

SPRACHWISSENSCHAFT und DaF

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ / ANTJE STORK

DaF-Lehrerbildung in Deutschland und Polen: Konzeption und Durchführung eines Kooperations- projekts zur Erstellung und Erprobung von Hörver- stehensmaterialien

Niniejszy artykuł prezentuje projekt opierający się na współpracy między Instytutem Lingwistyki Stosowanej w Poznaniu a Instytutem Pedagogiki Szkolnej w Marburgu w zakresie wspierania umiejętności odbioru obcojęzycznych tekstów audialnych i audio-wizualnych: Kształceni do zawodu nauczyciela języka niemieckiego jako obcego studenci z Marburga opracowali materiały dydaktyczne do treningu słuchowego, które zostały wypróbowane w ramach zajęć praktycznych z j. niemieckiego ze studentami z Poznania. Po charakterystyce nauczycielskich studiów językowych w Marburgu i w Poznaniu autorki omawiają koncepcję, przebieg i ewaluację obu kursów. Artykuł kończy podsumowanie poświęcone zreferowaniu korzyści kooperacji dla dwóch uczestniczących w tym bilateralnym projekcie grup studenckich.

Im Beitrag wird ein Kooperationsprojekt dargestellt, in dem Lehrveranstaltungen des Instituts für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg und des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań im Bereich der Förderung der Hörverstehenskompetenz verzahnt wurden: Marburger DaF-Studierende erstellten Hörverstehensmaterialien, die in sprach-praktischen Lehrveranstaltungen mit DaF-Studierenden in Poznań erprobt wurden. Nach einer Beschreibung der DaF-Lehrerbildung an beiden Universitäten erläutern die Autorinnen Aufbau, Ablauf und Evaluation der Lehrveranstaltungen. Abschließend wird in einem Fazit aufgezeigt, welcher Nutzen sich durch die Kooperation für beide Studierendengruppen ergab.

The article presents a project aimed at the development of listening comprehension skills and based on the cooperation between the Institute of School Pedagogy (Institut für Schulpädagogik) at the Philipps University in Marburg and the Institute of Ap-

plied Linguistics (Instytut Lingwistyki Stosowanej) at Adam Mickiewicz University in Poznań. Educated for the profession of German language teachers, students from Marburg designed didactic materials for listening which were verified by foreign language students in Poznań during their practical German classes. Having characterized the studies for foreign language teacher trainees in both universities, the authors discuss the rationale, the process and the evaluation of the courses. Finally, the conclusion shows the benefits of the cooperation for both groups of students involved in this bilateral project.

1. Einleitung

In der muttersprachlichen Alltagskommunikation nimmt das Hörverstehen unter den vier Fertigkeiten mit 45% eine führende Position ein, gefolgt vom Sprechen mit 30%, dem Lesen mit 16% und dem Schreiben mit 9% (NEVELING 2000:3). Das Hörverstehen und das Hörsehverstehen stellen nicht nur eine Basisvoraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung direkter Kommunikationssituationen (face-to-face) dar, sondern ermöglichen auch die (mehrkanalige) Aufnahme von fremdsprachlichen Informationen, die über auditive und audiovisuelle Unterhaltungs- und Informationsmedien vermittelt werden (ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2009:11). Gerade im Bereich dieser Hörmedien hat in den letzten Jahren eine Reihe von technischen Weiterentwicklungen stattgefunden, die bereits in DaF-Klassenzimmer¹ Einzug gehalten haben bzw. in den nächsten Jahren voraussichtlich immer stärker genutzt werden. So ermöglichen Podcasts (Audio- und Videopodcasts) den (zumeist) kostenlosen Zugriff auf eine Fülle von authentischen Hörtexten zu den unterschiedlichsten Themen (vgl. ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ / STORK 2010). Künftige DaF-Lehrende sollten somit bereits während ihrer Ausbildung mit der Förderung der wichtigen Fertigkeit des Hörverstehens vertraut gemacht werden. Dies schließt auch eine Schulung im Einsatz von Audio- und Videopodcasts ein, und zwar sowohl in Bezug auf den technischen Umgang mit Podcasts als auch deren Didaktisierung.

In diesem Beitrag möchten wir zunächst einen kurzen Blick auf die Situation der DaF-Lehrerausbildung in Marburg und Poznań werfen (Abschnitt 2), um im Anschluss daran ein Kooperationsprojekt zwischen den beiden Hochschulen darzustellen. In Abschnitt 3 wird ein Seminar in Marburg beschrieben, in dem DaF-Studierende Hörverstehensmaterialien für sprachpraktische Lehrveranstaltungen in Poznań erstellten. Abschnitt 4 geht auf die Arbeit mit

¹ Deutsch als Fremdsprache. Hier und im Folgenden abgekürzt als DaF.

diesen Hörverstehensmaterialien in der DaF-Lehrerbildung in Poznań ein. In einem Fazit (Abschnitt 5) wird der Ertrag der Kooperation zwischen den Hochschulen in Poznań und Marburg reflektiert, wobei wir auch weitere Projekt- und Kooperationsmöglichkeiten erörtern.

2. DaF-Lehrerbildung in Marburg und Poznań

Im deutschsprachigen Raum werden an den Hochschulen unterschiedlich ausgerichtete grundständige Studiengänge im Rahmen von Bachelor- und Masterstudiengängen zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften angeboten (vgl. BAUR / KIS 2002; BAUR 2003). Dabei werden mögliche Studienbestandteile wie Methodik/Didaktik, Linguistik, Angewandte Linguistik, Sprachlehrforschung, Zweitsprachenerwerbsforschung, Landeskunde, interkulturelle Kommunikation, Literaturdidaktik, Fachsprache, Sprachpraxis und Praktikum jeweils unterschiedlich berücksichtigt und gewichtet (RIEMER 2003:199).

An der Philipps-Universität Marburg gibt es derzeit folgende Möglichkeiten, DaF zu studieren²:

- Master of Arts ‚Deutsch als Fremdsprache‘: Voraussetzung dafür ist ein deutscher oder ausländischer Bachelorgrad oder ein Äquivalent in Germanistik oder einem verwandten Studiengang. Das Studium dauert 2 Jahre (4 Semester) und bereitet auf den Beruf einer Lehrperson für DaF im Ausland oder in Deutschland vor.
- Erweiterungsfach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ für Lehramtsstudierende: Voraussetzung ist, dass in einem Lehramtsstudiengang studiert wird oder bereits ein I. Staatsexamen in einem Lehramtsstudiengang abgelegt wurde.

Da im Erweiterungsfach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ für Lehramtsstudierende Änderungen in Vorbereitung sind, wird im Folgenden kurz auf einige Regelungen in der Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang Deutsch als Fremdsprache/German as a foreign language mit dem Abschluss Master of Arts/Magister Artium (M. A.) an der Philipps-Universität Marburg vom

² Alle weiteren Möglichkeiten, DaF zu studieren (als Magister-Nebenfach, als Schwerpunkt im Magister-Hauptfach Deutsche Sprache und Literatur, als Nebenfach im Diplom-Studiengang Pädagogik, als freies Wahlfach in den Diplom-Studiengängen Politik und Soziologie sowie als Diplom-Aufbaustudiengang), werden in nächster Zeit im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge auslaufen. Neueinschreibungen für diese Abschlüsse sind daher nicht mehr möglich.

16. Januar 2008 eingegangen. Laut § 2 sind insbesondere folgende Ziele und Inhalte des Studiums von Bedeutung:

- a) Fachgebiet Sprachwissenschaft,
- b) Fachgebiet Landes-/Kulturkundevermittlung,
- c) Fachgebiet Sprachlehrforschung, Psycholinguistik des Fremdspracherwerbs, Methodik/Didaktik.

Laut § 3, Absatz 4 müssen Deutschkenntnisse von Nicht-Muttersprachlern spätestens zur Einschreibung durch DSH 3 oder ein TestDaF-Ergebnis mit mindestens 2 x 4 und 2 x 5 nachgewiesen werden. Darüber hinaus werden Kenntnisse zweier weiterer moderner Sprachen verlangt, darunter Englisch, Französisch, Russisch oder Chinesisch auf Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats. Dies bedeutet, dass in den Lehrveranstaltungen, die für DaF-Studierende angeboten werden, die fachlichen Aspekte im Vordergrund stehen; eine Verbesserung von Sprachkenntnissen im Deutschen kann in studienbegleitenden Kursen für Studierende aller Fächer erfolgen.

Außerhalb der Zielsprachenländer sieht die DaF-Lehrerausbildung oft anders aus. In Polen gibt es in den entsprechenden Studiengängen in der Regel keine deutschen Muttersprachler als Studierende. Sprachpraktische Seminare stellen – insbesondere in den ersten beiden Studienjahren – einen wichtigen Teil der Ausbildung dar. Der Erwerb von didaktisch-methodischen Kenntnissen steht in der universitären DaF-Lehrerausbildung in den ersten Semestern eher im Hintergrund. DaF-Studierende lernen somit häufig erst während ihres obligatorischen Praktikums in der Schule die praktische Relevanz von didaktisch-methodischen Fragestellungen kennen.

Am Institut für Angewandte Linguistik werden neben Übersetzern und Konsektivdolmetschern sowie Spezialisten für interkulturelle Kommunikation und Mediation Deutschlehrer für alle Lernstufen und Schultypen in den Bakkalaureats-, Magister- und Doktorandenstudiengängen ausgebildet.³ Die fremdsprachendidaktische Schwerpunktsetzung des DaF-Studiums, bei der die Entwicklung der einzelnen Sprachfähigkeiten und Schlüsselkompetenzen bei den angehenden polnischen DaF-Lehrenden (u.a. Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, pädagogische Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz, mediale Kompetenz; vgl. hierzu ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2003:

³ Zu den einzelnen Studienprofilen vgl. <http://www.ils.amu.edu.pl/DE/profile.html>

Kap. 5.4.4) fokussiert wird, setzt sich aus folgenden Lehrveranstaltungen zusammen, die in den verschiedenen Modulen angeboten werden⁴:

- Sprachpraxis Deutsch,
- beschreibende deutsche Grammatik,
- kontrastive deutsch-polnische Grammatik,
- Einführung in die Sprachwissenschaft,
- Einführung in die interkulturelle Kommunikation,
- Kultur- und Landeskunde der deutschsprachigen Länder,
- Geschichte der deutschen Literatur (incl. deutsche Kunst und Philosophie),
- Psychologie,
- Pädagogik,
- Fremdsprachendidaktik mit Schulpraktikum,
- Lehr- und Lernmaterialien,
- Sprachkultur,
- Stimmbildung,
- fakultative fremdsprachendidaktische Lehrveranstaltungen (wie z.B. Sprachspiele, Internet und Fremdsprachenunterricht etc.),
- fremdsprachendidaktische Bakkalaureats- und Magisterseminare.

Die DaF-Lehrerausbildung innerhalb und außerhalb der Zielsprachenländer hat also häufig unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die allerdings miteinander verknüpft werden können. Seit 2007 besteht eine Erasmus-Kooperation zwischen dem Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg und dem Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.⁵ Für das Wintersemester 2008/2009 planten die Autorinnen ein Kooperationsprojekt, in dem Lehrveranstaltungen beider Hochschulen im Bereich der Förderung der Hörverstehenskompetenz verzahnt wurden. In Marburg wurde ein didaktisch-methodisches Seminar zum Thema Hörver-

⁴ Zu den genauen Modul-, Stunden- und Semesterangaben sowie ECTS-Punkten vgl. die Datei *program-studiów-ils* unter <http://www.ils.amu.edu.pl> (in Downloads).

⁵ Die am Institut für Schulpädagogik vom Lehrstuhl Allgemeine Didaktik und Sprachlehrforschung angebotenen fremdsprachendidaktischen Lehrveranstaltungen werden von der Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache am Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften übernommen und somit auch von vielen DaF-Studierenden belegt.

stehen angeboten. In Poznań war Hörverstehen (neben Sprechen) ein zentraler Bereich in den sprachpraktischen Übungen des 2. Studienjahres.

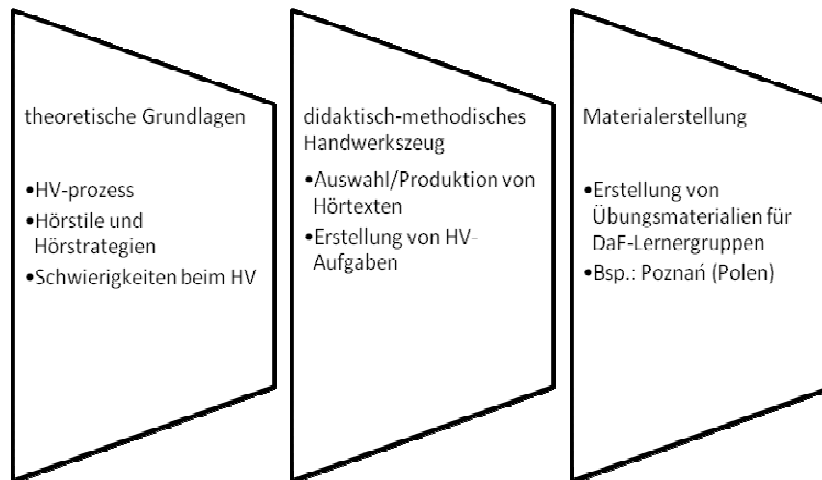
3. Fremdsprachendidaktische Veranstaltung in Marburg

Das Seminar „Entwicklung der Hörverstehenskompetenz bei Fremdsprachenlernenden unter besonderer Berücksichtigung Neuer Medien“ fand im Wintersemester 2008/2009 am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg statt und richtete sich zum einen an Fremdsprachenstudierende für das Lehramt an Gymnasien. Im Rahmen des Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftlichen Studiums (EGL) ist es im (Pflicht-)Modul 03 (Lehren, Lernen, Unterrichten) angesiedelt. Zum anderen wurde die Lehrveranstaltung auch für DaF-Studierende angeboten (vgl. Fußnote 4).

3.1 Zielsetzungen, Aufbau und Teilnehmer/-innen

Im Seminar ging es darum, theoretische Grundlagen zum Hörverstehensprozess, zu Hörstilen und Hörstrategien sowie zu den Schwierigkeiten beim Hörverstehen zu erarbeiten (Teil I). Des Weiteren wurde das didaktisch-methodische Handwerkszeug zur Auswahl/Produktion von Hörtexten sowie zur Erstellung von Hörverstehensübungen vermittelt (Teil II). Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Erprobung von vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Podcasts, die einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz im DaF-Unterricht bieten können. Aufbauend auf diesen Kenntnissen sollten die Studierenden anschließend für bestimmte Lerngruppen Übungsmaterialien zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz erstellen (Teil III) (vgl. Abb. 1).

Abb. 1:



In allen drei Phasen wurde die Seminararbeit von der Lernplattform ILIAS unterstützt und begleitet.⁶ Dort befanden sich u. a.: ein elektronischer Semesterapparat mit Texten aus der Fachliteratur (als pdf-Dateien), eine Umfrage zu Erwartungen an das Seminar (vgl. Anhang 1), Hinweise zur Organisation (Seminarplan, Informationen zum Leistungsnachweis), Materialien zu den Sitzungen, Anleitungen (zur Lernplattform ILIAS, zur Arbeit mit zip-Dateien, zum Abonnieren von Podcasts, zu Audacity), Foren (Fragen und Diskussionen, Schwarzes Brett, Übungsforum), eine Linksammlung (von den Studierenden erstellt), selbst konzipierte Hörverstehensmaterialien, eine Abschlussumfrage zum Seminar (Evaluation, vgl. Anhang 2). Vor allem bei der Materialerstellung im dritten Teil des Seminars wurde Wert auf eigenständiges, autonomes Lernen der Studierenden in sogenannten Online-Phasen gelegt. In den Online-Phasen fanden keine regulären Seminarsitzungen (Präsenzsitzungen) statt, sondern die Studierenden konnten Ort und Zeit ihrer Arbeit frei bestimmen, sich aber jederzeit über die Lernplattform, über E-Mail, telefonisch oder persönlich Unterstützung von der Seminarleiterin holen.

⁶ Bei ILIAS handelt es sich um eine Open-Source-Software, die 1997/1998 an der Universität Köln entwickelt wurde. Seit dem Sommersemester 2005 wird die Lernplattform ILIAS in der Version 3 an der Philipps-Universität Marburg für online-gestützte oder online-begleitete Lehrveranstaltungen eingesetzt.

14 Studierende besuchten die so konzipierte Lehrveranstaltung. Da die Studierenden in der ersten Seminarsitzung gebeten wurden, an einer Umfrage zu ihren Erwartungen an das Seminar (vgl. Anhang 1) auf der Lernplattform ILIAS teilzunehmen, lässt sich die Gruppe anhand der Umfrageergebnisse folgendermaßen beschreiben:

- Am Seminar nahmen vor allem fortgeschrittene Studierende teil: Sieben waren im 7. oder in einem höheren Semester, zwei im 5. oder 6. Semester, drei im 3. oder 4. Semester, zwei im 1. oder 2. Semester.
- Die meisten Teilnehmer studierten Deutsch als Fremdsprache (7 Nennungen) oder Englisch (7 Nennungen). Des Weiteren wurden als Studienfächer Spanisch (2 Nennungen), Italienisch (1 Nennung) und „Sonstiges“ aufgeführt.⁷
- Die meisten Studierenden hatten schon an einigen fremdsprachendidaktischen Lehrveranstaltungen teilgenommen: Jeweils vier Studierende hatten bereits zwei Veranstaltungen, drei Veranstaltungen bzw. vier oder mehr Veranstaltungen besucht; nur für zwei Studierende war dieses Seminar die erste fremdsprachendidaktische Lehrveranstaltung.
- Die meisten Studierenden gaben an, das Seminar aus Interesse am Thema zu belegen (8 Nennungen), drei Studierende interessierten sich für die Möglichkeiten der Neuen Medien, einem Studierenden fehlte noch ein Seminar im entsprechenden Modul und ein Studierender kreuzte „Sonstiges“ an.
- Die meisten Studierenden schauten einmal täglich (8 Nennungen) oder mehrmals täglich (4 Nennungen) in ihr E-Mail-Postfach. Ein Studierender gab an, mehrmals wöchentlich und ein weiterer Studierender seltener das E-Mail-Postfach zu kontrollieren.
- Fast alle Studierenden hatten bereits im Rahmen von ein oder zwei Seminaren (4 Nennungen) oder im Rahmen von mehreren Seminaren (8 Nennungen) mit der Lernplattform ILIAS gearbeitet. Nur zwei Studierende führten an, noch keinerlei Erfahrung damit zu haben.
- Die meisten Studierenden zeigten sich unentschlossen (9 Nennungen), ob sie gerne autonom in Online-Phasen des Seminars (mit Beratungsmöglichkeit durch die Seminarleitung) arbeiten. Vier Teilnehmer gaben an, gerne so zu arbeiten, ein Teilnehmer lehnte diese Arbeitsform ab.

⁷ Mehrfachnennungen waren möglich, da die Studierenden in Marburg je nach Studiengang ein, zwei oder drei Fächer studieren.

- Die meisten Studierenden hatten eher geringe Vorkenntnisse in Bezug auf die Podcastrezeption und -produktion. Es kam zu folgenden Nennungen (Mehrfachnennungen waren möglich):
 - „Ich weiß, was ein Podcast ist“: 7,
 - „Ich kann eine Audiodatei im Internet finden und abspielen“: 9,
 - „Ich kann Podcasts abonnieren“: 1,
 - „Ich kann eine Audiodatei produzieren“: 1,
 - „Ich habe schon mal mit Audacity gearbeitet“: 1,
 - „Ich habe einen MP3-Player“: 11.
- Nur wenige Studierende gaben an, Podcasts in ihrer Muttersprache zu nutzen (2 Studierende mehrmals wöchentlich, 4 Studierende seltener).
- Ähnlich sah die Nutzung von Podcasts in einer (oder mehreren) Fremdsprache(n) aus (1 Studierender mehrmals wöchentlich, 4 Studierende seltener).
- Die eher seltene Nutzung von Podcasts bestätigte sich in der Frage, wann der letzte Podcast gehört wurde (2 Studierende am gleichen Tag, 2 Studierende am Vortag, 2 Studierende vor 2-6 Tagen, 1 Studierender vor 15-30 Tagen, 3 Studierende vor mehr als 30 Tagen und vier Studierende noch nie).
- Auf die Frage, was sie bereits über das Thema des Seminars wissen, gaben die meisten Studierenden Informationen aus der Seminaurausschreibung im Vorlesungsverzeichnis an.
- Die meisten Studierenden gaben an, dass sie die Nutzung von neuen Medien erlernen wollten sowie die Erstellung von Übungen, Aufgaben und Materialien zum Hörverstehen.
- Die Frage, ob es sonst noch etwas gibt, das sie gerne erwähnen möchten, wurde fast immer verneint. Vereinzelt wurde ein besonderes Interesse an Neuen Medien genannt.

3.2 Theoretische Grundlagen (Teil I)

Der Einstieg in den ersten Teil des Seminars erfolgte über das Phänomen der sogenannten ‚Verhörer‘ (d.h. falsch verstandener Textteile, beispielsweise aus Liedern oder Gedichten). Die Studierenden wurden darum gebeten, aus einem Ausschnitt aus dem Hörbuch von HACKE / SOWA (2004) einige Beispiele von Verhörern herauszuhören, von eigenen Verhörern zu berichten und zu überlegen, wie es zu Verhörern kommt. Solche Verhörer sind auch bekannt unter den Bezeichnungen ‚Agathe Bauer‘ (aus SNAP – ‚I’ve got the

power“) und ‚Mondegreen‘ (aus einer schottischen Ballade „And lay him on the green“: „And Lady Mondegreen“). Zur Entstehung von Verhörern schreiben HACKE / SOWA (2004:19):

Kinder sind nun mal die größten Missverstehler von Texten aller Art – und warum? Weil sie erstens die Welt nicht so verstehen können, wie die Welt verstanden werden will, es fehlen ihnen einfach die Kenntnisse dazu. Und weil sie aber zweitens das Missverstandene trotz seiner kompletten Sinnlosigkeit hinnehmen, interpretieren, ihm einen Sinn zu geben suchen – was manchmal gelingt, manchmal nicht.

Als nächster Schritt wurde in Kleingruppen erarbeitet, durch welche Faktoren das fremdsprachliche Hörverstehen beeinflusst wird bzw. wovon Schwierigkeiten abhängen. Die Ergebnisse wurden im Plenum gesammelt und anschließend ein Modell zu Einfluss- und Schwierigkeitsfaktoren beim fremdsprachlichen Hörverstehen (Hörtext, Sprecher, Hörer, Höraufgabe, Hörumgebung, vgl. ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2008) vorgestellt und besprochen. Dabei wurde auch thematisiert, welche Möglichkeiten es gibt, als Lehrperson mit Hörschwierigkeiten umzugehen. Es folgte eine Diskussion darüber, was unter Hörverstehenskompetenz zu verstehen ist. Darüber hinaus wurde auf verschiedene Ansätze zur Modellierung der Hörverstehenskompetenz verwiesen: fertigungsorientierte Ansätze, prozessorientierte Ansätze, wissenszentrierte Ansätze und kompetenzorientierte Ansätze (vgl. hierzu die Klassifikation von ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2009:Kap. 3). Anschließend sollten die Studierenden anhand des Textes von WOLFF (2003) erläutern, wie die Sprachverarbeitung in einer Fremdsprache verläuft und welche Konsequenzen sich daraus für den Fremdsprachenunterricht ergeben. Darauf aufbauend wurde dann der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen thematisiert (vgl. EUROPARAT 2001). Die Studierenden lernten die Beispieldeskriptoren zu auditiven rezeptiven Aktivitäten und zu audiovisuellen rezeptiven Aktivitäten kennen und versuchten, ihre eigene Hörverstehenskompetenz in verschiedenen Sprachen einzuschätzen. Des Weiteren wurden die verschiedenen Hörstile (intensives Hören, globales Hören, selektives Hören, selektierendes Hören), Hörverstehensstrategien (vgl. z.B. KÜPPER 2007) sowie Prinzipien der Integration der Fertigkeiten (zu einer integrativen Hörverstehensschulung vgl. ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2009:Kap. 8, zu ‚Integrated Skills‘ vgl. STORK 2010) erarbeitet.

3.3 Didaktisch-methodisches Handwerkszeug (Teil II)

Die Studierenden sollten sich zu Beginn des zweiten Teils des Seminars zunächst mit ihren eigenen Erfahrungen mit der Förderung des Hörverstehens in ihrem bisherigen Fremdsprachenlernen auseinandersetzen. Sie sollten also überlegen, welchen Stellenwert das Hörverstehen in ihrem bisherigen Fremdspracheunterricht hatte, wie das Hörverstehen geschult wurde und welche Schwierigkeiten sie beim Hörverstehen hatten. Die Ergebnisse wurden als Hausaufgabe schriftlich festgehalten und über die Lernplattform ILIAS der Seminarleiterin eingereicht. Eine DaF-Studentin, die in Deutschland aufgewachsen ist, berichtete Folgendes⁸:

Das Trainieren des Hörverstehens hat meiner Meinung nach für das Erlernen einer Fremdsprache einen hohen Stellenwert. Jedoch musste ich immer wieder feststellen, dass dieses sowohl in der Schule als auch in der Hochschule etwas zu kurz kam beziehungsweise kommt. Das Erlernen einer fremden Sprache besteht nicht nur aus dem Auswendiglernen von Vokabeln und dem Verstehen von Grammatik, sondern auch aus dem Hör- und Leseverstehen und dem Sprechen.

Im Schulunterricht wurde gelegentlich das Hörverstehen mittels Musik oder Filmen (zum Beispiel Shakespeares *Macbeth* oder bekannter englischer oder spanischer Lieder) trainiert. Es wurden Songtexte mit Lücken verteilt, die während des Hörens ergänzt werden sollten. Auch in der Universität findet man dieses Verfahren. Leider muss ich bemängeln, dass ich in der Universität wenig auf der Zielsprache gelernt habe. Die meisten Seminare fanden in deutscher Sprache statt. In diesem Semester habe ich allerdings zwei Kurse gewählt, in denen nur in der Zielsprache gesprochen wird, was ich als sehr positiv bewerte. Erst nach meinem Auslandsaufenthalt fiel mir das Verstehen der spanischen Sprache leichter. Im Englisch-Unterricht in der Schule konnte ich den Lehrer, der allerdings die meiste Zeit des Unterrichts Deutsch sprach, gut verstehen. Ich denke, das liegt aber auch daran, dass man im Alltag häufig mit der englischen Sprache konfrontiert wird, zum Beispiel findet man einige Anglizismen in der deutschen Sprache und auch im Radio und Fernsehen hört man oft die englische Sprache, im Gegensatz zum Spanischen.

Eine DaF-Studentin aus Russland schrieb:

In meinem Englisch-Unterricht wurde eine große Rolle dem Hörverstehen geschenkt, das einer der Hauptaspekte wie Lesen und Gespräch war. Selbständig haben wir Hörtexte (Geschichten) bearbeitet: gehört und notiert und dann im Unterricht Notizen geprüft sowie Texte mit Tonband vorgelesen, simultan übersetzt, weitere Übungen zum Wortschatz der Texte gemacht. Selten wurden Textabschnitte auswendig gelernt.

⁸ Die beiden folgenden Zitate wurden im Original übernommen, enthalten allerdings einige sprachliche Fehler.

Das Hörverstehen war auch in der Gespräch-Stunde eingesetzt, wo wir Dialoge zu bestimmten kommunikativen Themen gehört haben, dann besprochen, notiert, vorgesagt und eigene Dialoge zusammengestellt. Das schnelle Tempo und die Umgangssprache bereiteten mir Schwierigkeiten. Es war auch nicht leicht die Hörtexte zu notieren: die Situation und der Inhalt waren verständlich, aber das wortwörtlich aufzuschreiben und dabei orthographisch korrekt, war oft ein Problem.

Im Deutsch-Unterricht auf dem hohen Niveau wurde eine geringe Aufmerksamkeit dem Hörverstehen geschenkt. Längere Texte wurden abgehört und danach besprochen. Neue Lexika und Redewendungen aus den Hörtexten wurden bearbeitet. Dialoge im Gespräch wurden abgespielt. Beim Hörverstehen im Deutschen gab es Schwierigkeiten mit Zahlen und Zeitangaben.

Die beiden Schilderungen illustrieren, dass das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht oftmals entweder vernachlässigt wird oder aber ungeeignete Aufgaben und Übungen zur Schulung der Hörverstehenskompetenz eingesetzt werden. Die verschiedenen Erfahrungen mit der Hörverstehensschulung wurden in der nächsten Seminarsitzung im Plenum diskutiert.

Danach ging es um die Auswahl von Hörtexten (vgl. MYCZKO 1995; ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2008). Dazu wurden in einem ersten Schritt Kriterien zur Hörtextauswahl im DaF-Unterricht erarbeitet [didaktischer Aspekt, Fokussierung der jeweiligen Lerngruppe als Subjekte des Lernprozesses, Variationen in der Themenwahl, präzise und realitätsnahe Zielsetzung, Variation in der Hörtextauswahl, Sorgfalt der Hörtextauswahl (d.h. nach den Kriterien Sprechgeschwindigkeit, Anzahl der Redundanzen, Anteil unbekannter Wörter, vorhandene Sprach- und Weltwissensbestände der Hörer, Textaufbau, Authentizität der Hörtexte), Schwierigkeitsprogression in der Hörtextauswahl (d.h. Progression bei Textlänge, Sprechtempo, Menge der Sprachvarianten, Anzahl der unbekanntem Wortschatzelemente, Inhalte), Bereitstellung von Internetquellen für geeignete Hörtexte]. In einem weiteren Schritt wurde besprochen, was Podcasts sind, wie man Podcasts findet, wie man sie abonniert, welche Vorteile sie bieten, wie sie eingesetzt werden können und welche Podcasts geeignet sind. Die Studierenden erstellten auf der Lernplattform gemeinsam eine Linksammlung mit nützlichen Links zu Podcasts für den DaF-Unterricht. Aufgabe war, jedem Link einen Titel zu geben, den Podcast zu beschreiben und zu erläutern, für welche Zielgruppe der Podcast geeignet sein könnte. In einem PC-Raum folgte eine Einführung in die Produktion von Hörtexten mit Hilfe des kostenlosen Programms Audacity. Geübt wurden die Installation von Audacity und die Arbeit damit (z.B. schneiden, verdoppeln, Geräusche hinzufügen). Die Studierenden konnten dadurch lernen, wie man selbst für den DaF-Unterricht authentische Hörtexte produzieren und später DaF-

Lernende (im Sinne einer integrativen Hörverstehensschulung) mit der Produktion von eigenen Hörtexten beauftragen kann.

Als nächstes wurde die Erstellung von Hörverstehensaufgaben behandelt (vgl. SOLMECKE 2003; BAHNS 2006; BÄCHLE 2007). Dabei ging es um:

- Allgemeine Prinzipien. Die Studierenden sollten in Gruppen Aussagen folgenden Überschriften zuordnen: „Was zu vermeiden ist“; „Was zu fördern ist“. Beispiele für Aussagen: Wort für Wort-Verstehen, Einführung aller unbekanntem Vokabeln vor der Konfrontation mit dem Hörtext, ein Textdurchgang, dann Fragen, „Mut zur Lücke!“, mehrere Textdurchgänge mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen, Einbindung des Hörverstehens in die Hausaufgaben,
- Dreiphasigkeit der Hörverstehensschulung (Vorphase, Hörphase, Nachphase) und mögliche Aktivitäten,
- Aufgaben zu verschiedenen Hörstilen,
- Formulierung von Aufgaben,
- Planung einer Hörverstehensaufgabe.

Vor der Erstellung von Materialien zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz im nächsten Seminarteil übten die Studierenden in einer kurzen Online-Phase die Erstellung einer Hörverstehensaufgabe in Partnerarbeit oder Dreiergruppen. Es fanden sich drei DaF-Gruppen, zwei Englischgruppen und eine Spanischgruppe zusammen.⁹ Die Studierenden konzipierten eine Hörverstehensaufgabe (mit Link zum entsprechenden Hörtext im Internet), stellten diese in ein Übungsforum auf die Lernplattform, gaben anderen Gruppen Rückmeldung und kommentierten die Rückmeldung, die sie zu ihrer Hörverstehensaufgabe erhalten hatten. Thema und Zielgruppe für die Hörverstehensaufgaben konnten von den Gruppen frei gewählt werden. Die DaF-Gruppen erstellten Aufgaben zu:

- dem Lied *Männer* von Herbert Grönemeyer,
- dem Buch *Emil und die Detektive* von Erich Kästner,
- dem Thema Stereotype und Vorurteile: „Die Wahrheit über Deutschland – Pünktlichkeit“.

⁹ In diesem Beitrag werden hauptsächlich die Ergebnisse der DaF-Gruppen präsentiert; die Englischgruppen und die Spanischgruppen kooperierten mit Lehrerinnen einer Schule in Marburg.

3.4 Materialerstellung (Teil III)

In diesem Teil des Seminars sollten die Studierenden Materialien zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz für DaF-Studierende am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań erstellen. Hauptziel war, die theoretischen Grundlagen und das didaktisch-methodische Handwerkszeug anzuwenden. Die Materialien waren bestimmt für angehende DaF-Lehrende, denen in ihrem zweiten Studienjahr sprachpraktische Deutschübungen angeboten wurden. Die Studierenden aus Marburg wählten aus dem polnischen Curriculum einen Themenschwerpunkt aus. Folgende drei DaF-Gruppen bildeten sich:

- Medien, Massenmedien, Unterhaltung,
- Stereotype und Vorurteile,
- Deutsche und Polen.

Bereits zu Beginn des Seminars nahmen sie per E-Mail Kontakt mit der entsprechenden Lehrperson auf der polnischen Seite auf. Auch ein Kontakt über die Studierendenvertreter war möglich. Nach der Absprache erstellten die Marburger Lehr- und Lernmaterialien: vier Hörtexte, davon ein selbstproduzierter Hörtext, sowie Arbeitsblätter und Planungen für 90-minütige Unterrichtseinheiten (Integration von anderen Fertigkeiten). Die Studierenden hatten während vier Seminarsitzungen (Online-Phase) Zeit, die Materialien zu erstellen. Ca. zwei Wochen vor Ende der Online-Phase sollten die Gruppen über die Lernplattform ILIAS einen Zwischenbericht zur Erstellung ihrer Hörverstehensmaterialien einreichen. Damit sollte erreicht werden, dass die Seminarleiterin über den Arbeitsstand der Gruppen informiert ist und der Kontakt zu den Gruppen aufrechterhalten wird. Mit inhaltlichen Fragen konnten sie sich dazu jederzeit an die Seminarleiterin, mit technischen Fragen an eine Hilfskraft der Seminarleiterin wenden. Die vorbereiteten Stundenentwürfe wurden dann im Seminar präsentiert und diskutiert. In einer der beiden Sitzungen war die Leiterin des Kooperationsprojektes aus Poznań anwesend, die im Blick auf die Studierendengruppen in Poznań Rückmeldung sowie Tipps und Hinweise gab. Für die Studierenden war es sehr motivierend, dass ihre Materialien im DaF-Unterricht eingesetzt wurden, und sie nahmen die Gelegenheit wahr, nach Rücksprache mit der polnischen Dozentin ihre Materialien weiter zu verbessern. Spätestens zwei Wochen nach Ende des Seminars gaben die DaF-Gruppen ihre erstellten Materialien als CD bei der Seminarleiterin ab, die diese an die Dozenten in Poznań weiterleitete.

3.5 Evaluation

Am Ende des Seminars wurden die Teilnehmer gebeten, sich an einer abschließenden Umfrage zum Seminar (vgl. Anhang 2) auf der Lernplattform ILIAS zu beteiligen. Leider machten nur 10 der 14 Studierenden dort Angaben, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Die meisten Teilnehmer waren der Meinung, dass die Seminarinhalte verständlich erklärt wurden (8 antworteten „ja“, zwei antworteten „eher ja“).
- 7 Studierende gaben an, dass die behandelten Inhalte für ihre spätere Tätigkeit wichtig sind, 2 antworteten „eher ja“, 1 „teilweise“.
- Die anfänglichen Erwartungen der meisten Studierenden an das Seminar wurden erfüllt (6 „ja“, 3 „eher ja“, 1 „teilweise“).
- Alle Teilnehmer gaben an, dass die Lehrkraft vorbereitet war.
- Ebenso waren alle Teilnehmer der Ansicht, dass die Lehrkraft auf die Fragen der Studierenden einging.
- Die meisten Studierenden gaben an, dass die Materialien auf ILIAS hilfreich waren (6 „ja“, 3 „eher ja“, 1 „teilweise“).
- Teil I (theoretische Grundlagen) des Seminars fanden 7 Teilnehmer in Bezug auf die Länge genau richtig, 3 fanden ihn zu kurz.
- Teil II (didaktisch-methodisches Handwerkszeug) wurde in Bezug auf die Länge unterschiedlich eingeschätzt: 6 „genau richtig“, 1 „etwas zu kurz“, 1 „viel zu kurz“, 2 „zu lang“.
- Teil III (Materialerstellung) fanden 7 Studierende von der Länge her genau richtig, 2 etwas zu kurz und 1 Studierender zu lang.
- Den Praxisbezug beurteilten 6 Studierende als „sehr gut“ und 4 als „gut“.
- Die Zusammenarbeit mit der Lehrperson aus der Praxis (Dozenten aus Poznań bzw. Lehrer aus Marburg) bezeichneten 6 Teilnehmer als „sehr gut“, 3 als „gut“ und 1 als „es geht so“.
- Die technische Unterstützung beurteilten 3 Studierende mit „sehr gut“, 5 mit „gut“ und 1 Studierender mit „es geht so“.
- Die Betreuung der Lehrperson in den Online-Phasen bezeichneten 4 Studierende als „sehr gut“, 4 als „gut“ und 2 als „es geht so“.
- Den Lernerfolg in diesem Seminar bezeichneten 3 Studierende als „sehr gut“, 6 als „gut“ und 1 Studierender als „es geht so“.

- 4 der Befragten haben DaF-Materialien erstellt, 6 Materialien für Englisch oder Spanisch.
- Auf die Frage, was sie im Seminar gelernt haben, wurden vor allem die Produktion von Podcasts und die Erstellung von Hörverstehensaufgaben genannt.
- Die Teilnehmer äußerten keine Wünsche, was sie sonst noch gerne zum Seminarthema lernen/wissen möchten. Eine Studentin gab aber an: „Hm, was ich beim nächsten Male wirklich besser finden würde, wäre mehr Zeit für die Materialerstellung zu verwenden. Vielleicht im Rahmen eines Blockpraktikums...“.
- Auf die Frage nach weiteren Anmerkungen zum Seminar wurden nur wenige konkrete Angaben gemacht, wie z. B. „Ich finde die Ausführung des Seminars sehr gelungen. Besonders gut fand ich, dass es zur Materialerstellung die Online-Phase gab, da ich selbst nicht aus Marburg komme und so nicht jeden Montag hierher kommen musste, sondern mir meine Zeit frei einteilen konnte“ oder „Die Unterrichtsentwürfe waren nicht geplant und überflüssig. Es war nicht klar, wie die Präsentation aussehen soll, welche und wie viele Materialien präsentiert werden müssen.“

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass die Gewichtung der Seminarteile von den Studierenden unterschiedlich beurteilt (teilweise zu kurz, teilweise zu lang), aber im Allgemeinen als angemessen eingeschätzt wurden. Noch mehr geachtet werden sollte auf einen guten Kontakt mit den Gruppen während der Online-Phase sowie klare Hinweise zur Präsentation der Materialien im Seminar.

4. Das Fach Sprachpraxis Deutsch in Poznań

Der sprachpraktische Deutschunterricht gehört zu den obligatorischen Studienfächern im Programm nicht nur des Studiums der Angewandten Linguistik in Poznań, sondern auch aller DaF-Studienrichtungen an polnischen Hochschulen (auch in den Deutschlehrerkollegs) und nimmt in den ersten Semestern die meisten Unterrichtseinheiten ein (vgl. STORK / ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ 2007). Im Rahmen der geltenden Studienlehrprogramme und Fachbeschreibungen der Sprachpraxis Deutsch am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität wird im ersten Studienjahr des Bakkalaureatsstudiengangs ein besonderer Schwerpunkt auf die integrative Förderung aller rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten

mittels des differenzierten Umgangs mit vielfältigen deutschsprachigen Textsorten gelegt. Während im zweiten Studienjahr ein systematischer Ausbau wichtiger Qualifikationen im Bereich der mündlichen Textrezeption und Textproduktion im Mittelpunkt steht, wird im dritten Studienjahr die schriftliche Textkompetenz besonders gefördert. Im Magisterstudiengang werden dagegen im Rahmen des sprachpraktischen Deutschunterrichts insbesondere spezielle Teilfertigkeiten zur Erstellung von Textmustern, Schreib- und Darstellungsstrategien für die schriftliche und mündliche Kommunikation in bestimmten Wirtschafts- und Verwaltungsbereichen vermittelt.¹⁰ Im Rahmen des folgenden Beitrags wollen wir uns ausschließlich auf das Fach ‚Sprachpraxis Deutsch‘ im zweiten Studienjahr des Direktstudiums der Angewandten Linguistik konzentrieren und dabei auf seine Zielsetzungen und Inhalte (Abschnitt 4.1), den Einsatz der HV-Materialien aus Marburg (Abschnitt 4.2) sowie das Feedback der Studierenden und Dozenten (Abschnitt 4.3 und 4.4) eingehen.

4.1 Zielsetzungen und Inhalte der Sprachpraxis Deutsch im zweiten Studienjahr

Wie bereits erwähnt, soll die Sprachpraxis Deutsch im dritten und vierten Semester des Bakkalaureatsstudiengangs in allererster Linie Teilqualifikationen im Bereich der auditiven bzw. audiovisuellen Textrezeption sowie der monologischen und dialogischen Textproduktion gewährleisten. Als konkrete Schwerpunkte werden in diesem Zusammenhang folgende Zielsetzungen und Inhalte genannt:

- Entwicklung des Hörverstehens und des Hörsehverstehens durch den Einsatz von verschiedenen authentischen und didaktisch-authentischen Hörmaterialien sowie gezielte Aufgaben zum extensiven (globalen, selektiven, selegierenden) und intensiven Hören¹¹,
- schrittweise Entwicklung des monologischen Sprechens durch die Wiedergabe des Textinhalts, die gemeinsame Bearbeitung wichtiger Charakteristika der Textsorten Referat, Präsentation, Minivortrag sowie Beurteilung und Bewertung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit am

¹⁰ Zur Liste der beruflichen Basisqualifikationen vgl. <http://www.ils.amu.edu.pl/DE/berufe.html>.

¹¹ Zur Ausdifferenzierung des Lernzielkatalogs beim Hörverstehen vgl. ADAM-CZAK-KRYSZTOFOWICZ (2009:Kap. 3.2)

Beispiel der von den Studierenden vorbereiteten Kurzreferate und Mini-präsentationen,

- schrittweise Entwicklung des dialogischen Sprechens durch den Einsatz von Aufgaben in Partner- und Gruppenarbeit (z. B. Rollenspiel, Ratespiel, Simulation) sowie Erweiterung des Wortschatzes, phraseologischer Wendungen, umgangssprachlicher Redensarten und Stilebenen in thematischen Bereichen wie: jung sein, Wetter, Naturkatastrophen, Umwelt, Frauen und Männer in der Gesellschaft, Sport, Deutsche und Polen: gegenseitige Wahrnehmung, Stereotype und Vorurteile, Medien, Massenmedien, Unterhaltung, Ängste und Phobien, Aberglaube und Esoterik, Weltreligionen und Mobilität.

4.2 Einsatz der HV-Materialien aus Marburg

Im Sommersemester 2009 wurden im vierten Semester des Direktstudiums der Angewandten Linguistik 65 Studierende in vier verschiedenen sprachlichen Gruppen viermal wöchentlich unterrichtet. Das Alter der meisten Kursteilnehmer bewegte sich zwischen 20 und 25 Jahren, weibliche Studierende waren – wie in jedem polnischen DaF-Studiengang allgemein beobachtbar – in der Mehrzahl. Von den vier Lernergruppen wurden drei mit den HV-Materialien aus Marburg vertraut gemacht. Der Einsatz der von den Marburger Studierenden aufgenommenen Podcasts und der dazu konzipierten Aufgabenblätter erfolgte bei zwei polnischen Dozenten einmal in der Woche, dauerte daher im Durchschnitt vier bis acht Wochen und wurde in den Anfang oder die Mitte des 90-minütigen Unterrichts integriert. Die Marburger Unterrichtsreihen wurden dabei an unterrichtliche Inhalte angepasst und mit den übrigen Lehrmaterialien der jeweiligen polnischen Lehrkraft verknüpft. In diesem Zusammenhang wurde das ganzheitliche HV-Training eng mit den folgenden, in jeder Lernergruppe behandelten thematischen Schwerpunkten verzahnt: Stereotype und Vorurteile, Deutsche und Polen: gegenseitige Wahrnehmung sowie Medien, Massenmedien, Unterhaltung. Nach jeder Unterrichtsreihe wurden Vor- und Nachteile des integrierten HV-Trainings in Kleingruppen im metakognitiven Gespräch detailliert diskutiert und dann schriftlich festgehalten. An die Marburger Studierenden wurde anschließend das schriftliche Feedback der polnischen Kursteilnehmer und ihres jeweiligen Dozenten per E-Mail weitergeleitet. Bei der Evaluation der Erfahrungen im Umgang mit den Marburger HV-Materialien in Form von Podcasts werden aus Platzgründen die Studierendenkommentare und die Sicht der beiden polnischen Dozenten nur in zusammenfassenden Stichpunkten dargestellt.

4.3 Feedback der DaF-Studierenden

Viele schriftliche Kommentare veranschaulichen die positive Einstellung der polnischen Lernenden zu den Marburger Unterrichtssequenzen. Insbesondere werden die von den deutschen Studierenden produzierten bzw. im Netz gefundenen Podcasts von fast allen Gruppen als zufriedenstellend beurteilt. Als Begründungen werden genannt: die interessante, abwechslungsreiche und für den Unterricht mit jungen fortgeschrittenen Erwachsenen geeignete Thematik, Textsortenvielfalt und Authentizität der eingesetzten Hörtexte:

Das Ganze aber, das möchten wir unterstreichen – finden wir sehr interessant geschaffen und gestaltet. Das Thema hat uns alle also angesprochen.

Ebenso wird auf Vorteile vielseitiger, interessant vorbereiteter Aufgabenformate sowie die nachvollziehbare und gut durchführbare Unterrichtsplanung häufig in den Kommentaren Bezug genommen:

Das Arbeitsblatt A enthielt sehr gut durchdachte und gut vorbereitete Übungen, die zusammen mit dem Hörmaterial eine interessante Abwechslung in den Unterricht brachten. Wir sind der Ansicht, dass die Idee eines Interviews sehr gut war. Dadurch konnten wir Neues erfahren und auch, wie die Stellung der deutschen Studenten zu anderen Nationalitäten ist.

Das Arbeitsblatt C hat uns im Allgemeinen sehr gefallen, wir finden die Übung 3 eine gute Vorbereitung für das nach dieser Übung kommende Hörverstehen. Das ist jedenfalls ein Vorteil, dass die Wörter angegeben werden, die wir erraten sollen. Dann können wir schon besser die Wörter verstehen (und den Inhalt von dem Podcast ein bis[s]chen voraussagen), die dann im Podcast erscheinen werden.

Andererseits wurden aber auch von einigen Kursteilnehmern Schwierigkeiten mit der Textlänge sowie kleine sprachliche Fehler in den HV-Materialien moniert:

Leider sind wir auch zu dem Schluss gekommen, dass der ganze Podcast ein bisschen zu lang dauerte. Das erschwerte die Konzentration, man wurde nach einer Weile einfach abgelenkt.

Leider mussten wir feststellen, dass es auf dem Arbeitsblatt und während des Interviews kleine Fehler gab – darauf sollte sehr geachtet werden.

Abschließend kann aber festgehalten werden, dass die polnischen Studierenden trotz der kleinen Unzulänglichkeiten mit den Marburger Unterrichtsreihen sehr zufrieden waren und sich vorstellen konnten, diese selbst in ihrem späteren Unterricht als Deutschlehrer einzusetzen.

Im Endeffekt sind wir aber sehr zufrieden, dass wir eine solche Übung machen konnten und wir würden sie mit Freude anderen empfehlen oder auch später selber im Unterricht durchführen.

4.4 Anmerkungen aus Dozentensicht

Bei der Einschätzung der Marburger Unterrichtsreihen wurden von den zwei polnischen Dozenten in erster Linie gut durchdachte, abwechslungsreiche (d.h. geschlossene, offene und halb-offene) Übungen für die Vor-, Hör- und Nachphase des Podcastarbeit angesprochen:

Ihre HV-Aufgaben haben Sie sehr gut konzipiert. Den Studierenden hat der Lückentext sehr gut gefallen, obwohl sie ihn nicht immer fehlerfrei ergänzt haben. Das war eine sehr gelungene Stunde, die mir als Dozentin auch sehr viel Spaß machte.

Den polnischen Lehrkräften gefiel darüber hinaus, dass ihnen für ihre Unterrichtsvorbereitung nicht nur Audiodateien und Arbeitsblätter, sondern auch Unterrichtsentwürfe und Aufgabenschlüssel zur Verfügung gestellt wurden, die ihnen sowohl die Vor- als auch die Nachbereitung des Unterrichts erleichterten:

Positiv einzuschätzen sind sehr gut vorbereitete Lösungen zu den einzelnen Aufgaben (sie erleichtern auch die Arbeit mit dem HV-Material).

Bei der Formulierung der Verbesserungsvorschläge für die Marburger Podcastreihen wurden Aspekte wie der als zu leicht empfundene Schwierigkeitsgrad einiger Aufgabenformate und die nicht immer gewährleistete Qualität der Audiodateien thematisiert:

Einige Studenten fanden die HV-Materialien (sowie die einzelnen Aufgaben) sprachlich zu einfach; mein Vorschlag wäre: [W]enn man Aufgaben (des Typs Multiple Choice) vorbereitet, sollte man darauf achten, dass die einzelnen möglichen Antworten nicht auf dieselbe Art und Weise formuliert werden, wie es in dem HV zu hören ist [...].

Im Falle von einem HV war die Aufnahme von schlechter/schlechterer Qualität – es gab wohl Probleme mit dem Mikrofon [...].

Die oben angeführten Äußerungen zeugen davon, dass die Unterrichtsreihen aus Marburg nicht nur eine reizvolle Verwendung im universitären DaF-Studium in Poznań boten, sondern auch die polnischen Studierenden und Dozenten für einen reflektierenden Umgang mit authentischen HV-Materialien sensibilisieren konnten.

5. Fazit

Ein Kooperationsprojekt wie das beschriebene ist u.E. für beide Seiten interessant: Die Marburger Studierenden konnten Materialien für eine reale Zielgruppe erstellen. Sicherlich ist das nicht einfach, wenn sich diese Ziel-

gruppe in einem anderen Land befindet und somit dort nicht im Unterricht hospitiert werden kann. Andererseits erhalten die Studierenden einen kleinen Einblick in den DaF-Unterricht an einer polnischen Hochschule, erweitern ihren Horizont und üben sich in interkultureller Kommunikation (mit den polnischen Dozenten). Die Studierenden in Poznań arbeiten in den sprachpraktischen Übungen mit Hörverstehensmaterialien, die in Deutschland eigens für sie angefertigt wurden. Sie wurden um Feedback gebeten und mussten sich dadurch Gedanken machen über die Qualität der Hörverstehensmaterialien, mit denen sie gearbeitet haben. Dies kann ihnen einen kleinen Einblick in die Problematik des Einsatzes von Hörverstehensmaterialien im DaF-Unterricht geben.

Grundsätzlich ist eine Verknüpfung auch anderer fremdsprachendidaktischer Seminarthemen (Fertigkeitenschulung, Lehrmaterialerstellung) in Deutschland mit sprachpraktischen Kursen in Polen sinnvoll. Besonders gut lässt sich ein Projekt durchführen, wenn es bereits eine Erasmus-Partnerschaft zwischen den beteiligten Instituten gibt. Dadurch ist es möglich, dass einer oder mehrere Dozenten die Studierendengruppe im anderen Land besuchen kann. Die Erasmus-Kooperation wird durch solch ein Kooperationsprojekt des Weiteren inhaltlich vertieft und der Austausch von Fachwissen und Erfahrung zwischen den Dozenten innerhalb der Europäischen Union gefördert.

Anhang 1: Umfrage zu Erwartungen an das Seminar

Diese Umfrage soll der Seminarleitung zur besseren Durchführung des Seminars dienen. Bitte nehmen Sie sich 10 Minuten Zeit und beantworten Sie die folgenden zehn Fragen. Vielen Dank!

Frage 1: Im wievielten Hochschulsesemester befinden Sie sich?

- Im 1. oder 2. Hochschulsesemester
- Im 3. oder 4. Hochschulsesemester
- Im 5. oder 6. Hochschulsesemester
- Ich studiere im 7. oder in einem höheren Hochschulsesemester

Frage 2: Welche Fremdsprachen studieren Sie? (Mehrfachantworten möglich)

- Englisch
- Französisch
- Spanisch
- Italienisch

- Deutsch als Fremdsprache
- Sonstige

Frage 3: Wie viele fremdsprachendidaktische Veranstaltungen haben Sie bereits absolviert?

- eine Veranstaltung
- zwei Veranstaltungen
- drei Veranstaltungen
- vier oder mehr Veranstaltungen

Frage 4: Warum haben Sie dieses Seminar belegt? (Mehrfachantworten möglich)

- Die Zeit liegt für mich günstig.
- Mir fehlt noch ein Seminar zu einer Fertigkeit.
- Das Thema interessiert mich.
- Ich möchte Lernmaterialien erstellen.
- Ich interessiere mich für die Möglichkeiten der Neuen Medien.
- Sonstiges

Frage 5: Wie häufig checken Sie Ihre E-Mails?

- mehrmals täglich
- ca. einmal täglich
- mehrmals wöchentlich
- seltener

Frage 6: Haben Sie schon einmal mit der Lernplattform ILIAS gearbeitet?

- Nein, noch nie
- Ja, im Rahmen von ein oder zwei Seminaren
- Ja, im Rahmen von mehreren Seminaren

Frage 7: Arbeiten Sie gerne autonom, d.h. in Online-Phasen des Seminars (mit Beratungsmöglichkeit durch die Seminarleitung)?

- Ja
- Unentschlossen
- Nein

Frage 8: Was trifft auf Sie zu? Bitte kreuzen Sie an!

- Ich weiß, was ein Podcast ist.
- Ich kann eine Audiodatei im Internet finden und abspielen.
- Ich kann Podcasts abonnieren.

DaF-Lehrerausbildung in Deutschland und Polen

- Ich kann eine Audiodatei produzieren.
- Ich habe schon mal mit Audacity gearbeitet.
- Ich habe einen MP3-Player.

Frage 9: Nutzen Sie Podcasts in Ihrer Muttersprache?

- Nein.
- Fast täglich.
- Mehrmals wöchentlich.
- Seltener.

Frage 10: Nutzen Sie Podcasts in einer (oder mehreren) Fremdsprachen?

- Nein.
- Fast täglich.
- Mehrmals wöchentlich.
- Seltener.

Frage 11: Wann haben Sie das letzte Mal ein Podcast gehört oder gesehen?

- Heute.
- Gestern.
- Vor 2-6 Tagen.
- Vor 7-14 Tagen.
- Vor 15-30 Tagen.
- Schon länger her.
- Noch nie.

Frage 12: Was wissen Sie bereits über das Thema des Seminars? (offene Antwortmöglichkeit)

Frage 13: Was wollen Sie in diesem Seminar lernen? (offene Antwortmöglichkeit)

Frage 14: Gibt es sonst noch etwas, das Ihnen wichtig ist? (offene Antwortmöglichkeit)

Anhang 2: Umfrage zur Einschätzung des Seminars

1. Wurden die behandelten Themen verständlich erklärt?
ja eher ja teilweise eher nein nein
2. Sind die behandelten Inhalte für Ihre spätere Tätigkeit wichtig?
ja eher ja teilweise eher nein nein
3. Wurden Ihre anfänglichen Erwartungen erfüllt?
ja eher ja teilweise eher nein nein
4. War die Lehrkraft vorbereitet?
ja eher ja teilweise eher nein nein
5. Ging die Lehrkraft auf die Fragen der Studierenden ein?
ja eher ja teilweise eher nein nein
6. Waren die Materialien auf ILIAS hilfreich?
ja eher ja teilweise eher nein nein
7. Die Phase zu theoretischen Grundlagen (Sitzungen 2-4) war ...
viel zu kurz etwas zu kurz genau richtig zu lang viel zu lang
8. Die Phase zum didaktisch-methodischen Handwerkszeug (Sitzungen 5-8) war...
viel zu kurz etwas zu kurz genau richtig zu lang viel zu lang
9. Die Phase zur Materialerstellung (Sitzungen 9-13)
viel zu kurz etwas zu kurz genau richtig zu lang viel zu lang
10. Wie beurteilen Sie den Praxisbezug in diesem Seminar?
sehr gut gut es geht so schlecht sehr schlecht
11. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit der Lehrperson aus der Praxis?
sehr gut gut es geht so schlecht sehr schlecht
12. Wie beurteilen Sie die technische Unterstützung?
sehr gut gut es geht so schlecht sehr schlecht
13. Wie beurteilen Sie die Betreuung der Lehrperson in den Online-Phasen?
sehr gut gut es geht so schlecht sehr schlecht
14. Wie beurteilen Sie Ihren Lernerfolg in diesem Seminar?
sehr gut gut es geht so schlecht sehr schlecht
15. Für welches Fach haben Sie Materialien entwickelt?
DaF Englisch/Spanisch
16. Was haben Sie in diesem Seminar gelernt? (offene Frage)
17. Was würden Sie gerne noch wissen/lernen in Bezug auf das Seminarthema?
18. Haben Sie noch weitere Anmerkungen zu unserem Seminar?

Literatur

- ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, SYLWIA (2003): *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskunde Vermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg.
- (2008): *Hörverstehenskompetenz erwachsenengemäß entwickeln. Konsequenzen aus einer qualitativen Kursteilnehmerbefragung für die Hörtextauswahl im DaF-Unterricht*. In: *Zielsprache Deutsch* 1:36-59.
- (2009): *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań.
- ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, SYLWIA / STORK, ANTJE (2010): *Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse*. In: *Glottodidactica* 35:117-128.
- BÄCHLE, HANS (2007): *Hörverstehen mit faits divers*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 48:14-16.
- BAHNS, JENS (2006): *Hörverstehen – Hält die Praxis, was die Theorie verspricht?* In: JUNG, UDO O. H. (ed.) / JUNG, HEIDRUN (Mitarb.) (1992 / ⁴2006): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt (M.) (=Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 2), 125-132.
- BAUR, RUPPRECHT S. (2003): *Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache*. In: BAUSCH / KÖNIGS / KRUMM, S. 27-34.
- BAUR, RUPPRECHT S./KIS, MARTA (2002): *Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31:123-150.
- BAUSCH, KARL-RICHARD / KÖNIGS, FRANK G. / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.) (2003): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren und Beurteilen*. Berlin u. a.
- HACKE, AXEL / SOWA, MICHAEL (2004): *Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens*. München.
- KÜPPER, NINA (2007): *Förderung des Hörverstehens*. In: KRECHEL, HANS-LUDWIG (ed.): *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, 120-138.
- MYCZKO, KAZIMIERA (1995): *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań.
- NEVELING, CHRISTIANE (2000): *Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1:3-9.
- RIEMER, CLAUDIA (2003): *Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung und Deutsch als Fremdsprache*. In: BAUSCH / KÖNIGS / KRUMM, 198-205.

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz / Antje Stork

SOLMECKE, GERT (2003): *Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 64/65:18-22.

STORK, ANTJE (2010): *Integrated Skills*. In: HALLET, WOLFGANG / KÖNIGS, FRANK G. (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 100-103.

STORK, ANTJE / ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, SYLWIA (2007): *Plädoyer für einen lerner- und prozessorientierten Umgang mit Texten im fortgeschrittenen Deutschunterricht. Überlegungen und Vorschläge aus der Sicht polnischer Studierender im Studiengang Angewandte Linguistik der Universität Poznań*. In: *Orbis Linguarum* 32:171-194.

WOLFF, DIETER (2003): *Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 64/65:11-16.