

Auditives Dekodierungstraining zur Unterstützung der Dolmetscherausbildung: Die Rolle der deutschen Sprachvarietäten und der neuen Technologien

Miriam Morf (Macerata)

Abstract

The paper aims to propose a reflection on the importance of German varieties in the preparation of interpreters. Like many other languages, German is classified as a pluricentric language, i. e. a language officially spoken in more than one centre or nation. This makes it a very variegated language that boasts a multitude of both standard and non-standard varieties. The task of interpreters who choose German as a foreign language is therefore to be able to understand and translate into another language what is spoken by native speakers of German, many of whom, according to the previous statement, often speak different varieties. To do this, the interpreters' preparation must consider the inclusion of the different language varieties of both standard and non-standard German, especially at the level of auditory decoding, in order to facilitate the understanding of the message at a receptive level. Starting from the definition of a pluricentric language, this contribution will highlight the main difficulties of interpreters at the level of listening comprehension, most of which are found at the level of auditory decoding, before proposing training aimed at decoding the different varieties of standard and non-standard German realised through the use of new technologies.

1 Einleitung

Dolmetschende sind genauso wie Übersetzende „Textfachleute“ (Kautz 2000: 16), die in erster Linie mit gesprochener Sprache arbeiten und deren Ausbildung notwendigerweise die Entwicklung sowohl rezeptiver als auch produktiver mündlicher Fertigkeiten in der Fremdsprache umfasst. Der Vorgang des Dolmetschens lässt sich in der Tat in drei grundlegende Phasen unterteilen: das Verstehen der Sprache (Dekodierung), das Verstehen des Sinns (Bedeutungsgewinnung) und die Übertragung der aus dem Verstehen gewonnenen Bedeutung in eine andere Sprache (Produktion; cf. Seleskovitch/Lederer 2014). Was die rezeptive Fertigkeit anbelangt, so sollte jedoch bedacht werden, dass die Fremdsprachenwahrnehmung immer noch als eine Art „Black Box“ (Rost 2001: 13) gilt, die sich aufgrund ihrer Eigenschaften einer eindeutigen Beobachtung entzieht. Hinzu kommt, dass die meisten der heute weltweit gesprochenen Sprachen, darunter auch das Deutsche, sich als plurizentrisch erweisen (cf. Kloss 1978: 66f.; Clyne 1992:

117–119) und somit zahlreiche Standard- und Nichtstandardvarietäten¹ aufweisen, was die Entschlüsselung und die Bedeutungsgewinnung durch Dolmetschende zusätzlich erschwert.

In diesem Beitrag wird zunächst das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache erläutert und ein Überblick über seine Standard- und Nichtstandardvarietäten gegeben. Diese verursachen häufig Dekodierungsprobleme, die zu einem bruchstückhaften Verstehen mündlicher Texte führen. Obwohl eine klare Trennung zwischen Dekodierung und Verstehen aus rezeptionspsychologischer Sicht nicht haltbar ist (cf. Kautz 2000: 198), scheint die Dekodierung eine unabdingbare Voraussetzung für alle mentalen Operationen zu sein, die den Dolmetschervorgang ausmachen. Daraus folgt, dass das auditive Dekodieren beim Fremdsprachenlernen und insbesondere bei der Dolmetscherausbildung systematisch von den niedrigsten Sprachniveaus an geübt werden muss. Nachdem die Bedeutung der Einführung von Standard- und Nichtstandardvarietäten im DaF-Unterricht im Allgemeinen und in der Dolmetscherausbildung im Besonderen hervorgehoben wurde, werden im folgenden Beitrag Beispiele für einen neuen Ansatz zur Vermittlung des Hörverstehens auf der Grundlage der auditiven Dekodierung vorgestellt, der die Entwicklung der rezeptiven Kompetenz in der Fremdsprache fördert. Dazu werden Mikro-Hörübungen eingesetzt (cf. Field 2008: 88), die auf gesprochenen Sprachkorpora wie dem Lehr- und Forschungskorpus FOLK und dem Korpus BACKBONE *German* basieren. Darüber hinaus werden einige derzeit verfügbare Anwendungen und Softwares vorgestellt, die in der Hörverstehensdidaktik sowohl im synchronen als auch im asynchronen Modus eingesetzt werden können.

2 Deutsch als plurizentrische Sprache

In der Sprachwissenschaft wird der Begriff *plurizentrische Sprache* verwendet, um eine Sprache zu beschreiben, die in mehr als einem Zentrum oder Land als regionale bzw. nationale Amtssprache gesprochen wird und daher mehrere Standardvarietäten aufweist (cf. Kloss 1976; Clyne 1992: 117; Stewart 2012: 534). Obwohl der Begriff der Standardsprache weiterhin nicht eindeutig zu definieren ist (cf. Elspaß 2005: 294–296), führt Ammon (1995: 73–82) eine Reihe von Merkmalen auf, die Sprachen aufweisen sollen, um als Standardvarietäten gelten zu können. Neben der überregionalen Verbreitung soll eine Sprache offiziell institutionalisiert und kodifiziert sein. Institutionalisierung bezieht sich insbesondere auf ihre Verwendung bei öffentlichen Anlässen und in öffentlichen Ämtern, einschließlich Bildungs- und Hochschuleinrichtungen, während Kodifizierung sich auf ihr Vorhandensein in Nachschlagewerken wie Wörterbüchern oder Grammatiken stützt, die ihr einen präskriptiven Charakter verleihen (cf. Kellermeier-Rehbein 2014: 25f.).

¹ Die Varietät einer Sprache wird auf der makrolinguistischen Ebene durch außersprachliche Faktoren wie Zeit, Raum, Kommunikationssituation oder Sprechergruppe definiert (cf. Dürscheid/Schneider 2019: 74), denn es handelt sich um ein Subsystem innerhalb einer natürlichen Sprache (cf. Elspaß 2005: 298). Der Begriff *Varietät* wird häufig mit dem der Variante verwechselt, die hingegen auf mikrolinguistischer Ebene als Abweichung von der Standardsprache oder Standardvarietät im regional-, schichten- und gruppenspezifischen Sprachgebrauch bezeichnet wird (cf. Dürscheid/Schneider 2019: 74). Daraus folgt, dass jede Varietät mehrere Varianten aufweisen kann, wie im Fall des Bundesstandarddeutschen, das als eine Standardvarietät gilt, innerhalb derer zahlreiche Varianten wie Jugendsprache oder Schwäbisch zu verzeichnen sind.

Im Gegensatz zu monozentrischen Sprachen, bei denen ein zentraler Raum oder eine zentrale Institution das Muster vorgibt und bestimmt, was als sprachlicher Standard zu gelten hat, ist in plurizentrischen Sprachkulturen ein Gleichgewicht zwischen den Ansprüchen der verschiedenen kulturellen Zentren herzustellen (cf. Eichinger 2005). Die Zentren einer plurizentrischen Sprache bilden i. d. R. Länder oder Regionen, in denen sich die standardsprachlichen Eigenschaften entwickelt haben. In der einschlägigen Literatur wird zwischen Voll-, Halb- und Viertelzentren unterschieden, je nachdem, welchen Status die Sprache in der jeweiligen Nation oder Region hat und ob ihr Gebrauch durch einen Binnenkodex² festgelegt wird (cf. Ammon 1995: 95–100; Kellermeier-Rehbein 2014: 28–33; Ammon et al. 2016: XXXIX–XLII). Als Voll- und Halbzentren werden die Länder oder Regionen bezeichnet, in denen eine bestimmte Sprache als Amtssprache gesprochen wird, entweder als einzige Sprache auf nationaler oder regionaler Ebene, i. e. solo-offiziell, oder als ko-offizielle Sprache, wie es in mehrsprachigen Gebieten häufig der Fall ist (cf. Ammon 1995: 12). Im Hinblick auf die deutsche Sprache werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz als Vollzentren bezeichnet, von denen jedes seine eigene Standardvarietät aufweist: das bundesdeutsche Hochdeutsch, das österreichische Hochdeutsch und das Schweizerhochdeutsch. Diese wurden in Nachschlagewerken kodifiziert, darunter die Duden-Bände für die deutsche Standardvarietät, die Wörterbücher *Schweizer Wahrig* oder *Schweizer Schülerduden* für die eidgenössische Varietät und das *Österreichische Wörterbuch* für die in der Alpenrepublik gesprochene Standardvarietät. Nationale Varianten, die sich auf die in diesen Vollzentren gesprochenen Standardvarietäten zurückführen lassen, werden in der Fachliteratur als Teutonismen, Helvetismen und Austriazismen bezeichnet (cf. Löffler 1994: 67). Als Halbzentren gelten hingegen Liechtenstein, Luxemburg, Belgien und Südtirol, während Länder oder Regionen, in denen Deutsch als Minderheitensprache gesprochen wird, als Viertelzentren eingestuft werden. Beispiele dafür sind die ehemalige Kolonie Namibia, einige mennonitische Siedlungen in den USA und Südamerika sowie europäische Gebiete wie das polnische Schlesien oder die Regionen Elsass und Lothringen in Frankreich. Den Halb- und Viertelzentren ist gemeinsam, dass sie auf einen Außenkodex zurückgreifen müssen, um den deutschen Sprachgebrauch zu regeln, da noch keine Nachschlagewerke für die in diesen Zentren gesprochenen Varietäten zur Verfügung stehen.³

Obwohl die drei zugelassenen und in den Nachschlagewerken festgelegten Standardvarietäten des Deutschen theoretisch als gleichberechtigt angesehen werden, gilt die deutsche Sprache im Gegensatz zu anderen plurizentrischen Sprachen wie dem Englischen als asymmetrischer Fall, da in der Praxis die in der Bundesrepublik Deutschland gesprochene Standardvarietät häufig als dominant empfunden wird (cf. Ammon 1995: 447; Schmidlin 2011: 71–73; Lenz 2014:

² Der Begriff „Binnenkodex“ bezieht sich auf ein Nachschlagewerk, das sämtliche Darstellungen des Wortschatzes, der Grammatik und der Aussprache einer bestimmten Standardvarietät umfasst, die in dem betreffenden Sprachzentrum konzipiert wurden (cf. Kellermeier-Rehbein 2014: 191). Von einem „Außenkodex“ spricht man hingegen, wenn die Sprache in Nachschlagewerken geregelt ist, die sich auf eine in einer anderen Sprachgemeinschaft oder einem anderen Sprachzentrum gesprochene Varietät beziehen.

³ Die einzige Ausnahme stellt das Variantenwörterbuch von Ammon et al. (2016) dar, das bereits in seiner ersten Auflage Lemmata aus den Halbzentren enthielt, während die neueste Version auch Begriffe aus drei Viertelzentren enthält und damit den praktischen Bedürfnissen eines immer breiter werdenden Publikums entspricht (cf. ibd.: XI). Trotz des innovativen Beitrags des Werks reichen die Varianten des Wörterbuchs, die den Halb- und Viertelzentren zugeordnet werden können, jedoch nicht aus, um die entsprechenden Varietäten zu kodifizieren.

325). Die Gründe für diese vorherrschende Rolle können auf demografische Unterschiede, politischen Einfluss, wirtschaftliche Macht oder kulturelle Ressourcen zurückgeführt werden (cf. Clyne 1992: 133; Scharloth 2005: 238). Die Sprechergruppe der bundesdeutschen Standardvarietät ist mit rund 84 Millionen (Stand 2022)⁴ zahlenmäßig stärker als die Sprechergruppen der beiden anderen Vollzentren, etwa 5 Millionen in der Schweiz und 9 Millionen in Österreich. Außerdem sind deutsche Massenmedien im Süden des Sprachgebiets weitaus stärker verbreitet als österreichische und schweizerische Medien in Deutschland, sodass mehr als 80 Prozent der Titel des österreichischen Buch- und Zeitschriftenmarkts aus Deutschland stammen (cf. Wiesinger 2002: 179), wobei auch die meisten deutschsprachigen Verlage ihren Sitz in der Bundesrepublik haben (cf. Clyne 1992: 133). Dies gilt auch für die meisten deutschen Fernsehprogramme sowie für ausländische Filme, die überwiegend in Deutschland synchronisiert und anschließend in der Schweiz und Österreich ausgestrahlt werden (cf. Kellermeier-Rehbein 2014: 30). Ein weiteres Argument für die Vorherrschaft der in Deutschland gesprochenen Standardvarietät liegt in der Bezeichnung der Sprache, die teilweise in der Namensgebung der Nation Deutschland enthalten ist (cf. Ammon 1995: 318).

Die Asymmetrie der deutschen Sprachzentren spiegelt sich auch in der überwiegenden Verwendung der bundesdeutschen Standardvarietät im DaF-Unterricht wider. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das Bundesstandarddeutsch zu Unrecht als eine Einheitssprache angesehen wird, von der sich alle bestehenden Varietäten ableiten, weshalb die schweizerischen und österreichischen Standardvarietäten im Unterricht häufig als Abweichungen von einem einzigen Bundesstandarddeutsch betrachtet werden (cf. Lingg 2006: 24f.). Die Vorstellung einer einheitlichen Standardsprache in ihren schriftlichen und mündlichen Ausprägungen ist jedoch ein „Konstrukt“ (Zifonun et. al. 1997: 2), ein trügerisches Bild (cf. Elspaß 2005: 295), da es eine Standardsprache in Reinform nicht geben kann (cf. Göttert 2012: 288). Das zeigt sich daran, dass selbst erfahrene und geschulte Sprechende, wie Schauspieler:innen oder Journalist:innen, nicht in der Lage sind, eine von regionalen Abweichungen oder Einflüssen freie Standardsprache zu artikulieren, was verdeutlicht, dass Standardisierung nicht mit Uniformität gleichzusetzen ist, die ihrerseits weder realistisch noch wünschenswert ist (cf. Elspaß 2005: 297).

Der alltägliche Gebrauch von Standard- und Nichtstandardvarietäten des Deutschen durch Muttersprachler:innen führt zu der Konsequenz, dass ihr Einsatz in der DaF-Didaktik notwendig ist, um eine effektive Kommunikation der Lernenden zu gewährleisten (cf. Muhr 1997: 180). Dies gilt insbesondere für den Bereich der mündlichen Rezeption. Während auf der Produktionsebene Lernende, die eine Standardvarietät sprechen, für die meisten Muttersprachler:innen des Deutschen verständlich sind, ist dies bei der Rezeption nicht immer der Fall. Die eingeschränkte Verwendung einer Standardvarietät im DaF-Unterricht führt dazu, dass die Lernenden nicht in der Lage sind, verschiedene Varietäten des Deutschen zu entschlüsseln, was die Kommunikation verhindert bzw. stark erschwert. Noch deutlicher wird dies bei der Dolmetscherausbildung und der Schockreaktion bei den ersten Übungen mit authentischem Material, die in den meisten Fällen Unbehagen auslösen. Das Dekodieren und anschließende Verstehen von sprachlichen Ausdrücken, die nicht unbedingt der gelernten bundesdeutschen Standard-

⁴ Alle Daten stammen von der frei zugänglichen Website des Statistischen Bundesamtes.

varietät entsprechen, erscheinen von vornherein problematisch. Bei der Vorbereitung von Dolmetschenden, die Deutsch als Fremdsprache wählen, ist daher mehr Sprachrealismus erforderlich, einschließlich der systematischen Verwendung von Standard- und Nichtstandardvarietäten, die nicht als etwas Exotisches oder Eigenartiges, sondern als Normalfall in der Sprache behandelt werden sollten (cf. Russ 1992: 14). Trotz einiger Fortschritte bei der Aufnahme bestimmter Standardvarietäten des Deutschen in Lehr- und Handbücher, wie das Vorhandensein von Austriazismen im Lehrwerk *Schritte*, beschränkt sich die linguistische Charakterisierung dieser Varietäten immer noch zu stark auf die lexikalische Ebene, wobei morphologische, syntaktische, phonologische und prosodische Merkmale vernachlässigt werden (cf. Bassler/Spielermann 2002: 32). Doch gerade letztere stellen die größten Herausforderungen beim Hörverstehen einer Fremdsprache dar, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird.

3 Die Herausforderungen des fremdsprachlichen Hörverstehens

In der alltäglichen Kommunikation ist das Hörverstehen im Vergleich zum Sprechen, Schreiben und Lesen die am häufigsten verwendete Sprachkompetenz (cf. Hedge 2000: 228; Grotjahn 2005: 115). Das liegt vor allem daran, dass sich das auditorische System in der pränatalen Phase fertig entwickelt, sodass die Sprachwahrnehmung bereits lange vor der Geburt vorhanden ist (cf. Klann-Delius 2016: 25–29) und allen anderen Sprachfertigkeiten zeitlich vorausgeht (cf. Rost 2016: 109). Daraus folgt, dass das Hörverstehen nicht nur für den Erstspracherwerb, sondern auch für das Erlernen von Fremdsprachen von entscheidender Bedeutung ist, da es den ersten Zugang zur Sprache sowohl innerhalb als auch außerhalb eines strukturierten Kontexts wie dem Klassenzimmer ermöglicht (cf. Solmecke 2010: 969).

Trotz der grundlegenden und vorherrschenden Rolle des Hörverstehens beim Erlernen einer Zweit- bzw. Fremdsprache wurde diese Kompetenz im Fremdsprachenunterricht erst relativ spät als eigenständige Sprachfertigkeit entdeckt (cf. Field 2008: 1) und gehört weiterhin zu den am wenigsten wissenschaftlich erforschten (cf. Vandergrift 2007: 191; Dietz 2017: 97). Der Grund dafür besteht darin, dass die Sprachwahrnehmung ein interner, unsichtbarer und schwer fassbarer Prozess ist (cf. Albano Leoni 2001: 45), eine „sperrige Fertigkeit“ (Dietz 2021a: 67), die der Beobachtung nicht direkt zugänglich ist. Dies hat häufig zu der falschen Annahme geführt, dass es sich um einen passiven Prozess handelt, was jedoch nicht der Fall ist. Das Hörverstehen kann als komplexer und interaktiver Konstruktionsprozess beschrieben werden, der weitgehend auf hochautomatisierten mentalen Operationen beruht (cf. Rossa 2012: 3). Diese entwickeln sich gleichzeitig und interdependent in zwei verschiedene Richtungen, wodurch zwei Teilprozesse entstehen, von denen einer datengesteuert (*bottom-up*) und der andere wissensgesteuert (*top-down*) abläuft (cf. Grimm/Gutenberg 2013: 124; Field 2019: 285–288). Bottom-up-Prozesse beziehen sich auf die Lautdiskriminierung und -identifizierung, die Antizipation von lexikalischen Elementen oder thematisch verbundenen Wortfeldern (cf. Kalkavan-Aydin 2018: 138) und erfordern Sprachwissen in phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und semantischen Bereichen. Top-down-Prozesse hingegen betreffen die (Re-)Konstruktion des Gehörten und die Verknüpfung von Sinnzusammenhängen (cf. ibd.). Um die Botschaft vollständig zu verstehen, sollen die Hörer:innen auf eine Reihe von Kontextinformationen zurückgreifen, die unabhängig von den tatsächlich verwendeten Wörtern sind (cf. Field 2008: 116). Daraus folgt, dass das Verstehen durch das Vorwissen und die Sinnerwartungen des

Hörenden gesteuert wird, die wiederum auf dem situativen Kontext beruhen. Während jedoch geübte Hörer:innen in der Lage sind, auf der Bedeutungsebene zu arbeiten und Top-down-Prozesse zur Verstärkung und Erweiterung von Äußerungen auf der Grundlage automatischer und hocheffektiver Bottom-up-Verarbeitung einzusetzen, verfügen weniger erfahrene Hörer:innen, darunter auch Fremdsprachenlernende, noch nicht über eine automatisierte datengesteuerte Verarbeitung und verwenden daher Inferenzstrategien, um ihre auditiven Dekodierungsdefizite auszugleichen.

Um ein erfolgreiches Hörverstehen zu erreichen, müssen sowohl erfahrene als auch nicht erfahrene Hörer:innen in der Lage sein, vier grundlegende Schritte durchzuführen, die wie folgt zusammengefasst werden können (cf. Cutler 2012: 304):

- Segmentierung des Sprachflusses in kleinere Einheiten;
- Unterscheidung phonemischer Kontraste;
- Aktivierung der Wörter im Gedächtnis;
- Konstruktion von Sätzen aus den sich ergebenden Wörtern.

Die Herausforderungen des Hörverstehens in einer Fremdsprache lassen sich daher auf ein Analyseproblem zurückführen (cf. Eckhardt 2017: 329). Letzteres besteht in der Schwierigkeit, den sprachlichen Input, der i. d. R. aus einer vollständigen und bedeutungsvollen Äußerung in einem situativen Kontext besteht, in kleinere Einheiten zu zerlegen, aus denen verschiedene gespeicherte Wörter oder Chunks des mentalen Lexikons aktiviert und dann mit Parallelinformationen verknüpft werden können. Erschwert wird dieser äußerst hohe kognitive Aufwand (cf. Thorn 2012: 66; Dietz 2017: 98) auf der Dekodierungsebene durch die besonderen Eigenschaften des sprachlichen Inputs. Anders als in der Schriftform weist die gesprochene Sprache keine diskreten Einheiten durch das Vorhandensein einzelner Grapheme, Leerzeichen und Satzzeichen auf (cf. Dahmen/Weth 2017: 111), sondern stellt sich als kontinuierlicher, höchst variabler und flüchtiger Sprachfluss dar, den die Hörer:innen selbst und in Echtzeit in Bedeutungseinheiten zerlegen müssen (cf. Grotjahn 2005: 118; Field 2008: 27; Cutler 2012: 33). In der Alltagskommunikation werden spontan entstandene Äußerungen selten in einer einheitlichen, reinen oder „gepflegten Form“ (Cauldwell 2013: 42, 2018: 61) dargeboten, was häufig zu einer Nichtübereinstimmung mit den morphologischen, syntaktischen und/oder grammatischen Regeln der kodifizierten Standardvarietät führt. Dies ist vor allem auf die hohe Variabilität des Inputs zurückzuführen, die sowohl von außersprachlichen als auch von innersprachlichen Faktoren abhängen kann. Erstere beziehen sich beispielsweise auf Hintergrundgeräusche oder Verzerrungen, die durch den Kommunikationskanal entstehen, während letztere von Sprachmerkmalen, einschließlich Geschwindigkeit und Lautstärke, sowie von Sprechereigenschaften wie Stimmfarbe und regionalen Einflüssen abhängen können (cf. Field 2008: 165). Um Dekodierungsprozesse zu automatisieren und damit das Verstehen im Sinne der Bedeutungsgewinnung zu erleichtern, ist es erforderlich, die Lernenden der untersten Sprachstufen an die Variabilität des sprachlichen Inputs zu gewöhnen. Dies kann durch ein gezieltes Training erreicht werden, das einerseits auditive Dekodierungsprobleme auf verschiedenen Niveaus und andererseits unterschiedliche Sprachvarietäten berücksichtigt.

4 Auditives Dekodierungstraining

Wie in den vorangegangenen Abschnitten bereits mehrfach betont wurde, erfordert das Dolmetschen hohe Anforderungen an die Vollständigkeit des Hörverstehens (cf. Braun 2004: 240). Dies kann durch ein auditives Dekodierungstraining erreicht werden, das darauf abzielt, einen hohen Grad an Automatismus in der Fremdsprachenverarbeitung zu entwickeln (cf. Field 2019: 289). Neben dem inhaltlichen Verstehen sollte die Aufmerksamkeit auf die Form gelenkt werden, so dass die Lernenden die formalen Aspekte des Hörmaterials und damit die Strukturen und Merkmale der gesprochenen bzw. spontanen Sprache besser wahrnehmen können. Im Hinblick auf diesen letzten Punkt ist es daher notwendig, mit authentischem Material zu arbeiten, das so viele Varietäten wie möglich widerspiegelt, sowohl Standard- als auch Nichtstandardvarietäten, so dass die Lernenden sich rezeptiv an die Wahrnehmung verschiedener sprachlicher Formen gewöhnen können. Zu diesem Zweck sollte ein auditives Dekodierungstraining⁵ entworfen werden, das darauf abzielt, die rezeptive Kompetenz zu entwickeln, indem die Merkmale der gesprochenen Sprache und somit auch die der verschiedenen Varietäten betont werden. Das im Folgenden vorgeschlagene Dekodierungstraining folgt daher einer Reihe von Gestaltungsprinzipien, darunter die Prozess- und Formfokussierung, die Bedeutung des Übens und der Übungsformen, sowie die Authentizität des Inputs, die im Einzelnen erläutert werden. Nach einer Einführung in die Struktur der Schulung werden praktische Anwendungsbeispiele von Mikro-Hörübungen vorgestellt, die sich auf die Wahrnehmung bestimmter Sprachformen konzentrieren, mit dem Ziel, die Lernenden auf rezeptiver Ebene mit verschiedenen Varietäten des mündlichen Deutsch vertraut zu machen.

4.1 Gestaltungsprinzipien

Im Gegensatz zur traditionellen Hörverstehensdidaktik, die auf einem „Verstehensansatz“ beruht (cf. Field 2008: 26–33; Dietz 2021a: 69–71), werden bei einer prozessorientierten Herangehensweise die Dekodierungsvorgänge in den Vordergrund gestellt. Der Schwerpunkt sollte daher verstärkt auf der Bottom-up-Verarbeitung liegen, wie z. B. der kategorialen Lautwahrnehmung, der Worterkennung oder dem *Parsing*⁶. Dies kann zum einen durch eine intensive und vielfältige Auseinandersetzung mit der phonetischen Substanz des lautlichen Inputs und zum anderen durch ein möglichst diagnostisches Übungsmuster erreicht werden. Darüber hinaus sollte die Erarbeitung des Hörmaterials und der Übungsinhalte in kleinen Schritten erfolgen, was den Vorteil hat, dass die Lernenden nicht entmutigt werden, weil sie sich jedes Mal auf kurze Ausschnitte konzentrieren müssen. Die Auswahl der Teilfertigkeiten oder Inhalte, die in den Übungen behandelt werden, hängt von den Dekodierungsproblemen der Lernenden ab. Bei einem Ansatz ist es in der Tat unerlässlich, zunächst die von den Lernenden hervorgehobenen Bottom-up-Verarbeitungsschwierigkeiten zu ermitteln und erst dann Aufgaben vorzube-

⁵ Ein auf der Wahrnehmung prosodischer Elemente basierendes Dekodierungstraining wurde von der Autorin im Rahmen des XXXV. Zyklus des Promotionsstudiengangs *Umanesimo e Tecnologie* (Humanismus und Technologie) an der Universität Macerata bereits entwickelt, getestet und mit ermutigenden Ergebnissen evaluiert (cf. Morf 2023).

⁶ Die Teilprozesse der auditiven Dekodierung lassen sich in sechs Makroebenen unterteilen: phonematisch, syllabisch, lexikalisch, syntaktisch, prosodisch und der Sprechervariation (cf. Field 2008: 336f.), die wiederum in Mikroebenen unterteilt werden können, die die Feststellung von mindestens siebzig sprachlichen Bereichen ermöglichen, für die Übungen geplant werden können.

reiten, die die Kompetenz in genau diesen Bereichen entwickeln, wobei ein diagnostischer Ansatz für das Hören verfolgt wird (ibd.: 96f.). Die Betonung auf den Hörprozess und nicht auf das Hörprodukt unterstreicht ein weiteres Grundprinzip des Dekodierungstrainings: die Formfokussierung.

Die Formfokussierung (*focus on form*) bezieht sich hier auf einen kognitiven Ansatz, der im Unterricht angewandt wird und die Integration von Kriterien und Erkenntnissen aus der Psycholinguistik in die Fremdsprachenlehre beinhaltet (cf. Schifko 2008: 37). Es handelt sich nicht um eine strukturierte und eigenständige Unterrichtsmethode, sondern um eine unterschiedliche Gestaltungsweise des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der kommunikativen Methode, bei der sprachliche Formen in ihrem Kontext zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden (cf. Rotter 2015: 23). Diese von Long (1991) im Bereich des Fremdsprachenunterrichts formulierte Vorgehensweise beinhaltet eine induktive Arbeit der Lernenden, dank derer es möglich ist, aus der Input-Analyse wiederkehrende sprachliche Formen hervorzuheben, aus denen allgemeine Regeln abgeleitet werden können. Die Formfokussierung sollte jedoch nicht mit dem formorientierten Ansatz (*focus on forms*) der strukturalistischen Methode der diskreten Elemente verwechselt werden, bei der es um die Wiederholung und Verarbeitung von dekontextualisierten Stimulus-Sequenzen geht. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Formfokussierung zwar auf die einzelnen Elemente, behält aber stets deren Funktion in einem breiteren und vorwiegend authentischen kommunikativen Kontext im Auge. Die Analyseeinheit ist somit dem prosodischen Wort übergeordnet und kann die klitische Gruppe, das phonologische Syntagma oder die Intonationsphrase betreffen, was auch an das Konzept der inhaltlichen Fokussierung (*focus on meaning*) anknüpft (cf. Long 1991: 45f.). Im Hinblick auf den DaF-Unterricht gibt es bereits Prototypen von Unterrichtseinheiten, in denen form- und inhaltsorientierte Übungen kombiniert werden (cf. Lodewick 2004; Dietz 2013; Kruse 2022), während konkrete Beispiele für die Dolmetscherausbildung bislang noch fehlen.

Aus dem Konzept der Formfokussierung ergibt sich die Notwendigkeit, zwei zentrale Begriffe im DaF-Unterricht zu definieren und zu unterscheiden: die Aufgabe und die Übung. Erstere wird als ein Weg verstanden, der zu sinnvollem Lernen führt und damit im Alltag, i. e. außerhalb eines Lernkontextes, seinen eigenen Platz hat (cf. Funk et al. 2014: 11). Aufgaben werden häufig als sinnvoll bezeichnet, weil sie auf reale Situationen vorbereiten, wie in dem von Hemming (2019: 242) vorgeschlagenen Beispiel mit dem Titel *Studienfahrt nach Berlin*, in dem es um die Planung eines Klassenausflugs in die deutsche Hauptstadt geht. Die Übung hingegen entspricht der Vorbereitung auf eine bestimmte Aufgabe, bei der es, wie im eben zitierten Beispiel, um die Festigung eines bestimmten Wortschatzes zum Thema Reisen oder Verkehr oder um das Training bestimmter grammatikalischer oder syntaktischer Formen gehen kann. Daraus folgt, dass die Übung zunehmend sprachorientiert und damit formorientiert ist, während die Aufgabe auf kommunikative Kompetenz ausgerichtet ist (cf. Huneke/Steinig 2005: 193). In diesem Beitrag beziehen sich Aufgaben im Allgemeinen auf Handlungen, die darauf abzielen, die rezeptive Kompetenz im Deutschen zu entwickeln und somit eine aktive Teilnahme an der muttersprachlichen Kommunikation zu ermöglichen. Im Besonderen handelt es sich um einen Dolmetschvorgang, der die reale Arbeitswirklichkeit simuliert. Übungen hingegen werden als Teil der Aufgabe betrachtet (cf. Häussermann/Piepho 1996: 196) und umfassen eine Reihe von didaktischen Tätigkeiten, die einzeln zum Training verschiedener auditiver Dekodierungs-

prozesse wie der Wahrnehmung einzelner Laute, der lexikalischen Erkennung und des *Parsens* beitragen und so die Entwicklung des für das Verstehen notwendigen Automatismus fördern.

Das für die Dekodierungsschulung gewählte Format besteht aus Mikro-Hörübungen (cf. Field 2008: 88), die an die von Desselmann (1983) vorgeschlagenen Komponentenübungen erinnern. Die Idee hinter den Mikro-Hörübungen ist, dass die Übungen von geringem Umfang und kurzer Dauer sein sollten (bis zu maximal zehn Minuten pro Übung). Außerdem sollten sie nur eine Komponente des gesamten Hörprozesses abdecken und sich auf ein bestimmtes Sprachphänomen konzentrieren, das im Laufe der Übung mehrmals vorkommen soll. Der Vorteil dieser Übungsform liegt vor allem in der Aufteilung der Aufgabe, die sich jeweils auf unterschiedliche Phänomene konzentriert, wodurch der gesamte Hörprozess stark entlastet wird. Gerade wegen dieser Eigenschaft eignen sich Mikro-Hörübungen besonders gut für den Einsatz in Verbindung mit authentischem Material.

Obwohl die Diskussion über die Verwendung von authentischem Material im fremdsprachlichen Unterricht im Allgemeinen und beim Hörverstehen im Besonderen eine sehr lange und kontroverse Geschichte hat (cf. Dietz 2022: 20f.), sollte klargestellt werden, dass mit authentischem Material hier die Authentizität des Inputs gemeint ist (cf. Brown 2011: 140; Chudak/Nardi 2016: 43). Um Zugang zum authentischen deutschsprachigen Material zu erhalten, stehen online mehrere digitale Korpora zur Verfügung, in denen deutschsprachige mündliche Texte zur Alltagskommunikation zu finden sind. Einige Korpora haben sich als besonders vielversprechend erwiesen, wie die *Plattform Gesprochenes Deutsch* (PGD) und das *Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch* (FOLK) (cf. Imo/Weidner 2018: 238–241; Dietz 2021b: 101–103; Kruse 2022: 41f.). Erwähnenswert ist auch *BACKBONE German*, ein Korpus, das ursprünglich für die Entwicklung des CLIL-Unterrichts⁷ entwickelt wurde, sich jedoch auch als wertvolle Ressource für die Lehre des Hörverstehens erwiesen hat, wie der Vorschlag für seinen Einsatz in der Dolmetscherausbildung zeigt (cf. Braun/Kohn 2012). Der Mehrwert der Verwendung gesprochener Sprachkorpora in der Hördidaktik besteht darin, dass sie zahlreiche Beispiele für verschiedene Varietäten des Deutschen liefern. Dadurch wird ein breites mehrsprachiges Panorama geboten, da jede Varietät als „eine Sprache in der Sprache“ (Elspaß 2005: 298) verstanden werden kann.

4.2. Struktur und praktische Übungsbeispiele

Bevor einige Anwendungsbeispiele vorgestellt werden, wird die Struktur des Trainings erläutert, das in drei Teile gegliedert ist: die Einführung mit anschließender Aufwärmphase, die Übungsphase und die Reflexionsphase. Die Einführung besteht aus der Wiedergabe des ersten Teils eines Textes, der zur Bewältigung der Dolmetschaufgabe⁸ ausgewählt wurde, gefolgt von der Aufwärmphase, die sich auf die Wiederholung des fachspezifischen Wortschatzes konzentriert. Darauf folgt die Übungsphase, die auf Mikro-Hörübungen beruht, mit denen die

⁷ Die Bezeichnung CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning*. Es handelt sich um einen Ansatz, bei dem der Inhalt eines nichtsprachlichen Fachs in einer Fremdsprache unterrichtet wird, um sowohl den Erwerb des Fachinhalts als auch das Erlernen der Fremdsprache zu fördern.

⁸ Die Dolmetschaufgabe besteht darin, das Interview in ein- bis zweiminütigen Abständen anzuhören, sich Notizen in der Drittsprache der Dolmetschenden zu machen (cf. Garzone et al. 1990) und dann eine Wiedergabe auf Italienisch zu erstellen.

Wahrnehmung bestimmter wiederkehrender Phänomene in dem ausgewählten Text geschult werden soll. Die Reflexionsphase besteht schließlich darin, allgemeine Regeln aus den vorgeschlagenen Übungen zu extrahieren und bestimmte Formen mit der schriftlichen Standardvarietät des Deutschen zu vergleichen, wobei von einer kontrastiven Perspektive ausgegangen wird.

In dem vorliegenden Fall wurde ein Interview aus dem Korpus BACKBONE *German* als Ausgangstext für die Dolmetschaufgabe gewählt. Thema des Interviews ist das deutsche Schulsystem und das Gespräch wird mit einer Sprecherin der schwäbischen Varietät geführt.⁹ Da Deutschland durch ein Dialekt-Standard-Kontinuum (cf. Ammon 2006: 1769) gekennzeichnet ist, lassen sich in dem Interview, das ohnehin ein formales Gespräch darstellt, nur einige Elemente auf den schwäbischen Dialekt zurückführen. Daher fokussieren viele der vorgeschlagenen Übungen auf die Wahrnehmung bestimmter Eigenschaften der gesprochenen Sprache, mit einigen meist phonetisch-phonologischen Einblicken in die schwäbische Varietät. Sobald sich die Lernenden einiger wiederkehrender Merkmale bewusst geworden sind, können auch Übungen mit vollständig im Dialekt aufgenommenen Audiodateien angeboten werden, um lexikalische und grammatikalische Formen einzuführen, die sich deutlich von der Standardvarietät unterscheiden.¹⁰

In der Aufwärmphase wird der erste Teil des ausgewählten Textes vorgespielt und die Lernenden werden aufgefordert, das Thema zu verstehen und die Art des Gesprächs zu identifizieren, z. B., ob es sich um ein Interview, ein Telefongespräch oder eine Universitätsvorlesung handelt. Nach der Identifizierung des Themas und der Diskursart wird der entsprechende Fachwortschatz eingeführt und/oder wiederholt, wobei neue Technologien wie die Anwendung *Quizlet*¹¹ zur Erstellung von Karteikarten eingesetzt werden. Der Grund dafür ist, dass in dem Interview viele Fachbegriffe und Kollokationen¹² aus der Schulwelt und dem deutschen Schulsystem auftauchen, wie z. B. „kaufmännische Berufsschule“ und „allgemeinbildendes Gymnasium“. Die Anwendung *Quizlet* erleichtert das Trainieren und Einprägen von Vokabeln nicht nur über den visuellen, sondern auch über den auditiven Kanal, da die Software mit einem Sprachsyntheseprogramm ausgestattet ist. Durch Anklicken des Lautsprechersymbols in der linken oberen Ecke wird das Wort auf der Karte sowohl im Singular als auch im Plural abgespielt (cf. Abbildung 1), wodurch eine Speicherung durch das Echogedächtnis erfolgt. Durch ein zweites Anklicken auf das Wort wird die Karte umgedreht und es erscheint eine schriftliche Definition (cf. Abbildung 1 auf der rechten Seite), die auch mündlich wiedergegeben werden kann, indem eine

⁹ Die vollständige orthografische Verschriftlichung des aus dem Korpus ausgewählten Interviews ist in Anhang 1 zu finden.

¹⁰ Beispiele für lexikalische Besonderheiten sind Substantive wie *Grumbier* statt *Kartoffel* oder Verben wie *schwätzen* anstelle von *sprechen* oder *schaffen*, das meist in der Bedeutung von *arbeiten* verwendet wird, während zu den grammatikalischen Merkmalen die Form des Konjunktivs II *ich tät* gefolgt vom Infinitiv anstelle von *ich würde* gehört.

¹¹ Es handelt sich um eine für Android- und iOS-Geräte verfügbare Anwendung, die von Lehrenden zur Vorbereitung von Übungen und von Lernenden zur Durchführung von Übungen bzw. Aufgaben im Online- und/oder Offline-Modus heruntergeladen werden kann. Die Anwendung bietet sowohl eine Basisversion, die kostenlos ist und nach der Registrierung genutzt werden kann, als auch eine erweiterte kostenpflichtige Version.

¹² Kollokationen werden hier in Anlehnung an Hausmann (1984: 401f.) als lexikalische Einheiten verstanden, die in einer syntaktischen Beziehung stehen.

von der Lehrkraft erstellte Audiodatei hinzugefügt wird.¹³ Zusätzlich zu einem Bild kann auch das italienische Äquivalent zu diesem Teil hinzugefügt werden, so dass die Lernenden eine dem Kontext entsprechende italienische Wiedergabe erhalten, die ihnen bei der Durchführung der Dolmetschaufgabe nützlich sein kann.

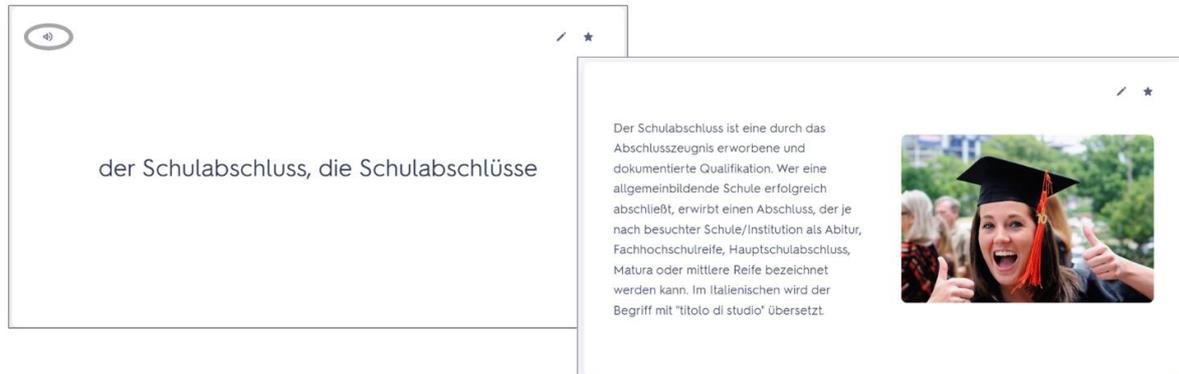


Abbildung 1: Beispiel für Flashcards zum Wiederholen und Einprägen bestimmter Fachbegriffe (Vorder- und Rückseite der Karteikarte aus der Anwendung Quizlet, Screenshots 10.04.2023)

Im Anschluss an die Wiederholung und Einübung des Fachwortschatzes werden Mikro-Hörübungen vorgeschlagen, die sich auf die Wahrnehmung bestimmter typischer mündlicher Sprachphänomene konzentrieren, die in der schwäbischen Varietät und somit auch im ausgewählten Text vorkommen. Eine erste Mikro-Hörübung zielt auf die Wahrnehmung von Elisionsphänomenen ab, insbesondere das Wegfallen von unbetonten Vokalen oder Diphthongen (cf. Fiehler 2016: 1213), die generell in der gesprochenen Sprache häufig vorkommen, insbesondere wenn sie in einer bestimmten Geschwindigkeit ausgesprochen werden. Für die Erstellung der Übung wird auf das Korpus der gesprochenen Sprache FOLK zurückgegriffen, dank dessen es möglich ist, mittels einer Tokensuche nach der transkribierten Form mehrere Belege zu suchen, in denen Elisionsphänomene dieser Art auftreten. Für die Suche wird die Anwendung ZuMaL (*Zugang zu Merkmalsauswahl von Gesprächen*) verwendet, die im Rahmen des ZuMult-Projekts (*Zugang zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache*) entwickelt wurde und die Suche nach bestimmten Parametern wie dem Grad der Abweichung von der Standardvarietät verfeinern kann (cf. Fandrych et al. 2023). Das Vorhandensein von Metadaten zu der Herkunft der Sprechenden ermöglicht es außerdem, solche Sprachphänomene auf bestimmte Sprachvarietäten, wie die südwestdeutsche Varietät, zu der das Schwäbische gehört, zu beschränken. Dadurch können sich die Lernenden mit den für die schwäbische Umgangssprache typischen segmentalen Merkmalen vertraut machen, wie z. B. der S-Palatalisierung von /sp/ und /st/ im In- und Auslaut (cf. Göttert 2012: 239), häufig kombiniert mit der T-Tilgung, wie bei den Verbformen *machst*, *wirst* oder *bist*, die im Schwäbischen als *machs* [maxʃ], *wirsch* [vɪʁʃ] oder *bisch* [bɪʃ] wiedergegeben werden (cf. Mihm 2000: 2121). Zur Bearbeitung der Audiodaten wird die kostenlose Software Audacity® verwendet, mit der längere Spuren an

¹³ Diese Funktion ermöglicht es, ein Diktat zu erstellen, das die Lernenden asynchron ausführen können. Um auf diese Funktion zugreifen zu können, ist jedoch ein Jahresabonnement erforderlich, da es in der kostenlosen Version nicht möglich ist, Audiodateien hochzuladen.

den Zweck der Übung angepasst werden können.¹⁴ Die Übung besteht darin, die Lernenden kurze Sätze hören zu lassen, deren Verschriftlichung sie vervollständigen sollen, indem sie das Substantiv und den unbestimmten Artikel einfügen, nachdem sie ihn unter den vorgegebenen Alternativen ausgewählt haben (cf. Abbildung 2).

Übung: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und vervollständigen Sie die Verschriftlichung, indem Sie die richtige Alternative aus den vorgeschlagenen auswählen!		
Audiodatei	Orthographische Verschriftlichung	Artikelform
 FOLK_E_00003	Können Sie vielleicht _____ n _____ Beispiel bringen?	<input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein <input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input checked="" type="checkbox"/> n
 FOLK_E_00008	wer hat noch _____ wer hat _____ _____	<input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein <input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n

Abbildung 2: Mikro-Hörübung zur Wahrnehmung von Elisionsphänomenen¹⁵

Um bei den Lernenden das Bewusstsein für das trainierte Phänomen zu fördern, wird am Ende nach der Korrektur der Übung eine Überlegungsphase vorgeschlagen, um die Beispielsätze zu betrachten und zu versuchen, induktiv eine allgemeine Regel zu formulieren. Um die Regelformulierung zu erleichtern, ist es ratsam, den Lernenden ein Arbeitsblatt wie das in Abbildung 3 dargestellte zur Verfügung zu stellen. Solche Arbeitsblätter ermöglichen es, im Laufe der Zeit eine „Grammatik der gesprochenen Sprache“ zu erstellen, die sich deutlich von der Grammatik der geschriebenen Sprache unterscheidet.

Bewusstmachung / Regelformulierung:
Im gesprochenen Deutsch werden die unbestimmten Artikel _____ oft reduziert. Der weibliche unbestimmte Artikel _____ wird zu _____. Der männliche unbestimmte Artikel im Akkusativ _____ wird entweder zu _____ oder zu _____. Der unbestimmte Artikel im Neutrum _____ wird zu _____.

Abbildung 3: Regelformulierung zur Bewusstmachung

¹⁴ Bei der Bearbeitung von Audiodateien geht es vorwiegend um die Anpassung der Länge und die Auswahl von Stellen, die bestimmte sprachliche Phänomene enthalten. Die Software Audacity® ermöglicht es auch, Hintergrundgeräusche in einigen Spuren zu verringern oder die Sprechgeschwindigkeit zu verlangsamen. Da das Dolmetschertraining für Gruppen mit Sprachkenntnissen ab dem GERS-Niveau B1 konzipiert ist, wurde die Audi-overlangsamungsfunktion bei der Erstellung der vorgeschlagenen Übungen nicht berücksichtigt.

¹⁵ Die hier und im Folgenden vorgeschlagenen Mikro-Hörübungen wurden von der Verfasserin (M. M.) persönlich geplant und erstellt.

Um zu verdeutlichen, dass dieses Elisionsphänomen der unbetonten Vokale häufig auch in der schwäbischen Nichtstandardvarietät auftritt, wird vorgeschlagen, einige Sätze des ausgewählten Interviews aus dem Korpus BACKBONE *German* anzuhören (cf. Anhang 1). Die Lernenden werden daher gebeten, sich die ersten Sätze anzuhören und die orthografische Verschriftlichung zu vervollständigen, indem sie sowohl die zuvor in der Aufwärmphase trainierten Fachbegriffe als auch die geübten reduzierten Formen einfügen (cf. Abbildung 4).

Übung: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und vervollständigen Sie die Verschriftlichung!	
Audiodatei <i>(Backbone German)</i>	Orthographische Verschriftlichung
	Ja, kannst du mal <u> n </u> <u> bisschen </u> was Genaueres über die <u> Schule </u> erzählen, das ist ja jetzt <u> n </u> <u> besonderer </u> <u> Schultyp </u> auch, an dem du bist.
	Ja, das ist _____ eigentlich vor allem des süddeutschen _____.
	und Bayern hat noch _____

Abbildung 4: Übung zur Wahrnehmung bestimmter Reduktionsphänomene und Fachbegriffe

Um später nicht nur einen Vergleich zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache, sondern auch und vor allem zwischen Standard- und Nichtstandardvarietäten anstellen zu können, empfiehlt es sich, für diese Übung Sätze auszuwählen, in denen einerseits verschiedene sprachliche Phänomene auftauchen, die auf die schwäbische Varietät zurückzuführen sind, und andererseits Elemente, die auf eine mündliche Standardvarietät¹⁶ hinweisen. Das gewählte Interviewformat ist dabei sehr hilfreich, da die Interviewerin tendenziell eine Sprache ohne Dialektfärbung verwendet, während die befragte Person eine ausgeprägte schwäbische Kadenz aufweist, zu der noch typische regionale Varianten hinzukommen. Neben einzelnen lexikalischen Varianten, wie der unterschiedlichen Wiedergabe des Adjektivs bzw. Adverbs *bisschen*, das die Befragte i. d. R. als *bissle* wiedergibt, sind zahlreiche phonetische Varianten, wie z. B. die Reduktion der Vokale in Affixen wie *-ge*, die vor allem bei den Partizipien II (*ghabt* [ghɑ:bt] und *gwesa* [gve:sə] statt *gehabt* [gəhɑ:pt] und *gewesen* [gəve:zən]) auffällt.

Ein weiteres typisches Phänomen der schwäbischen Nichtstandardvarietät, das im Interview deutlich hervortritt, betrifft die Veränderung der Aussprache der Vokale /i/ und /a/, die i. d. R. zu einem /e/ werden, wie im Fall der Präposition *in*, die als *en* wiedergegeben wird, oder des bestimmten Artikels im Neutrum *das*, der zu *des* wird. Um auch diesen Aspekt zu trainieren, wird eine Übung vorgeschlagen, bei der die Lernenden kurze Sätze aus dem Interview anhören und die orthografische Verschriftlichung mit den fehlenden Wörtern vervollständigen sollen, deren Aussprache und schriftliche Form in die dafür vorgesehenen Kästchen eingetragen werden sollen (cf. Abbildung 5). Die Übung kann auch durch Einfügen von Sätzen erweitert

¹⁶ Unter einer mündlichen Standardvarietät wird hier in Anlehnung an Auer (1997: 136) eine überspannende allgemeindeutsche normative Hochsprache verstanden, die in der Phonetik die Orthoepie einschließt. Letztere kann als Aussprachenorm bezeichnet werden, die keiner Region zugeordnet werden kann.

werden, die von der Interviewerin gesprochen werden und dieselben Wörter enthalten, um einen Vergleich zwischen den beiden Varietäten zu ermöglichen. Damit soll betont werden, dass jedes Wort, das in der „Zitatform“ (Field 2008: 141) gelernt und gespeichert wird, in der mündlichen Sprache verschiedene Entsprechungen haben kann, die sich durch bestimmte Merkmale unterscheiden.

Übung: Vervollständigen Sie die folgenden Verschriftlichungen! Schreiben Sie dann auf, wie die transkribierten Wörter ausgesprochen werden und wie sie aufgeschrieben werden, wie im Beispiel			
Audiodatei	Verschriftlichung	ausgesprochene Form	geschriebene Form
	Das gibt's auch gar <u>net</u> in ganz Deutschland	net	nicht
	sie können _____ Deutsche _____ richtig		

Abbildung 5: Übung zur Wahrnehmung bestimmter Phänomene der schwäbischen Nichtstandardvarietät

Um noch deutlicher zu machen, wie sich die Aussprache von Wörtern oder *Chunks* in den verschiedenen Varietäten des Deutschen verändert, lohnt es sich, die Lernenden auf die Anwendung *YouGlish* hinzuweisen, mit der sie sich verschiedene Aussprachen desselben Wortes oder von Wortgruppen anhören können. Die im Internet frei verfügbare Anwendung indexiert nämlich Videos auf der Plattform YouTube und ermöglicht es, ein bestimmtes Wort oder Kollokationen in verschiedenen Varianten zu hören. Dies macht die Anwendung zu einer wertvollen Unterstützung für das Selbstlernen, indem sie das Einprägen von Wörtern durch das Echogedächtnis fördert.

Ein besonderes Phänomen, das in der gesprochenen Sprache und insbesondere in der schwäbischen Varietät sehr häufig vorkommt, ist die Verschmelzung von Verb und Personalpronomen, wie in den Formen *hast du*, die mit ['hastə] wiedergegeben werden, oder *wollen wir*, das zu ['vɔlnvə] wird (cf. Fiehler 2016: 1214). Um den Lernenden die Regelmäßigkeit dieser enklitischen Phänomene bewusst zu machen, wird eine Reihe von Mikro-Hörübungen vorgeschlagen, die darin bestehen, verschiedene Formen von Verschleifungen sowohl in der zweiten Person Singular als auch im Plural einzuführen, um mehrere Beispiele zu liefern. Nach einer ersten Übung, die auf der Verschleifung der zweiten Person Singular basiert (cf. Abbildung 6), werden die Lernenden gebeten, die Belege zu beobachten und zu versuchen, die Regelmäßigkeit des Phänomens zu formulieren. Je nach Sprachniveau der Lernenden kann die Lehrkraft ihnen ein Arbeitsblatt zuweisen, das sie ausfüllen sollen, wie das in Abbildung 3 vorgeschlagene zu den Reduktionsphänomenen des unbestimmten Artikels.

Übung: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und versuchen Sie, die Verschriftlichung zu vervollständigen, indem Sie die Form ankreuzen, die Sie unter den vorgegebenen hören!

Audiodatei	Verschriftlichung	Verwendete Form	
 FOLK_E_00227	wen <u>willste</u> denn sonst fragen	<input checked="" type="checkbox"/> willste	<input type="checkbox"/> willst du
 FOLK_E_00081	ja _____ kurz rausgehen	<input type="checkbox"/> kannst du	<input type="checkbox"/> kannst du

Abbildung 6: Übung zur Wahrnehmung von Verschleifungen bei Verbformen der 2. Person Singular

Zwei letzte Phänomene, die für regionale Varietäten des Deutschen einschließlich des Schwäbischen typisch sind, stellen die Spirantisierungen (*Freiburch* ['fʁaɪbʊʁç] vs. *Freiburg* ['fʁaɪbʊʁk]) und Koronalisierungen (*isch* ['ɪʃ] vs. *ist* ['ɪst]) dar (cf. Berend 2005: 143–151). Um das Vorhandensein des Phänomens der Koronalisierung hervorzuheben, wurde mit Hilfe des Interviews aus dem Korpus BACKBONE *German* eine Mikro-Hörübung erstellt, bei der einige Sätze, die sowohl von der befragten Person als auch von der Interviewerin gesprochen werden, extrahiert und die Lernenden gebeten werden, die Transkription zu vervollständigen, indem sie für jeden Satz das Vorhandensein oder Fehlen des Phänomens ankreuzen.

Übung: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und versuchen Sie, die Transkription mit der gehörten Form zu vervollständigen. Kreuzen Sie dann das Kästchen an, das der angegebenen Form entspricht!

Audiodatei (Backbone German)	Verschriftlichung	Koronalisierung (ischt)	keine Koronalisierung (ist)
	und jetzt <u>ischt</u> es auch so	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	wie _____ es mit ausländischen Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7: Übung zur Wahrnehmung der Verschleifungen

Ähnliche Übungen können auch zur Differenzierung der Diphthonge, wie z. B. *heiß* ([hais] statt [hars]) oder zur Beibehaltung der mittelhochdeutschen Diphthonge wie im Fall von *lieb* ([li:əb] statt [li:p]) oder *gut* ([gu:ət] statt [gu:t]) vorgeschlagen werden. Die unterschiedliche Wiedergabe von Diphthongen stellt nämlich eines der phonetisch-phonologischen Unterscheidungsmerkmale der schwäbischen Regionalvarietät dar.

Nach den formfokussierten Mikro-Hörübungen wird die Dolmetschaufgabe vorgeschlagen, bei der das ausgewählte Interview aus dem BACKBONE-Korpus in regelmäßigen Abständen von ein oder zwei Minuten vollständig dargeboten wird. Im Anschluss an die Korrektur der Aufgabe, die aus der Überprüfung der Notizen und der Wiedergabe in italienischer Sprache besteht, wird eine Reflexionsphase durchgeführt. In dieser letzten Phase werden die zuvor trainierten

Phänomene und die Unterschiede zwischen den standardisierten Zitatformen der Schriftsprache und den nicht standardisierten Sprachformen der gesprochenen Sprache bzw. der Nichtstandardvarietäten im Text hervorgehoben. Um den Vergleich zu erleichtern, kann man den Lernenden eine Tabelle zur Verfügung stellen, in der sie die in den verschiedenen Übungen hervorgehobenen Besonderheiten notieren und mit Hilfe der Lehrkraft über die Merkmale nachdenken können, die eine Varietät von einer anderen unterscheiden (cf. Tabelle 1).

Standardvarietät (schriftlich)	Standardvarietät (mündlich)	Schwäbisch	Erfassen Sie gemeinsam mit der Lehrkraft die Unterschiede, die das Schwäbische kennzeichnen!
ich	ich	i	-ch fällt weg
mir	mir/mi	mr	Vokal fällt weg
ist	ist/is	ischt/isch	Koronalisierung
sich	sich/si	se	i wird zu e, -ch fällt weg
nicht	nich/ni	net/ned	i wird zu e, -ch fällt weg, d wird zu t
und	un	ond	a wird zu o
kein	kei	koi	ei wird zu oi, n fällt weg
auf	auf	uff	...
alles	alles	älles	...
nehmen	nehmen/nehme	nemma	...
bisschen	bisschen	bissle	...
gemacht	gemacht	gmocht	...
wir	wir	mer	...

Tabelle 1: Tabelle zur Erleichterung der Reflexionsphase zwischen den Varietäten

Wenn möglich, sollte in der Reflexionsphase mit der orthografischen Verschriftlichung des für die Dolmetschaufgabe verwendeten Textes gearbeitet werden (cf. Anhang 1), um auch die lexikalischen Formen hervorzuheben, die mit bestimmten Standardvarietäten in Verbindung gebracht werden können. In dieser Phase ist es auch ratsam, die Dekodierungsprobleme der Lernenden sowie mögliche Interferenzen mit anderen von ihnen beherrschten Sprachen zu besprechen.

5 Schlussbemerkungen und Ausblick

Die im vorigen Abschnitt beschriebenen Anwendungsbeispiele machen deutlich, wie wichtig ein Dekodierungstraining in der Dolmetscherausbildung unter Berücksichtigung der verschiedenen Standard- und Nichtstandardvarietäten des Deutschen ist. Die Formfokussierung der zahlreichen gesprochenen Varietäten der deutschen Sprache ermöglicht es den Dolmetschenden, das Ohr an mehr sprachliche Nuancen zu gewöhnen, was die Dolmetschaufgabe im Allgemeinen stark erleichtert. Um effektiv zu sein, soll sich eine solche Schulung stark auf die auditive Dekodierung stützen, da die meisten Hörschwierigkeiten gerade auf der Dekodierungsebene zu finden sind. Dies liegt daran, dass die deutsche Sprache, die in der traditionellen Hörverstehensdidaktik verwendet wird, i. d. R. auf einer „gepflegten Sprache“ (Cauldwell 2013: 18, 2018: 61–63) basiert, deren Vorbild die Schriftsprache ist. Dadurch fühlen sich die Lernenden häufig nicht auf authentische Kommunikationssituationen vorbereitet, in denen selbst eine Standardsprache, die hier als eine der drei in den Vollzentren gesprochenen Varietäten verstanden wird, selten frei von regionalen Eigenheiten gesprochen wird.

Von zentraler Bedeutung für das Dekodierungstraining ist auch die Reflexionsphase am Ende jeder Aufgabe, die nicht nur einen Vergleich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ermöglicht, sondern auch eine kontrastive Analyse, die die verschiedenen behandelten Sprachvarietäten berücksichtigt. Da in der Reflexionsphase auch die Dekodierungsprobleme der Lernenden, einschließlich möglicher Interferenzen mit anderen bekannten Sprachen, angesprochen werden können, bietet sie sich auch für einen mehrsprachigen Vergleich an, wodurch die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Didaktik unterstrichen wird. In Bezug auf diesen letzten Punkt lässt sich auch eine weitere Forschungsperspektive im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit annehmen, die durch die in der Drittsprache der Dolmetschenden (cf. Garzone et al. 1990) verfassten Notizen betont wird. Um eine Dolmetschaufgabe zu bewältigen, benötigen die Lernenden ein Notizensystem, das zunehmend mehrsprachig wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Dolmetschende dazu neigen, ihre Kenntnisse der verschiedenen Sprachen und Varietäten zu nutzen, um das Notieren zu beschleunigen und somit einen echten Idiolekt zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Albano Leoni, Federico (2001): „Il ruolo dell’udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia“. *Rivista di Linguistica* 13/1: 45–68.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2006): „Die deutschsprachigen Länder/The German Speaking Countries“. In: Ammon, Ulrich (ed.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. HSK 3.3. 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin, de Gruyter: 1765–1772.
- Ammon, Ulrich et al. (eds.) (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Audacity®: audacityteam.org [13.03.2023].
- Auer, Peter (1997): „Führt Dialektabbau zur Stärkung oder Schwächung der Standardvarietät?“. In: Mattheier, Klaus J./Radtke, Edgar (eds.): *Standardisierung und Destandardisierung europäischer Nationalsprachen*. Frankfurt a. M., Lang: 129–161.
- BACKBONE *German*: projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/ [13.03.2023; inzwischen leider nicht mehr zugänglich].
- Bassler, Harald/Spiekermann, Harald (2002): „Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II“. *Deutsch als Fremdsprache* 39/1: 31–35. doi: 10.37307/j.2198-2430.2002.01.06.
- Berend, Nina (2005): „Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben?“. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (ed.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York, de Gruyter: 143–170.
- Braun, Sabine (2004): *Kommunikation unter widrigen Umständen?: Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen*. Tübingen: Narr.
- Braun, Sabine/Kohn, Kurt (2012): „Towards a pedagogic corpus approach to business and community interpreter training“. In: Ahrens, Barbara et al. (eds.): *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina*. Tübingen, Narr: 185–203.

- Brown, Steven (2011): *Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cauldwell, Richard (2013): *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham: Speech in Action.
- Cauldwell, Richard (2018): *A Syllabus for Listening: Decoding*. Birmingham: Speech in Action.
- Chudak, Sebastian/Nardi, Antonella (2016): „Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht“. In: Chudak, Sebastian et al. (eds.): *Medien in Kommunikation und Unterricht, IDT 2013*. Band 6 – Sektionen F2, F3, F4. Bozen/Bolzano, Bolzano University Press: 39–53.
- Clyne, Michael G. (1992): „German as a pluricentric language“. In: Clyne, Michael G. (ed.): *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York, de Gruyter: 117–148.
- Cutler, Anne (2012): *Native Listening. Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. Massachusetts: MIT Press.
- Dahmen, Silvia/Weth, Constanze (2017): *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: UTB.
- Desselmann, Günther (1983): „Aufgaben- und Übungsgestaltung zur auditiven Sprachperzeption“. *Deutsch als Fremdsprache* 20/6: 345–350.
- Dietz, Gunther (2013): „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“. In: Colliander, Peter/Geyer, Klaus (ed.): *German as a Foreign Language 2*: 21–43.
- Dietz, Gunther (2017): „Mentale Prozesse beim Mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik“. In: Di Venanzio, Laura et. al. (eds.): *DaZU Und DaFür. Neue Perspektiven Für Das Fach Deutsch Als Zweit- Und Fremdsprache Zwischen Flüchtlingsintegration Und Weltweitem Bedarf*. Göttingen, Göttingen University Press: 97–116.
- Dietz, Gunther (2021a): „Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 58/2: 67–75.
- Dietz, Gunther (2021b): „Korpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaZ-/DaF-Unterricht“. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1/1: 97–123. doi: 10.48694/tujournals-41.
- Dietz, Gunther (2022): „Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien – zur Einführung in den Tagungsband“. In: Dietz, Gunther (ed.): *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien – zur Einführung in den Tagungsband*. Bamberg, Bamberg University Press: 7–32.
- Dürscheid, Christa/Schneider, Jan Georg (2019): *Standardsprache und Variation*. Tübingen: Narr.
- Eckhardt, Andrea G. (2017): „Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch“. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (eds.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 327–340.
- Eichinger, Ludwig M. (2005): „Norm und regionale Variation. Zur realen Existenz nationaler Varietäten“. In: Lenz, Alexandra Nicole/Mattheier, Klaus J. (eds.): *Varietäten – Theorie und Empirie*. Frankfurt a. M., Lang: 141–162.

- Elspaß, Stephan (2005): „Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache“. In: Bergmann, Jörg (ed.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim, Dudenverlag: 294–313.
- Fandrych, Christian et al. (2023): „ZuMal: Zielgruppenspezifische Gesprächsauswahl aus Korpora Gesprochener Sprache“. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 3/1: 13–43. doi: 10.48694/kordaf.3725.
- Fiehler, Reinhard (2016): „Gesprochene Sprache“. In: Wöllstein, Angelika (ed.): *Duden, Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim/Wien/Zürich, Dudenverlag: 1165–1244.
- Field, John (2008): *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John (2019): „Second Language Listening: Current Ideas, Current Issues“. In: Schwieter, John W./Benati, Alessandro (eds.): *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press: 283–319.
- Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)*: agd.ids-mannheim.de/FOLK_extern.shtml [15.03.2023].
- Funk, Hermann et al. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Garzone, Giuliana et al. (1990): *La «terza lingua»: metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva*. Milano: Cisalpino, Istituto editoriale universitario.
- Göttert, Karl-Heinz (2012): *Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte*. Berlin: Ullstein.
- Grimm, Thomas/Gutenberg, Norbert (2013): „Hörverstehen“. In: Ahrenholz, Norbert/Oomen-Welke, Ingelore (eds.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 121–129.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): „Testen und Bewerten des Hörverstehens“. In: Ó. Dúill, Micheál et al. (eds.): *Zusammenarbeiten: eine Festschrift für Bernd Voss*. Bd. 37. Bochum, Verein zur Förderung der AKS: 115–144.
- Hausmann, Franz Josef (1984): „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen“. *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 31: 395–406.
- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hedge, Tricia (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Heming, Ursula (2019): „Deutsch Lehren Lernen (DLL). Modul 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. Ein Erfahrungsbericht“. In: Reeg, Ulrike/Simon, Ulrike (eds.): *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht*. Münster/New York, Waxmann: 239–244.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung – Hans-Werner Huneke, Wolfgang Steinig – Google Books*. Berlin: Schmidt.
- Imo, Wolfgang/Weidner, Beate (2018): „Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht“. In: Schmidt, Thomas/Kupietz, Marc (eds.): *Korpuslinguistik*. Berlin/Boston, de Gruyter: 231–251.

- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2018): „Mündlichkeit“. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (ed.): *DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, Cornelsen: 134–151.
- Kautz, Ulrich (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium-Goethe Institut.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): *Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- Klann-Delius, Gisela (2016): *Spracherwerb: Eine Einführung*. Stuttgart: Springer.
- Kloss, Heinz (1976): „Abstandsprachen und Ausbausprachen“. In: Göschel, Joachim et al. (eds.): *Zur Theorie des Dialekts: Aufsätze aus 100 Jahren Forschung*. Wiesbaden, Steiner: 301–322.
- Kloss, Heinz (1978): *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprache seit 1800*. 2. erweiterte Auflage. Düsseldorf: Schwann.
- Kruse, Anika (2022): „Authentische gehörte Sprache im DaZ-/DaF-Unterricht – Korpora gesprochener Sprache als Basis für die Erstellung von Mikro-Hörübungen“. In: Dietz, Gunther (ed.): *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*. Bamberg, Bamberg University Press: 33–64.
- Lenz, Alexandra N. (2014): „Sprachvariation und Sprachwandel aus der Perspektive von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. Einstellungsdaten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz“. In: Plewnia, Albrecht/Witt, Andreas (eds.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin/Boston, de Gruyter: 323–352.
- Lingg, Anna-Julia (2006): „Kriterien zur Unterscheidung von Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen“. In: Dürscheid, Christa/Businger, Martin (eds.): *Schweizer Standarddeutsch: Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen, Narr: 23–48.
- Lodewick, Klaus (2004): *Barthel 1: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene: Mittelstufe. Kursbuch*. Göttingen: Fabouda.
- Löffler, Heinrich (1994): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Schmidt.
- Long, Mike (1991): „Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology“. In: De Bot, Kees et al. (eds.): *Foreign language research in crosscultural perspective*. Bd. 2. Amsterdam, Benjamins: 39–52.
- Mihm, Arend (2000): „Die Rolle der Umgangssprachen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts“. In: Werner Besch et al. (eds.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Bd. 2, 2. vollständige neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/New York, de Gruyter: 2107–2137.
- Morf, Miriam (2023): *Sviluppo dell’orecchio interno nel tedesco come lingua straniera. La decodifica prosodica con l’ausilio di nuove tecnologie per futuri mediatori linguistici italo-foni*. Unveröffentlichte Dissertationsarbeit, Università degli Studi di Macerata.
- Muhr, Rudolf (1997): „Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept ‘Deutsch als plurizentrische Sprache’ und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF“. In: Helbig, Gerhard (ed.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. – Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen. Germanistische Linguistik*: 179–201.
- Österreichisches Wörterbuch: Pabst, Christiane M./Eybl, Magdalena (eds.) (2022): *Österreichisches Wörterbuch*. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung.

- Vollständige Ausgabe mit dem amtlichen Regelwerk. 44. überarbeitete Auflage. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Plattform *Gesprochenes Deutsch* (PGD): dafdaz.sprache-interaktion.de/ [13.03.2023].
- Quizlet: quizlet.com [13.03.2023].
- Rossa, Henning (2012): *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache: eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rost, Michael (2001): „Listening”. In: Carter, Roland/Nunan, David (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Cambridge University Press: 7–13.
- Rost, Michael (2016): *Teaching and Researching Listening*. 3. edition. Harlow: Longman.
- Rotter, Daniela (2015): *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung: Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster/New York: Waxmann.
- Russ, Chales V. (1992): „Variation im Deutschen: die Perspektive der Auslandsgermanistik”. *Der Deutschunterricht* 44/6: 5–15.
- Scharloth, Joachim (2005): „Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen”. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33: 236–267.
- Schifko, Manfred (2008): „... oder muss ich expliziter werden?” Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken”. *Fremdsprache Deutsch* 38: 36–45.
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Schweizer Schülerrudern* (1998): Rechtschreibung und Grammatik. 11. neu. bearb. Auflage. Aarau: Sauerländer.
- Seleskovitch, Danica/Lederer, Marianne (2014): *Interpréter pour traduire*. Paris: Les Belles Lettres.
- Solmecke, Gert (2010): „Vermittlung der Hörfertigkeit”. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, de Gruyter: 969–975.
- Statistisches Bundesamt: destatis.de [10.03.2023].
- Stewart, William A. (2012): „A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism”. In: Fishman, William A (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. Paris, Mouton: 531–545.
- Thorn, Sheila (2012): „Debunking Authentic Listening: Suggests Ways to Get Students to Listen More Effectively”. *BioTechniques* 21: 65–69.
- Vandergrift, Larry (2007): „Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research”. *Language Teaching* 40/3: 191–210. doi: 10.1017/S0261444807004338.
- Schweizer Währig* (2002): Deutsches Wörterbuch. 7. neu bearb. Auflage. München, Gütersloh.
- Wiesinger, Peter (2002): „Austriazismen als Politikum. Zur Sprachpolitik in Österreich”. In: Vilmos, Angel et al. (eds.): *Das Wort – Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Festschrift für Oskar Reichmann zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Niemeyer: 159–182.
- YouGlish: youglish.com [15.03.2023].

Zifonun, Gisela et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3. Bde. Berlin/New York: de Gruyter.

ZuMaL (*Zugang zu Merkmalsauswahl von Gesprächen*) und ZuMult (*Zugang zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache*): Fandrych, Christian et al. (2023): „ZuMal: Zielgruppenspezifische Gesprächsauswahl aus Korpora Gesprochener Sprache“. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 3/1: 13–43. doi: 10.48694/kordaf.3725.

Anhang 1 Orthografische Verschriftlichung – Das deutsche Schulsystem (aus dem Korpus BACKBONE German)

Interviewerin: Ja, kannst dich mal kurz vorstellen?

Sylvia: Ja, also hallo, ich bin die Sylvia und ich bin Lehrerin an einer kaufmännischen Berufsschule. Ich habe ursprünglich die Fächer Deutsch und Sport studiert, und zwar eigentlich fürs allgemeinbildende Gymnasium, und bin dann aber im Laufe meiner Ausbildung irgendwann im beruflichen Schulwesen gelandet, wo ich mich eigentlich auch sehr wohl fühle. Außerdem bin ich Mutter von drei Töchtern, die jetzt mittlerweile erwachsen sind. Die eine hat ihre Berufsausbildung jetzt grade abgeschlossen und die andere, die andern beiden, es sind Zwillinge, die haben jetzt mit dem Studium begonnen.

Interviewerin: Ja, kannst du mal ‘n bisschen was Genaueres über die Schule erzählen, das ist ja jetzt ‘n besonderer Schultyp auch, an dem du bist.

Sylvia: Ja, das ist ‘ne Besonderheit eigentlich vor allem des süddeutschen Schulsystems, also das gibt’s auch gar net in ganz Deutschland, sondern in Baden-Württemberg, und Bayern hat noch ‘ne ähnliche Variante, das heißt, wir haben ja dieses dreigliedrige Schulsystem in Baden-Württemberg, mit der Hauptschule als dem niedrigsten, von der Qualifikation her niedrigsten Schulabschluss. Dann gibt’s den Realschulabschluss als mittleren Schulabschluss und das Gymnasium mit dem Abitur. Und im beruflichen Bereich gibt’s jetzt die Berufsschule, also für alle, die einen — eine Ausbildung machen nach ihrem Schulabschluss, die gehen in die Berufsschule im dualen System, und das heißt, die haben ja gleichzeitig die Ausbildung im Betrieb und sie haben eben die schulische Ausbildung an der Schule. Die kommen ein bis zwei Tage in der Woche an die Schule, um dort eben diesen schulischen Bereich der Ausbildung abzudecken. Des isch des, was auch landläufig die Bevölkerung unter beruflicher Schule versteht. Und jetzt isch des Schul des berufliche Schulsystem aber viel breiter gefächert, denn wir bieten sozusagen diesen zweiten Bildungsweg an, das heißt von der allgemeinbildenden Schule kann man bei uns weiterführende Qualifikationen erwerben, also ‘n höher qualifizierenden Schulabschluss machen. Und da gibt’s eigentlich alle Möglichkeiten, die’s im allgemeinbildenden Bereich gibt, die ka’ma bei uns nachholen, we’ma se auf dem normalen Weg am allgemeinbildenden — im allgemeinbildenden Schulsystem nicht geschafft hat. Also beispielsweise, ich hab einen Hauptschulabschluss und möcht jetzt gern den Realschulabschluss machen, dann hab ich neun Schuljahre hinter mir, nach neun Schuljahren mach ich die Hauptschule, oder schließ ich die Hauptschule ab und dann kann ich zu uns kommen und dann mach ich auf — bei uns heißt das dann Wirtschaftsschule, da machen die zwei Schuljahre und machen nach diesen beiden Schuljahren einen Realschulabschluss. Mit diesem Realschulabschluss können sie, wenn sie wollen, dann sogar ‘n Gymnasium besuchen. Also, die müssen allerdings ein Jahr mehr investieren als sie

normalerweise in der Realschule investieren müssen. Die geht ja zehn Jahre, und bei uns wären's dann elf Schuljahre. Dann gibt's die weitere Möglichkeit vom mittleren Bildungsabschluss, also vom Realschulabschluss noch das Gymnasium draufzusatteln, also's Abitur zu machen. Die kommen dann von der Realschule mit ihren zehn Schuljahren und machen bei uns in drei Jahren dann noch Gymnasium dazu und enden dann mit dem Abitur. Also da isch es — mittlerweile wird es jetzt na' auch interessant mit dem G8, ja, jetzt versucht man, oder jetzt wird des ja bei uns — isch es eingeführt, dass sie des Abitur jetzt in zwölf Jahren machen, also nur noch acht Jahre Gymnasium, und für viele isch des ja zu schnell, des heißt, die haben dann die Möglichkeit, da au' nochmal auszusteigen nach der zehnten Klasse, zu wechseln, und bei uns dann eben nochmal drei Jahre dranzuhängen bis zum Abitur, da haben se noch a bissle länger Zeit. Wobei des natürlich 'n Problem isch, weil die in Konkurrenz treten mit den Realschülern. Und jetzt isch es au' so, dass diese Plätze — Es sind 75 Prozent aller Plätze in unserer Schule vorbehalten für die Realschüler, weil es soll wirklich die Möglichkeit sein für die Realschüler, des fortzuführen, und die restlichen 25 Prozent dürfen auch mit Gymnasiasten aufgefüllt werden, die also sagen, sie möchten lieber diese langsamere Variante, oder sie möchten den Berufsbezug, und des isch ja die Besonderheit bei uns, wir sind 'ne kaufmännische Berufsschule, des heißt, die haben als Pflichtfach in allen Schularten kaufmännische Fächer, BWL, Rechnungswesen, VWL, des sind Pflichtfächer. Also für die Gymnasiasten heißt des sechs Wochenstunden Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen und des müssen die auch verpflichtend dann im Abitur als schriftliche Prüfung ablegen.

Interviewerin: Und insofern unterscheidet sich dann von den — das vom allgemeinbildenden Gymnasium auch.

Sylvia: Genau, also die haben weniger Wahlmöglichkeiten, weil sie festgelegt sind auf diesen Profildbereich.

Interviewerin: Und was für Fächer unterrichtest du?

Sylvia: Also, ich unterrichte Deutsch und Sport.

Interviewerin: Und im Deutschen, ist das dann auch ausgerichtet auf diese berufliche Qualifikation oder macht sich das gar nicht bemerkbar?

Sylvia: Nee. Also Deutsch isch nach wie vor allgemeinbildendes Fach. Also, es gibt eben dieses Fach, des nennt sich 'Betriebliche Kommunikation', des isch jetzt aber, des unterrichte ich nicht. Also, bei uns an der Schule sind — im Deutschunterricht werden die üblichen Stoffe vermittelt. Also es isch schon ausgerichtet au' , dass sie, ja, mal Gesprächsprotokolle oder Präsentationstechniken, also isch natürlich schon auch auf den Beruf ausgerichtet, Referate, wie telefonier ich richtig, solche Sachen machen wir natürlich auch, aber für die Prüfungen, wir bereiten sie ja auf die Realschulprüfung vor, und Realschulprüfung heißt jetzt zum Beispiel auch einfach Interpretation schreiben, 'ne Texterörterung schreiben, also des sind dann die gängigen Aufsatzthemen. Und da isch es au' dann der Unterricht hauptsächlich dadrauf ausgerichtet, Abitur sowieso. In der Berufsschule isch es was anderes, die isch ja dann begleitend zur Berufsausbildung, aber auch da sind die Prüfungen, sind des normale Aufsatzthemen, wie man se von überall her kennt. Da macht man dann, sag' mer mal, im Unterricht 'n bissle Praxis, aber die haben auch nur sehr wenig, die haben nur eine Stunde Deutsch in der Woche, und des andere sind dann au' die berufsbezogenen Fächer, wo dann au' so Bürkommunikation mit unterrichtet wird.

Interviewerin: Ja, wie sieht das aus bei euch mit der Durchmischung in der Klasse, gibt es da unterschiedliche Bildungsniveaus, unterschiedliche Altersgruppen sozusagen, also, da die Leute doch aus den verschiedenen anderen Schulbereichen kommen, könnt ich mit vorstellen, dass das etwas schwierig ist.

Sylvia: Ja, also im Gymnasium isch es so, das, hab ich ja vorhin schon gesagt, der größte Anteil kommt tatsächlich aus der Realschule, das heißt, die sind dann in der Regel 16 Jahre alt, manche haben ja au' schon mal ein Jahr geparkt, die sind dann 17 Jahre, des isch so des normale Eintrittsalter. Und dann ha'mer 'n kleinen Prozentsatz Gymnasiasten, die aber au' im gleichen Alter normalerweise sind, und dann gibt's aber auch immer wieder Schüler, die schon 'ne längere Karriere hinter sich haben, des heißt, die haben zum Beispiel einen mittleren Schulabschluss gemacht, die haben 'n Realschulabschluss gemacht, haben dann 'ne Lehre gemacht und kommen dann nach der Lehre, um des Abitur noch nachzuholen. Die sind dann durchaus au' mal schon beinah zwanzig, Anfang zwanzig, aber des isch eher selten. Aber des zeigt einfach die Durchlässigkeit des Schulsystems, des heißt man hat in Baden-Württemberg doch die Möglichkeit, an jeder Stellen seiner Laufbahn, Schul- und Berufslaufbahn, einfach nochmal weiter zu machen und weiter zum weiter qualifizierenden Schulabschluss zu kommen. Also, des isch des Gute. Ja, des dreigliedrige Schulsystem hat sicherlich sehr viele Schwächen, aber des Positive isch, dass man einfach nie sozusagen in 'ne Sackgasse läuft und sagt, jetzt hab ich mein' Hauptschulabschluss, den hab ich mein Leben lang. Also, wir haben durchaus auch Hauptschüler, die's bei uns schaffen dann noch bis zum Abitur. Die kommen dann von der Hauptschule, machen in zwei Jahren ihre mittlere Reife, können dann, wenn sie gut genug sind, aufs Gymnasium wechseln, und meistens brauchen sie statt dieser drei dann doch vier Jahre, weil sie dann viel nachholen müssen, vor allem in Mathematik und Englisch, aber die schaffen des dann doch bis zum Abitur. Ich mein, die werden dann 20, 21, aber sie haben Abitur. Und dann steht ihnen alles offen. Und es isch die allgemeine Hochschulreife, also das ganz normale Abitur, keine eingeschränkte Variante.

Interviewerin: Wie ist es mit ausländischen Schülern, ich könnt mir denken, dass ihr da vielleicht auch mehr habt, grade weil die dann doch 'n langsameren Anlauf — also längeren Anlauf brauchen, um dann diesen höheren Bildungsweg zu nehmen, oder wirkt sich das nicht aus?

Sylvia: Ja, also im beruflichen Gymnasium gibt's ja aber eher 'n geringen Ausländeranteil, ja muss man sagen, also ich würd jetzt mal sagen, von 'ner Klasse mit so 25 Schülern, da würd ich jetzt mal sagen vielleicht 'n Fünftel, maximal. Wo der Ausländeranteil sehr hoch isch, isch in diesem mittleren Bildungsbereich, das heißt, die wirklich von der Hauptschule kommen und dann diesen Realschulabschlusses diesen Realschulabschluss noch draufsatteln, da isch der Ausländeranteil relativ hoch. Also, da hab ich jetzt 'ne Klasse mit 26 Schülern und da würd ich sagen, sind bestimmt 20 mit Migrationshintergrund, mehr oder weniger lange in Deutschland. Also da isch er wirklich sehr hoch.

Interviewerin: Und gibt's da noch sprachliche Probleme bei denen oder sind die sprachlich völlig integriert?

Sylvia: Also da sind die Probleme massiv und da sieht man eigentlich au', wo des Problem bei uns in Deutschland liegt, ja, dass die einfach mit zu geringen Sprachkenntnissen durch die Schule durchgeschleust werden, muss man einfach sagen, ja. Und dann eben auch aufgrund

dieser mangelhaften Sprachkenntnisse eben nur den Hauptschulabschluss schaffen und man merkt, die könnten mehr. Und des Problem isch, dass wir des eben, wenn sie zu uns kommen, nicht mehr auffangen können, ja. Dann sind die wirklich gefordert, sich da au' selbständig weiterzubilden, mer versuchen's dann au' ihnen die Tipps zu geben, viel zu lesen und so weiter, und wir arbeiten natürlich au' dran. Aber die haben drei Stunden Deutsch in der Woche, mehr isch nicht drin, und da kann ich das net auffangen, ja. Also, man versucht es dann zwar. Und ich kann auch nicht so Rücksicht drauf nehmen, denn, i mein, die machen 'n ganz normalen Abschluss, des isch ja 'n landeseinheitlicher Schulabschluss, den die da schreiben, und da kann ich keine Sondernoten geben oder 'n Bonus oder so, des geht einfach nicht, ja. Und im Abitur natürlich au' net. Also die müssen des aufarbeiten. Und des isch halt wirklich 'n Problem.

Interviewerin: Ja, das heißt, das muss einfach viel viel früher einsetzen.

Sylvia: Ja, da muss man viel früher ansetzen.

Interviewerin: Genau, wo dann einfach die sprachliche Förderung ganz stark ist, weil ja eben das Sprachliche in alle Fächer ausstrahlt, ich brauch halt für alle Fächer brauch ich halt die Sprache.

Sylvia: Ja, und des Problem isch, die können ja auch net mal ihre Muttersprache, oder sa'mer mal, die Sprache ihrer Eltern richtig. Also die hängen eigentlich völlig in der Luft, ja, sie können des Deutsche net richtig und ihre — Türkisch, Kroatisch oder — wo auch immer — also mer haben se wirklich aus — sehr, sehr breites Spektrum, ja, dann natürlich aus Russland, die ganzen Balkanländer sind vertreten, dann bis hin zu Asiaten, die mer haben oder au' Afrika, also Libanon, da isch alles mit drin. Und die können dann zum Teil die Sprache der Heimat ihrer Eltern können se auch net richtig.

Interviewerin: Zumindest dann auch nicht schriftlich.

Sylvia: Nein, ja, des au' net.

Interviewerin: Vielleicht dann noch mündlich, aber —

Sylvia: Ja, ja, sie können's sprechen, aber sie können's au' zum Beispiel net übersetzen. Also da isch — Von daher wär natürlich schon au' die Frage, ob es net sinnvoll wäre, also, vor allem au' für unsere türkischen Mitbürger, die hier ja doch 'n relativ — den größten Anteil ausmachen jetzt bei uns, Türkischunterricht anzubieten, ja, dass die wenigstens — Also, ich denk, wenn die richtig Türkisch können, tun se sich au' leichter, die deutsche Sprache zu lernen, weil einfach, da fehlen die Strukturen. Ja, die können auch net übersetzen, wenn ich dann sag, Ja, was heißt denn des jetzt auf Türkisch?, dann können die mir des nicht so aus 'm Stegreif übersetzen.

Interviewerin: Ja, klar, das ist ja auch wieder 'ne andere Fähigkeit dann des Übersetzens.

Sylvia: Isch getrennt, ja, ja isch 'ne andere Fähigkeit. Und ich denk man würd ihnen da auch 'n Gefallen tun, wenn man muttersprachlichen Unterricht anbieten würde für die, ja.

Interviewerin: Jetzt mal 'n ganz anderes Thema, du hast ja drei Kinder, wie war das für dich jetzt, diese überhaupt dieses Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie?

Sylvia: Also, meine große Tochter, die älteste Tochter, die hab ich — die isch zur Welt gekommen noch bevor ich angefangen hab, meine Ausbildung als Lehrerin zu machen, also direkt

nach dem Studium, und da hab ich dann des Glück g'habt eine — Großeltern zu haben, des heißt meine Eltern, die dann eben des — die Tochter gehütet haben so lange, also das Refendariat, das erste Jahr, das hat ganz gut funktioniert. Dann kamen aber die Zwillinge, die nicht eingeplant waren, die ha'mir dann 'n Strich durch die Rechnung gemacht, die kamen dann dazwischen. Das heißt, ich musste nach dem ersten Jahr in meiner Ausbildung als Lehrerin erstmal 'ne Pause einlegen, hab ich dann eine Babypause gemacht, bin ein Jahr zu Hause geblieben, nachdem die Zwillinge geboren waren, und hab dann nach diesem Jahr meine Ausbildung fertig gemacht. Da musst ich noch ein Jahr machen, mit Prüfungen, und als das dann beendet war, bin ich erstmal komplett zu Hause geblieben und hab vier Jahre lang Hausfrau gemacht und meine Kinder soweit großgezogen, bis sie dann also die Kindergartenzeit hinter sich hatten. Und als sie dann mit sechs Jahren die Zwillinge auch in die Schule kamen, also die Große war schon ein Jahr in der Schule, als die Zwillinge auch in die Schule kamen, bin ich zurück in 'n Schuldienst. Und da hab ich dann 'ne Tagesmutter engagiert, die praktisch, ja, dreimal die Woche über Mittag die Kinder betreut hat. Also, da sind die dann zum Mittagessen hin und konnten dann nach'm Mittagessen, so um zwei, drei Uhr nach Hause kommen und ich hab mit zwölf Stunden angefangen, also mit'm halben Lehrauftrag.

Interviewerin: Das ist natürlich da 'ne ganz gute Möglichkeit, ne, wenn de in 'ner Schule bist, wo du einfach dann so nach und nach dann auch wieder aufstocken kannst.

Sylvia: Ja. Also für 'ne Frau isch der Lehrerberuf natürlich, ja, sehr, sehr vorteilhaft, weil mer eben reduzieren können, in dem Umfang, wie mer's wollen, weil wir finanziell nicht benachteiligt sind, wie eben in viele' andere' Berufe', also, da isch ja die Gleichberechtigung einfach da, die Gleichbezahlung, und eben die Möglichkeit, Teilzeit zu arbeiten. Also, des muss man einfach sagen, isch 'n großer Vorteil. Allerdings isch's natürlich, wenn dann Not am Mann war, hab ich wie gesagt, Oma und Opa um die Ecke, die mussten dann au' mal einspringen, wenn die Kinder mal krank waren oder so. Aber des ließ sich eigentlich alles problemlos regeln. Und dann hab ich, je nach — ja, in dem Maße, wie die Kinder selbständiger geworden sind, hab ich dann einfach mein Deputat aufgestockt und bin jetzt seit drei Jahren vollbeschäftigt, und meine Töchter mussten dann halt auch mithelfen.

Interviewerin: Ist ja au' nicht schlecht.

Sylvia: Ja, und des war auch kein Thema, ja, und jetzt mittlerweile sind sie ja dann so auf'm Sprung, die Eine isch jetzt schon ausgezogen, ja, jetzt kann ich mich voll meiner Arbeit widmen.

Interviewerin: Ja, jetzt hast du für die Zukunft wieder ganz neue Möglichkeiten.

Sylvia: Ja, genau, ja ja.

Interviewerin: Ja, dankeschön.