



Ibérica

ISSN: 1139-7241

iberica@aelfe.org

Asociación Europea de Lenguas para

Fines Específicos

España

Bosch-Roig, Gloria

Design und Implementierung von Form fokussierungsaufgaben im interaktiven inhalts-  
und bedeutungsorientierten DaFT1-Unterricht. Eine Fallstudie im Rahmeneines  
Aktionsforschungsprojekts

Ibérica, núm. 30, 2015, pp. 37-60

Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos

Cádiz, España

Erhältlich in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287042542003>

- Wie zitieren
- Komplette Ausgabe
- Mehr Informationen zum Artikel
- Zeitschrift Homepage in redalyc.org

redalyc.org

Wissenschaftliche Informationssystem

Netzwerk von wissenschaftliche Zeitschriften aus Lateinamerika, der Karibik, Spanien und

Portugal

Wissenschaftliche Non-Profit-Projekt, unter der Open-Access-Initiative

# Design und Implementierung von Formfokussierungsaufgaben im interaktiven inhalts- und bedeutungsorientierten DaFT<sup>1</sup> - Unterricht. Eine Fallstudie im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts

**Gloria Bosch-Roig**

Universität de les Illes Balears (Spain)

gloria.bosch@uib.es

## Zusammenfassung

Die folgende Fallstudie ist das Resultat eines Aktionsforschungsprojekts, das mit Deutschstudenten im letzten Jahr des Tourismusstudiums an der Universität der Balearen durchgeführt wurde. Die Studie geht der Frage nach, wie Formfokussierungsaufgaben im interaktiven inhalts- und bedeutungsorientierten Deutschunterricht eingesetzt und implementiert werden können, damit eine qualitativ bessere bzw. sprachlich korrektere und komplexere Lernerproduktion erreicht werden kann.

**Schlüsselwörter:** Formfokussierungsaufgaben, interaktiver inhalts- und bedeutungsorientierter Unterricht, Lernerproduktion.

## Abstract

*Design and implementation of form focusing tasks in the interactive content-oriented classroom of German for Tourism. A case study in the context of an action research project*

The following case study is the result of an action research project that was conducted with students of German in the final year of tourism studies at the University of the Balearic Islands. The study addresses the question of how

form focusing tasks in the interactive content-oriented German classroom can be used and implemented in order to achieve a qualitatively better and more correct and complex language learner output.

**Keywords:** form focusing tasks, interactive content-oriented German classroom, learner output.

## Einleitung

Aufgabenorientierter Unterricht (TBLT)<sup>2</sup> stellt seit Mitte der 80er Jahre eine starke Form von kommunikativem Fremdsprachenunterricht dar, bei der die Bedeutungsvermittlung und die Sprachflüssigkeit gegenüber der Sprachform und der Korrektheit im Vordergrund stehen. Seitdem sind vor allem in den 90er Jahren (vgl. Pica, Kanagy und Falodun, 1993) zahlreiche Forschungsarbeiten veröffentlicht worden, die sich mit Fragen der Aufgabentypologie und ihrer Auswahl zum gezielten Einsatz im Unterricht für eine bessere Sprachaneignung befasst haben.

Inzwischen hat sich, wie zahlreiche Veröffentlichungen bezeugen, der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht fest in vielen Sprachkursen und Lernbüchern etabliert (vgl. Ellis, 2003; Nunan, 2004; Van den Branden, 2006; Eckert, 2008).

Es handelt sich hierbei jedoch um keine fest definierte Methode, sondern vielmehr um einen didaktischen Ansatz, welcher auf einer Reihe von allgemeinen Prinzipien basiert. Diese können als a) Diskurs- und Lernerzentriertheit und als b) Inhalts- und Bedeutungsorientierung zusammengefasst werden und, obgleich es verschiedene Varianten und Versionen von aufgabenorientiertem Unterricht gibt, weisen die unter dieser Unterrichtsform integrierten Varianten oft folgende Merkmale auf (Ellis, 2009, 2012):

1. Die Aufgaben schaffen Kontexte für einen authentischen, natürlichen Sprachgebrauch.
2. Es findet Fokussierung auf die Sprachform statt. (An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass Formfokussierung kein prinzipielles Merkmal von TBLT ist.)

Im Sinne von Ellis und Long gehen wir hier von der Annahme aus, dass TBLT effizienter ist, wenn focus on form, d.h. wenn Aufmerksamkeit auf die Sprachstruktur und nicht nur auf die Sprachbedeutung stattfindet (Long, 1983a, 1988; Ellis, 1994).

Die Art der Formfokussierung fällt jedoch unterschiedlich aus. So ist für Long (1985) korrekatives Feedback ausreichend, während für andere Autoren wie Skehan (1998) und Ellis (2003) pre-task und post-task Phasen notwendig sind. Auch nehmen diese Forscher hinsichtlich der Frage nach dem Einsatz von Formfokussierungsaufgaben (focused tasks) verschiedene Positionen ein: Aufgaben, die zum Ziel haben, eine Sprachform oder Sprachstruktur zu trainieren, finden bei Long und Ellis ihre Befürworter, wogegen Skehan unfocused Aufgaben vorzieht (Ellis, 2012: 197).

Formfokussierungsaufgaben bieten die Möglichkeit, bestimmte Strukturen in einem sinnvollen Kontext zu trainieren. Aus diesem Grund werden wir im Folgenden der Frage nachgehen, unter welchen Bedingungen Formfokussierungsaufgaben im interaktiven inhalts- und bedeutungsorientierten Deutschunterricht eingesetzt und implementiert werden können, damit eine qualitativ bessere bzw. sprachlich korrektere und komplexere Lernerproduktion erreicht werden kann.

## Die Kognitionshypothese

Die von Robinson (2001, 2002) formulierte Kognitionshypothese bietet einen theoretischen Rahmen, der uns ermöglicht, Voraussagen über die Aufgabenausführung anhand ihres Designs und ihrer Implementierungsvariablen zu machen. Er unterscheidet zwischen *resource-directing* und *resource-dispersing* Variablen und definiert die ersten als jene Variablen, welche die kognitiv-konzeptuellen Anforderungen an die Aufmerksamkeit der Lerner auf spezifische Sprachressourcen beeinflussen und somit zur Entwicklung der Lernaltersprache führen. *Resource-directing* Variablen fördern den Zugang zum Sprachsystem; die Lerner sind u.a. in der Lage, grammatikalische Aspekte wie die Zeitformen (Präsens vs Präteritum) zu unterscheiden oder deiktische Ausdrücke wie „das“, „hier“, „dort usw.“ zu benutzen. Sie beziehen sich sowohl auf hiesige aktuelle Ereignisse als auch auf die Vergangenheit und können andererseits einen simplen Informationsaustausch bzw. die Begründung von Intentionen, Gedanken und Verhältnissen verlangen.

Dagegen stellen *resource-dispersing* Variablen performativ-prozedurale Anforderungen an die Lernenden und führen zu mehr Automatisierung. Die erhöhte Komplexität entlang dieser *resource-dispersing* Variablen dient dazu, die Verarbeitungsbedingungen, unter denen authentische Sprache oft verwendet

wird, zu simulieren, sodass ein zeitlicher Zugang zu den bereits vorhandenen und entstehenden Sprachressourcen gefördert wird. Zu diesen Variablen zählen u.a. die Planungszeit oder das Hintergrundwissen vor der Aufgabenausführung, die Überschaubarkeit der Aufgabenstruktur sowie die Einteilung der Aufgabe in verschiedene Phasen oder Schritte.

Nach Robinson (1995, 2001, 2003) ist die Steigerung der kognitiven Anforderungen bzw. der Komplexität von Aufgaben dem Lernprozess in vielerlei Hinsicht förderlich, denn die Lernenden werden den Input gründlicher verarbeiten und auf ihre Sprachproduktion aufmerksamer, was u.a. zu einer Beschleunigung in den Entwicklungsphasen ihrer Interimsprache führen wird:

I argue that increasing the cognitive demands of L2 tasks will in general lead to greater functional differentiation of learner language use, and a greater attention to output, and depth of processing of input, with the consequences of a) speeding development through stages of interlanguage and of b) increasing the likelihood of attending to, and noticing aspects of input presented to learners during task activities and retaining these for subsequent use. (Robinson, 2003: 53)

Interaktionsfaktoren unter den Teilnehmern bei der Aufgabenausführung wie z.B., ob ein Informationsaustausch stattfindet oder ob die Teilnehmer sich untereinander kennen, sind bei den Task conditions bedeutend. Bei der Task difficulty spielt die eigene Wahrnehmung der Lerner hinsichtlich der Einfachheit oder Schwierigkeit einer Aufgabe die zentrale Rolle. Individuelle Faktoren (kognitive oder affektive) machen die Lernerunterschiede aus.

Task complexity	Task conditions	Task difficulty
cognitive factors	interactional factors	learner factors
<b>a) resource-directing</b>	<b>a) participation variables</b>	<b>a) affective variables</b>
+/- few elements	+/- open/closed	motivation
+/- here and now	one-way/two-way	anxiety
+/- no reasoning demands	convergent/divergent	confidence
<b>b) resource-dispersing</b>	<b>b) participant variables</b>	<b>b) ability variables</b>
+/- planning	gender	aptitude
+/- single task	familiarity	working memory
+/- prior knowledge	power/solidarity	intelligence

Tabelle 1. Task complexity, condition and difficulty (Robinson, 2001).

Wir werden uns im Folgenden besonders mit den Komplexitätsvariablen der Aufgaben befassen.

Robinson macht Voraussagen über den Zusammenhang von Aufgabenkomplexität und Flüssigkeit, Korrektheit und Komplexität bei der Lernerproduktion und behauptet, dass bei einer Steigerung der Komplexität der *resource-directing* Variablen die Sprachflüssigkeit beeinträchtigt werden kann, auch wenn die Förderung von Korrektheit und Komplexität bei der Sprachproduktion dabei erreichbar ist. Eine Steigerung der Komplexität bei den *resource-dispersing* Variablen kann dagegen einen negativen Einfluss auf die Korrektheit, Komplexität und auch Flüssigkeit der Sprachproduktion haben, weil dabei der Zugang zum L2-Sprachsystem erschwert wird:

Increasing complexity along resource-directing dimensions can be expected to lead the learner to attempt to map the increasing conceptual/functional requirements of tasks onto speech, in such a way as to affect fluency negatively, but, in selected domains, to facilitate the development of increased accuracy and complexity of production. In contrast, increasing complexity along resource-dispersing dimensions can be expected to affect fluency, as well as accuracy and complexity, negatively, since it creates problems for learners attempting to access their current repertoire of L2 knowledge. (Robinson, 2003: 59)

Wenn der Schwierigkeitsgrad der Variablen, welche die kognitiven Faktoren beeinflussen, manipuliert wird, ist eine Variabilität in der Flüssigkeit, Korrektheit oder Diskurskomplexität bei der Lernerproduktion zu erwarten.

Im Folgenden wird ein Schema nach Robinson (2001) präsentiert, welches den Komplexitätsgrad (von 1 einfach bis 5 komplex) einer Aufgabe darstellt, wobei bei der 5. und letzten Stufe wir vor einer authentischen bzw. im wirklichen Leben anzutreffenden Aufgabe stehen.

In dem hier darzustellenden Fall sollen die Lerner anhand einer Stadtkarte Informationen ermitteln. Die pädagogische Sequenzierung wird in fünf Schritten auf einer Progressionslinie vervollständigt, wobei drei *resource-dispersing* Variablen (*planning time*, *single task* und *prior knowledge*) und eine *resource-directing* Variable (*few elements*) manipuliert werden.

Wir werden dieses Schema auf unsere Aufgabe anwenden, um den Komplexitätsgrad näher zu bestimmen. Das Pluszeichen (+) soll als „trifft zu“ und das Minuszeichen (-) als „trifft nicht zu“ zu verstehen sein.

Map Task Versions and Pedagogic Sequence					
Dimensions of complexity	Simple				Complex
	1	2	3	4	5
planning time (before speaking)	+	-	-	-	-
single task (route marked)	+	+	-	-	-
prior knowledge (a familiar area)	+	+	+	-	-
few elements (a small area)	+	+	+	+	-
	(simplified data/map)			(authentic data/map)	

Tabelle 2. Increasingly cognitively complex versions of a map task (adapted from Robinson, 2001).

## Formfokussierungsaufgaben

Unter „Aufgabe“ versteht man einen Arbeitsauftrag, der von den Lernenden sprachlich zu lösen ist. Wir unterscheiden im DaF/Unterricht, je nach ihrer Funktion, produkt- von prozessorientierten Aufgaben (Bosch, 2012). Bei den kommunikativen (produktorientierten) Aufgaben liegt der Fokus auf dem Inhalt und auf der Bedeutungsvermittlung, wobei der Gebrauch der Fremdsprache und die Sprachauthentizität hinsichtlich der Kommunikationssituation durch die Integration von pragmatischen, soziolinguistischen und interkulturellen Elementen erzielt werden. Prozessorientierte Aufgaben dienen zur konkreten Realisierung einer kommunikativen Aufgabe und können je nach ihrer Funktion als metakommunikative, metasprachliche und metakognitive Aufgaben (Bosch, 2012) zusammengefasst werden.

Metakommunikative Strategien treten bei Planungprozessen sowie bei Form-Bedeutungs-Aushandlungsprozessen (*negotiation of meaning*) auf, die Lerner untereinander durchführen, um eine bestimmte kommunikative Aufgabe zu lösen oder ein kommunikatives Ziel zu erreichen.

Metasprachliche Strategien haben die Sprachform zum Ziel; es handelt sich um stark reflexive und interaktive Momente des Lernens, bei denen *noticing* und *negotiation of form* im Vordergrund stehen. Metakognitive Strategien helfen den Lernern, den eigenen Lernprozess zu monitorisieren und zu steuern. Selbstkorrekturen und Reformulierungen bzw. die Modifizierung und Anpassung des *Outputs* sind dabei zu beachten.

Aufgaben können aber auch nach anderen Kriterien, wie dem Design und den Implementierungsvariablen, typologisiert werden. In diesem

Zusammenhang spricht u.a. Nunan (1989) von *pedagogic* und *real world tasks*, Long (1983) von *one-way* und *two-way tasks*, Duff (1986) von *convergent* oder *divergent tasks* und Ellis (2001, 2003) von *open* oder *closed tasks*, *focused* oder *unfocused tasks*.

Wir möchten hier besonders auf die *convergent tasks* (konvergente Aufgaben) und auf die *focused tasks* (Formfokussierungsaufgaben) eingehen, da sie das Objekt unserer Fallstudie darstellen. Unter *focused tasks* sind nach Ellis (2012: 200) die folgenden zu verstehen:

Focused tasks are tasks that have been designed to provide opportunities for communicating using some specific linguistic feature (typically a grammatical structure). However, focused tasks must still satisfy the task definition criteria. For this reason the target linguistic feature of a focused task is “hidden” (learners are not told explicitly what the feature is).

Wir verwenden im Folgenden den Begriff „Formfokussierungsaufgabe“ und meinen in Anlehnung an Ellis kommunikative bzw. produktorientierte Aufgaben, bei denen bestimmte Strukturen und Sprachformen vorkommen sollten. Bei der Implementierung dieser Aufgabe erwarten wir die Anwendung von metasprachlichen und metakognitiven Strategien, durch die *negotiation of form* (Lyster, 2002) und Outputmodifizierung bzw. -anpassung stattfindet.

Konvergente Aufgaben bezeichnen jene kommunikativen Aufgaben, bei denen Informationen ausgetauscht werden und eine gemeinsame Lösung oder Entscheidung angestrebt wird. Hierbei sind Kompetenzen wie Beschreiben, Erklären, Nachfragen, Vergleichen, Begründen, Zustimmung oder Ablehnen besonders relevant. Mit dem Einsatz dieses Aufgabentyps erwarten wir Bedeutungsaushandlungsprozesse bzw. metakommunikative Strategien (*negotiation of meaning*), die zur Outputmodifizierung bzw. -anpassung führen.

## Die Fallstudie

### Zielgruppe

Die folgende Fallstudie ist im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts an der Tourismusfakultät der Universität der Balearen mit Deutschstudenten im letzten Jahr ihrer Ausbildung durchgeführt worden. Das Sprachniveau der



Teilnehmer bei Kursanfang entsprach dem Niveau A2 nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen, da sie insgesamt 120 Deutschunterrichtsstunden bescheinigten.

Das zu erreichende Niveau bei Kursende wurde auf B1/1 nach dem europäischen Referenzrahmen festgelegt. Die Aufgabe wurde in der zweiten Kurswoche durchgeführt.

Der Deutschunterricht war von Beginn der Ausbildung an aufgabenorientiert, d.h. interaktiv, inhalts- und bedeutungszentriert mit proaktiven und reaktiven Formfokussierungsphasen.<sup>3</sup> *Focus on forms*<sup>4</sup> wurde vermieden. Die Aufgabe, die wir im Folgenden vorstellen werden, stellt einen Fall von *focus on form* dar.

### **Problemformulierung**

Unsere Untersuchung wurde durch die Beobachtung motiviert, dass bei der freien und spontanen Produktion der Studenten eine sehr hohe interne Variabilität auftritt. Wenn komplexen Aufgaben eine lange Planungs- und Vorbereitungsphase vorausging, war der Output qualitativ sehr gut, wobei die Komplexität der Syntax, die Korrektheit und Anwendung neuer Wörter und Strukturen als entscheidendes Definitionsmerkmal einer qualitativ sehr guten Lernerproduktion herangezogen wurden.

Fehlten Planungs- und Vorbereitungsphasen, sank die Qualität der Lernerproduktion besonders stark, worunter vor allem die Korrektheit litt, auch wenn das kommunikative Ziel erreicht wurde. Aus diesem Grund wollten wir gezielt im Unterricht Formfokussierungsaufgaben einsetzen, um zu prüfen, ob sie trotz Mangel einer Planungszeit zu einer qualitativ besseren Lernerproduktion beitragen könnten, und wenn das der Fall ist, die dafür notwendigen Voraussetzungen ergründen.

### **Aufgabenplanung und -design**

Im Rahmen der folgenden Aufgabe sollte innerhalb der Gruppe eine begründete Entscheidung über die Reservierung eines Hotels getroffen werden. Es handelte sich um eine konvergente Aufgabe, bei der bestimmte Strukturen und Kollokationen verwendet werden sollten.

Die Aufgabe war den Studenten bekannt, da sie eine ähnliche Vor-Aufgabe durchgeführt hatten. Acht Strukturen bzw. Kollokationen wurden vor der eigentlichen Aufgabe eingeführt. Das Material war authentisch: es handelte

sich um Internetanzeigen von Hotels auf Mallorca, die die Studenten selbst ausgesucht und mitgebracht hatten. Wir hatten den Studenten keine Planungszeit vor der Aufgabenausführung gewährt.

Nach dem im ersten Abschnitt eingeführten Komplexitätsschema resultiert für unsere Formfokussierungsaufgabe der folgende Komplexitätsgrad:

Aufgabe: Eine begründete Entscheidung treffen					
Dimensions of complexity	Simple			Complex	
	1	2	3	4	5
planning time (keine Planungszeit)	+	-	-	-	-
single task (zwei Teile)	+	+	-	-	-
prior knowledge (ja)	+	+	+	-	-
few elements (8 Strukturen)	+	+	+	+	-
	(simplified)			(authentic)	

Tabelle 3. Increasingly cognitively complex versions of a task.

Eine Vor-Aufgabe in zwei Phasen ging der eigentlichen Formfokussierungsaufgabe voraus:

### Phase 1

Die Studenten erhielten drei Anzeigen verschiedener Hotels (Gästehaus, Stadt- und Berghotel) sowie den folgenden Text,<sup>5</sup> der zur Aufgabenkontextualisierung und zur Einführung der Strukturen diente, die die Lerner für die Aufgabenausführung gebrauchen würden.

Wir haben uns für den Lindenhof entschieden. Uns ist Ruhe und frische Luft wichtig. Wir legen auch auf Angebote für Kinder Wert. Der Lindenhof ist preisgünstiger als das Hotel Bregenzer Berge. Gehört der Reiterhof eigentlich zum Gästehaus? Danach müssen wir uns noch erkundigen

Die im Textauszug unterstrichenen Strukturen waren für die Studenten nicht markiert; sie sollten selbst diese Sprachelemente identifizieren.

In dieser Phase wurde proaktive und reaktive Formfokussierung in Form von explizitem Feedback bzw. Elizitierungen und metasprachlichen Strategien wie *consciousness-raising*-Fragen durchgeführt. Wir stellten ihnen

Fragen wie z.B.: Nennen Sie die Infinitivform von „entschieden“. Braucht dieses Verb weitere Elemente? Und wenn ja, welche?

## **Phase 2**

In dieser Phase arbeiteten die Studenten in Dreiergruppen. Sie erhielten drei neue Hotelanzeigen mit kurzen Informationen und mussten sich für ein Hotel entscheiden. Gleichzeitig wurden ihnen schriftliche Fragen mit weiteren Strukturen vorgegeben, die ihnen zur Steuerung des Dialogs helfen und die sie aktiv anwenden sollten:

*Wo möchten Sie Ihre Ferien verbringen? Was ist Ihnen im Urlaub wichtig? Wofür interessieren Sie sich (nicht)? Worauf legen Sie (keinen) Wert? Wonach müssen Sie sich noch erkundigen, bevor Sie buchen?* In dieser Phase wurde wie in Phase 1 sowohl proaktive als auch reaktive Formfokussierung durchgeführt. Den Studenten wurden in keiner der zwei Phasen schriftliche Aufgaben vorgelegt, wobei die Vor-Aufgabe hauptsächlich auf die (mündliche) Kommunikation fokussierte und in der ersten Phase expliziter auf die Sprachform eingegangen wurde.

## **Formfokussierungsaufgabe**

### **Phase 1**

Wir baten die Studenten, nach einer Hotelanzeige im Internet zu suchen und sie in die nächste Unterrichtsstunde mitzubringen. Wir machten ihnen dabei keine weiteren Angaben.

### **Phase 2**

Die Studenten wurden in Vierergruppen eingeteilt. Wir beachteten dabei, dass leistungsschwache und leistungsstarke Lerner in der Gruppe ausgewogen vertreten waren. Es war keine Vorbereitungsphase vor der Durchführung der eigentlichen Aufgabe eingeplant.

### **Phase 3**

Wir forderten die Studenten auf, anhand ihrer Hotelanzeigen eine Diskussion zu führen und eine begründete Entscheidung zu treffen.

Dabei machten wir sie nur darauf aufmerksam, dass sie zunächst die Information über ihre Hotels teilen sollten. Lehrer waren bei der Durchführung der Aufgabe nicht anwesend

# Forschungsmethodologie

## Die Teilnehmer

An der Fallstudie waren vier Tourismusstudenten (zwei Frauen und zwei Männer) im letzten Ausbildungsjahr beteiligt. Was die Leistung der Teilnehmer angeht, war die Verteilung ausgewogen: zwei von ihnen wurden als leistungsstark und die anderen als leistungsschwach eingestuft. Da nicht alle Gruppen während der Durchführung der Aufgabe parallel aufgenommen werden konnten, haben wir lediglich die Ergebnisse einer Gruppe untersucht.

## Datensammlung und -analyse

Die komplette Interaktion der Gruppe wurde mit einem Diktiergerät aufgenommen. Wir wollten einerseits überprüfen, ob die Studenten die Strukturen und Kollokationen, die wir in der Vor-Aufgabe eingeführt hatten, auch verwendeten und andererseits beabsichtigten wir, die Komplexität und Korrektheit des Diskurses zu überprüfen. Das Gespräch wurde anschließend transkribiert und analysiert.

## Ergebnisse

### Flüssigkeit, Komplexität und Korrektheit des Diskurses

Im Gesprächsverlauf von 9:54 Minuten wurden insgesamt 113 Turns gezählt, was 11,8 Turns pro Minute ergibt. Die Gesprächszeit zwischen den Sprechern S1, S2 und S4 war relativ ausgewogen verteilt. Auffällig ist hier nur Sprecher S3, der einen häufigen Gebrauch von der L1 macht, sich später nur durch zwei Bestätigungsfragen (Sequenzen 0060 und 0068 im Anhang) am ganzen Gespräch beteiligt und schon nach 4:20 Minuten das Gespräch aufgibt.

Das Gespräch verlief mit kurzen Unterbrechungen von maximal 3-Sekunden-Pausen.

Turn-Taking Frequenz	
S1	29/25.6%
S2	44/39 %
S3	7/6.2%
S4	33/29.2%

Tabelle 4. Gespräch-Turns in %.

Nur drei der eingeführten Strukturen und Kollokationen in der Vor-Aufgabe tauchten im Gespräch wieder auf. Zweimal finden wir „ich entscheide mich für“, wobei das Reflexivpronomen jedoch einmal nicht richtig verwendet wird. An anderer Stelle kommt „eine Entscheidung treffen“ vor; hier wird zwar das Verb richtig benutzt, aber das Substantiv „Entscheidung“ falsch ausgesprochen. Die Struktur „sich interessieren für“ kommt zweimal zum Einsatz, wobei das Pronomen jedoch einmal falsch dekliniert wird.

Frequenz von Strukturen und Kollokationen	
eine Entscheidung treffen	1
Ferien verbringen	0
gehören zu + Dativ	0
sich entscheiden für + Akk.	2
sich erkundigen nach + Dativ	0
sich interessieren für + Akk.	2
Wert legen auf + Akk.	0
Dativ + wichtig sein	0

Tabelle 5. Gebrauchsfrequenz von Strukturen und Kollokationen.

Wir haben die Syntax analysiert und insgesamt 73 Sätze gezählt, wovon 68 (93%) Hauptsätze und nur 5 (7%) Nebensätze sind. Zu den meistverwendeten Konjunktionen zählen die koordinierenden Konjunktionen (und, aber).

Komplexität der Syntax	
<b>Hauptsätze</b>	<b>68/93%</b>
koordinierende Konjunktionen	12
<i>aber</i>	4
<i>oder</i>	1
<i>und</i>	7
<b>Nebensätze</b>	<b>5/7%</b>
kausale Konjunktionen	3
<i>weil</i>	3
<i>dass</i> -Konjunktion	2

Tabelle 6. Haupt- und Nebensätze in Zahl und %.

Insgesamt 46 (63%) der Sätze waren fehlerfrei, aber kein Nebensatz mit den Konjunktionen *weil* oder *dass* wurde richtig gebildet. Die *dass*-Konjunktion wird in beiden Fällen als Übergeneralisierung für eine Relativkonstruktion eingesetzt. Zu dem Zeitpunkt der Untersuchung wurden noch keine Relativpronomen eingeführt.

Sprachliche Korrektheit	
Sätze insgesamt	73
davon fehlerfrei	46/63%

Tabelle 7. Fehlerfreie Sätze in %.

## Gebrauch von Diskursstrategien in den Interaktionssequenzen

Im Folgenden werden wir versuchen festzustellen, welche Strategien im Laufe des Gesprächs zu einer Modifizierung der Lernerproduktion führen, und ob diese Strategien die Aushandlung der Sprachform bzw. der Bedeutung zum Ziel haben.

### *Focus on form* und Outputmodifizierung durch *Scaffolding*

{00:13}	0001	<b>S1</b>	Ich interessiere mir für das Julia Country House Hotel, weil ...es ist ...¿cómo se dice cerca?
{00:29}	0002	<b>S2</b>	<b>in der Nähe</b>
{00:30}	0003	<b>S1</b>	<b>in der?</b>
{00:31}	0004	<b>S2</b>	<b>in der Nähe</b>
{00:32}	0005	<b>S1</b>	<b>in der</b> tiene la playa cerca
{00:38}	0006	<b>S2</b>	<b>der Strand ist in der Nähe</b>
{00:40}	0007	<b>S1</b>	<b>der Strand ist in der Nähe vom Hotel</b>

S1 verwendet seine L1, um nach der richtigen Form zu fragen. Das Wort *Nähe* steht ihm nicht zur Verfügung und S2 unterstützt ihn erfolgreich dabei, bis er den richtigen Satz sagt.

{03:31}	0017	<b>S3</b>	Ich interessiere mich für Melià Beach House Hotel eh hh weil....mhh...Nähe... lo que tú habías dicho antes... Nähe in dem Strand..ehhh ist eh hh das Hotel eh hat Spa eh Suites eh h zwei <b>Pools?</b>
{04:10}	0018	<b>S2</b>	<b>Schwimmbads</b>
{04:12}	0019	<b>S3</b>	<b>Schwimmbads, zwei Schwimmbads</b> und ein großes <b>jardín?</b> <b>Garten</b>
{04:19}	0020	<b>S2</b>	<b>Garten</b>
{04:20}	0021	<b>S3</b>	<b>Garten, ein großes Garten</b> mhhh lo demás no sé cómo se dice mhhh

S3 drückt seine Unsicherheit durch mehrmaliges Nachfragen in der L1 aus. In diesem Fall war das *Scaffolding* durch S2 nur teilweise erfolgreich und führte nicht zur vollständig richtigen Form.

- {04:35} 0022 S1 Ich empfehle Ihnen das Hotel, weil es ist in die Natur. Keine...wir nehmen no.. wir nehmen keine Auto benutzen. Das...in ehhh..es kostet dreihundertsiebenunddreißig pro.. für zwei Tage and it **includo es?**
- {05:01} 0023 S2 **inklusive**
- {05:01} 0024 S1 **it is inklusive** Doppelzimmer mit Frühstück ohne Transfer

S1 fragt nach der richtigen Form anhand seiner L1, worauf S2 ihm diese vermittelt; es gelingt S1 jedoch nicht ganz, *inklusive* korrekt zu gebrauchen, sodass er dabei eine weitere L2, Englisch in diesem Fall, verwendet.

- {08:59} 0082 S2 das ist die beste Hotel, dass ich habe ahhhh  
**¿buscado cómo es? geguckt**
- {09:07} 0083 S2 okey
- {09:10} 0084 S1 **gesucht gesucht**
- {09:11} 0085 S2 **gesucht**
- {09:12} 0086 S1 **gesucht**

S2 verwendet seine L1, um nach der richtigen Form zu fragen und gibt selbst eine Alternative zum gesuchten Wort, S1 macht dann ein Angebot, das von S2 angenommen wird.

### ***Focus on form* und Outputmodifizierung durch Selbstkorrektion**

- {02:03} 0014 S4 Okey, ich möchte lieber **in eiren, in einen in eine Ferienwohnung** gehen. Das ist ein Wohnung für von drei bis fünf Personen. Es ist in Cala de San Vicenç in Pollensa. Sie kostet dreihundertneunundzwanzig Euro für eine Woche.
- {02:37} 0016 S4 ja, das ist sehr gut. Die Wohnung steht circa zweihundertfünfzig Meter vom Strand. Ahh es ist viele Restaurants in der Nähe. Es hat drei Zimmerwohnung ahhh mit drei

Schlafzimmers und es gibt **eich auch eine Terrasse, eine große Terrasse**, Küche ahhh und es ist für vier Erwachsene und für Kinder auch.

S4 erkennt Unstimmigkeiten in seiner Produktion und korrigiert sich selbst erfolgreich. Hier kommt bei S4 der Monitor (Krashen, 1985) zum Einsatz<sup>6</sup>.

Die Sprachproduktion wird mit dem gelernten Regelwissen verglichen und modifiziert. Bei der Sprachsequenz 0014 stellt S4 das Angebot vor und hat Zeit die Äußerung zu überprüfen, denn es findet noch kein Dialog statt. Bei der Sequenz 0016 verlangsamt S4 die Sprachproduktion, um den Monitor einzusetzen.

{09:37}	0103	<b>S2</b>	genau, in adults area oder <b>Erwachsene Area</b>
{09:41}	0104	<b>S1</b>	<b>Erwachsene Area</b>
{09:41}	0105	<b>S4</b>	<b>Erwachsene Area</b>

S2 versucht seine erste Aussage, die er auf Englisch macht, auch in der Zielsprache, d.h. auf Deutsch, zu vollziehen. Es gelingt ihm aber nicht ganz, trotzdem wird diese Alternative von S1 und S4 für richtig gehalten und direkt übernommen.

### ***Focus on form* und Outputmodifizierung durch *recast***

{09:26}	0093	<b>S1</b>	aber ich mochte der die Suite mit
{09:30}	0094	<b>S2</b>	mit
{09:31}	0095	<b>S1</b>	<b>mit Schwimmbad reservieren</b>
{09:31}	0096	<b>S2</b>	<b>mit Privatpool</b>
{09:32}	0097	<b>S1</b>	<b>ja, Privatpool</b>
{09:33}	0098	<b>S4</b>	<b>mit Privatpool</b>

S2 korrigiert die Aussage von S1 implizit, indem er die richtige Form nennt und diese direkt von S1 und S4 übernommen wird.

### ***Focus on meaning* und Outputmodifizierung durch Bestätigungsfragen**

{06:15}	0048	<b>S2</b>	aber hier nicht in diese Area nicht. Die Kinder Area ist hier und das ist die Erwachese Area. Hier keine Kinder.
{06:25}	0049	<b>S4</b>	<b>hier Entspannung meinst du</b>



{06:28}	0050	S2	ja ja
{06:29}	0051	S4	aber in
{06:31}	0052	S2	<b>ein Pool nur für Erwachsener, ein Restaurant nur für Erwachsener</b>
{06:35}	0053	S4	ach so ist nett dieses Hotel, ja
{07:30}	0066	S2	und wir haben alles inklusive
{07:34}	0067	S4	okey
{07:36}	0068	S3	<b>alles inklusive?</b>
{07:38}	0069	S2	<b>alles, alles, Wasserpark, Sportzentrum, Fitnessraum...alles... essen trinken den ganzen Tag</b>
{07:08}	0059	S2	eine Woche in welche Zimmer? in einen Familiensuite oder ein Suite mit Privatpool?
{07:14}	0060	S3	<b>Privatpool?</b>
{07:14}	0061	S2	<b>Privatpool ja, das ist dreihundert Euro per Zimmer</b>

In den drei Gesprächssequenzen finden Bedeutungsaushandlungen in Form von *confirmation checks* (Bestätigungsfragen) statt, die S2 zur Outputmodifizierung, d.h. zur näheren Erklärung seiner Aussage führen.

#### *Focus on meaning* und Outputmodifizierung durch Wiederholungen

{05:12}	0027	S4	am Strand oder?
{05:13}	0028	S1	no, neben dem Strand
{05:16}	0029	S2	<b>das ist vor dem Strand</b>
{05:19}	0030	S4	<b>vor dem Strand</b>
{05:21}	0031	S2	<b>mein Hotel</b>
{05:21}	0032	S2	<b>ein klein Weg direkt zum Strand</b>
{08:19}	0076	S2	ungefähr sechshundert Euro pro Person eine Woche
{08:26}	0077	S4	<b>sechshundert</b>
{08:27}	0078	S2	<b>eine Woche sechshundert Euro pro Person</b>

S2 ergänzt seine Aussage anhand der Wiederholungen von S4.

### *Focus on meaning* durch Informationsergänzungen

{06:42}	0054	S2	und wir haben auch eine Angebot für der Balearen Leute, das ist hundertachtunddreißig Euro Bettzimmer
{06:53}	0055	S1	<b>pro Tag</b>
{06:54}	0056	S4	<b>pro Tag</b>
{06:55}	0057	S2	<b>pro Tag</b>

S1 stellt fest, dass die Information, die S2 vermittelt, nicht deutlich bzw. komplett ist und ergänzt sie. S4 imitiert S1 und wiederholt die Aussage. Schließlich wird die neue Information von S2 bestätigt.

## Zusammenfassung und Schluss

Unsere Formfokussierungsaufgabe hat nicht zu einer höheren Sprachkomplexität und -korrektheit der Lernerproduktion geführt, auch wenn das Gespräch im Allgemeinen flüssig abläuft und nur ein Teilnehmer das Gespräch teilweise aufgibt. Es tauchen nur zwei der eingeführten Strukturen auf und keiner der Nebensätze wird richtig gebildet. Das deutet auf Robinsons Hypothese hin, nach der die Erhöhung des Schwierigkeitsgrads der *resource-dispersing* Variablen, wie der Mangel an Planungszeit, an Vorkenntnissen als auch die Struktur der Aufgabe einen negativen Einfluss auf die Komplexität und Korrektheit der Produktion haben. Die vorausgegangene Vor-Aufgabe scheint auch keinen positiven Einfluss auf diese zwei Aspekte ausgeübt zu haben.

In den Interaktionssequenzen ist die Anwendung von metakommunikativen, metasprachlichen und metakognitiven Strategien zu beobachten, die zu einer Outputmodifizierung und z.T. zur Entwicklung der Lernaltersprache geführt haben. *Negotiation of form* findet durch *scaffolding*, Selbstkorrektion und *recasts* statt, *negotiation of meaning* durch Bestätigungsfragen, Wiederholungen oder Informationsergänzungen.

In den Phasen, in denen Informationen über die Hotels ausgetauscht werden, findet *negotiation of form* häufiger statt. In den Entscheidungs- und Konsensphasen ist mehrmals *negotiation of meaning* zu beobachten.

Logischerweise müssen Lerner in der Informationsphase Form-Funktionsbeziehungen herstellen und ihre Ressourcen zugänglich machen.

Dagegen sind sie in den Entscheidungs- und Konsensphasen mehr auf den Inhalt und auf die Bedeutung konzentriert.

Um eine auf Sprachkorrektheit und Sprachkomplexität abzielende Formfokussierungsaufgabe im interaktiven inhalts- und bedeutungsorientierten DaFT-Unterricht zu erreichen, reicht das Design einer Aufgabe wie die hier vorgestellte nicht aus. Es ist darüberhinaus notwendig, auf die Struktur bzw. grammatikalische Form fokussierende prozessorientierte *consciousness-raising* Vor-Aufgaben zu planen, in denen metasprachliche Strategien intensiver eingesetzt und Strukturen expliziter trainiert werden können und *noticing* seitens der Lerner stattfinden kann.

Es wäre an dieser Stelle wünschenswert, in einer zukünftigen Untersuchung die Frage zu beantworten, inwieweit eine solche Vor-Aufgabe zusammen mit einer Planungsphase direkt vor der Ausführung der Aufgabe einen positiven Einfluss auf die Flüssigkeit, Komplexität und Korrektheit der Lernerproduktion bewirken könnte.

Artikel Geschichte:

Artikel eingegangen im 20 Januar 2014

Revidieren im 17 Oktober 2014

Überarbeiteter Artikel angenommen im 18 Oktober

## Literaturverzeichnis

- Bosch, G. (2012). "Aufgabenorientierung mit proaktiver Formfokussierung als didaktisches Konzept für den Deutschunterricht im Tourismus". *Ibérica, Journal of the European Association of Languages for Specific Purposes* 23: 157-172.
- Duff, P. (1986). "Another look at interlanguage talk: Taking task to task" in R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversations in Second Language Acquisition*, 147-181. Rowley: Newbury House.
- Eckert, J. (2008). "Task-based language learning and teaching – old wine in new bottles?" in J. Eckert & S. Siekmann (eds.), *Task-based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*, 13-46. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). "Investigating form-focused instruction" in R. Ellis (ed.), *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, 1-46. Malden MA: Blackwell.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics* 19/3: 222-46.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching, Research & Language Pedagogy*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Fotos, S. & H. Nassaji (eds.) (2007). *Form-focused Instruction and Teacher Education. Studies in Honor of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1992). "Teaching issues: Formal grammar instruction: another educator comments". *TESOL Quarterly* 26: 409-411.
- Long, M. (1983a). "Does second language

instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly* 17: 359-382.

Long, M. (1983b). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics* 4: 126-141.

Long, M. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching" in K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 77-99. Bristol: Multilingual Matters.

Long, M. (1988). "Instructed interlanguage development" in L. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, 115-141. New York: Newbury House.

Long, M. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology" in K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.

Lyster, R. (2002). "Negotiation in immersion teacher-student interaction". *International Journal of Educational Research* 37: 237-253.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T., R. Kanagy & J. Falodun, (1993).

"Choosing and using communication tasks for second language research and instruction" in G. Crookes & S. Gass (eds.), *Task-based Learning in a Second Language*, 9-34. Bristol: Multilingual Matters.

Robinson, P. (1995). "Attention, memory and the 'noticing' hypothesis". *Language Learning* 45: 283-331.

Robinson, P. (2001). "Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA" in P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 287-318. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2002). "Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy" in P. Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 113-135. Amsterdam: John Benjamins.

Robinson, P. (2003). "The cognitive hypothesis of adult, task-based language learning". *Second Language Studies* 21: 45-107.

Sheen, R. (2002). "Key concepts in ELT, 'focus on form' and 'focus on forms'". *ELT Journal* 56: 303-304.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Van den Branden, K. (ed.) (2006). *Task-based Language Teaching: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Dr. Gloria Bosch-Roig** ist Dozentin für deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an der Universität der Balearen. Sie hat sich an zahlreichen anerkannten nationalen und internationalen Publikationen beteiligt und ist Autorin didaktischer Materialien für Deutsch für den Tourismus im Hueber Verlag. Ihre letzte Herausgabe *Teaching Foreign Language for Tourism. Research and Practice* ist 2013 im Peter Lang Verlag erschienen.

## FUßNOTEN

<sup>1</sup> Deutsch als Fremdsprache für Tourismus.

<sup>2</sup> Task-Based Language Teaching

<sup>3</sup> Reaktive oder spontane Formfokussierung ist bedeutungszentriert und wird nicht geplant; sie geschieht aus der Unterrichtssituation heraus, wenn die Lehrenden auf Lerneräußerungen oder kommunikative

Missverständnisse reagieren. Bei der proaktiven Formfokussierung dagegen werden mögliche Lernschwierigkeiten bei Form-Bedeutungszuordnungen in einer entstandenen Interaktion vorhergesehen und die Aufmerksamkeit der Lernenden wird auf die problematischen Strukturen gelenkt (Ellis, 2001: 22-24; Fotos und Nassaji, 2007: 13).

<sup>4</sup> 'Focus on form' derives from an assumed degree of similarity between first and second language acquisition positing that the two processes are both based on an exposure to comprehensible input arising from natural interaction. However, it is also assumed that there are significant differences in the two processes: That exposure is insufficient to enable learners to acquire much of the second-language grammar, and that this lack needs to be compensated for by focusing learners' attention on grammatical features. 'Focus on forms', on the other hand, is based on the assumption that classroom foreign or second language learning derives from general cognitive processes, and thus entails the learning of a Skill - hence its being characterized as a 'skills-learning approach'. As such, it comprises three stages: 1. Providing understanding of the grammar by a variety of means (including explanation in the L1, pointing out differences between the L1 and the L2. 2. Exercises entailing using the grammar in both non-communicative and communicative activities for both comprehension and production. 3. Providing frequent opportunities for communicative use of the grammar to promote automatic, accurate, use (Long, 1988, 1991 in Sheen, R. (2002). "Key Concepts in ELT, 'Focus on form' and 'focus on forms'". *ELT Journal* 56/ 3: 303-304).

<sup>5</sup> Text aus dem Buch *Alltag, Beruf und Co. B1/1*. Hueber Verlag.

<sup>6</sup> Krashens Non-interface-Position (Krashen, 1981, 1985, 1992) besagt, dass explizit erlerntes Regelwissen nur bewusst abrufbar ist. Der Monitor kann nur eingesetzt werden, wenn Lernende sich beim Sprechen auf die sprachliche Form konzentrieren und genug Zeit haben, ihr Wissen abzurufen. Bei Referaten oder Reden können Lernende ihren Beitrag mit Hilfe des Monitors korrigieren und überarbeiten. In Dialogsituationen oder im Gruppengespräch muss dagegen die Interimssprache verwendet werden, denn, im Gespräch auf die eigene Sprachproduktion konzentriert zu bleiben, führt dazu, zwar korrekte aber weniger partnerorientierte Äußerungen zu produzieren.

# Appendix

## Transkription

S1,S2,S3,S4 Gesprächsteilnehmer  
(XXXX) unverständliche Passagen  
... Pausen unter 3 Sekunden

{00:13}	0001	S1	Ich interessiere mir für das Julia Country House Hotel, weil ...es ist ...¿cómo se dice cerca?
{00:29}	0002	S2	in der Nähe
{00:30}	0003	S1	in der?
{00:31}	0004	S2	in der Nähe
{00:32}	0005	S1	in der tiene la playa cerca
{00:38}	0006	S2	der Strand ist in der Nähe
{00:40}	0007	S1	der Strand ist in der Nähe vom Hotel
{00:45}	0008	S3	que la playa estaba cerca del hotel
{00:47}	0009	S1	cerca del hotel, si
{00:48}	0010	S3	ya, pero eso en Mallorca casi todos los hoteles...cerca de las playas
{00:52}	0011	S1	menos los que están en el centro
{00:54}	0012	S2	so das ist ins Hotel Cala Mandiä Resort. Es ist auch in der Nähe von Hotel. Es ist ein vier Sterne Hotel. Wir haben hier ...ehhh
{01:07}	0013		verschiedene Suites. Es ist ein bisschen teuer aber es ist sehr gut als zum Beispiel ich hab..ehh wir haben hier Zimmer-Suites mit Privatpool. Sind teuer kostet dreihundert Euro pro Tag für vier Personen, zwei Erwachsene, zwei Kinder und es hat auch ein ahh Wasserpark, Sportsplätze mit ahh Kinderclub ahh fünf Schwimmbads und ahhh das ist all inklusive. Für mich ist die beste Option, dass wir haben...im Moment.
{02:03}	0014	S4	Okey, ich möchte lieber in eiren, in einen in eine Ferienwohnung gehen. Das ist ein Wohnung für von drei bis fünf Personen. Es ist in Cala de San Vicenç in Pollensa. Ah Sie kostet dreihundertneunundzwanzig Euro für eine Woche.
{02:36}	0015	S2	Das ist toll
{02:37}	0016	S4	Ja, das ist sehr gut. Ahh Die Wohnung steht circa zweihundertfünfzig Meter vom Strand. Ahh es ist ah viele Restaurants in der Nähe. Es hat drei Zimmerwohnung ahhh mit drei Schlafzimmers und es gibt eich auch ah eine Terrasse, eine große Terrasse, Küche ahh und es ist für vier Erwachsene und vier Kinder auch.
{03:31}	0017	S3	Ich interessiere mich für Meliä Beach House Hotel ehhh weil...mhh...Nähe... lo que tú habias dicho antes Nähe in.. in dem Strand ehhh ist ehhd das Hotel eh hat Spa eh eh Suites eh zwei eh Pools?
{04:10}	0018	S2	Schwimmbads
{04:12}	0019	S3	Schwimmbads, zwei Schwimmbads und ein grosses jardín? Garten
{04:19}	0020	S2	Garten
{04:20}	0021	S3	Garten, ein grosses Garten mhhh lo demás no sé cómo se dice...mhhh
{04:35}	0022	S1	Ich empfehle Ihnen das Hotel, weil es ist in die Natur. Keine...wir nehmen... no.. wir nehmen keine Auto benutzen. Das...in ehhh..es kostet dreihundertsiebenunddreißig eh pro.. für zwei Tage and it incluido es?
{05:01}	0023	S2	inklusive
{05:01}	0024	S1	it is inklusive Doppelzimmer mit Frühstück ohne Transfer
{05:06}	0025	S4	und wo liegt das Hotel genau?
{05:08}	0026	S1	das Hotel liegt in Lluchmajor
{05:12}	0027	S4	am Strand oder?
{05:13}	0028	S1	no, neben dem Strand
{05:16}	0029	S2	das ist vor dem Strand
{05:19}	0030	S4	vor dem Strand

{05:21}	0031	S2	mein Hotel
{05:21}	0032	S2	ein klein Weg direkt zum Strand
{05:24}	0033	S1	lo has vendido tan bien que lo vamos a tener que coger (Gelächter)
{05:29}	0034	S2	es que trabajo allí
{05:30}	0035	S1	ah vale ya ya ya (lacht) (XXXX)
{05:32}	0036	S1	...Was machen wir?
{05:45}	0037	S2	reisen wir mit Kinder oder nur uns?
{05:49}	0038	S4	haben Sie Kinder?
{05:51}	0039	S1	Ich habe keine Kinder
{05:53}	0040	S2	das ist für Familien und Kinder aber Erwach es it auch ein Erwachsene Zon plus achtzehn
{06:02}	0041	S4	Ich möchte lieber
{06:04}	0042	S2	Kinder können nicht da gehen
{06:05}	0043	S4	Ich möchte lieber mhh ein ahhh ruhiges Hotel
{06:10}	0044	S2	das ist ruhig auch
{06:12}	0045	S4	ja, aber es
{06:12}	0046	S2	viele Personen aber ruhig
{06:13}	0047	S4	viel, viele Kinder da
{06:15}	0048	S2	aber hier nicht in diese Area nicht. Die Kinder Area ist hier und das ist die Erwachese Area. Hier keine Kinder
{06:25}	0049	S4	hier Entspannung meinst du
{06:28}	0050	S2	ja ja
{06:29}	0051	S4	aber in
{06:31}	0052	S2	ein Pool nur für Erwachsener ein Restaurant nur für Erwachsener
{06:35}	0053	S4	ach so! ah ist nett dieses Hotel ja
{06:42}	0054	S2	und wir haben auch eine Angebot für der Balearen Leute, das ist hundertachtunddreißig Euro Bettzimmer
{06:53}	0055	S1	pro Tag
{06:54}	0056	S4	pro Tag
{06:55}	0057	S2	pro Tag
{07:02}	0058	S1	wie viele kostet das for für eine Woche?
{07:08}	0059	S2	eine Woche in welche Zimmer? in einen Familiensuite oder ein Suite mit Privatpool?
{07:14}	0060	S3	Privatpool?
{07:14}	0061	S2	Privatpool ja, das ist dreihundert Euro per Zimmer
{07:18}	0062	S4	Nein, nein, nein, das geht nicht. Das ist sehr teuer
{07:19}	0063	S1	eine Woche zweitausendeinhundert
{07:22}	0064	S1	wie viele Leute für Zimmer?
{07:26}	0065	S2	vier, vier Personen. No, no es tanto
{07:30}	0066	S2	und wir haben alles inklusive
{07:34}	0067	S4	okey
{07:36}	0068	S3	alles inklusive?
{07:38}	0069	S2	alles, alles, Wasserpark, Sportzentrum, Fitnessraum...alles... essen trinken den ganzen Tag
{07:50}	0070	S4	und gibt es? Ahhhh
{07:52}	0071	S2	wir haben auch ein Spa
{07:56}	0072	S4	gibt es ahhh Restaurants oder Diskothek in in der Nähe? Ich meine...
{08:02}	0073	S2	im Hotel auch eine Diskothek, eine Disko (Gelächter)
{08:11}	0074	S4	okey
{08:14}	0075	S2	ist teuer aber...wir haben alles da
{08:19}	0076	S2	ungefähr sechshundert Euro pro Person eine Woche
{08:26}	0077	S4	sechshundert
{08:27}	0078	S2	eine Woche sechshundert Euro pro Person
{08:30}	0079	S4	okey
{08:32}	0080	S2	stimmt's?
{08:33}	0081	S4	ehh okey, wir sollen eine Einschadung treffen, ist das ins Hotel Cala Mandia Resort gut für Ihnen? (XXXX)...okey

{08:59}	0082	S2	das ist die beste Hotel, dass ich habe ahhhh ¿buscado como es? geguckt
{09:07}	0083	S2	okey
{09:10}	0084	S1	gesucht gesucht
{09:11}	0085	S2	gesucht
{09:12}	0086	S1	gesucht
{09:14}	0087	S4	okey..so
{09:17}	0088	S2	reservieren wir?
{09:19}	0089	S1	wollen wir in?
{09:20}	0090	S1	wollen wollen wir reservieren?
{09:21}	0091	S4	wollen wir in Cala Mandia gehen?
{09:24}	0092	S2	wissen sie wo ist?
{09:26}	0093	S1	aber ich mochte der die Suite mit
{09:30}	0094	S2	mit
{09:31}	0095	S1	mit Schwimmbad reservieren
{09:31}	0096	S2	mit Privatpool
{09:32}	0097	S1	ja, Privatpool
{09:33}	0098	S4	mit Privatpool
{09:34}	0099	S1	was denkst du?
{09:35}	0100	S4	okey
{09:36}	0101	S1	was denken Sie?
{09:37}	0102	S4	ja
{09:37}	0103	S2	genau, in adults Area oder Erwachsene Area
{09:41}	0104	S1	Erwachsene Area
{09:41}	0105	S4	Erwachsene Area
{09:43}	0106	S2	perfekt
{09:43}	0107	S4	genau, okey
{09:45}	0108	S2	so, ich reserviere morgen das
{09:50}	0109	S4	reservierst du die
{09:52}	0110	S2	ja, ich kann das reservieren
{09:54}	0111	S4	okey
{09:54}	0112	S1	sehr gut
{09:54}	0113	S4	gut



