mehr Energie und *Bauer* für alles.

Die Sprecherin, mit einem fränkischen Dialekt, spricht das „p“ wie ein „b“ aus. Die Studentin notierte also genau das, was sie hörte, ohne darauf zu achten, dass das Wort „Bauer“ hier keinen Sinn hat.

Viele Anglizismen haben aufgrund ihrer frequenten Verwendung Eingang in den Wortschatz für das Goethe-Zertifikat B1 gefunden. Ein Beispiel hierfür ist das Adjektiv *cool*, das trotz seiner großen Verbreitung von einigen Studierenden nicht verstanden wurde:

AU: Cádiz, zum Beispiel, fand ich ziemlich *cool*.

TR: Cádiz, zum Beispiel, fand ich ziemlich *wohl*.

Für den Anglizismus *Coverband* wurde eine lautähnliche Alternative gefunden, die allerdings keinen Sinn hat („Kababand“), ebenso wie für *Small Talk*:

AU: Auch hier ist ja immer so ein bisschen *Small Talk* ganz angebracht.

TR: Auch hier ist ja immer so ein bisschen *das Motto* ganz angebracht.

Im folgenden Beispiel wurde ein Anglizismus durch einen anderen ersetzt:

AU: Ich arbeite bei RB Leipzig als *Scout* im Fußball.

TR: Ich arbeite bei RB Leipzig als *Coach* im Fußball.

Und in einem anderen Beispiel schrieb der Studierende einfach nieder, was er hörte, obwohl seine Lösung (aus *Voting* wurde „Wodding“) in der deutschen Sprache nicht existiert. Weitere Beispiele nicht identifizierter Anglizismen sind *lame*, *weird*, *adden*, *Soundcheck*, Mittelschule *Slash* Hauptschule, die geilste Serie *ever*, *Adrenalinjunkie*, *Fanbase*, *down* sein und *Feedback*.

Spezielle Schwierigkeiten bereitete den Lernenden die Transkription von Hybriden wie *Teenagerjahre*, *E-Sportszene* (transkribiert als „Eastboard-Szene“) oder *Adrenalinjunkie*. Das Gleiche gilt für Anpassungen englischer Verben an die deutsche Grammatik wie *gestalkt*, *gecovert* oder *anturnen*.

Es findet sich in den Arbeiten aber auch, vielleicht hervorgerufen durch die Vielzahl von Anglizismen in den Radioaufnahmen, ein umgekehrtes Phänomen: die Dekodierung von deutschen Wörtern als englische Wörter. So wird aus „*Läuft auf Sky*“ ein „*Loft of Sky*“ und aus „*im Endeffekt*“ wird „*in Fact*“.

Obwohl natürlich auch viele Anglizismen erkannt und richtig transkribiert wurden, ist die Fehlerquote in diesem Bereich auffällig hoch. Die Audioaufnahmen weisen insgesamt 126 Anglizismen auf (mehrfaches Vorkommen nicht eingerechnet), von denen 51 gar nicht oder sinnentstellend transkribiert wurden. Zieht man von der Anzahl der Anglizismen diejenigen ab, die im RAE (*Diccionario de la Lengua Española*, <https://dle.rae.es>) aufgeführt und damit auch in der spanischen Sprache als etabliert angesehen werden können, haben die Studierenden 51 von 116 Anglizismen fehlerhaft oder gar nicht transkribiert, was fast der Hälfte entspricht.

4.4 Problembereich Redewendungen, mündliche lexikalische Alternativen und Vagheitsausdrücke

Diese Kategorie zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Bestandteile typisch für die gesprochene Sprache sind. Dabei sind Redewendungen und mündliche lexikalische Alternativen¹⁵ nicht immer trennbar, da Redewendungen häufig solche Alternativen beinhalten, wie bspw. das Verb *kriegen*:

AU: Die kriegen alles in den Rachen gesteckt.

TR: ---

¹⁵ Mündliche lexikalische Alternativen sind laut Schwitalla (2012: 150) Substantive, Verben und Adjektive der gesprochenen Sprache, die eine Alternative zur Normalform darstellen und häufig mit einer Verstärkung der „konnotativ-emotiven Bedeutungsanteile“ einhergehen.

Dass diese Redewendung für Deutschlernende kaum zu verstehen ist, da sie umgangssprachlich und daher sicher nicht im bisherigen Lernmaterial vorgekommen ist, liegt auf der Hand. Mit dem mündlichen Ausdruck *kriegen* haben die Studierenden jedoch auch in anderen Kontexten Schwierigkeiten:

AU: Man *kriegt* gelegentlich ein bisschen Feedback.

TR: Man --- eigentlich ein bisschen ---.

AU: Teenagerzeit ist irgendwie...*da kriegt man* andere Prioritäten, ne?

TR: Teenagerzeit ist irgendwie... *frequent für* andere Prioritäten, ne?

AU: Jemand, der Schauspiel und Musik wirklich miteinander verbunden *kriegt*.

TR: Jemand, der Schauspiel und Musik wirklich miteinander verbunden *kann*.

AU: Und dann haben wir so viel *Support gekriegt* von der Schule.

TR: Und dann haben wir so viel *supported* von der Schule.

An diesen Beispielen wird sichtbar, dass *kriegen* vielen Lernenden unbekannt ist, obwohl es sich hierbei um ein in der gesprochenen Sprache sehr geläufiges Verb handelt, das auch zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 gehört.

Weitere Beispiele für umgangssprachliche Redewendungen, die zu Fehlern in den Transkriptionen führten, waren solche mit dem Bestandteil *bock*. So wurde *Bock haben* in einer Arbeit gar nicht transkribiert und in einer anderen wurde aus *was verbrockt* „was verbrockt“.

Im nächsten Beispiel werden die Redewendungen zwar nicht korrekt wiedergegeben, jedoch ohne ihren Sinn völlig zu zerstören:

AU: Man sollte *sich* einfach darauf einstellen und *offen* darauf zugehen.

TR: Man sollte *sie* einfach darauf einstellen und *oft* darauf zugehen.

AU: Wenn man (...) zurückdenkt, hat man ein weinendes *und* ein lachendes Auge.

TR: Wenn man (...) zurückdenkt, hat man ein weinendes *oder* ein lachendes Auge.

Die umgangssprachliche Redewendung *etwas reißen* wurde aufgrund von lexikalischer Unkenntnis oder wegen des phonetischen Unterschieds des /s/ und /z/ im Spanischen und Deutschen¹⁶ in der Transkription völlig ihrem Sinn enthoben:

AU: Ich wollte unbedingt *was reißen* und erfolgreich mit meinem Team sein.

TR: Ich wollte unbedingt *reisen* und erfolgreich mit meinem Team sein.

¹⁶ Die beiden Laute werden im Spanischen nicht so stark unterschieden wie im Deutschen (Hirschfeld 1983: 171).

In einigen Fällen ersetzen die Studierenden die unbekannte mündliche lexikalische Alternative durch einen ihnen bekannten Ausdruck, der im Kontext einen synonymen Sinn ergibt:

AU: Das finde ich so *krass*, dass ihr anscheinend gar keine Pausen braucht.

TR: Das finde ich so *super*, dass ihr anscheinend gar keine Pausen braucht.

AU: [...] das Klischee, mit dem ich am meisten *zu tun* habe [...]

TR: [...] das Klischee, mit dem ich am meisten *Bezug* habe [...]

AU: Welches Klischee *nervt* dich besonders?

TR: Welches Klischee *stört* dich besonders?

AU: Da wollen wir noch ein bisschen *nachhaken*.

TR: Da wollen wir noch ein bisschen *darüber reden*.

Oder die mündliche lexikalische Alternative wurde gar nicht transkribiert, wie im Fall von *Zicken*, *gang und gäbe* und *voll (gut)*.

Im letzten Beispiel hierzu wurde versucht, den lautlichen Klang wiederzugeben, allerdings erfolglos, da das transkribierte Wort nicht existiert:

AU: [...] und wir *jetzt¹⁷ abhängen* und einfach was trinken [...]

TR: [...] und wir *es abhegen* und einfach was trinken [...]

Die meisten Fehler lösen in dieser Kategorie jedoch schon allein wegen ihres hochfrequenten Vorkommens die Vagheitsausdrücke auf. Mit Hilfe von Vagheitsausdrücken versuchen die Sprecher, sich nicht festzulegen, oder ein präziser Ausdruck ist für die Verständigung nicht notwendig (Schwitalla 2012: 161). Sehr frequente und oft von den Studierenden nicht korrekt wiedergegebene Vagheitsausdrücke sind solche mit dem Bestandteil *irgend-*:

AU: [...] und die auch *irgendwie* am lebendigsten sind [...]

TR: [...] und die auch *wie* am lebendigsten sind [...]

AU: [...], wo man überall *irgendwie* eine Dreiviertelstunde hinbraucht.

TR: [...], wo man überall *wie* eine Dreiviertelstunde hinbraucht.

AU: [...], dann denkt man sich *irgendwann* so [...]

TR: [...], dann denkt man sich *was wie* so [...]

AU: [...], wo nur *irgendwelche* Landschaften gezeigt werden [...]

TR: [...], wo nur *endlich* Landschaften gezeigt werden [...]

AU: Jeder sagt auch *irgendwie* etwas anderes.

TR: Jeder sagt --- *mir* etwas anderes.

¹⁷ Zur Problematik von *jetzt* siehe 4.5.

4.5 Problembereich Abweichung gegenüber der Explizitlautung

Von einer vollständigen lautlichen Umsetzung der Grapheme, einer Explizitlautung (Fiehler 2006: 1208), weicht die gesprochene Sprache vor allem mit starken Verkürzungen ab. Diese Verkürzungen bestehen aus Assimilationen, Synkopen und Elisionen (Schwitalla 2012: 37-39) und können das HV von Deutschlernenden stark beeinträchtigen.

In den Transkriptionen findet sich für den Fall einer Assimilation der Endsilbe *-ben* nur ein Beispiel, das aufgrund der Notizen der Studentin¹⁸ und ihrer Interaktion mit der Dozentin eindeutig als die Ursache des Problems des HV zurückführbar ist:

AU: Sie suchten Mitarbeiterinnen und sie hat sich *beworben*.

TR: Sie suchten Mitarbeiterinnen und sie hat sich ---

Die weitaus meisten Fehler machten die Studierenden in diesem Bereich mit der Verwechslung der Adverbien *so* und *zu*. Hier ist die hohe Frequenz der Fehler aufgrund der homophonen Ähnlichkeit dieser beiden Wörter zwar vorhersehbar, ihr liegt aber auch deren häufiges Vorkommen in der gesprochenen Sprache zu Grunde. In den folgenden Beispielen werden die Aussagen der Sprecher durch die Verwechslung kaum beeinträchtigt:

AU: Es gibt *so* viele Themen, über die ich mit dir sprechen will.

TR: Es gibt *zu* viele Themen, über die ich mit dir sprechen will.

AU: Ich mag es nicht, dass ich immer *zu* lange zur Arbeit fahren muss.

TR: Ich mag es nicht, dass ich immer *so* lange zur Arbeit fahren muss.

AU: Meine Mutter fühlte sich *zu* wohl in Deutschland, sie wollte nicht zurück.

TR: Meine Mutter fühlte sich *so* wohl in Deutschland, sie wollte nicht zurück.

In den folgenden Fällen wird das *so* zu einem Infinitiv mit *zu* umfunktioniert, was in Verbindung mit einem Modalverb grammatikalisch natürlich nicht zulässig ist. Es ist aber davon auszugehen, dass eine Übersetzung ins Spanische nicht unter diesem Fehler leiden würde:

AU: [...], dass man es halt *so* kombinieren kann.

TR: [...], dass man es halt *zu* kombinieren kann.

AU: [...], wenn man das *so* sagen kann.

TR: [...], wenn man das *zu* sagen kann.

¹⁸ Die Studentin notierte in der Umfrage, dass sie die Endung *-en* nicht hören konnte und deshalb das Wort nicht verstanden hatte.

AU: [...], wo man sich *so* denkt...

TR: [...], wo man sich *zu* denkt...

Trotzdem wäre eine Behandlung des Vagheitsausdruckes *so* wegen seines äußerst häufigen Vorkommens im gesprochenen Deutsch auf jeden Fall eine Bereicherung für die HV-Kompetenz der Studierenden.

Wiederholt zeigen sich in den Transkriptionen auch Probleme mit der Dekodierung des Adverbs *eher*, das durch seine Abweichung von der Explizitlautung gar nicht transkribiert oder mit *er* und *ihr* verwechselt wird. Das zweite Beispiel weist vermutlich auch auf das Problem spanischer Lernender mit der Unterscheidung der Phoneme [e:] und [i:] im Deutschen hin:

AU: Ich würde keine klare Empfehlung geben, *eher* sich einfach darauf einzulassen.

TR: Ich würde keine klare Empfehlung geben, *er* sich einfach darauf einzulassen.

AU: (...), sondern *eher* mehr in der Kultur.

TR: (...), sondern *ihr* mehr in der Kultur.

Mehrfach taucht in den Arbeiten auch die fehlerhafte Transkription der Partikel *jetzt* auf, die alle Lernenden kennen. Deren falsche Wiedergabe, häufig als *es*, muss also an einer fehlerhaften Dekodierung liegen. Verursacher dafür könnte die Elision des *t* am Ende von *jetzt* sein:

AU: Und du sagst, du denkst sogar in Sorbisch, echt *jetzt*?

TR: Und du sagst du denkst sogar in Sorbisch, echt *ist*?

Eine fehlerhafte Dekodierung aufgrund der lautlichen Abweichung tritt auch bei der Partikel *eben* auf, welche sich durch die Verkürzung in Form einer progressiven Assimilation (Schwitalla 2012: 37) auszeichnet:

AU: Auch die ganze Essenskultur ist *eben* anders.

TR: Auch die ganze Essenskultur ist *im* anders.

AU: Das ist ganz in der Nähe von Wien, wo *eben* der Stephansdom ist.

TR: Das ist ganz in der Nähe von Wien, wo *in der* Stephansdom ist.

Auch andere Verkürzungen werden von den Studierenden oftmals einfach nicht transkribiert. Das gilt bspw. für die Verschmelzung von *weißst du* zu *weißte* und die Verkürzung von *gerade* zu *grade*.

5. Diskussion und didaktische Implikationen

Die Tatsache, dass die Studierenden sich sowohl untereinander austauschen konnten als auch das Internet oder andere Ressourcen für die Transkription benutzen konnten, zeigt,

dass die hier dargestellten Probleme der Dekodierebene zuzuordnen sind. Obwohl die Studierenden unterschiedliche Texte transkribierten, zeigten die Arbeiten am häufigsten die oben dargestellten Fehlerursachen, wenngleich sie natürlich nicht die einzigen sind. Einige Transkriptionen zeichneten sich durch eine besondere Schwäche der Erkennung von Umlauten aus (*würde*/, „wurde“; *könnte*/, „konnte“), andere durch fehlerhafte Deklinationen. Da nicht alle Schwächen im HV bei allen Studierenden vorkommen, sind sie schwer zu verallgemeinern, für den einzelnen Studierenden stellen sie aber eine wertvolle Einsicht in seinen Verbesserungsbedarf dar.

Die Analyse des Lernerkorpus zeigt Ähnlichkeiten mit der Studie eines litauischen Lernerkorpus von Satkauskaitė (2010) und eines italienischen Lernerkorpus von Mack (2012). Bei Satkauskaitė werden neben Homophonen und ähnliche klingen Wörtern ebenfalls Eigennamen (darunter Ortsnamen) und Segmentierung als problematisch genannt, wobei sie den größten Problembereich in der Kategorie der Eigennamen ausmacht. Dass Fehler beim Hören von Charakteristika der gesprochenen interaktionalen Sprache in ihrer Studie kaum vorkamen, kann daran liegen, dass die verwendeten Tonaufnahmen zwar authentisch, aber nicht dialogisch waren. Auch Anglizismen werden in dieser Studie nicht als Problemquelle aufgeführt, diese werden jedoch auch bei Mack (2012: 175) zusammen mit anderen Fremdwörtern als häufige Verursacher von Fehlleistungen erwähnt. Dies könnte ein Hinweis für eine Auffälligkeit des romanischen Kontextes sein. Mack (ebd.) nennt außerdem ebenfalls im Bereich des Vokabulars Kollokationen, stehende Wendungen und Redensarten als Fehlerquellen in den Transkriptionen.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass vom Leseverstehen abgeleitete Verstehensstrategien hier nicht angewendet werden können. So ist in einer Didaktik für Deutsch als Fremdsprache zu lesen:

Generell gilt für Hörtexte all das, was auch für datengesteuerte Prozesse beim Leseverstehen gesagt wurde (...), z.B.: - Die Beachtung von geographischen Begriffen, Eigennamen, Zahlen, internationalen Wörtern, Firmen- und Produktnamen (*Siemens, Audi, VW...*), Zeitangaben, verneinten Satzgliedern usw. (Storch 1999: 151)

Zum Aufbau von „Verstehensinseln“ (ebd.: 150), so zeigt die vorliegende Studie, können diese Wörter beim HV anscheinend gerade nicht dienen.

Bezüglich der Anwendbarkeit der Ergebnisse auf die Didaktik des HV gibt es Fehlerquellen (bspw. *eher, irgendwann* und andere Vagheitsausdrücke), die kaum einen

inhaltlichen Unterschied in der Aussage verursachen. Man könnte deren Behandlung im Unterricht also vernachlässigen. Vagheitsausdrücke kommen allerdings so häufig in der gesprochenen Sprache vor, dass ihre Beherrschung den Fremdsprachenhörern Sicherheit vermitteln und ihnen bei der Segmentierung und Dekodierung des Laustroms behilflich sein kann. Eine ausgezeichnete Übung hierfür ist ein Lückentext, in welchen die Studierenden beim Hören einer authentischen Audioaufnahme eine Auswahl von Vagheitsausdrücken einfügen müssen. Angesichts der Häufigkeit von Anglizismen in der deutschen Sprache sollten diese ebenfalls verstärkt Eingang in die Didaktik des HV finden. Dies kann in einer Sitzung geschehen, die sich der Geschichte und den speziellen Vorkommensbereichen von Anglizismen (Werbung, Technik, Tourismus, Musik, Essen, Sport, Jugendsprache) widmet und an die sich Mikrohörübungen (Dietz 2022) mit Audioaufnahmen aus diesen Bereichen anschließen. Eine Stärkung der Rolle geographischen Wissens im Bereich der Landeskunde wäre angesichts der weitreichenden Unkenntnis geographischer Eigennamen (Orte, Flüsse, Regionen) in diesem Zusammenhang ebenfalls eine notwendige didaktische Aufgabe. Hier ist eine kurze Transkriptionsübung (fünf Zeilen genügen) sinnvoll, welche den Studierenden ihre Wissenslücken in diesem Bereich sichtbar macht und an die man ein geographisches Webquest anschließen kann. Kulturspezifische Begriffe wie „Hausmannskost“ und „Otto Normalverbraucher“ sind hingegen nur schwer systematisch lehrbar, dafür sind sie zu zahlreich und ihre Kontexte zu unterschiedlich.

6. Fazit

Die Analyse des Lernerkorpus hat fünf problematische Bereiche des HV spanischer DaF-Lernender auf der Dekodierebene von authentischem interaktionalem Deutsch identifiziert: Segmentierung, Eigennamen und kulturspezifische Lexik, Anglizismen, Abweichungen von der Explizitlautung sowie Redewendungen, lexikalische Alternativen und Vagheitsausdrücke. Mit der Erfassung dieser Fehlerquellen können auch (Mikro-)Hörübungen optimal an die Schwierigkeiten der Lernenden angepasst werden, wenngleich für eine Verallgemeinerung der Ergebnisse natürlich ein größeres Lernerkorpus erforderlich wäre. Um das HV spanischer Deutschlernender auf Grundlage der hier ermittelten Befunde zu fördern, bieten sich für das Niveau B2/C1 drei Maßnahmen an: A) Training des HV durch die Transkription authentischer Hörtexte, um die Lernenden an die Geschwindigkeit sowie den Wortschatz des interaktionalen gesprochenen

Deutsch zu gewöhnen und die korrekte Segmentierung zu fördern. Die Transkriptionen dienen ebenso als diagnostisches Instrument, da sie den Studierenden eine Offenlegung ihrer Schwächen im HV ermöglichen (vgl. Mack 2012: 167). B) Stärkung der Stellung geographischen Wissens in der Landeskunde. C) Vermittlung von Anglizismen.

Um ein globaleres Bild über Schwierigkeiten des HV bei Deutschlernenden zu entwerfen und dementsprechend auch in international adressierte Lehrwerke integrieren zu können, wären Studien aus weiteren Ländern zu diesem Thema wünschenswert.

Bibliographie

- Bies, Andrea (2022) Fomento de la comprensión auditiva. Una experiencia con la adaptación de actividades a la enseñanza online. In: Beatrice Maroto Sánchez; Eduardo Parra López; Javier Puche Gil (Hrsg.) *Las aulas en pandemia: La COVID-19 y sus efectos docentes*. Navarra: Aranzadi, 93-101.
- Bies, Andrea (i. Dr.) Aufnahme – Transkription – Druckversion: Ein Interview-Projekt im Studiengang Übersetzen und Dolmetschen. In: Stefan Baumbach; Kathrin Siebold; Florian Thaller; Paul Voerke (Hrsg.) *Projektarbeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Theoretische Verortung und innovative Ansätze in empirischer Forschung und unterrichtlicher Praxis*. [Reihe Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache]. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Braun, Sabine (2004) *Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Video-Konferenzen*. Tübingen: Narr.
- Carstensen, Broder; Busse, Ulrich (1993) *Anglizismen-Wörterbuch. Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945 (Band 1 A-E)*. Berlin: De Gruyter.
- Casañ Pitarch, Ricardo (2024) Deep Listening. Transcribing Videos to enhance learner's FL listening skills. *Research in Language* 22/2, 84-96. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.22.2.01>.
- Cerezo Herrero, Enrique (2017) A Critical Review of Listening Comprehension in Interpreter Training: The Case of Spanish Translation and Interpreting Degrees. *Porta Linguarum* 28/Junio, 7-22.
- Cutler, Anne (2012) *Native Listening. Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge: The MIT Press.
- Dietz, Gunther (2021a) Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 58/2, 67-75. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.0202>.
- 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* 1/1, 97-123. <https://doi.org/10.48694/tujournals-41>.
- Dietz, Gunther (Hrsg.) (2022) *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd-und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik*

und ihre Beforschung. Bamberg: University of Bamberg Press.
<https://doi.org/10.20378/irb-51674>.

- Field, John (1999) Key concepts in ELT. *ELT Journal* 53/4, 338-339.
- Field, John (2004) An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System* 32/3, 363-377. <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.05.002>
- Field, John (2008) *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschfeld, Ursula (1983) Ergebnisse des Sprachvergleichs Spanisch-Deutsch im Bereich der Phonologie und Phonetik. *Deutsch als Fremdsprache* 20/3, 169-174.
- Kautz, Ulrich (2002) *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* (2. Aufl.). München: iudicium.
- Kowalonek-Janczarek, Monika (2014) Anglizismen aus linguistischer und didaktischer Sicht. *Glottodidactica* 41/2, 47-58. <https://doi.org/10.14746/gl.2014.41.2.3>.
- Mack, Gabriele (2012) Redetranskripte als Spiegel fremdsprachlichen Hörverstehens. Ein praktischer Beitrag zur Dolmetschdidaktik. In: Ahrens, Barbara; Albl-Mikasa, Michaela; Sasse, Claudia (Hrsg.) *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung*. Tübingen: Narr, 163-183.
- Meurer, Christoph (2008) Anglizismen im DaF-Unterricht? Phänomen, Probleme und Möglichkeiten zur praktischen Erarbeitung. *Deutsch als Fremdsprache* 4/2008, 228-232. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2008.04.06>.
- Morf, Miriam (2022) Auditives Dekodiertraining zur Segmentierung der deutschen Sprache als Fremdsprache – Die Bedeutung der Pausen. In: Silvia Demmig; Sandra Reitbrecht; Brigitte Sorger; Hannes Schweiger (Hrsg.) *Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 263-271.
- Niewalda, Katrin; Schmidt, Maria Gabriela; Sakamoto, Shinichi (2016) Ergänzungsvorschläge für Hörverstehensübungen in deutschen Lehrwerken im universitären DaF-Unterricht in Japan. *Info DaF* 6/2016, 623 – 646.
- Satkauskaitė, Danguole (2010) Zur Fertigkeit des Hörverstehens im DaF-Unterricht und bei der Vermittlung der Dolmetschkompetenzen. *Kalbu studijos / Studies about Languages* 17, 105-111.
- Schopf, Juliane; Weidner, Beate (2021) Die Vielfalt des Deutschen vermitteln: Lernmaterialien und Ressourcen für einen plurizentritätssensiblen DaF-Unterricht. In: Susanne Günthner; Juliane Schopf; Beate Weidner (Hrsg.) *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schweickard, Wolfgang (1991) Anglizismen im Spanischen. *Terminologie et Traduction* 1991/1, 75-68.
- Schwitalla, Johannes (2012) *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (4.Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter; Uhmann, Susanne: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte* 173, 1998, 91-122.
- Sheppard, Beth; Butler, Brian (2017) Insights into student listening from paused transcription. *The CATESOL Journal* 29/2, 81-107.

- Storch, Günther (1999) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik (2.Aufl.)*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Tsui, Amy B.M.; Fullilove, John (1998). Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance, *Applied Linguistics* 19/4, 432-451.
- Wilson, Magnus (2003) Discovery listening – improving perceptual processing, *ELT Journal* 57/4, 335 – 343.

Schlüsselwörter

Hörverstehen, Deutsch als Fremdsprache, Transkription

Keywords

Listening comprehension, German as a foreign language, Transcription

Kurzbiografie

Andrea Bies ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Granada, Spanien. Promotion zur deutsch-spanischen Kommunikation an der Universität Bayreuth. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Kommunikation, Deutsch als Fremdsprache, Imagologie.