Gregor Chudoba

Aussprache und Ausspracheunterricht messen

Vom Effekt dramapädagogischer Mittel im Ausspracheunterricht DaF

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Kulturwissenschaften

Betreuer
Ao.Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Werner Wintersteiner
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Institut für Germanistik, AECC

Begutachter
Ao.Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Werner Wintersteiner
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Institut für Germanistik, AECC

Begutachter
Ao. Univ.-Prof. i. R. DDr. Hans Grassegger
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Sprachwissenschaft

Klagenfurt, Juli 2017

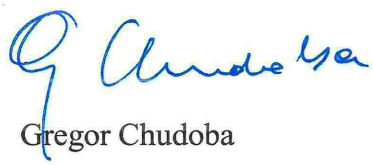
Für
Fedora, Maja, Killian und Björn,
die Reisenden durch Sprachen und Kulturen von morgen

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. im Text und durch ein Quellenverzeichnis) ersichtlich gemacht habe,
- die Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- zur Plagiatskontrolle eine digitale Version der Arbeit eingereicht habe, die mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsachenwidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.



Gregor Chudoba

Klagenfurt, 15.7.2017

INHALTSVERZEICHNIS

0: DANKSAGUNG UND EINFÜHRUNG 10

DANKSAGUNG 10

EINFÜHRUNG 12

TEIL I: ASPEKTE VON THEORIE UND PRAXIS DES AUSSPRACHEUNTERRICHTS DAF13

1: AUSSPRACHEUNTERRICHT IM FELD DAF/DAZ 13

1.1 ÜBERBLICK 13

1.2 AUSSPRACHE ALS EINE DER SÄULEN DER MÜNDLICHEN SPRACHBEHERRSCHUNG 14

1.3 AKTUELLE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE IM FACH PHONETIK-DAF 15

1.4 ÜBERBLICK ÜBER KAPITEL IN TEIL I; VERÖFFENTLICHUNGSHINWEISE 16

2: KONTRASTIVER VERGLEICH DER PHONOLOGIEN DES DEUTSCHEN UND DES BOSNISCH/KROATISCH/ MONTENEGRINISCH/SERBISCHEN 19

2.1 ÜBERBLICK 19

2.2 EINFÜHRUNG 19

2.3 SUPRASEGMENTALES 21

2.4 SEGMENTALES 22

2.5 LAUT-BUCHSTABEN-BEZIEHUNGEN 24

2.6 HINWEISE FÜR DEN UNTERRICHT 25

3: AUSSPRACHEFEHLER VON TÜRKEN IM UNTERRICHT DAF 29

3.1 ÜBERBLICK 29

3.2 EINLEITUNG 29

3.3 DIE FEHLERSAMMLUNG 30

3.4 SCHWERPUNKTE 31

3.5 HAUPTURSACHEN 34

3.6 KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT 35

4: ŞEFTALI - DER WORTAKZENT IM TÜRKISCHEN UND SEINE BEDEUTUNG FÜR DEN AUSSPRACHEUNTERRICHT MIT TÜRKISCHSPRACHIGEN DEUTSCHLERNENDEN 37

4.1 ÜBERBLICK 37

4.2 EINLEITUNG 38

4.3 ASPEKTE DES WORTAKZENTS IM TÜRKISCHEN, DEUTSCHEN UND ENGLISCHEN 39

4.4 DISKUSSION - INTERFERENZEN 44

4.5 ÜBUNGSFORMEN 45

4.6 ZUSAMMENFASSUNG 48

5: HALPE – HOW AUSTRIAN STUDENTS LEARN THE PRONUNCIATION OF ENGLISH, ODER: WAS GUTE AUSSPRACHELERNENDE AUSZEICHNET 50

5.1 ÜBERBLICK 50
5.2 EINLEITUNG 50
5.3 FORSCHUNGSFRAGE UND VORGEHEN 52
5.4 ERGEBNIS UND DISKUSSION 62
5.5. RESÜMEE 70

6: AUSSPRACHE GREIFBAR MACHEN - NIVEAUBESCHREIBUNGEN FÜR AUSSPRACHE-FERTIGKEITEN NACH DEM GER 72

6.1 ÜBERBLICK 72
6.2 PROBLEMAUFRISS 72
6.3 DER BESTAND – KRITISCH BELEUCHTET 73
6.4 LEGITIME ERGÄNZUNG DES CEF: PERZEPTIVE KOMPETENZ 76
6.5 FREIE ERWEITERUNGEN DES CEF SPRECHGESCHWINDIGKEIT, MOTIVATION UND WEITERES 76
6.6 DAS ADAPTIERTE RASTER FÜR AUSSPRACHEKENNTNISSE 77
6.7 ABSCHLIEßENDE ÜBERLEGUNGEN 80

7: MUNISA: MULTIDIMENSIONALE, NICHTLINEARE SPRACHSTANDSBESCHREIBUNG DER AUSSPRACHE 82

7.1 ÜBERBLICK 82
7.2 HINTERGRUND 82
7.3 PROBLEMAUFRISS - FRAGESTELLUNG 84
7.4 ÜBERLEGUNGEN ZUR KLASSIFIKATION VON AUSSPRACHELEISTUNGEN 87
7.5 LÖSUNGSANSÄTZE 90

8: DER KLANG DER HEIMAT - ZUR PHONOLOGIE DES ÖSTERR. DEUTSCH 93

8.1 ÜBERBLICK 93
8.2 AUSSPRACHESTANDARDS UND DAS ÖSTERREICHISCHE DEUTSCH 94
8.3 SPEZIFIKA DER ÖSTERREICHISCHEN AUSSPRACHE DES DEUTSCHEN 95
8.4 ARBEITSBLÄTTER ZUR ÖSTERREICHISCHEN AUSSPRACHE 96
8.5 ZUSAMMENFASSUNG 98
8.6 KOMMENTAR 98

9: SPIELERISCHE AUSSPRACHEÜBUNGEN MIT LERNENDEN ENTWICKELN 99

9.1 ÜBERBLICK – WORUM GEHT ES? 99
9.2 BEGRÜNDUNG – WARUM IM AUSSPRACHEUNTERRICHT AUCH GESPIELT WERDEN SOLL 100
9.3 ALLGEMEINE METHODIK – WIE MAN AM BESTEN VORGEHT 103
9.4 ZIELGRUPPEN – WAS FÜR LERNENDE KOMMEN IN FRAGE? 105

9.5 SCHWIERIGKEITEN UND ERFAHRUNGEN – WO LAUERN DIE RIFFE? 106
9.6 KONKRETE BEISPIELE 108
9.7 ZUSAMMENFASSUNG 112

TEIL II: DRAMAPÄDAGOGIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 113

10: DRAMAPÄDAGOGIK ALS METHODE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 113

10.1 ÜBERBLICK 113
10.2 DRAMAPÄDAGOGIK (DP) - WESEN UND ENTWICKLUNG 113
10.3 DISZIPLINÄRE DEBATTEN 115
10.4 ÜBERBLICK ÜBER KAPITEL IN TEIL II; VERÖFFENTLICHUNGSHINWEISE 116

11: AUSGESPROCHEN DRAMATISCH! DRAMAPÄDAGOGIK IM FREMDSPRACHLICHEN AUSSPRACHEUNTERRICHT 118

11.1 ÜBERBLICK 118
11.2 EINFÜHRUNG 118
11.3 ASPEKTE DES AUSSPRACHEUNTERRICHTS 119
11.4 DIMENSIONEN DER DRAMAPÄDAGOGIK 122
11.5 ERFOLGREICHE EINSÄTZE 125
11.6 ZUSAMMENFASSUNG 128

12: DRAMAPÄDAGOGIK, ROLLENSPIEL, IMPROVISATION - WELCHEN BEITRAG ZUR INDIVIDUALISIERUNG KÖNNEN DRAMATISCHE FORMEN IM SPRACHUNTERRICHT LEISTEN? 129

12.1 ÜBERBLICK 129
12.2 DRAMATISCHE FORMEN UND INDIVIDUALISIERUNG – EIN GESPRÄCH 129

13: HALTUNG, HUMOR UND DRAMAPÄDAGOGIK - WIE DRAMAPÄDAGOGIK ZUR FUNDIERUNG EINER HUMORVOLLEN HALTUNG BEITRAGEN KANN 136

13.1 ÜBERBLICK 136
13.2 HUMOR, EINE AMBULANTE BEGRIFFSKLÄRUNG 136
13.3 HUMORVOLLE MITTEL ODER HUMORVOLLE HALTUNG 137
13.4 ERZIELEN UND FÖRDERN EINER HUMORVOLLEN HALTUNG 137
13.5 DER LEHRENDE ALS VORBILD 139
13.6 FOKUS AUFBAUEN 140
13.7 FOKUS HALTEN 141

14: DAS MEDIUM ALS MASKE - HINFÜHRUNG ZUR KREATIVEN ARBEIT BEI DER HÖRSPIELERSTELLUNG 144

14.1 ÜBERBLICK 144
14.2 DIE METAPHER DER MASKE 144

14.3 DRAMAPÄDAGOGIK 145
14.4 ERFAHRUNGEN – ERFOLGE UND MISSERFOLGE 149
14.5 TECHNIK UND RESSOURCEN 150
14.6 SCHLUSSBEMERKUNG 151

15: VOM GEDICHT IM UNTERRICHT - DIE RÜCKEROBERUNG DER LYRIK MITTELS DRAMAPÄDAGOGISCHER ELEMENTE 152

15.1 ÜBERBLICK 152
15.2 EINLEITUNG 152
15.3 LEHR-/LERNZIELE 153
15.4 ZIELGRUPPE, DAUER 153
15.5 UNTERRICHTSABLAUF 153
15.6 ERFAHRUNGEN 156

TEIL III: LEHRVERSUCH DRAMAPÄDAGOGIK IM AUSSPRACHEUNTERRICHT 157

16: HINTERGRUND UND FORSCHUNGSFRAGE 157

16.1 ÜBERBLICK 157
16.2 METHODENVERGLEICHE UND OPTIMIERUNGSBESTREBUNGEN IM AUSSPRACHEUNTERRICHT 157
16.3 DRAMAMETHODEN ALS ELEMENT DES AUSSPRACHEUNTERRICHTS 158
16.4 FORSCHUNGSFRAGE 159

17: METHODE 161

17.1 ÜBERBLICK 161
17.2 METHODENAUSWAHL 161
17.3 INSTRUMENTE UND VORGEHEN 164
17.4 STÖRFAKTOREN UND GEGENMAßNAHMEN 170

18: ERGEBNISSE 172

18.1 ÜBERBLICK 172
18.2 INTELLIGIBILITY-TEST 172
18.2 BENOTUNG IN LEHRVERANSTALTUNG 174
18.3 FRAGEBÖGEN 175
18.4 INTERVIEWS 2017 176
18.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE 177

19: DISKUSSION 178

19.1 ÜBERBLICK 178
19.2 ERGEBNISSE 178
19.3 VERGLEICHE 183

19.4 SCHLUSSFOLGERUNG 185

20: RESÜMEE 189

21: LITERATURVERZEICHNIS 192

22. ANHANG 202

22.5.1 INTERVIEWLEITFADEN FÜR HALPE, SEITE 1 203
22.5.2 INTERVIEWLEITFADEN FÜR HALPE, SEITE 2 204
22.5.3 INTERVIEWLEITFADEN FÜR HALPE, SEITE 3 205
22.5.4 FRAGEBOGEN FÜR HALPE, SEITE 1 206
22.5.6 FRAGEBOGEN FÜR HALPE, SEITE 3 208
22.5.7 ROHDATEN FÜR HALPE, TEIL 1 209
22.5.8 ROHDATEN FÜR HALPE, TEIL 2 210
22.8.1 ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH, ARBEITSBLATT 1 211
22.8.2 ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH, ARBEITSBLATT 2-1 212
22.8.3 ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH, ARBEITSBLATT 2-2 213
22.8.4 ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH, ARBEITSBLATT 3 214
22.8.5 ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH, ARBEITSBLATT 4 215
22.17.1 FRAGEBOGEN LEHRVERSUCH, 1 (LV-BEGINN) 216
22.17.2 FRAGEBOGEN LEHRVERSUCH, 2 (LV-ENDE) 218
22.17.3 ARBEITSBLATT CALE KOPF (MATERIALBEISPIEL) 220
22.17.4 ÜBUNGSBESCHREIBUNGEN ZU KAP. 17.3 221
22.17.5 TEXTE FÜR AUFNAHMEN (PRE- / POST-TEST) ZU KAP. 17.3 225
22.17.6 ANTWORTBOGEN ZU INTELLIGIBILTY-TEST (KAP. 17.3) 228
22.17.7 ABSPIELMATRIX FÜR INTELLIGIBILTY-TEST (KAP. 17.3) 234
22.18.1 ROHDATEN INTELLIGIBILITY-TEST 235
22.18.2 FRAGEBOGEN ZUR LV PHONETIK – 2017 236

0: Danksagung und Einführung

Danksagung

Der Abschluss der vorliegenden Arbeit ist ein unerwartet freudiger Anlass zur Danksagung für die Unterstützung, die von so vielfacher Seite gewährt wurde.
Zu dieser festlichen Gelegenheit danke ich also den wunderbaren MitarbeiterInnen an der Germanistik der Uni Rijeka, auf deren vorbehaltlose Unterstützung ich in allen Belangen zählen durfte: Der Institutsvorständin Suzana Jurin und ihrem Team, vor allen auch Frau Jasna Kunda, dem guten Geist des Instituts; den beiden ÖAD Lektorinnen Kathrin Klöckl und Charlotte Trippolt, die viele Kontakte für mich knüpften und viele Wege unermüdlich für mich liefen. Nicht zuletzt den Studierenden, die sich vertrauensvoll auf eine neue Lehrveranstaltung einließen und die besten denkbaren Kooperationspartner waren.
Ich danke Frau Ulrike Wöhlert und den 32 SchülerInnen der 10. und 11. Klasse der Waldorfschule Klagenfurt für die großartige Zusammenarbeit. Als Beteiligte in der Datenauswertung waren sie unersetzlich.
Das HALPE-Team an der Anglistik der AAU hat der Arbeit durch Beiträge und kollegiale Anregungen entscheidende Impulse gegeben, für die ich herzlich danke: Susan Burton, Sabrina Kerth, Rachel Pole, Ursula Posratschnig, Blake Shedd und Guenther Sigott. 33 Studierende des IAA haben als Studienpartner entscheidenden Input geliefert, jeder einzelne aus freien Stücken. Gut und gerne 200 Studierende haben darüber hinaus in Lehrveranstaltungen zur Dramapädagogik und zur Aussprache des Deutschen oder des Englischen Anteil genommen an der Entwicklung und Erprobung der Instrumente, die in die vorliegende Untersuchung Eingang gefunden haben.
Herrn Herman Cesnik vom Language Testing Centre der AAU danke ich nicht nur für die souveräne Bearbeitung der Daten, sondern auch für seine Geduld mit meinen stets neuen, oft wohl naiven Anliegen.
Dass die AAU mein Vorhaben durch ein Forschungsstipendium und einen Studienurlaub großzügig unterstützt hat, danke ich der Vizerektorin für Forschung, Frau Friederike Wall, und dem Vizerektor für Personal, Herrn Martin Hitz.
Als geistigen Eltern meiner Untersuchung danke ich den Lehrern am Institut für Sprachwissenschaft der Uni Graz, besonders Hans Grassegger für die Infektion mit dem Phonetik-Virus und Karl Sornig für die Ermunterung zu wissenschaftlicher Neugier. Danke für den vorgelebten *esprit scientifique*!

Ähnlichen Ansporn habe ich den Linguisten und SprachdidaktikerInnen an meiner *alma noverca*, der AAU, zu danken, besonders Werner Wintersteiner, Guenther Sigott, Allan James und Manuela Glaboniat.

Unter den vielen LehrerInnen, die mich mit theatralen Formen vertraut gemacht und zur Dramapädagogik geführt haben, danke ich ganz besonders Mojca Funkl und Željka Nemet-Flegar. Learning to say yes has made all the difference!

Meinem Betreuer Werner Wintersteiner verdanke ich neben den vielen fachlichen und transdisziplinären Anregungen vor allem auch, dass die Arbeit nicht sanft entschlummert ist. Danke für Deinen Langmut, Deine stets wertschätzende Kritik und für das fordernde Vorbild, das Du abgibst.

Meinen Eltern Elfriede und Klaus Chudoba danke ich, dass sie uns Kindern den Anspruch auf eigenständig-kritisches Denken und das Vertrauen in den Gebrauch unseres Urteilsvermögens mitgegeben haben. Danke für das Privileg einer aufgeklärten, mehrsprachigen und interkulturellen Erziehung, die sich nicht in einer Orientierung an kognitiven Zielen erschöpft hat. Ebenso danke ich meinen Geschwistern Swantje Cooper und Johannes Chudoba für die impliziten und expliziten Beiträge zu meiner professionellen und akademischen Laufbahn. Meiner Tochter Fedora danke ich für die klugen Kommentare zu meiner Arbeit und für die Wahrung der Tradition des sprachlich-interkulturellen Interesses.

Es kommt nicht von ungefähr, dass die Beschäftigung mit dieser Arbeit mich mit meiner Frau Andrea Chudoba-Juch zusammengeführt hat. Ihre tiefe Einsicht, ihre ruhige fachliche Anteilnahme, vor allem aber auch ihre feinfühlige Unterstützung und ihr proaktives Schaffen einer günstigen Arbeitsumgebung haben diese Arbeit ermöglicht. Thank you, LF, master of bracketing – and of teaching.

EINFÜHRUNG

Die vorliegende Arbeit erwächst aus einem über Jahre hinweg gleich gebliebenen Interesse: Der Frage nach der Begründung für die Wahl einer Methode im fremdsprachlichen Ausspracheunterricht. Diese Begründung fußt im Idealfall nicht auf einer Laune, sei es des Schicksals, der Institution oder der Lehrenden, sondern auf einem empirisch vollzogenen Vergleich zweier oder mehrerer Methoden. Die Wahl sollte also evidenzbasiert erfolgen.
Dem Messen kommt dabei in zweierlei Hinsicht die Rolle eines Angelpunkts zu: Gemessen muss der Erfolg des Unterrichts werden, was wiederum voraussetzt, dass das Niveau der erzielten Aussprachеleistungen in hinlänglicher Güte gemessen werden kann. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Messung und der Messbarkeit bildet entsprechend den Nukleus der dreiteiligen Arbeit.
Teil 1 behandelt daneben auch weitere Aspekte des Ausspracheunterrichts, von Fragen der Stoffauswahl bis hin zu Fragen der Materialerstellung.
Teil 2 stellt danach den hier verfolgten Ansatz der Dramapädagogik vor, den Einsatz theatraler Mittel für didaktische Zwecke. Die spezifische Eignung der Dramapädagogik für den Einsatz im Ausspracheunterricht wird ebenso diskutiert wie konkrete Unterrichtsmodelle.
Teil 3 beschreibt sodann Voraussetzungen, Methodik und Ergebnisse eines Lehrversuchs, bei welchem in kontrolliert-experimentellem Setting konventioneller und dramapädagogischer Ausspracheunterricht verglichen wurden.

Für die Teile 1 und 2 wurden mehrheitlich bereits veröffentlichte Artikel verwendet, teils in überarbeiteter Form. Bezüglich der Formatierung wurde nach Vermögen eine Vereinheitlichung angestrebt; diesbezügliche Mängel werden bedauert, können aber nicht ausgeschlossen werden, zumal die Publikationsvorgaben teils stark voneinander abwichen.

Eine weitere Eigenheit, die aus der teil-kumulativen Zusammenführung der Artikel erwächst, betrifft die Bezeichnung der Tabellen und Grafiken: Da die gegebenen Dateienformate in manchen Fällen die Wiedergabe von Tabellen nur als Grafiken erlaubten und so eine scharfe Trennung nicht durchgehend möglich war, wird einheitlich von „Abbildungen“ gesprochen.

TEIL I:
ASPEKTE VON THEORIE UND PRAXIS DES AUSSPRACHEUNTERRICHTS DAF

1: AUSSPRACHEUNTERRICHT IM FELD DAF/DAZ

1.1 ÜBERBLICK

Kapitel 1 bietet einen Überblick über die Praxis des Ausspracheunterrichts im Fach DaF/DaZ und über deren theoretische Fundierung. Es ist gedacht als Einleitung in eines der beiden Themengebiete, welche im Lehrversuch zusammengeführt werden, der in Teil III der vorgelegten Arbeit behandelt wird.

Außerdem gibt Kapitel 1 einen Ausblick auf die folgenden Kapitel des Teils I, auf deren zentrale Fragestellungen und auf die Veröffentlichungen, die den Kapiteln 2 bis 9 zugrunde liegen.

Terminologisch wird in den folgenden Kapiteln alternierend mit *DaF/DaZ* auch *DaF* allein gebraucht um auf den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache zu verweisen. Die Unterscheidung zwischen Unterrichtssettings in deutschsprachigen Ländern (Deutsch als Zweitsprache, DaZ) und außerhalb solcher (Deutsch als Fremdsprache, DaF) ist für die Ausführungen in der vorgelegten Arbeit nicht von Relevanz. *DaF* im weiteren Sinn, wie hier verwendet, gilt somit als Hyperonym für *DaF* im engeren Sinn und *DaZ*.

Ebenso wird einer Tradition gefolgt, welche *Phonetik* auch als Synonym für *Ausspracheunterricht* verwendet. Dadurch, dass zwischen der linguistischen Bedeutung (Lehre von den Sprachlauten (Grassegger 2004, S. 7)) und der fremdsprachendidaktischen (Aussprachelehre (Hirschfeld/Reinke 2016, S. 57)) des Begriffs Phonetik nicht unterschieden wird, wird zwar eine terminologische Unschärfe weitergeführt; aus pragmatischen Überlegungen erscheint dies aber als vertretbar. Nicht zuletzt die meistzitierte Autorität der DaF-Phonetik, Ursula Hirschfeld, schreibt dazu: „Der Begriff Phonetik steht in diesem Kontext für Aussprache bzw. Aussprachetraining und umfasst die phonologischen und phonetischen Grundlagen sowie die Perzeption und Produktion gesprochener Sprache.“ (Hirschfeld 2010, S. 190)

1.2 Aussprache als eine der Säulen der mündlichen Sprachbeherrschung

Hinsichtlich des Ausspracheunterrichts besteht zwischen den Fremdsprachen Englisch und Deutsch ein markanter Unterschied. Im fremdsprachlichen Englischunterricht ist der Ausspracheunterricht traditionell ein fester Bestandteil des Fertigkeitenbündels. Das mag an der schwierigen Phonem-Graphem-Beziehung des Englischen liegen, die sogar im muttersprachlichen Unterricht *Phonics* zum heftig debattierten Thema macht (Krashen 2004), am komplexen Lautsystem des Englischen oder an seinem plurizentrischen Charakter – tatsächlich wurde der Ausspracheunterricht im Englischen von jeher effektiv vertreten. Nicht zuletzt wurde die International Phonetic Association (IPA) 1886 auf Initiative von Englischlehrenden hin gegründet (Handbook of the IPA 1999, S. 3).

Im Fach DaF hingegen musste der Ausspracheunterricht seinen Platz mühsamer finden und behaupten. Dieling sah die Phonetik im Sprachunterricht in der Rolle eines Stiefkinds (Dieling 1992, S. 6), Vietor hingegen hatte sie hundert Jahre zuvor implizit zum Leitgestirn erhoben und ihr 14 von 18 Seiten im Kapitel *Sprachliches* seiner Streitschrift zur Reform des Sprachunterrichts (1886, S. 1-14) gewidmet. Seit etwa der Jahrtausendwende aber darf auch in DaF wieder als allgemein akzeptiert gelten: „Für muttersprachliche und fremdsprachliche Kommunikation ist ‚Aussprache' zweifelsfrei ein wichtiger Bestandteil" (Werlen/Dürmüller 2004, S. 6).

Was wird im Ausspracheunterricht gelehrt? In den Grundzügen geht es um (1.) segmentale und (2.) suprasegmentale Eigenschaften des Deutschen, dazu auch um Fragen der (3.) Orthographie und, auf weit fortgeschrittenen Niveaus, allenfalls um (4.) soziolektale und (5.) dialektale Aspekte. Als wichtige Voraussetzung gilt es, das Unterrichtsziel zu bestimmen. Dazu gehören die (6.) Zielnorm, allenfalls unter Berücksichtigung der (7.) Varietät des Deutschen, die erworben werden soll; weiters der (8.) Annäherungsgrad an die gewählte Norm, ob also Verständlichkeit allein oder Akzentfreiheit angestrebt werden. Ebenfalls als Voraussetzung sind die (9.) Problemfelder zu identifizieren, die für die Ausgangssprachen der Lernenden jeweils spezifisch zu behandeln sind. Weitere didaktische Entscheidungen sind bei (10.) Methode, (11.) Material und Medien zu treffen. In Summe ergibt sich ein komplexes Feld an Unterrichtsfaktoren, deren wechselnde Ausprägung und Beziehung zueinander eine lohnende Herausforderung für Lernende und Lehrende darstellt. Ausführung hierzu bieten u.a. Hirschfeld 2010, Grassegger 2001 oder Dieling und Hirschfeld 2000.

Die Kapitel in Teil I behandeln und diskutieren folgende der oben angeführten Bereiche (in Reihenfolge der Bedeutung für das jeweilige Kapitel):

Kapitel	2	3	4	5	6	7	8	9
Bereiche	9, 1, 2	9, 1, 2	2, 9	10, 11	6, 8, 1, 2	6, 8, 1, 2	7, 1, 2, 5	10, 11

Bei den Kapiteln in Teil I wird dabei stets auch die Frage nach der Anwendung theoretischer Ergebnisse und Modelle in der unterrichtlichen Praxis gestellt und in Form von Unterrichtsanregungen oder Beispielen zu beantworten gesucht.

1.3 Aktuelle Forschungsschwerpunkte im Fach Phonetik-DaF

Bei Betrachtung der Forschungs- und Publikationslandschaft im Fach Ausspracheunterricht DaF zeigt sich eine rege Publikation von Unterrichtsmaterialien (z.B. Hirschfeld/Reinke 2014, Hirschfeld/Reinke/Stock 2013, Reinke 2012, Rug 2012), vielfach auch integriert in allgemeine, kurstragende Lehrwerke (z.B. DaF kompakt neu 2016, Studio 21 2013, Netzwerk 2012). An theoretischen Themen werden Lernerfaktoren und Lernstrategien untersucht (Sektion Phonetik an der Internationalen Deutschlehrertagung 2017) sowie die Frage nach dem Effekt fremdsprachlicher Akzente im interkulturellen Kontakt gestellt (Reinke 2010). Anders als für das Englische hat sich die Frage nach einem Minimalstandard in der Deutschen Disziplin als wenig stimulierend erwiesen (vgl. Jenkins 2000 für das Englische gegenüber Bürkle 1993 und Hirschfeld 1993 für das Deutsche), wenngleich die Plurizentrizität der Zielsprache auch in der Deutschen Debatte ein beachtetes Thema ist (Hirschfeld 2010, S. 190-191).

Im Unterschied zur englischsprachigen Community (Derwing/Munro 2015, S. 63-70) hat sich im Deutschen auch weitgehend ein Konsens zum kontrastiven Sprachvergleich gehalten. (*Phonetik International* 2003) Dieser hat auch Eingang gefunden in das aufwändigste Projekt der jüngeren Vergangenheit, das neu erstellte *Deutsche Aussprachewörterbuch (DAW)* (2010), das darüber hinaus auch eine ausführliche Gegenüberstellung der drei Varietäten des Deutschen bietet: der deutschen, österreichischen und der schweizerischen, die allesamt als „prinzipiell gleichrangig" betrachtet werden (*DAW* 2010, S. 261).

Eine Besonderheit der deutschen Debatte im Vergleich zur englischen ist der Versuch, die Folgen zu beachten, die sich aus dem Erwerb von Deutsch als Fremdsprachen nach Englisch als Fremdsprache, somit als L2+n, ergeben. Für die Aussprache stehen hier zwar

noch zwingende Ergebnisse aus; bei Betrachtung der häufigen Rolle des Deutschen als zweiter oder dritter Fremdsprache ist das Potenzial aber offensichtlich.

Zuletzt soll noch hingewiesen werden auf die in der englischen Fachwelt etablierte und vielfach behandelte Unterscheidung zwischen *intelligibility* (Verständlichkeit der Redeabsicht) und *comprehensibility* (Aufwand, der seitens des Hörenden dafür betrieben werden muss) (Derwing/Munro 2015, S. 1-5), für die ein Pendant im Deutschen noch aussteht, wo *Verständlichkeit* beide Intensionen abdeckt.

1.4 Überblick über Kapitel in Teil I; Veröffentlichungshinweise

Die Kapitel des ersten Teils liefern nun Beiträge zu folgenden Fragestellungen des Ausspracheunterrichts DaF:

Kapitel 2 zeigt anhand des Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbischen eine kontrastive Analyse mit dem Ziel der Identifizierung jener Bereiche, die besonderer Behandlung im Unterricht mit Lernenden bedürfen, wenn sie diese Sprache als Ausgangssprache aufweisen.

Kapitel 3 führt sodann ein Beispiel für eine Fehleranalyse von Deutschlernenden mit Türkisch als Ausgangssprache an. Im Unterschied zur ex-ante durchzuführenden Kontrastiven Analyse aus Kapitel 2 kommt der ex-post Fehleranalyse der Vorteil zu, sich an Evidenzen anstatt an Spekulationen orientieren zu können.

Kapitel 4 versucht in Zusammenführung von (anekdotischer) Fehleranalyse und systematischem Strukturvergleich des Türkischen und des Deutschen einen suprasegmentalen Detailaspekt zu erhellen, der für den Erwerb einer verständlichen Aussprache des Deutschen zentral ist: die Realisierung des Wortakzents.

Kapitel 5 stellt grundsätzlich die Frage, ob sich gemeinsame Eigenschaften erfolgreicher Aussprachelernender nachweisen lassen. Dies in der Hoffnung, in weiterer Folge daraus Schlüsse für die Unterrichtsgestaltung ableiten zu können.

Kapitel 6 und **Kapitel 7** widmen sich sodann der Frage, wie Aussprachefertigkeiten valide und reliabel beschrieben werden können – als Voraussetzung für eine objektive Messung des Sprachstands von Lernenden, aber auch zur Einschätzung von Lernfortschritten und, damit in Zusammenhang, von der Effektivität von Lernangeboten.

Kapitel 8 zeigt anhand der Frage nach den Charakteristika des Österreichischen Deutsch die Schwierigkeiten, welche sich bei der Auswahl von Zielnormen im Ausspracheunterricht ergeben. Auch wenn in diesem Kapitel eine Diskussion der

ökonomischen und politischen Aspekte der Fragestellung unterbleibt, wird doch nachvollziehbar, welchen Entscheidungen sich Lernende und Lehrende im Kontext des plurizentrischen Deutsch gegenübersehen.

Kapitel 9 zeigt zuletzt einen methodischen Zugang, der das traditionelle Verständnis einer Wissenshierarchie und sich daraus ergebender Rollenverteilung öffnet zugunsten eines Unterrichts, in welchem Lernende spielerisch zu stärkerer Aktivität angehalten werden.

Mit Ausnahme des Kapitels 5 wurden bereits veröffentlichte Artikel als Grundlagen für die Kapitel des ersten Teils genutzt. Wo notwendig, wurden dabei Aktualisierungen oder andere Überarbeitungen vorgenommen, ohne dabei zentrale Aussagen zu verändern. Veröffentlicht wurden die genannten Artikel wie folgt:

2. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (mit Ursula Müller): in: *Phonetik International*. Ursula Hirschfeld (Hg.): Heidrun Popp Verlag, Leipzig 2003; (www.phonetik-international.de; vergriffen) S. 1-17
3. Aussprachefehler von Türken im Unterricht DaF, in: Karin Pittner/Robert J. Pittner (Hg.): *Beiträge zu Sprache und Sprachen 3 – Vorträge der 6. Münchner Linguistik-Tage*, Verlag LINCOM EUROPA, München 2001, S. 43-49
4. Şeftali – Der Wortakzent im Türkischen und seine Bedeutung für den Ausspracheunterricht mit türkischsprachigen Deutschlernenden, in: Alexander Onysko et al. (Hg.): *The Polyphony of English Studies: A Festschrift for Allan James*; Narr, Tübingen (in Druck)
5. HALPE: Posterpräsentation bei der Tagung der ÖGSD, Salzburg 2015; http://www.oegsd.at/Archiv/fr%C3%BChereVeranstaltungen/2015/%C3%96GSDTagungSalzburg/tabid/3827/Default.aspx [2017 05 12]
6. Aussprache greifbar machen - Niveaubeschreibungen für Aussprachefertigkeiten nach dem GER, in: *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 2/2011: „Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht“*, Stiftung Sprachen und Kulturen, Comano; S. 24-28
7. MUNISA – Multidimensionale, nichtlineare Sprachstandsbeschreibung der Aussprache, in: Inci Dirim / Hans-Jürgen Krumm, / Paul R. Portmann-Tselikas / Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2 (2013)*; Praesens Verlag, Wien 2014; S. 37-56
8. Der Klang der Heimat. Zur Phonologie des Österreichischen Deutsch, in: *ide. informationen zur deutschdidaktik 3/2014: „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“*, Studienverlag Innsbruck; S. 112-116 plus fünf Arbeitsblätter
9. Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2, 2007*; online-Publikation, S. 1-13 (http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm)

Die Ko-Autorschaft mit Ursula Müller in der Grundlage zu Kapitel 2 (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) betraf den getilgten Abschnitt „Einführung“ des veröffentlichten Artikels. Dieser Abschnitt wurde in der hier vorgelegten Fassung nicht übernommen und ist nicht mit Abschnitt 2.2 ident. Während weiters die Grundlagen für die

vorliegenden Abschnitten 2.3 bis 2.5 überwiegend von Dr. phil. habil. Ursula Müller verfasst wurden und für den hier vorgelegten Text von Gregor Chudoba durchgesehen und teils weitreichend bearbeitet wurden, stammt Abschnitt 2.6 auch im Original von Gregor Chudoba.

2: Kontrastiver Vergleich der Phonologien des Deutschen und des Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbischen

2.1 Überblick

Kapitel 2 befasst sich mit einem kontrastiven Vergleich der phonologischen Systeme des Serbokroatischen und des Deutschen, als Beispiel für einen in der deutschen Aussprachdidaktik ungebrochen populären Zugang, den der kontrastiven Analyse. (vgl. etwa Kapitel 5 in Hirschfeld/Reinke 2016, S. 87-130)

Nach einer einführenden Diskussion des Glottonyms, das im Zuge der politischen Umwälzungen im betroffenen Sprachraum seit 1990 umstritten und nach wie vor ungeklärt ist, werden die zwei Sprachen nach ihren suprasegmentalen und segmentalen Eigenschaften vergleichen. Ein eigener Abschnitt beschreibt die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Beziehungen, die besonders bei der hier behandelten Richtung des Zweitspracherwerbs (also B/K/M/S -> DaF) als Fehlerquelle relevant sind. Ein letzter Abschnitt fasst die relevanten Konsequenzen für den Unterricht zusammen und bietet Empfehlungen für Schwerpunktsetzungen in der Unterrichtsplanung.

2.2 Einführung

Wer das Deutsche als Zielsprache mit einer Sprache aus einem der größeren Nachfolgestaaten Jugoslawiens vergleicht, muss sich zuallererst mit einem ungewöhnlichen typologischen Problem auseinandersetzen: Die Wahl des Glottonyms für die Ausgangssprache ist umstritten. Nicht erst seit dem Zerfall Jugoslawiens ab 1991, schon seit 1967, seit der *Kroatischen Deklaration zur Bezeichnung und Stellung der Kroatischen Literatursprache* (Deklaracija 2009), herrschte im ehemaligen Jugoslawien Uneinigkeit darüber, ob das sprachliche Kontinuum in Kroatien, Serbien, Bosnien-Herzegowina und Montenegro als eine einheitliche oder als vier verschiedene Sprachen betrachtet werden solle.

Mit der Gründung der eigenständigen Nachfolgestaaten Jugoslawiens stellte sich die Frage nach der Bezeichnung der Staatssprachen neu und wurde unter vorrangig politischen Aspekten beantwortet. Eine umfangreiche Darstellung der dazu in den

betroffenen Staaten und international geführten Debatten bietet Bernhard Gröschel (2009).

Mit Gröschel (2009, S. 348-350) und Kordić (2010, S. 379) wird im Folgenden unterschieden zwischen politisch-rechtlichen und linguistischen Zugängen zur Sprachbezeichnung und das Glottonym Serbokroatisch aus linguistischen Überlegungen als wertfreie Bezeichnung für das Sprachenkontinuum B/K/M/S verwendet. Dies umso mehr, als die hier behandelten Phänomene für alle genannten Varietäten gleichermaßen zutreffen, sofern nicht ausdrücklich anders beschrieben. Zudem ist zu hoffen, dass sich der politisch motivierte Konflikt auf sprachtypologischer Ebene auch dadurch entschärft, dass *Serbokroatisch* nicht mehr Glottonym für die Staatssprache einer Nation ist und durch die Bezeichnung (als Serbokroatisch oder Kroatoserbisch oder „Bosnisch oder Serbisch oder Kroatisch“) kein Hegemonialanspruch mehr begründet werden kann.

Das Serbokroatische wurde im 19. Jh. als gemeinsame Schriftsprache für die im Westbalkan gesprochenen und noch nicht als Schriftsprachen standardisierten Sprachen Montenegrinisch, Serbisch, Bosnisch und Kroatisch im Zuge mehrerer Sprachreformen geschaffen.[1] Es gehört neben Bulgarisch, Makedonisch und Slowenisch zu den südslawischen Sprachen innerhalb des slawischen Sprachzweiges des Indoeuropäischen. Außer in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens wird es auch als Minderheitensprache u.a. in Ungarn, Rumänien, Österreich und Italien gesprochen.

Das Serbokroatische umfasst die drei vorwiegend nach morphosyntaktisch-lexikalischen Kriterien unterschiedenen Dialekte Štokavisch, Kajkavisch und Čakavisch.

Der štokavische Dialekt ist davon am weitesten verbreitet, diente als Grundlage für die Schriftsprache und wird von der Mehrheit der Bosnier, Kroaten, Montenegriner und Serben gesprochen. Man unterscheidet wiederum drei Aussprache-Varianten: Jekavisch, Ikavisch und Ekavisch. In Kroatien, Bosnien und der Herzegovina sowie in Montenegro geht die heutige Standardaussprache überwiegend auf die jekavische und in Serbien überwiegend auf die ekavische Variante des štokavischen Dialekts zurück.

Für den Unterricht DaF/DaZ ist von Bedeutung, dass für Serbisch das kyrillische und das lateinische Alphabet verwendet werden und dass sich der Lehnwortschatz sowie die Fach- und Wissenschaftssprachen stark am Russischen und am

Griechischen orientieren. In Kroatien findet das lateinische Alphabet Anwendung, die Fach- und wissenschaftliche Terminologie wurde in enger Anlehnung an das Lateinische und an mittel- und westeuropäische Sprachen gebildet. Seit 1991 wurden in Kroatien verstärkt Lehnübersetzungen und Neuprägungen eingeführt. Das überwiegend lateinisch geschriebene Bosnische ist vor allem durch den jahrhundertelangen Kontakt mit dem Türkischen beeinflusst.

2.3 SUPRASEGMENTALES

2.3.1 Intonation

Serbokroatisch unterscheidet sich von den übrigen slawischen Sprachen durch seinen musikalischen Akzent. Das heißt, dass für die Aussprache der betonten Silbe nicht primär die exspiratorische Intensität wesentlich (Druckstärke oder Schallfülle) ist, sondern Tonhöhe und Tonhöhenverlauf. Es kommen also neben der größeren Druckstärke der betonten Silbe gegenüber der unbetonten noch das Heben und Senken des Stimmtones dazu.

Es gibt zwei Qualitäten, als Intonationsarten bezeichnet: die fallende und die steigende. Diese werden jeweils mit der Quantität lang oder kurz gekoppelt und ergeben somit vier Akzenttypen (Škarić 2009, S. 125), welche stellungsbedingt eingesetzt werden: kurz fallend (̏), lang fallend (^), kurz steigend (̀) und lang steigend (́). Einsilbige Wörter haben fallenden Akzent, mehrsilbige Wörter können auf der ersten Silbe jeden Akzenttyp tragen, auf den Silben im Wortinneren nur die steigenden. Die letzte Silbe eines Wortes hat nie einen Akzent. Der fallende Akzent kann nur auf der ersten Silbe eines Wortes vorkommen, der steigende dagegen mit Ausnahme der letzten Silbe auf jeder Silbe. (vgl. Lehiste 1963, S. 13)

Es gibt keine feststehende Akzentstelle; der Akzent kann selbst innerhalb des Paradigmas eines Wortes wechseln.

Nach Mahnken (1964, S. 43) gibt es vier Tonhöhenbereiche von je vier bis fünf Halbtönen, in denen die einzelnen Kadenzen realisiert werden. Das ergibt 16 bis 20 Halbtöne Sprechstimmbereich, im Vergleich zu den sieben Halbtönen, die im Deutschen verwendet werden.

2.3.2 Koartikulation

Im Serbokroatischen sind zwei Assimilationserscheinungen bekannt:

a) die regressive Stimmassimilation, die im Wortinnern erfolgt und in der Regel einen graphischen Niederschlag findet, z.B. Zagreb (die Hauptstadt Kroatiens, mit stimmhaftem Auslaut), aber Zagrepčanin (Zagreber)
b) die ebenfalls regressive Assimilation der Artikulationsstelle, z.B. stan (Wohnung) > stambeni ured (Wohnungsbüro).
Es gibt keine Doppelkonsonanz; zwei gleiche Konsonanten nebeneinander führen zur kontrahierten Form durch Ausfall eines Konsonanten, z.B. pet/deset (fünf/zehn), aber *<peddeset> -> pedeset (fünfzig). (vgl. Bičanić et al. 2013, S. 152)

2.4 SEGMENTALES

2.4.1 Vokale

Im Serbokroatischen sind fünf Vokal-Phoneme vorhanden. Ihre lautliche Realisation ist vielfältig, da sie Länge und Kürze, betonte und unbetonte Stellung, Steig- und Fallton berücksichtigen und offen oder geschlossen auftreten können. Dennoch kann man davon ausgehen, dass die Phoneme /e, a, o/ eher den kurzen deutschen Lauten entsprechen, also [ɛ, a, ɔ], und /i, u/ den langen Lauten, also [i:, u:].

Übersicht 1: Serbokroatische Vokal-Phoneme

	vorne	**zentral**	**hinten**
hoch	i		u
mittel	e		o
tief			a

Übersicht 2: Deutsche Vokale

	vorne	**zentral**	**hinten**
hoch	i: y: ɪ ʏ		u: ʊ
mittel	e: ø: ɛ œ ɛ:	ə ɐ	o: ɔ
tief		a a:	

Im Vergleich zum Deutschen gibt es im Serbokroatischen nur eine vordere <i, e> und eine hintere <u, o, a>, aber keine mittlere Reihe. Die vordere Reihe und <a> sind ungerundet, die hintere Reihe ist gerundet. Die gerundete, zweite vordere Reihe

des deutschen Vokalsystems, der Murmelvokal [ə], sowie die vokalische Substitution [ɐ] (das vokalisierte R) haben im Serbokroatischen kein Äquivalent. Auch beim Zusammentreffen mehrerer Vokale gibt es keine Reduzierung, auch nicht wenn die beteiligten Vokale unbetont sind. Quantität, Akzent und Position der Vokale beeinflussen deren Qualität nicht grundlegend.
Im Gegensatz zum Deutschen gibt es keinen Neueinsatz (Glottisschlag) der Vokale und keine Diphthonge.

2.4.2 Konsonanten

Das System der Stimmbeteiligung ist im Serbokroatischen konsequenter ausgeprägt als im Deutschen: Mit Ausnahme des schwachen Velarfrikativs treten alle Plosive und Frikative dichotom auf und behalten ihr Merkmal in jeder Silbenposition. Eine Auslautverhärtung am Wortende kennt das Serbokroatische nicht. Die unter 2.3.2 beschriebene Assimilation findet vor stimmlosen Konsonanten, nicht aber vor Pausen statt.
Plosive werden im Gegensatz zum Deutschen nicht aspiriert.
Eine Sonderstellung nehmen die R-Laute ein: Das <r> wird grundsätzlich als Zungenspitzen-R realisiert; ist es silbisch (zwischen Konsonanten oder am Wortanfang vor Konsonanten), so wird es mit drei bis fünf Schlägen realisiert und ist Träger des musikalischen Akzentes; ist es nicht-silbisch, schwingt die Zungenspitze nur ein- bis zweimal.

Übersicht 3:
Vergleich der serbokroatischen und deutschen Konsonanten (Phoneme)

	Serbokroatisch	**Deutsch**
Plosive	p b t d k g	p b t d k g
Nasale	m n ɲ -	m n - ŋ
Frikative	f v s z ʃ ʒ - x -	f v s z ʃ ʒ ç x h
Liquide	l r ʎ	l - r
Approx.	j	j

Weitere Besonderheiten:

Das Serbokroatische unterscheidet zwei stimmlose Affrikatenphoneme: das dem Deutschen ähnliche /tʃ/ (< č > geschrieben) und das weicher artikulierte und etwas nach hinten gerückte (palatalisierte) /tɕ/ (< ć > geschrieben). Analog gibt es die stimmhaften [dʒ] (< dž >) und [dʑ] (< đ >).

In Abhängigkeit vom vokalischen Umfeld durchlaufen Konsonanten regelhafte Veränderungen. So „palatalisieren" (so der Fachterminus in der serbokroat. Grammatik) etwa die nicht-palatalen [k, g, x, ts] vor /e/ und /i/: junak (Held) -> junače (Vokativ). (Bičanić et al. 2013, S. 147)

Umgekehrt können Konsonanten nachfolgende Vokale beeinflussen. Beispielhaft lautet die Instrumentalendung für maskuline Nomen –om (most – mostom, mit der Brücke), nach palatalen Lauten aber –em (čitatelj – čitateljem, mit dem Leser). Auch die Vokativendung zeigt diese Angleichung: Während üblicherweise der maskuline Vokativ durch ein Suffix –e gebildet wird (sin – sine, Sohn!), lautet das Suffix nach Palatal –u (čitatelj – čitatelju, Leser!). (Bičanić et al. 2013, S. 153)

Konsonanten beeinflussen sich untereinander, ebenfalls mit Schriftbildergebnis. Stoßen an einer Silbengrenze ein stimmhafter und ein stimmloser Konsonant aufeinander, richtet sich der erste nach dem zweiten (regressive Assimilation, vgl. unter 2.3.2): svak- (jed-) + dan (Tag) -> svagdanji (täglich) und golub (Taube) + -čić (Diminutivsuffix) -> golupčić (Täubchen).

2.5 Laut-Buchstaben-Beziehungen

In den beiden Schriftsystemen, dem lateinischen und dem kyrillischen, stimmt die Anzahl der Buchstaben nicht überein. Für das kyrillische Alphabet gibt es fünf Vokal- und 25 Konsonantenbuchstaben, für das lateinische ebenfalls fünf Vokal- aber nur 22 Konsonantenbuchstaben, weil einige Phoneme durch eine Graphemkombination wiedergegeben werden: <lj, nj, dž, dj >. (vgl. Kunzmann 1994: 13) Diese Digraphe werden aber als jeweils *ein* Laut und *ein* Schriftzeichen behandelt, etwa durch gesonderte Reihung in Wörterbüchern, Namenslisten usw. *Ljerka* etwa wird nach *Lucija* gereiht, da < lj > auf < l > folgt.

Übersicht 4: Schriftsysteme

Latein.	kyrillisch	API	latein.	kyrillisch	API	latein.	kyrillisch	API
a	а	a	g	г	g	o	о	ɔ
b	б	b	h	х	h	p	п	p
c	ц	ts	i	и	ɪ	r	р	r
č	ч	tʃ	j	ј	j	s	с	s
ć	ћ	tʲ	k	к	k	š	ш	ʃ
d	д	d	l	л	l	t	т	t
dž	џ	dʒ	lj	љ	ʎ	u	у	u:
đ	ђ	dʲ	m	м	m	v	в	v
e	е	ɛ	n	н	n	z	з	z
f	ф	f	nj	њ	n	ž	ж	ʒ

Die Orthografie der serbokroatischen Sprachen folgt weitgehend dem phonetischen Prinzip. Zwischen Lauten und Schriftzeichen herrscht eine eineindeutige Beziehung. Ein morphologisches oder ein historisches Prinzip wie im Deutschen kommen nicht zum Tragen. Im Serbischen, nicht aber im Kroatischen, gilt das phonematische Prinzip darüber hinaus sogar für die Schreibung von Eigennamen ausländischer Herkunft. Ein bekannter deutscher Philosoph ist in Bibliothekskatalogen dann etwa als *Fridrih Vilhelm Niče* zu finden, sein österreichischer Biograph als *Štefan Cvajg*. (https://sr.wikipedia.org, Lemma *Nietzsche*. Zugriff 2017 05 26)

2.6 Hinweise für den Unterricht

2.6.1 Häufige phonetische Abweichungen

Intonation

Da die melodischen Verläufe des Serbokroatischen weitgehend denen des Deutschen entsprechen, treten Fehler vorwiegend bei der Wortakzentuierung auf. Das Serbokroatische kennt nicht nur den dynamischen Akzent zur Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben, sondern differenziert zusätzlich die betonten Silben mittels des sog. musikalischen Akzents (vgl. unter 2.3.1). Dieser musikalische Akzent wird nun intuitiv auch im Deutschen eingesetzt und führt zu einem melodischen fremdsprachlichen Akzent, der aber kaum verständnishemmend wirkt.

Koartikulation

Die für das Serbokroatische beschriebenen Prozesse der regressiven Assimilation nach Artikulationsort und Stimmhaftigkeit führen im Deutschen zu Fehlern wie: *[fuzbal] (Fußball) und *[ambaɔən] (anbauen). Die Angleichung der Stimmhaftigkeit wird auch über die Wortgrenze hinaus wirksam, wie etwa in [ge:zdu] (gehst du). Dieser Vorgang kann ein Grund für die fehlende Auslautverhärtung in Äußerungen von Deutschlernenden mit Serbokroatisch als L1 sein.

Auslautverhärtung

Im Serbokroatischen erfolgt die Auslautverhärtung nur im Silbenauslaut vor nachfolgendem stimmlosen Konsonanten; sie ist aus dem Schriftbild ersichtlich: pod = unter, potpis = Unterschrift.

Da die Stimmhaftigkeit des Auslautkonsonanten in der Muttersprache bedeutungsunterscheidende Funktion hat, wie z.B. im Minimalpaar <rat> (Krieg), <rad> (Arbeit), kann die Orientierung am Schriftbild im Deutschen zu fehlerhaften Realisierungen führen, zumal die Tendenz zur buchstabengetreuen Interpretation im Serbokroatischen stark ausgeprägt ist.

Vokale

Lange und kurze Vokale werden nicht unterschieden.

Die gerundeten Vorderzungenvokale [yː, ʏ, øː, œ] werden ungerundet gesprochen, somit können die Ü- und I-Laute und Ö- und E-Laute nicht voneinander unterschieden werden.

Ebenso werden die E-Qualitäten und E-Quantitäten nicht richtig realisiert, die Artikulation des /e/ ist zu offen, zu kurz und zu gespreizt.

Die Diphthonge werden entsprechend dem muttersprachlichen Gebrauch zweisilbig realisiert /e-uropa/. Darüber hinaus wird bei [oʏ] der zweite Teil zu [j] entrundet, z.B. /lojte/ für < Leute >.

Der Murmelvokal [ə] wird als volltoniges /e/ realisiert.

Der dem Deutschen eigene Neueinsatz bei Vokalen im Wort- und Silbenanlaut existiert im Serbokroatischen nicht; es entsteht ein zu “weicher” Klangeindruck, der gleichzeitig den Anschein nicht vorhandener bzw. falscher Wort- und Silbengrenzen erweckt.

Konsonanten

Konsonantenhäufungen werden oft vereinfacht, besonders, wenn sie nicht muttersprachlichen Clustern entsprechen oder wenn sie in der Muttersprache als umgangssprachliche Reduktion existieren: *Markfrau statt Marktfrau, *Feile statt Pfeile. Der velare Nasal [ŋ] existiert nur vor velaren Konsonanten, es kann statt [zɪŋən] zu *[zɪngən] oder *[zɪŋgən] kommen.

Die Frikative [ç, x] und der Hauchlaut [h] fallen im Serbokroatischen zu einem Laut zusammen. Er liegt zwischen den beiden deutschen Lauten [ç, x] und wirkt artikulatorisch durch den größeren Zungenabstand vom Gaumen und die geringere Spannung „weicher" als die entsprechenden deutschen Laute. Beim Ersatz des [h] erscheint jedoch ein zu starkes Reibegeräusch, z.B. *[xuːt] statt [huːt].

Das /r/ wird als geschlagenes, schwach gerolltes Zungenspitzen-R realisiert und führt dort zu Fehlern, wo im Deutschen der /r/-Laut vokalisiert wird.

Da es im Serbokroatischen keine Aspiration gibt, werden die deutschen Fortisplosive [p, t, k] nicht behaucht.

Schriftbildinterferenz

Durch die Unterschiede zwischen den Schriftsystemen ergeben sich Fehler aus der falschen Umsetzung des deutschen Schriftbildes. Bei Lernenden mit lateinischem Schriftsystem sind folgende Fehler besonders häufig:

- < v > wird als [v] gelesen, < z > als [z], die Dehnungszeichen < h, e > werden als Laute realisiert.
- Diphthonge werden als Einzellaute gelesen, ebenso Graphemhäufungen wie <sch>.
- Beim Schreiben bereiten dieselben Laut-Buchstaben-Beziehungen Schwierigkeiten.
- Bei Lernenden mit kyrillischem Schriftsystem in ihrer L1 treten außerdem noch Schwierigkeiten mit den sog. falschen Freunden auf (u.a. < b, c, n, p, x >), die im lateinischen Schriftsystem andere Laute als im kyrillischen repräsentieren.

2.6.2 Didaktische Empfehlungen

Aus der Fehleranalyse ergibt sich die Notwendigkeit, von Anfang an das Schriftbild mit in den Unterricht einzubeziehen - sowohl bei Lernenden mit lateinischem als auch mit kyrillischem L1-Schriftsystem. Die zu erlernenden Distinktionen müssen zuerst perzeptiv erkannt werden, bevor sie erfolgreich produziert werden können. Wichtig ist

dabei, dass der Lehrende die Abweichung nicht nur allgemein erkennt, sondern sie genau beschreiben kann und gezielt konkrete Hinweise zu ihrer Vermeidung gibt.
Folgende grundlegenden Positionen sind zu erarbeiten:

- der dynamische Wortakzent im Deutschen, ohne weitere Differenzierung nach Tonhöhenverlauf wie im Serbokroatischen;
- die im Deutschen vorherrschende progressive Assimilation und die damit verbundenen anderen Lautschwächungen;
- die Auslautverhärtung, unabhängig vom Wort- oder Silbenauslaut, unter Beachtung der unterschiedlichen Silbengrenzen;
- der Neueinsatz von Vokalen am Wort- und Silbenanlaut;
- die generelle Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen in Kopplung mit den Merkmalen ‘geschlossen’ und ‘gespannt’ bzw. ‘offen’ und ‘ungespannt’;
- die Ö- und Ü-Laute sowie die drei Diphthonge (auf den korrekten zweiten Bestandteil achten!);
- Differenzierung der E-Laute, einschließlich des Murmelvokals [ə] (hierfür ist das Erkennen unbetonter Silben Voraussetzung);
- das vokalisierte <r> sowie die vokalische Substitution [ɐ] für die Endung <-er> und die Präfixe <er-, her-, ver-, zer->;
- Trennen der Laute [ç, x, h], Erarbeiten der Regeln für die Realisierung der Grapheme <ch> als [ç] oder [x];
- Kopplung der Merkmale ‘fortis’ und ‘lenis’ mit den stimmlosen und stimmhaften Explosiven und der Aspiration der stimmlosen Fortis-Explosiven.

Anmerkungen

1) Die Bezeichnungen folgen der heutigen politischen Konvention und geben nicht die historischen Termini wieder, welche häufige Wechsel durchliefen.

3: Aussprachefehler von Türken im Unterricht DaF

3.1 Überblick

Kapitel 3 gibt den Sukkus einer Untersuchung wieder, deren Ziel war, Aussprachefehler darzustellen und zu deuten, die im Unterricht DaF für Türken besonders häufig auftreten. Nach einem kurzen Abriss zur Bedeutung des Türkischen als L1 (oder auch als L2 vor Deutsch) im Unterricht DaF werden die Erhebungsmethode geschildert und Ergebnisse der Sammlung vorgestellt, geordnet nach segmentalen und suprasegmentalen Phänomenen. Nach einem Abschnitt zur Deutung der erhobenen Fehler runden kurze Überlegungen zu Folgen für den Unterricht das Kapitel ab.

3.2 Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland beträgt der Bevölkerungsanteil der türkischstämmigen Menschen mit Migrationshintergrund etwa 3,5 % (Statistisches Bundesamt 2015), in Österreich liegt er mit etwa 3,2 % ähnlich hoch (Statistik Austria 2016). Türkische Deutschlerner sind somit oft die zahlenmäßig bedeutendste Gruppe unter den DaF-Lernenden, zumal ein Großteil als Arbeitsmigranten oder im Zuge von Familienzusammenführungen nach Mitteleuropa kommt und daher nicht den Weg des natürlichen Zweitspracherwerbs beschreiten kann, der den in Deutschland und Österreich geborenen Türken zumeist offensteht.

Der Bedeutung dieser Lernergruppe entspricht nicht immer ihre Behandlung in der Literatur: während v.a. für den DaF- und DaZ-Unterricht für Türken eine beachtliche Menge an Material vorhanden ist, beschäftigt sich die Sprachlehrforschung (damit sind hier v.a. Fehleranalyse und Kontrastive Analyse gemeint) eher mit den Kombinationen des Deutschen mit west- oder südwesteuropäischen Sprachen, oder aber auch mit der Kombination Deutsch-Slawisch, v.a. Polnisch und Russisch.[1] Türkisch wird zwar gerne als der nächstliegende Exote zu Vergleichen in allgemeineren Werken herangezogen, systematische, monographische Untersuchungen sind aber rar. Die Motivation zu einem derartigen konzisen Überblick lag somit auf der Hand.

3.3 Die Fehlersammlung

Ausgehend von der Annahme, dass eine aposteriorische Analyse für die Unterrichtsgestaltung eher relevant ist als eine prognostizierende kontrastive Analyse, wurden in einem Deutschkurs durch einen Hospitanten die auftretenden Fehler notiert und anschließend systematisiert.

Im Kurs waren von sechzehn teilnehmenden Jugendlichen zehn mit türkischer Staatsbürgerschaft, alle aus dem Osten der Türkei und zweisprachig türkisch-kurdisch aufgewachsen. In Gesprächen untereinander verwendeten die Jugendlichen jedoch primär das Türkische und wichen auf dieses auch aus, wenn sie bei Unterhaltungen auf Kurdisch auf (Vokabel-)Schwierigkeiten stießen. Es scheint daher gerechtfertigt zu sein, die aufgetretenen Schwierigkeiten auf der Basis des Türkischen zu deuten. Auch sind mit den Fehlerlisten, die Wolf Dieter Ortmann für das Türkische erstellt hat, weitgehende Übereinstimmungen festzustellen (vgl. Ortmann 1976).

Auf die methodologischen Fragen, die sich beim Erstellen der Fehlerlisten ergeben, (etwa auf die Behandlung von Fehlern, die bei Reihenaufgaben gehäuft vorkommen und deren unzensierte Eintragung in die Fehlerliste das quantitative Verhältnis der Fehler untereinander und damit auch deren Gewichtung für den Unterricht verfälschen würde; oder auf die Frage nach der qualitativen Bewertung von sog. schweren und leichten Fehlern) will ich hier nicht eingehen, sondern gleich die Form der Listen vorstellen (zur Gewichtung von Fehlern vgl. Schmidt 1994:332ff).

Auf der ersten von drei Seiten wurden die fehlerhaften Äußerungen eingetragen, dazu die Korrektur und die Nationalität des Sprechers, da auch Fehler nichttürkischer Lerner notiert wurden. In einem Beobachtungszeitraum von fünf Einheiten à zwei Stunden ergaben sich zwischen der 14. und der 62. von insgesamt 100 Unterrichtsstunden 96 Eintragungen. Die scheinbar geringe Zahl von Eintragungen ergibt sich aus dem Verzicht auf mehrfache Notierung von gleichgearteten häufigen Fehlern.

Die erste Seite sah somit so aus:

	FEHLER	KORREKTUR	NATION
1	[ʊr]	[u:ɐ] Uhr	TR
2	[se:n]	[tse:n]	TR
3	[sy̯œlf]	[tsy̯œlf]	TR
4	[zibzɛn]	[si:b̥tsən]	TR
5	„halb achtzehn Uhr“	halb sechs Uhr abends 17 Uhr 30	TR
6	<die haud>	<die Haud>	TR
7	<der Rükken>	<der Rücken>	?
8	<der Bauh>	<der Bauch>	B:H
9	[ze:ə]	[tse:ʰə] Zehe	TR
10	[zanʃmaɐsən]	[tsa:nʃmɐrtsən]	TR
11	[illegible]	[illegible] für <f>	TR

Abb. 3.1 Fehlerliste

Die zweite Seite wurde zur weiteren Beschreibung der Fehler benutzt, wobei nach der Klassifizierung nach linguistischen Ebenen und der (problematischen) Einteilung in Kompetenz- und Performanzfehler vier Spalten zur Klassifizierung nach Selinkers Interlanguage-Hypothese dienten (Art des Transfers: aus L1 oder intralingual oder L3; Übungstransfer; Kommunikations- oder Lernstrategien; Übergeneralisierung; vgl. Selinker 1972 und Edmondson / House 1993, S. 217ff.).

Während die zweite Seite wenig Erkenntnisgewinn brachte und bei künftigen Aufzeichnungen entfallen kann, wurde auf der dritten Seite versucht, den einzelnen phonetischen Prozessen genauer nachzugehen und sie in folgenden Kategorien zu beschreiben: Vokale (unterteilt nach Quantität und Qualität), Konsonanten (Stimmton / Druck und Ort / Art), Suprasegmentalia / Silbenstrukturaffizierende (letztere beziehen sich auf die Prozesse der Addition und der Elision) und einer eigenen Spalte für Anmerkungen.

3.4 Schwerpunkte

Die Auswertung der Liste ergab folgende Schwerpunkte, an denen gehäuft Fehler auftraten:

3.4.1. Konsonanten

Die Unterschiede im segmentalen Bereich sind gering. Sie ergeben sich bei den Phonemen /x/ und /ts/, bei der Variante [R] des Phonems /r/[2] und bei auslautenden Lenis-Plosiven. Letztgenannte Schwierigkeit ist allerdings eine Folge der deutschen Schreibung, die die Auslautverhärtung nicht wie die türkische lautgetreu wiedergibt.

Bedeutende Schwierigkeiten ergeben sich allerdings bei Konsonantenclustern, wobei besonders der Silbenanlaut eine fehleranfällige Position ist. Die komplexeste Silbenstruktur des Türkischen ist KVKK (abgesehen von anlautenden [tʃ] und [dʒ]), daher stellen Silben der Struktur KKV- und -VKKK beträchtliche Hürden für türkische Deutschlerner dar. Die häufigsten Prozesse, die zur Umgehung dieser Hürde eingesetzt werden, sind:

a. Insertion (eines Sprossvokals),
wodurch die gewohnte Silbenstruktur des Türkischen erreicht wird, etwa in *[sᵊtərudəl] statt *Strudel* und *[gᵊɾats] für *Graz*;

b. Elision,
wobei zumeist Affrikate ihr plosives Element verlieren wie in *[zibzɛn] für *siebzehn* und *[ais.zaffen] für *Eiszapfen*.

Seltener kommt es zu einer
c. Metathese,
wie in dem rasch fossilisierten *[gərgɛr] für *Gregor*.

3.4.2 Vokale

Beobachtete Fehler bei der Realisierung von Vokalen bewegten sich zumeist im allophonen Bereich, waren aber zumindest für die Entstehung eines fremdsprachlichen Akzents verantwortlich. Zu den beobachteten Phänomenen gehören:

a. Vermeidung der r-Vokalisierung,
da der [ɐ]-Laut vom durchschnittlichen Lerner nicht als <r> interpretiert wird. Fehler entstehen so in *[uɾ] für *Uhr*, *[deɾ] für *der* und vielen anderen Beispielen. Erschwerend für den deutschsprachigen Hörer kommt hinzu, dass sich die Varianten des türkischen

Phonems /r/, nämlich [ɾ] oder [ɹ], von den deutschen [r], [R] oder [ʁ] noch ohnehin unterscheiden und somit die Abweichung eine zweifache ist.

b. Mangelnde Differenzierung der Quantität

Der distinktive Charakter der Vokallänge im Türkischen ist umstritten. Hier wird mit Özen (1985:82f.) davon ausgegangen, dass i.A. der durchschnittliche Sprecher des Türkischen Vokallängen nicht unterscheidet (ausführlicher bei Chudoba 1995, S. 45). Dies führt einerseits zu Fehlern wie (Unterstreichung zur Hervorhebung) *[zi̲bzen] für *siebzehn*, *[za̲n] für *Zahn*, *[ʊɾ] für *Uhr* und *[deɾ] für *der*, bei denen die fehlende Länge vom deutschsprachigen Hörer als Mangel empfunden wird (überflüssige Länge wurde, abgesehen von den falschen Realisierungen des schwachtonigen /e/, nicht beobachtet; dazu s.u.), und andererseits auch zu Fehlern bei den

c. Vokalqualitäten,

wo aus dem gleichen Grund (keine Unterscheidung von Phonemen nach Länge bzw. Spannung) die Differenzierung zwischen den geschlossenen (gespannten) und offenen (ungespannten) Varianten des Deutschen nicht eingehalten wird. Das führt zu *[ʒɔ̲:n] für *schon*, *[pɛ̲tɛɾ] für *Peter* und vielen anderen mehr.

Als Faustregel könnte man resümieren, dass die Vokale des Türkischen jeweils zwischen den korrespondierenden Vokalen des Deutschen liegen und somit weder den gespannten noch den ungespannten Ausformungen gerecht werden. Schwerwiegender erscheint hier die Abweichung von den geschlosseneren Varianten bei den Langvokalen. Auffallend war bei der beobachteten Gruppe der Türkischsprachigen auch, dass die weiblichen Sprecherinnen eher zu geschlossenen Formen neigten als die männlichen Sprecher.

So erhielt etwa das Beispiel *[si: møçte̲: aɛi̲ne̲n te:] die Notiz *sehr geschlossen, typ. weibl. Türkisch?*

d. schwachtoniges <e> [ə]

Ähnlich wie beim vokalisierten /r/ verführt hier die Schreibweise zu einer falschen Aussprache, obwohl auch das Türkische einen (allerdings höheren und gespannten) Zentralvokal kennt. Es kommt zu Fehlern wie *[danke] (ohne [ŋ]) und dem gleichgeschorenen *[gɛsɛhɛn] statt [gəseːhən].

e. Diphthonge

werden als zwei Silben (mit Hiatus oder Gleitvokal) oder mit falscher Artikulation der Bestandteile gesprochen. [se.ɪtuŋ] wird so dreisilbig, während [ʃpizɛ] für *Speise* den gleichen Grund haben dürfte wie [laeber] für *lieber*, nämlich die Undurchsichtigkeit der orthographischen Regeln des Deutschen für seine Diphthonge. Diese werden vereinfacht, indem man ganz elegant ein Kommutativgesetz postuliert und <e+i> = <i+e> womit beide Graphemkombinationen für [ae] oder [i:] stehen können, bei scheinbar randomisierter Auswahl der realisierten Laute.

3.4.3 Suprasegmentalia

Der zentralisierende Akzent des Deutschen steht dem dezentralisierenden des Türkischen gegenüber. Im Türkischen wird die Schallfülle im Normalfall gleichmäßig auf alle Silben verteilt, während die Tonhöhe in erster Linie zum Ausdruck von Gemütsbewegungen oder zur Gliederung von Sätzen dient. Im Deutschen erweckt diese egalisierende Behandlung der Silben einen eintönigen, undynamischen Eindruck, wobei es allerdings nur sehr selten zu tatsächlichen Ambiguitäten kommt. Notiert wurden etwa

ein monotones [ꜜ bus ꜜ hal ꜜ tə ꜜ ʃtɛ ꜜ lə] anstatt [ˈ˥ bus ˥ hal ˥ tə | ꜜ ʃtɛ ꜜ lə],

wo sich der schwache Tiefton am Anfang ähnlich störend bemerkbar macht wie die auch sonst mangelnde Hervorhebung der ersten Silbe. Auffallend sind auch die gleichmäßig langen Silben, abweichend von der Rhythmisierung im Deutschen (vgl. Özen 1985:100). Ähnliches gilt für [rat|hac|plats] für *Rathausplatz* (ohne finales [s] in der zweiten Silbe), wo ruckartig alle drei Silben mit gleicher Betonung hervorgestoßen werden.

3.5 HAUPTURSACHEN

Als Ursachen sind für die geschilderten Fehlerbereiche hauptsächlich die folgenden Umstände anzunehmen:

3.5.1. Unterschiede im phonotaktischen System

Das Türkische ist in seinen Kombinationsmöglichkeiten von Konsonanten viel stärker eingeschränkt als das Deutsche (s. 3.1.). Dabei wurde bei Sprossvokalen nur die epenthetische Einfügung eines Vokals beobachtet, auch wenn eine prothetische Voranstellung in türkischen Lehnwörtern vorkommt (istasyon, Istanbul).

3.5.2. Unterschiede im Vokalinventar

Das Türkische hat ein acht Phoneme umfassendes Vokalsystem, das nicht nach Länge differenziert. Zudem liegen die türkischen Vokale in Bezug auf den Öffnungsgrad zwischen den entsprechenden Phonempaaren des Deutschen, so dass sich auch bei der Qualität Schwierigkeiten ergeben.

3.5.3 Phonem-Graphem Korrespondenzen

Einerseits ergeben sich hier Fehler aus den unterschiedlichen Lautwerten der Buchstaben in den zwei Alphabeten, so bei <z>, das im Türkischen den Lautwert [z] hat. Dies trägt zur Tendenz bei, das [ts] im Deutschen durch [s] oder [z] zu ersetzen. Hier vereinen sich die Restriktionen des türkischen phonotaktischen Systems (s.4.1.; an Affrikaten kennt das Türkische nur [tʃ] und [dʒ]) und die Unterschiede in der Lautzuordnungen in den Alphabeten.

Zweitens kommen die Inkonsequenzen der deutschen Rechtschreibung hier zum Tragen, so bei Digraphen (<ch>) und Trigraphen (<sch>), deren Lautwerte sich nicht aus den Bestandteilen ermitteln lassen, ebenso wie bei Diphthongen und bei den vielen nicht eineindeutigen Laut-Buchstaben-Relationen. Das Türkische ist hier viel konsequenter in der Anwendung des phonetischen Prinzips und bringt etwa auch die Auslautverhärtung in der Schreibung zum Ausdruck

3.5.4 Suprasegmentale Systeme

Die gleichmäßigere Betonung von Wortsilben des Türkischen führt im Deutschen zu einem Stakkato, das zumindest ungewohnt klingt, sich oft aber auch verständnishemmend auswirkt.

3.6 Konsequenzen für den Unterricht

Von durchschnittlich ausgerichteten Sprachlehrenden kann nicht erwartet werden, dass sie neben ihren Kenntnissen der Grammatik, der Lexikologie, der Landeskunde, der Literatur(-geschichte), der Pädagogik, der allgemeinen Sprachdidaktik, der Unterrichtsplanung und der vielen anderen am Unterricht beteiligten Bereiche auch noch über Phonetikkenntnisse verfügen - zumal über solche der kontrastiven Phonetik und der Fehleranalyse - die ihnen eine wirklich umfassende und sinnvolle Analyse der auftretenden Fehler und eine darauf

abgestimmte Erstellung einer Therapie erlauben würden. Dies gilt umso mehr bei heterogenen Klassenzusammensetzungen.

Ein pragmatischer Ansatz kann daher nur auf den Fachphonetiker im Klassenraum verzichten und stattdessen danach trachten, möglichst detaillierte, vorgefertigte Materialien bereitzustellen, die ohne viel Adaption im Unterricht eingesetzt werden können. Dabei darf stets mit bedacht werden, dass „nicht nur *der* Unterricht seriös und effektiv ist, der auch in einer Aufbahrungshalle durchgeführt werden könnte“ (Grassegger 2001, S. 9).

Anmerkungen

l) In Helga Dielings lange als Standardwerk dienendem Werk *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch* (1992) etwa ist das Türkische unter 30 kontrastiv beschriebenen Sprachen nicht vertreten. Eine Lücke, welche seither durch u.a. Schröder/Şimşek (2010) und Hirschfeld/Reinke (2016) geschlossen wurde.
2) Für Genaueres siehe Chudoba (1995, S. 39ff.) oder Özen (1985, S. 46f. und 77).

4: Şeftali - Der Wortakzent im Türkischen und seine Bedeutung für den Aussprachеunterricht mit türkischsprachigen Deutschlernenden

4.1 Überblick

Art und Bedeutung des Wortakzents im Türkischen sind umstritten. Von apodiktischen Feststellungen wie: „Der Akzent liegt bei türkischen Wörtern generell auf der letzten Silbe“ (Rolffs 2010, 217) reicht das Spektrum bis hin zur Aussage, die Wortbetonung sei „phonetisch schwach oder nicht existent“ (Kern 2013, 98). Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die phonetischen Mittel, die im Deutschen zur Hervorhebung der Akzentsilbe eingesetzt werden, sich von denjenigen unterscheiden, die im Türkischen Anwendung finden. Während im Deutschen betonte Silben durch aneinander gekoppelte Veränderungen von Lautstärke, Tonhöhe und Dauer gekennzeichnet sind, erlaubt das Türkische die Trennung der drei Parameter: Im türkischen Wort *şeftali* ['ʃefta:li] (dt. *Pfirsich*) wird die erste Silbe lauter, die zweite länger und die letzte höher als die beiden jeweils anderen artikuliert. Die undifferenzierte Verwendung des Begriffs *Wortakzent* für das Deutsche und das Türkische bedeutet somit eine Irreführung, deren Folgen sich vor allem in der Didaktik von DaF/DaZ nachteilig bemerkbar machen. Desideratum ist eine präzise und nuancierte Einführung des Wortakzents für Deutschlernende mit türkischer Muttersprache, welche anhand von Beispielen skizziert werden soll. Entsprechungen beim Wortakzent im Englischen und für den Unterricht von Englisch für türkische Lernende werden ebenso kurz angesprochen.[1]

4.2 EINLEITUNG

Vignette 1
Ercan [eɹ'ʤan], ein zweisprachig Türkisch/Deutsch aufgewachsener Freund, arbeitet neben seinem Studium in einem Fahrradkurierbüro in Graz. Während eines Besuchs im Büro werde ich zunehmend unruhiger: seine österreichischen Kollegen rufen ihn beständig ['eɐʧan] und er korrigiert sie nicht. Kann man nicht wenigstens auf die richtige Akzentsetzung hinweisen?
Ich frage ihn: Ercan, stört es dich nicht, wenn sie dich so rufen?
Ercan: Nein, wieso?
- Du heißt doch [eɹ'ʤan].
- Ja.
- Aber die rufen dich ['eɐʧan].
- So heiße ich ja!

Der Erwerb des Wortakzents ist als erster Schritt im Ausspracheunterricht DaF[2] allgemein anerkannt (u.a. Dieling & Hirschfeld 2000; Schweckendiek & Schumann 2009) und wird als das zentrale Kriterium für die Verständlichkeit Deutschlernender betrachtet (Hirschfeld 1994). Nicht zuletzt wegen der Folgen, welche die Realisierung des Wortakzents für Rhythmisierung gesprochener Sprache oder für die Reduktion nicht betonter Silben hat, bildet die Arbeit am Akzent etwa den Einstieg in das aktuell weitest verbreitete Lehrbuch zur deutschen Aussprache, *Phonothek intensiv* (Hirschfeld, Reinke & Stock 2013).
Nicht ganz so eindeutig stellt sich die Situation im Englischen dar. Während einerseits der Standpunkt eingenommen wird, korrekte Wortakzentuierung spiele eine bedeutende Rolle in der Verständlichkeit der Äußerungen von Lernenden (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 2010, 185), wird auch die Ansicht vertreten, der Wortakzent sei für lernersprachliche Äußerungen nicht von Bedeutung (vgl. Diskussion dazu in Rogerson-Revell 2011, 149-152). Darüber hinaus weist das Englisch auf Grund seiner gemischt germanisch-romanischen Geschichte auch ein komplexeres Regelwerk zur Akzentplatzierung auf.
Außer Zweifel steht allerdings, dass zwischen den hinsichtlich des Wortakzents ähnlichen germanischen Sprachen Deutsch und Englisch einerseits und dem Türkischen andererseits signifikante Unterschiede bestehen. In diesem Kapitel soll untersucht werden, wo diese Unterschiede liegen und wie sie sich für den Ausspracheunterricht türkischer Lernender von Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufbereiten lassen. Dabei werden die phonetischen Mittel zur Realisierung des Akzents im Zentrum des Interesses stehen, eher als die Akzentverteilung. Dass vieles von dem über die Aussprachedidaktik DaF für TürkInnen Gesagten auch für den Englischunterricht gilt, wird dabei impliziert.

4.3 Aspekte des Wortakzents im Türkischen, Deutschen und Englischen

Vignette 2

Ein Versuch zur Wahrnehmung des Wortakzents durch gebildete MuttersprachlerInnen: Fatma und Serdar, zwei türkische Anglistikstudierende auf Austauschsemester in Österreich, lassen sich von mir Wortlisten auf Türkisch vorlesen. Entnommen sind die Wörter dem Kapitel zu Türkisch aus dem *Deutschen Aussprachwörterbuch* (2010, 217-220).
Beim ersten Vorlesen von sechs Wörtern habe ich drei der in der Vorlage angegebenen Akzentstellen verschoben, auf die mir plausibel erscheinenden Silben; etwa für Çetin von der ersten Silbe auf die letzte. Ich bitte um Rückmeldung, welche der Worte korrekt ausgesprochen wurden und welche fehlerhaft. Fatma und Serdar beraten sich und kommen zu keinem klaren Entschluss. Während er mit allen Äußerungen einverstanden ist, meint sie, die a-Laute seien etwas eigenartig gewesen. Die Akzentsetzung ist für beide kein Thema.
Bei den nächsten sechs Wörtern lese ich jedes Wort zwei Mal vor - mit vorgabenkonformen und abweichenden Akzentsetzungen in unterschiedlicher Reihenfolge - und frage nach der richtigen Realisierung. Sie sind freundlich, aber ein wenig ratlos: Da war doch kein klarer Unterschied?

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die häufig anzutreffende Behauptung, der türkische Wortakzent liege auf der letzten Silbe. Quellen dazu gibt es von Nemeth (1917, 23) über die vielzitierte Arbeit von Sezer (1981, 61) und das *Handbook of the IPA* (*IPA* 1999, 155) bis zum aktuellen *Deutschen Aussprachewörterbuch* (*DAW* 2010, 217). Die Formulierung dazu in letztgenanntem Werk lautet, beispielhaft: „Der Akzent liegt bei türkischen Wörtern generell auf der letzten Silbe“ (*DAW* 2010, 217). Ausnahmen werden gemeinhin für Eigennamen und Fremdwörter, sowie für wenige, nicht betonbare Suffixe eingeräumt; grundsätzlich aber gelte: Türkische Wörter sind endsilbenbetont. Damit würde das Türkische vordergründig etwa dem Französischen mit seinem finalen Akzentsitz ähneln. Dass jedoch für das Französische Charakter, Lage und Verbindlichkeit des Wortakzents nicht unumstritten sind (*IPA* 1999, 80), lässt fragen, ob auch im Türkischen die Verhältnisse differenzierter als oben behauptet darzustellen sind.

Zum ersten ist die Kategorie Wort im Türkischen nicht ohne weiteres mit den entsprechenden Kategorien im Deutschen oder Englischen gleich zu setzen. Das Türkische als agglutinierende Sprache hat einen weitaus geringeren Anteil an isolierten Lexemen je Satz als die flektierenden Sprachen Deutsch und Englisch. In Kombination mit dem Umstand, dass der Akzent sich im komplexen türkischen Wort vom Stamm im Allgemeinen entfernt, anders als die Tendenz im Deutschen und Englischen, kommt dem

Akzentsitz, wie er im Lexikon des Simplex eingetragen erscheint, weitaus weniger Bedeutung zu. Während also etwa in dt. '*Berg* - *'Berge* oder engl. '*mountain* - '*mountains* die Akzentstelle gleichbleibt, verschiebt sich in türk. '*dağ* - *dağ*'*lar* der Akzent auf das Pluralsuffix; gleiches gilt für türk. *bah*'*çe* - *bahçe*'*ler (*dt. *Garten)*.[3] Noch deutlicher, mit Darstellung des typologischen Unterschieds der drei Sprachen: dt. *Land der* '*Berge* entspricht engl. *land of the* '*mountains* und türk. *dağlar*'*ın ülke*'*si* (*Berg*-PL-POSS, *Land*-POSS); dt. *in deine* '*Berge* bzw. engl. *into your* '*mountains* entspräche türk. *dağların*'*a*, und dt. *von den in deinen* '*Bergen befindlichen* bzw. engl. *of those situated in your* '*mountains* dem Türkischen *dağlarındakiler*'*den*, wo die Akzentstelle im Türkischen jeweils auf das letzte Suffix wandert, während sie im Deutschen und Englischen normkonform auf dem Stamm des Phrasenkerns verbleibt.

Zur wandernden Akzentstelle bei isolierter Produktion mehrgliedriger türkischer Worte kommt hinzu, dass bei Mehrwortäußerungen der Phrasenakzent die einzelnen Wortakzente weitaus an Bedeutung übertrifft. Lewis schreibt dazu: „[G]roup-accent and sentence-accent (i.e. intonation) both override word-accent so completely that some authorities have denied the existence of word-accent altogether" (1967, 21). Darin ähnelt das Türkische abermals dem Französischen und dessen Phrasenakzentuierung, welche die einzelnen Wortakzente weitgehend tilgt (*DAW* 2010, 149; *IPA* 1999, 80). Zusätzlich ist der Phrasenakzent im Türkischen, anders als im Deutschen oder Englischen (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 2010, 221-225), weniger Informationsmarker denn Kennzeichen von Emphase oder von Kontrasten. Die Platzierung des Phrasenakzents ist im Türkischen dadurch freier wählbar und weniger bestimmt im Sinne einer Diskursregel. Die häufig gebräuchliche Terminologie, „frei" oder „beweglich" für den deutschen/englischen Wortakzent (z.B. Dieling 1992, 116) und „gebunden" oder „fest" für den türkischen (Bredel 2013, 377; Schweckendieck & Schumann 2008, 195), ist hier auf Wort- und auf Phrasenebene potenziell irreführend und gehört um die Unterscheidung zwischen „stabil" und „mobil" ergänzt (Moise 2011: 592). „Stabil" und „mobil" bezieht sich dann auf die Eigenschaft des Akzents, in konjugierten Formen auf der Stammsilbe zu verharren bzw. zu wandern. „Fest" und „frei" hingegen beschreiben, wie weit die Lage der Akzentsilbe im Grundwort vorgegeben ist. Tatsächlich ändert sich der türkische Wortakzent (fest-mobil) mit beinahe jeder Affigierung, während der dt./engl. (tendenziell frei-stabil) an den Stamm gebunden bleibt; und auf Phrasenebene ist die Akzentsetzung im Türkischen stärker noch als im Dt./Engl. von der Emphaseabsicht der Sprechenden abhängig und in dieser Hinsicht frei.

Der gravierendste, für den Fremdsprachenerwerb folgenreichste Unterschied zwischen den beschriebenen Sprachen, scheint jedoch in den akustischen Korrelaten der behaupteten Prominenzverleihung zu liegen. In Monographien zum Wortakzent oder zur Phonologie der behandelten Sprachen, ebenso wie in kontrastiven Gegenüberstellungen, wird dieser Punkt häufig übergangen oder bestenfalls in Randbemerkungen behandelt; der Eindruck entsteht, es handle sich bei den Mitteln zur Hervorhebung um Universale, die keiner weiteren Erläuterung bedürfen. Beispielhaft, nicht aber erschöpfend genannt seien hier Burzio (*Principles of English Stress*, 1994), Gut (*Introduction to English Phonetics and Phonology*, 2009), das *Duden Aussprachewörterbuch* (1990) oder Göksel/Kerslake (*Turkish: A Comprehensive Grammar*, 2005) und, weitgehend, die kontrastiven Darstellungen im *Deutschen Aussprachewörterbuch* (2010) oder bei Tekin (*Kontrastive Phonetik Deutsch-Türkisch*, 2011).

Wie sehen nun die akustischen Korrelate des Wortakzents in den behandelten Sprachen aus, welche Mittel werden zur Hervorhebung von Silben innerhalb von Wörtern eingesetzt? Für das Deutsche gilt, ähnlich wie für das Englische, dass akzentuierte Silben länger, lauter und höher gesprochen werden (*DAW* 2010, 39; Celce-Murcia et al. 2010, 184). Wichtig für beide Sprachen ist dabei auch die Reduktion unbetonter Silben, die eine Zentralisierung und Kürzung der Vokale nach sich zieht, bis hin zur völligen Tilgung. Celce-Murcia et al. schreiben dazu: „It is important to note that the difference between stressed and unstressed syllables is greater in English than in most other languages - with the possible exception of German“ (2010, 184). Dass diese Reduktion im Türkischen nicht auftritt, ist die erste Fehlerquelle türkischer Deutsch- oder Englischlernender im Zusammenhang mit dem Wortakzent. Schwachtonige Silben werden folglich überdeutlich artikuliert, besonders auffällig beim Mangel an Schwa-Lauten, aber nicht auf diese Erscheinung beschränkt. Während dt. *Guten Morgen* in umgangssprachlicher Hochlautung keine E-Laute aufweist ([guːtn mɔˑɐgŋ]), neigen türkische Lernende zu *[gʊten moɹgen].

Als schwerwiegender muss jedoch erachtet werden, dass der türkische Wortakzent, sofern überhaupt realisiert, sich auch hinsichtlich der anderen Mittel vom Deutschen, respektive Englischen unterscheidet: Die Bündelung von Länge, Lautstärke und relativem Hochton, die für die beiden germanischen Sprachen gilt, ist für das Türkische nicht bindend (Özen 1985, 93). Ähnliches ist beispielhaft für das Tschechische bekannt, das den Druckakzent auf die erste Silbe legt, Silbenlängung aber auch für folgende Silben zulässt, so in tschech. *velká* (dt. *groß*, fem.; ['vełkaː]). Unbetonte Langsilben gibt es im Deutschen zwar auch, so in ['anbeːtn], ['tsa͡ɪtnaː] oder ['bɛttuːx] (also *anbeten*, *zeitnah* und *Betttuch*), nicht jedoch

systematisch wie im Tschechischen. Für das Türkische hält Robert Underhill nun fest, der Wortakzent sei „pitch accent rather than dynamic stress“ und „usually on the last syllable of the word“ (1986, 11). Noch einen Schritt weiter geht Goeffrey Lewis, welcher der häufig erhobenen Behauptung von der türkischen Endsilbenbetonung (beispielhaft *IPA* 1999, 155; *DAW* 2010, 217) widerspricht und eine Initialbetonung postuliert, allerdings unter Einführung einer Unterscheidung von „stress“ und „accent“: “The simple rule is that the stress falls on the first syllable but that there is a more obvious tonic accent, i.e., a rise in the pitch of the voice, usually on the last syllable“ (Lewis 1982, 24). Die Hervorhebung durch Lautstärke bezeichnet er somit als „stress“, die Hervorhebung durch Tonhöhe als „accent“. Diese Unterscheidung zwischen dynamischem und musikalischem Akzent im Türkischen trifft schon Kaare Grønbech in seinem packenden Überblick über die Diskussion zum türkischen Wortakzent von 1900 bis 1940, in dem er zusammenfassend, ein wenig überraschend, feststellt: „Es gibt im Türkischen keinen Akzent“ (1940, 378). Vielmehr seien die beiden Merkmale mehr oder minder frei und unabhängig voneinander verteilbar und Turkologen hätten, unter der Annahme, dass der Wortakzent gleichsam ein Universal darstelle, jeweils vor dem Hintergrund ihrer Ausgangssprachen eher einen Initialakzent (dynamisch) oder einen Finalakzent (musikalisch) identifiziert. Mit seiner Ablehnung eines Wortakzents im Sinne des Englischen oder Deutschen zeigt sich Grønbech konform mit der bereits eingangs zitierten Behauptung von Lewis, „some authorities have denied the existence of word-accent altogether” (1967, 21).

Wenn man Grønbech folgt, so erklärt sich, was Stephan Unterberger zu Liedtexten im Türkischen schreibt: „Die echte Reimbindung ist denn auch eher frei, ebenso wie die Metrik. Dies hängt wiederum mit der relativ freien Betonung im Türkischen zusammen, die nicht wie z.B. bei den zweisilbigen Wörtern im Deutschen eindeutig auf der ersten oder zweiten Silbe liegt, sondern ‚schwebend‘ ist“ (1994, 7). Diese „schwebende Betonung“ erlaubt eine metrische Behandlung von Liedtexten, die im Deutschen oder Englischen undenkbar wäre, oder aber als progressive Musik oder gar als Parodie gedeutet würde. Man stelle sich vor, die österreichische Hymne würde gesungen als **Land der Ber'ge:, Land am Stro'me:*, oder das Vereinigte Königreich sänge **God save our gra'ciou:s Queen, long live our no'ble: Queen.* Im Türkischen ist dies aber möglich, nicht nur im *İstiklal Marşı*, der türkischen Hymne, deren Wortgrenzen aufgrund der Setzung zur Musik für Sprachunkundige nicht identifizierbar sind, da Längungen und Pausierungen scheinbar frei erfolgen, auch innerhalb von Worten. Auch das unten stehende *Tini mini hanım* (Unterberger 1994, 76) kann als Beispiel dienen: Die Betonung im gradtaktigen Volkslied

erfolgt auf 1/8 und 3/8, wodurch sich Wortakzentuierungen ergeben, die nicht im Einklang stehen mit den gängigen Behauptungen zum Türkischen. Dass ein Volkslied der muttersprachlichen Intuition entgegensteht, kann aber ausgeschlossen werden - es erhärtet sich die Annahme, das Türkische habe keinen verbindlichen dynamischen Akzent.[4]

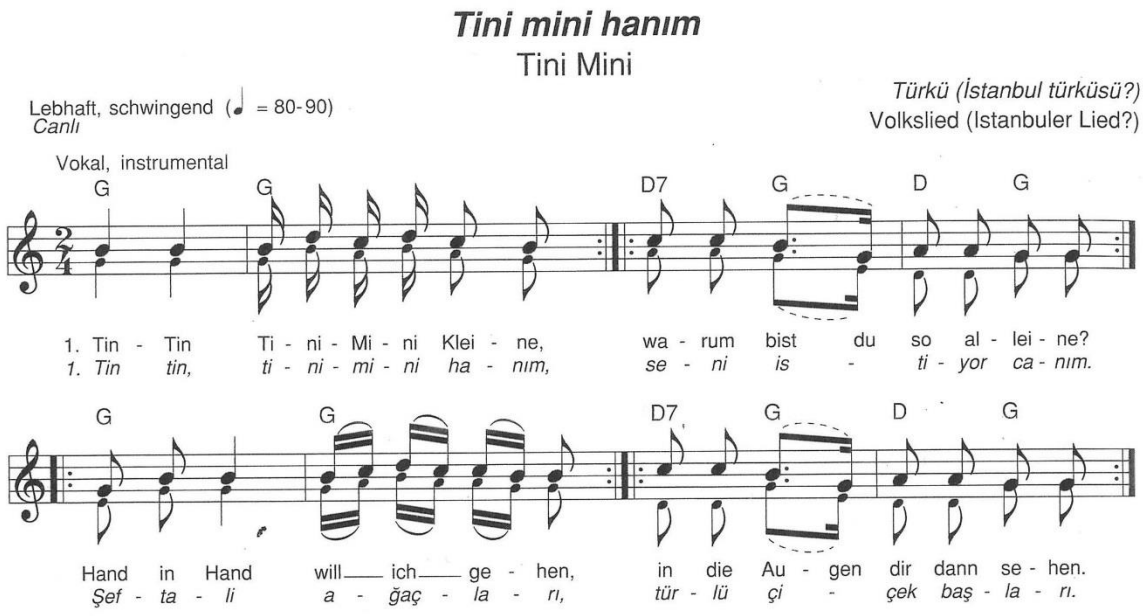


Abbildung 4.1: Türkisches Volkslied © Unterberger (1994, 76)

Ein Wort soll zur Besprechung hervorgehoben werden: das *şeftali*[5] (dt. *Pfirsich*) vom Beginn der zweiten Zeile. Isoliert ausgesprochen als ['ʃefta:ɫli·], mit einem leichten dynamischen Akzent auf der ersten Silbe, einer Länge auf der zweiten und einem schwachen Hochton nebst einer mittleren Länge auf der letzten, hat es die drei Merkmale, die im deutschen Wortakzent auf einer Silbe gebündelt zu liegen kommen, auf drei Silben gleichmäßig verteilt[6]. In der Setzung zur Musik bestätigt sich diese Verteilung weitgehend: *Şeftali* erhält hier durch die Musik eine dynamische Erstsilbenbetonung und zusätzlich zum Hochton, der schon auf der zweiten Silbe einsetzt, eine Längung auf der letzten Silbe. Würden die üblichen Annahmen zur türkischen Wortakzentuierung zutreffen, läge der dynamische Akzent an der falschen Stelle, das Wort entspräche einem Deutschen [*pfiɐzıç'e:]. Folgt man jedoch Lewis (1967) und Grønbech (1940, s.o.), so entsteht keine Reibung - das Lied bleibt singbar; und mit der Popularität des Liedes als Indikator gehen wir davon aus, dass kein Missverhältnis zwischen Vertonung des Textes und naiver Intuition zum türkischen Wortakzent besteht.

Zusammenfassend für diesen Abschnitt soll festgehalten werden: Die akustischen Korrelate für die Hervorhebung von Silben sind im Türkischen und Deutschen

unterschiedlicher Natur. Im Deutschen werden phonetische Mittel auf eine Silbe konzentriert, während das Türkische ihre Verteilung auf mehrere Silben erlaubt.[8] Damit in Zusammenhang steht die relativ größere Prominenz der betonten Silbe im Deutschen im Vergleich mit dem Türkischen. Zum Deutschen Analoges gilt für das Englische. Zusätzlich ist der Wortakzent im Türkischen weitaus stärker von Emphase und Phrasenstruktur abhängig, innerhalb des stark affigierten Wortes kann er zudem freier bewegt werden als das Deutsche mit seiner Tendenz zur Stammsilbenbindung es zulässt. Die Konsequenzen dieser Unterschiede sollen im anschließenden Abschnitt diskutiert werden.

4.4 Diskussion - Interferenzen

Die korrekte Realisierung des Wortakzents wird für den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache als das wichtigste phonetische Einzelmerkmal für verständliches Sprechen angenommen (Hirschfeld 1994, 158). Das liegt nicht nur an der betonten Silbe selbst, sondern auch an den mit der Akzentsetzung in Wort und Satz verbundenen Folgen: Schwächung von unbetonten Silben im Wort, sowie Komprimierung und Beschleunigung der Silben, die im Satz zwischen den Akzenten zu liegen kommen. Das Deutsche unterscheidet sich auch hierin als akzentzählende Sprache von dem silbenzählenden Zugang des Türkischen, der eine Gleichbehandlung von Silben bewirkt.

Nun sind aber im Deutschen besonders Funktionswörter und Flexionsendungen im Normalfall unbetont, die als Anzeiger wichtiger grammatischer Kategorien (Genus, Kasus, Tempus) im Unterricht besondere Aufmerksamkeit erfahren. Das Bemühen um grammatikalische Korrektheit führt bei Lernenden jedoch zu intonatorisch und rhythmisch inkorrekten, weil überdeutlichen und fälschlich vereinheitlichten Äußerungen (Schweckendieck & Schumann 2008, 194-195). Überdeutlich sind hierbei die nichtreduzierten unbetonten Silben, während die betonten Silben im Deutschen von Türken mit relativ undeutlicher Konsonanten- und Vokalrealsierung artikuliert werden (Özen 1985, Fußnote 40-41).

Allgemein formuliertes Anliegen des Ausspracheunterrichts ist es, die Akzentregeln der Ausgangssprache durch jene der Zielsprache zu ersetzen. Im vorliegenden Fall nun tritt zur Interferenz der Sprachsysteme auch die Irreführung durch die Terminologie: Mit *Akzent* wird im Deutschen, respektive Englischen, und im Türkischen zweierlei bezeichnet, es handelt sich gewissermaßen um einen *faux ami*. Diese Mehrdeutigkeit gilt es zuerst auf Seiten der Sprachbeschreibung und bei Lehrenden und AutorInnen zu erfassen, ehe

Unterrichtsangebote für Lernende gemacht werden. Die Strategie hat also einen Schritt vor dem DaF/DaZ-Unterricht anzusetzen, gleichsam in Anwendung des Unterrichtsprinzips „Perzeption vor Produktion“ (Dieling & Hirschfeld 2000, 47-48; Schweckendiek & Schumann 2008, 189) auf einer Metaebene. Sind dem Lehrenden die Unterschiede der Strukturen und der Terminologien klar, können angeleitete Übungen, wie in Abschnitt 4 beschrieben, DaF-Lernenden Hilfe bieten.

4.5 Übungsformen

> **Vignette 3**
>
> Güler, auf Erasmussemester an der Universität Klagenfurt, studiert BWL und nimmt zur Verbesserung ihrer Englischkenntnisse an einem Aussprachekurs teil. Zur Einübung der Wortakzentuierung spricht im Kreis jede ihren Namen und schlägt bei der Akzentsilbe auf den Tisch. Wir klopfen (BAMM) und sprechen also reihum den eigenen Namen: BAMM/Gre-gor; An-BAMM/dre-a; Christ-BAMM/tophe (ein Franzose); Gü-ler … Lächeln … Schulterzucken … BAMM.

Für die Vermittlung von Satzintonation und Phrasenakzentuierung ist Brummen als Zwischenschritt zwischen Hören und Sprechen besonders angebracht (Cauneau 1992, 47; Schweckendiek & Schumann 2008, 199). Beispielhafte Übungen, die sich auch zur Veranschaulichung der phonetischen Mittel zur Akzentsetzung im Deutschen eignen, finden sich in Evelyn Freys *Kursbuch Phonetik* (Frey 1995, 23-30). Worte werden dabei vorgesprochen und vorgebrummt, sind von Lernenden nachzubrummen, in einer Wortliste nach Brummmuster zu identifizieren, und dergleichen mehr. Das lässt sich im Unterricht schrittweise ausbauen, bis zu Übungen wie:

Übung 4.1: Worte und Sätze brummen

Brummen Sie einen der [Sätze aus der folgenden Liste]. Die anderen Kursteilnehmer müssen raten, welchen Satz Sie gebrummt haben. (Sie müssen es so lange versuchen, bis die anderen den richtigen Satz geraten haben.) (Frey 1995, 25) [Runde Klammer gemäß Original]

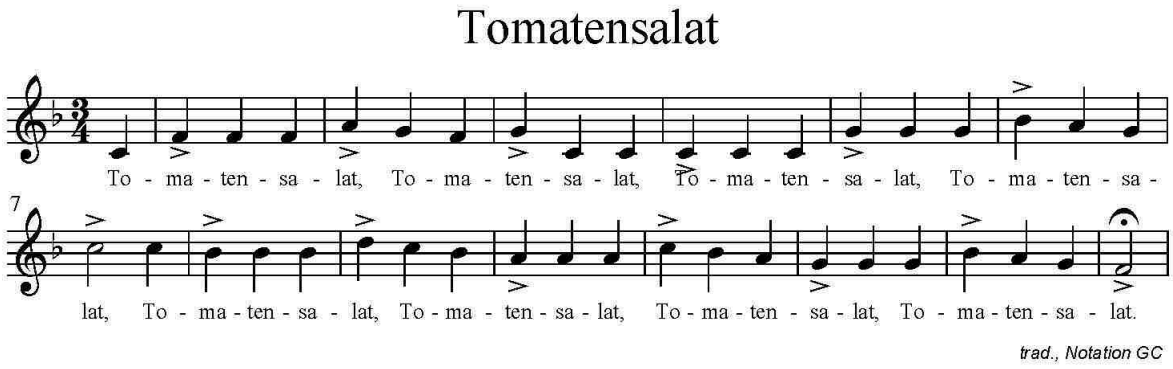
Mit dem Brummen wird die Konzentration von Lautstärke und Tonhöhe auf eine Silbe deutlich gemacht, auch Silbenlänge wird hörbar. Eine weitere Übung, die in Ganzkörperarbeit den dynamischen Akzent übt, ist ähnlich der in obiger Vignette geschilderten:

Übung 4.2: Akzente stampfen

Die Lernenden bilden mit der Lehrenden einen Kreis. Alle denken sich ein zweisilbiges, anfangsbetontes Wort aus. Nun wird gemeinsam ein Trochäus gestampft, dazu spricht reihum jeweils eine ihr Wort vor, worauf alle im Chor - zum Takt passend - das Wort wiederholen. Deutliche Projektion der Stimme ist erforderlich und muss eingefordert werden. Kann mit endbetonten Zweisilbern und gestampftem Jambus wiederholt werden, bei sehr guten Gruppen auch mit dreisilbigen Worten. In der letzten Variation ist das Scheitern Teil des Plans; die Koordination von Dreiertakt und zwei Beinen mit antiphonischem Sprechen ist sehr anspruchsvoll.

Ein Lied, welches das Verständnis von Tonhöhe und Dynamik übt, ist das Lied vom Tomatensalat. Hier wird spielerisch der Wortakzent über das fünfsilbige Wort hinwegbewegt, zumeist steigt mit dem Taktbeginn, der betonten Stelle im Takt, auch die Melodie an, entsprechend der relativen Tonhöhe auf betonten Silben.

Übung 4.3: Lied mit Akzentverschiebung



Lernende bewegen sich auch gerne zu diesem Lied, in Schreit- oder Kreistänzen mit deutlicher Betonung des Schritts zu Taktbeginn. Allgemein sind Bewegungs-, Klatsch- und Klopfübungen willkommene Gelegenheiten zur Integration von holistischem Ausspracheunterricht und zur Einbindung von Körperarbeit in den Sprachunterricht. Weitere Übungen dieser Art finden sich in Hirschfeld & Reinke (2009) oder Schweckendiek & Schumann (2008).

Ein weiteres probates Mittel zur Veranschaulichung der Vielfalt von Akzentmustern im Deutschen stellen Familien- oder Fantasienamen dar, ebenso wie Ortsnamen. Das möge folgendes Beispiel verdeutlichen, welches als Wechselspiel für zwei Lernende gedacht ist.

Übung 4.4: Wechselspiel mit integrierter Landeskunde

Bezirksstädte in Kärnten:

Lassen Sie sich von Ihrem Partner die fehlenden Akzente vorlesen.

1. Spit'tal (an der Drau)
2. Hermagor
3. 'Villach
4. Feldkirchen
5. 'Klagenfurt
6. St. Veit
7. 'Völkermarkt
8. Wolfsberg



© GC

Die PartnerInnen verfügen über Angaben, bei denen jeweils die fehlenden Akzente angegeben sind. Wechselweise sollen nun die Städte vorgelesen bzw. die Akzentmarkierungen eingetragen werden.

Übung 4.5: Namen mit Silbenlängung

Rufen Sie einE KollegIn nach folgendem Muster, Alexander beginnt: Alexander: „Alexander ruft He:lga." Helga: „Helga ruft Gü:nther." Günther: „Günther ruft He:rbert." Sprechen Sie Ihren eigenen Namen und den der Gerufenen besonders deutlich.

Diese Übung stellt eine Variation der in Vignette 3 geschilderten dar, allerdings wird hier nicht die dynamische Betonung verstärkt, sondern die Längung der Akzentsilbe besonders hervorgehoben. Die Lernenden sollten einander dabei besser kreuz und quer rufen als in vorhersehbarer Reihenfolge, um eine stärkere Konzentration aller Gruppenmitglieder zu erzielen. Eine Variation mit besonderer Hervorhebung der Rufterz ist auch möglich. Dadurch wird das dritte phonetische Mittel zur Akzentrealisierung im Deutschen verdeutlicht und geübt, der Hochton.

Übungen 1 bis 5 zeigen, wie unterschiedliche Aspekte der Wortakzentuierung im Deutschen, und analog im Englischen, geübt werden können. Damit soll für Lernende mit türkischer Ausgangssprache erreicht werden, dass ein Verständnis für die akustischen Korrelate der Akzentuierung entwickelt wird, sowie dafür, dass diese Mittel im Deutschen in Kombination anzuwenden sind. Die Regeln zur Setzung des Wortakzents sind, wo sinnvoll, im Anschluss zu erarbeiten.

4.6 Zusammenfassung

Absicht dieses Kapitels war es, zu zeigen, wie die scheinbar selbstverständliche Verwendung des Terminus *Wortakzent* zur Beschreibung des Deutschen und Englischen einerseits und des Türkischen andererseits dazu führt, dass ein Missverständnis einzementiert wird: dass nämlich die bezeichneten Phänomene einander gleich seien. Tatsächlich scheint das Türkische keinen ausgeprägten Wortakzent im Sinne des Deutschen oder Englischen zu kennen. Vielmehr überlagert die diskursive oder emphatische Funktion des Phrasenakzents im Türkischen den Wortakzent weitgehend. Zusätzlich sind die phonetischen Mittel, die zur Hervorhebung von Silben im Deutschen und Englischen gebündelt eingesetzt werden, im Türkischen disparat einsetzbar, so dass innerhalb eines Wortes mehrere Silben unterschiedliche Formen der Markierung erfahren können. Wird dieses Verständnis von türkischen DaF-Lernenden auch im Deutschen angewandt, resultiert daraus ein insignifikantes Akzentmuster, das in Verbindung mit den zwischensprachlichen Unterschieden rhythmischer Natur zu schwer verständlichen Intonationsweisen führt.

Zur Abhilfe werden, nach entsprechender Sensibilisierung der Lehrenden, Übungen vorgeschlagen, die nach entsprechenden Hörübungen durch Brummen, Singen und Körperarbeit die einzelnen Dimensionen der deutschen Akzentbildung deutlich machen und die weitgehend verbindliche Kombinierung der phonetischen Mittel zur Akzentsetzung einüben.

Anmerkungen

1 Ich danke Christopher Blake Shedd, Universität Klagenfurt, für die anregenden und klugen Kommentare, unerschöpflichen Materialien und dezent kritischen Hinweise zur Etymologie und zur Phonologie des Türkischen. Viele seiner Anmerkungen wurden dankbar in diesen Text aufgenommen; die bestehenden Mängel sind freilich mir als dem Autor anzurechnen.
2 Der Text verwendet im Weiteren den Ausdruck *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) als Überbegriff für DaF und DaZ.
3 Die Angabe der Hauptakzentstelle erfolgt hier mittels IPA-Symbol am Silbenanfang, in einer orthographisch-phonetischen Mischnotation. Der hochgestellte vertikale Strich darf v.a. in türkischen Wörtern nicht als Pausenzeichen gedeutet werden.
4 Der abgedruckte deutsche Text ist als freie Übersetzung oder Nachdichtung zu verstehen. Eine stärker wörtlich ausgerichtete Übersetzung könnte lauten: *Elfenmädchen, nach dir verlangt meine Seele. Die Pfirsichbäume, die Vielfalt an Blüten auf ihren Spitzen*. Mehr zum Lied, inklusive Aufnahmen, ist im angegebenen Buch zu finden oder z.B. unter http://www.shira.net/music/lyrics/tini-mini-hanim.htm (Zugriff 2016 02 19)
5 Ş*eftali* ist zwar ein Lehnwort aus dem Persischen, worauf auch die Vokalstruktur hinweist, die nicht der türkischen Vokalharmonie folgt. Das für ş*eftali* Gesagte gilt jedoch

etwa auch für das türkische Erbwort *ağaçları* (dt. *Bäume*) im nächsten Takt, wie für alle mehrsilbigen Wörter, mit denen im Lied ein Takt beginnt. Ş*eftali* bot sich als der besser genießbare Begriff hier zur Besprechung an.

6 Die Längenangaben für die zweite und dritte Silbe hier sind keinesfalls phonematisch zu verstehen. Vokallänge hat, von wenigen Ausnahmen abgesehen, im Türkischen keine distinktive Funktion. Auch wären für die zweite und dritte Silbe andere, unmarkierte Längenrealisierungen möglich.

7 Die von Alfred Schmitt (1924) eingeführte Unterscheidung zwischen stark und schwach zentralisierendem Wortakzent, die diese Tendenz zur Bündelung der phonetischen Merkmale beschreibt, taucht in neueren Phonologien nicht mehr auf. Das Deutsche wäre demnach stark, das Türkische schwach zentralisierend oder dezentralisierend (Moise 2011).

5: HALPE – How Austrian Students Learn the Pronunciation of English, oder: Was gute Aussprachelernende auszeichnet

HALPE me if you can!
Lennon/Mc Cartney zugeschrieben

5.1 Überblick

Das Kapitel beschreibt eine Untersuchung am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Klagenfurt, die sich zum Ziel gesetzt hatte, Unterschiede zwischen zwei Gruppen von Studierenden zu eruieren: solchen, die in Ausspracheprüfungen auffallend erfolgreich abschnitten und solchen, welche die Prüfungen nur knapp oder gar nicht bestanden. Die gefundenen Unterschiede sollten in weiterer Folge darauf untersucht werden, wie sie für die Gestaltung des Ausspracheunterrichts berücksichtigt werden können.

Auf Abschnitt 5.2, eine Einleitung und Darstellung des Hintergrunds der Untersuchung, folgen in 5.3 eine Beschreibung der Forschungsfrage und des gewählten Vorgehens, während 5.4 die Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

Für die statistische Bearbeitung der Daten danke ich Dr. Hermann Cesnik von der Universität Klagenfurt. Unzulänglichkeiten des Kapitels liegen aber freilich in meiner Verantwortung.

5.2 Einleitung

Erfolgreiche Sprachlernende, so lautet die Ausgangsannahme, verfügen über spezifische Persönlichkeitseigenschaften, Haltungen oder Fertigkeiten; sie verfolgen überlegene Lernzugänge; oder aber sie genießen die Vorteile eines günstigen Umfelds, das ihnen eine erfolgreiche Entwicklung ermöglicht. Weiters wird angenommen, dass wenn es gelingt, die Erfolgsfaktoren zu bestimmen, sich diese in die Lehrplanung übernehmen lassen und dadurch Qualität und Effizienz der Lehre gehoben werden können.

Joan Rubin war es, die 1975 mit einem Grundlagenartikel zum *Good Language Learner* eine Welle der Fokussierung positiver Faktoren im Spracherwerb auslöste. (Rubin 1975) Für den Ausspracheunterricht, vor allem im Bereich Englisch, wurden folglich zwei

Studien von Richard Suter (Suter 1976; Purcell/Suter 1980) besonders bedeutsam, die sich der Frage widmeten, welche Faktoren den Ausspracheerwerb in der L2 positiv beeinflussen. In ihnen wurden letztlich vier Faktoren bestimmt, die erfolgreiche L2-Lerner auszeichneten:

(1) Günstige L1,
(2) Imitationsfähigkeit (oral mimicry aptitude),
(3) Dauer des Aufenthalts im Zielsprachenland,
(4) Stärke des Lerninteresses bezogen auf Aussprache.

Keine signifikante Korrelation wurde für das Alter beim ersten Kontakt mit der L2 festgestellt. Ebenso wurde der Besuch eines systematischen Ausspracheunterrichts nicht als signifikanter Einfluss bestimmt - und hier waren die Auswirkungen weitreichend, da sich die Skepsis gegenüber einem auditiv/kognitiv geprägten FSU bestärkt sah, und fertigkeitsspezifischer Unterricht zugunsten eines stark kommunikativ geprägten Unterrichts zurückgedrängt oder gar gestrichen wurde. (Mayer 2004, S. 22-23) In Kombination mit der *Input Hypothesis* von Stephen Krashen führte diese neue Ausrichtung zu „widespread abandonment of the earlier emphasis on the formal teaching of grammatical structure, as well as pronunciation“ (Derwing/Munro 2015, S. 47). Aus heutiger Perspektive war diese Abkehr vom planmäßigen Ausspracheunterricht unbegründet. Tracey Derwing und Murray Munro weisen darauf hin, dass zwei grundlegende Mängel die Studie von Purcell und Suter ungeeignet für die weitreichenden Schlüsse machen, die aus ihr gezogen wurden: Zum einen war das Konstrukt Aussprache in der Untersuchung ungenügend erfasst – es wurden MuttersprachlerInnen befragt, wie ausgeprägt der fremdsprachliche Akzent von Lernenden sei; dieser Akzent ist aber nicht gleichzusetzen mit mangelnder Verständlichkeit. Zum anderen handelt es sich auch um eine Korrelationsstudie, nicht aber um eine planmäßige, experimentell aufgebaute Untersuchung, die kausale Aussagen erlaubt hätte. Darüber hinaus haben eine Vielzahl von Studien seither die Wirksamkeit von Ausspracheunterricht belegt – oft sogar bei zeitlich sehr eingeschränkten Interventionen. (Derwing/Munro 2015, S. 47-49)

Ebenfalls auf der Suche nach Persönlichkeitsfaktoren erfolgreicher Lerner stellte John Coates 1986 fest, dass bei deutschen Englischstudierenden die Faktoren Extraversion, integrative Motivation und Musikalität keine signifikanten Korrelationen mit Prüfungserfolg aufwiesen, während Abiturnoten und Need for Achievement (definiert als „the subject’s concern over competition with a given standard“, Coates 1986, S. 41) sich als starke Prädiktoren erwiesen.

Norton und Toohey 2001 erinnerten daran, dass Lernende nicht losgelöst von ihren Umfeldern verstanden werden können, und dass die Formen des Umgangs mit dem zielsprachlichen Umfeld sowie die Fähigkeit zur Gestaltung des eigenen Lernkontexts und vor allem der eigenen Rolle als Sprachlernende von Bedeutung waren. (Norton/Toohey 2001)

In einer Wiederaufnahme der ursprünglichen Frage nach günstigen Persönlichkeitsfaktoren für den Ausspracheerwerb bietet Adam Brown (2008) einen Überblick über Untersuchungen für Englischlernende und schließt erneut, dass „the most significant learning and change must go on outside the class and after the course“ (Brown 2008, S. 202). Die oben zu Purcell/Suter erhobenen Einwände gelten freilich auch für Browns Feststellung.

5.3 Forschungsfrage und Vorgehen

Auf der Suche nach Erklärungen für die Unterschiede zwischen erfolgreichen und wenig erfolgreichen Aussprachelernenden formulierte ein Team am Institut für Anglistik der Alpen-Adria Universität Klagenfurt (Burton, Cesnik, Chudoba, Kerth, Pole, Posratschnig, Sigott**)** folgende Frage:

> **Are there consistent differences in personality, learning strategies or learning environment between successful and battling learners of the pronunciation of English (SULPE and BALPE, respectively)?**

5.3.1 Untersuchungssubjekte, Auswahlverfahren (Fachprüfungen)

Folgende Definitionen wurden dabei getroffen:

Erfolgreiche Lernende (**SULPE**, für successful learners of the pronunciation of English) waren solche, die auf verpflichtende Querschnittsprüfungen für Studierende der Anglistik (**FP**, für Fachprüfungen) eine Bewertung von 1 in der Dimension „Pronunciation“ erhalten hatten. Anfangs wurden auch Bewertungen von 2 (Gut) mit berücksichtigt, bis sich rasch zeigte, dass damit ein Missverhältnis an Gruppengröße zur Gruppe der BALPEs (s.u.) entstand und folglich das Auswahlkriterium für SULPEs auf die Note 1 eingeschränkt wurde.

Die **Fachprüfungen (FP)** sind für Lehramtsstudierende in drei Stufen verpflichtend, planmäßig nach dem ersten, zweiten und dritten Studienjahr. Bachelorstudierende der Anglistik und Amerikanistik ohne Lehramt sind nur zur dritten FP verpflichtet. Für die

Untersuchung wurden daher nur die Prüfungen auf Stufe drei (FP 3) herangezogen. Die Fachprüfungen bestehen aus einem mündlichen und einem schriftlichen Teil; der mündliche besteht aus monologischer und dialogischer Rede, die von einem dreiköpfigen Assessorenteam nach den Dimensionen Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Interaktion/Präsentation mittels eines Kriterienrasters im üblichen österreichischen Notensystem beurteilt werden (fünfstufig mit vier positiven und einer negativen Note; 1 für eine sehr gute, 5 für eine nicht genügende Leistung).
Wenig Erfolgreiche (**BALPE**, für battling learners of the pronunciation of English) waren solche, die eine Bewertung von 4 oder 5 in der entsprechenden Dimension Aussprache erhalten hatten.
Gehalten und bewertet werden die FP durch Lehrende am Institut; für die dreiköpfigen Prüfungskommissionen stand ein Pool von 4 oder 5 PrüferInnen zur Verfügung, der sich im Untersuchungszeitraum geringfügig veränderte, so dass in Summe 6 PrüferInnen beteiligt waren. Durch den kleinen Pool an PrüferInnen und durch die Verwendung des Kriterienrasters war von einer hinlänglichen Wertungsreliabilität auszugehen, auch wenn die Prüfungstermine über einen Zeitraum von einem Jahr verteilt waren (Okt. 2014 bis Okt. 2015).

5.3.2 Erhebungsmethoden Leitfaden-Interviews und Fragebogen

In einer Vorlaufphase wurden Leitfaden-Interviews mit Studierenden mit herausragenden Ergebnissen durchgeführt, um zu prüfen, ob sich an ihnen die Erfolgsfaktoren nachweisen ließen, die aus Literatur und Experteneinschätzung gewonnen worden waren. Die Interview-Leitfäden sind im Anhang unter 22.5.1 – 22.5.3 wiedergegeben. Gefragt wurde in einem Mix aus geschlossenen und offenen Fragen, um den Einfluss der nachfolgend angeführten Faktoren auf die erfolgreiche Lernbiographie der Interviewten zu prüfen:

- Persönlichkeitsmerkmale (Musikalität, Extraversion, Redefreudigkeit, flexible Identität; weitere je nach Verlauf des Gesprächs);
- Lebensereignisse; Auslandsaufenthalte;
- Fokus, Dauer und Intensität des Unterrichts in der L2; Alter und Art der ersten Begegnung mit der L2
- extrinsische Motivation;

Vier Interviewer (Burton, Chudoba, Pole, Posratschnig) interviewten in Summe 10 Studierende (4 Männer, 6 Frauen) und zogen im anschließenden Teamgespräch folgende Schlüsse:

Nach den Interviews von der weiteren Behandlung **ausgeschlossene Faktoren:**

- Selbstsicherheit
- Auslandsaufenthalt
- Einzelunterricht
- Musikalität und aktive Theatererfahrung
- Geselligkeit

Überraschend war, dass etwa Auslandsaufenthalte keine entscheidende Rolle spielten, da vier der Interviewten angaben, keine zielsprachigen Aufenthalte erlebt zu haben. Angesichts des Umstandes, dass die Auskunftspersonen nach ihren Prüfungsleistungen als besonders erfolgreiche Lernende im Bereich Aussprache eingestuft wurden, wurde das Kriterium Auslandsaufenthalt in die weiteren Erhebungen nicht einbezogen.

Auffallend war weiter ein Gender Gap unter den Interviewten, der jedoch nicht ihre Leistungen sondern vielmehr ihre Haltung dazu betraf: Auf die einleitenden Erklärungen des Untersuchungsdesigns durch die Interviewer äußerten vier von sechs Frauen sich überrascht, dass sie als besonders erfolgreich eingestuft worden waren. Hingegen wurden bei keinem der vier interviewten Männer derartige Kommentare aufgezeichnet. In der Analyse der Interviews wurde die Frage aufgeworfen, ob es sich um geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bereitschaft soziale Erwünschtheit in den Aussagen zu berücksichtigen handeln könnte, ob also Frauen eher bestrebt waren, vermeintliche moralische Vorgaben von Bescheidenheit zu erfüllen. Überlegt wurde auch, ob die inkulturierten Vorgaben sich geschlechtsspezifisch unterscheiden konnten, ob von Frauen eher Bescheidenheit gefordert würde und von Männern eher selbstbestätigendes Auftreten. Da mittels der für die weitere Untersuchung vorgesehenen Instrumente jedoch ohnehin keine schlüssige tiefgehende Antwort auf diese beiden Fragestellungen erwartet werden konnte und somit von den Selbstbeschreibungen der Teilnehmenden ausgegangen werden musste, wurde der Faktor Selbstsicherheit von den weiteren Erhebungen ausgeschlossen, da er für die interviewten Frauen kein Charakteristikum darstellte.

Die zur weiteren Behandlung nach den Interviews **ausgewählten Faktoren** lauteten

- Entschlossenheit
- Sprachaufmerksamkeit
- Feedback durch GesprächspartnerInnen und Lehrende
- Medienkonsum
- integrative und intrinsische Motivation

- Nachahmungsfähigkeit und –neigung
- gut ausgebildete Lerntechniken
- Interaktion mit MuttersprachlerInnen (jedoch nicht notwendigerweise in Zielland)
- früher Kontakt mit L2
- Vorstellungskraft

Als nächster Schritt wurde in Anlehnung an Mummendey/Grau (2008) und Kirchhoff (2008) und nach Testung in zwei Pilotrunden ein Fragebogen entworfen, der neben persönlichen Angaben (Geschlecht, Alter, Studium, Maturanote, Muttersprache Deutsch) sechs Themenbereiche in 18 Items abfragte und drei weitere Items als offene Fragen anbot. (s. Anhang 22.5.4 – 22.5.6) Die Items 1-18 wurden als Likert-Skala gestaltet, mit fünfstufigen Antwortskalen, bei denen für die einzelnen Stufen Prozentangaben gewählt wurden (in 20%-Schritten von 0 bis 100), um für die Befragten die Angaben besser fassbar zu machen und eine äquidistante Interpretation der Skala nahezulegen. Zusätzlich wurde für jedes Item eine Freizeile für Anmerkungen in freiem Text eingefügt.

Die Bildung der **Cluster** erfolgte durch Identifikation der sechs Bereiche, die von größter Relevanz erschienen. Zu jedem Cluster wurden drei bedeutungsähnliche Statements als Items formuliert, eines davon mit invertierter Aussage, um die Konsistenz der Antworten prüfen zu können. Die Cluster und Items lauteten nun wie folgt (englische Originalformulierung der Clustertitel in Klammer; für den kompletten Fragebogen s. Anhang, 22.5.4 – 22.5.6):

- Cluster 1: Nachahmungsfähigkeit und Neigung (mimicking / adaptational flexibility)
  - Item 5: Ich kann das Redeverhalten anderer gut nachahmen.
  - Item 9: Menschen sagen mir, dass meine Aussprache sich leicht ändert.
  - Item 12: Meine Gesprächspartner beeinflussen meine Aussprache.

- Cluster 2: Motivation
  - Item 6: Ich will eine muttersprachler-ähnliche Aussprache erreichen.
  - Item 11: Ich will das höchste Niveau an Aussprachefertigkeit erzielen.
  - Item 14: Ich bin damit zufrieden, als Nicht-Muttersprachler erkannt zu werden.

- Cluster 3: erhaltenes Feedback (feedback received)
  - Item 1: Aussprache beeinflusste meine Schulnoten.
  - Item 3: Ich habe viel hilfreiches Feedback zu meiner Aussprache erhalten.
  - Item 15: Zu meiner Aussprache erhalte ich viele Anmerkungen.

- Cluster 4: gut ausgebildete Lerntechniken (strong study skills/strategies)
  - Item 2: Ich wähle bewusst Lerntechniken für das Sprachlernen aus und setzte diese ein.
  - Item 7: Ich bin in meinem Studierverhalten gut organisiert.
  - Item 16: Meine Studienaktivitäten sind schwer zu koordinieren.

- Cluster 5: Sprachaufmerksamkeit (language awareness)
  Item 8: Ich finde linguistische Sprachbeschreibungen hilfreich.
  Item 10: Ich neige dazu, neue und interessante Wörter in Texten wahrzunehmen.
  Item 17: Formeller Sprachunterricht hat mich wenig beeinflusst.

- Cluster 6: feste Entschlossenheit (determination)
  Item 4: Rückschläge lassen mich meinen Studieneinsatz verringern.
  Item 13: Ich verwende Englisch auch außerhalb des Unterrichts.
  Item 18: Ich tue alles um Englisch wie ein Muttersprachler zu beherrschen.

Als offene Fragen wurde zusätzlich gefragt nach

Item 19: Welche Faktoren oder Techniken fanden Sie (innerhalb oder außerhalb der Schule) am hilfreichsten?

Item 20: Was sind für Sie die größten Hemmnisse?

Item 21: Bitte nutzen Sie diesen Raum für etwaige Anmerkungen zum Fragebogen.

Um Bedenken zur sozialen Erwünschtheit von Antworten zu zerstreuen und entsprechende Verfälschungen bei den Ergebnissen zu vermeiden, wurden die Fragebogen grundsätzlich anonymisiert gestaltet und der Rücklauf über einen Briefkasten gesteuert. Ausgegeben wurden die Erhebungsbögen sodann im Anschluss an FP-Termine an Studierende der beiden Zielgruppen, BALPE und SULPE. Durch geringfügige Anmerkungen im Bearbeitungsfeld am Ende des Fragebogens, welches dem Auswertungsteam vorbehalten war, wurde dabei sichergestellt, dass Fragebögen von SULPE und BALPE der jeweiligen Kategorie zuordenbar waren.

Im **Untersuchungszeitraum** von Okt. 2014 bis Okt. 2015 wurden 33 Fragebögen retourniert, darunter 14 BALPE und 19 SULPE.

5.3.3 Quantitative und Qualitative Analyse

Die erhobenen Rohdaten wurden einer visuellen Prüfung unterzogen, aus welcher ersichtlich wurde, dass die Items sich nicht in den erwarteten Clustern gruppierten. In der Abbildung der Rohdaten als Anhang 22.5.7 und 22.5.8 sind in Gelb jene Items und Kategorien hervorgehoben, bei denen markante Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen aufschienen.

Die Rohdaten für die 33 ProbandInnen in den Anhängen 22.5.7 und 22.5.8 sind in den Spalten wie folgt von links angegeben: Teilnehmer-Nr., Gruppenzugehörigkeit SULPE bzw. BALPE, Rücklaufdatum, Studium (Bachelor oder Lehramt), Geschlecht, Erstsprache,

Maturanote, Alter; für die Items 1 bis 18 wurde jeweils der Wert in der Likert-Skala des Fragebogens mit 1 (völlige Ablehnung) bis 5 (völlige Zustimmung) kodiert, für die offenen Fragen unter Items 19-21 wurde die Wortzahl der Antwortlänge erhoben, gerundet auf das nächste Vielfache von 5. Fehlende Antworten sind durch leere Felder mit einem links stehenden „-„ gekennzeichnet.

Die visuelle Prüfung (unter Berücksichtigung der gelben Hervorhebungen am Spaltenfuß) zeigt unter den BALPEs überproportional viele Lehramtsstudierende (86% unter BALPE vs. 68% unter SULPE) und überproportional viele Männer (29% BALPE vs. 11% SULPE). Für die Items 1 bis 18 ergeben sich markantere Unterschiede zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen nur bei den Items 3 (Feedbackempfänger), 4 (Umgang mit Lernrückschlägen) und 12 (Einfluss der Gesprächspartner). Auffällig sind zuletzt auch die unterschiedlichen Längen der Antworten auf die offenen Fragen 19 (hilfreiche Faktoren), 20 (hindernde Faktoren) und 21 (Anmerkungen zum Fragebogen).

Die tabellarische Zusammenfassung der geschilderten Werte ist in Abb. 5.1 wiedergegeben:

Wert	**BALPE**	**SULPE**
Lehramtsstudierende	86%	68%
Männer	29%	11%
Item 3: Hilfreiches Feedback erhalten (Ø)	2,9	3,6
Item 4: Umgang mit Rückschlägen (Ø)	2,1	1,4
Item 12: Einfluss durch Gesprächspartner (Ø)	3,9	3,1
Item 19: Textlänge für hilfreiche Faktoren (Ø)	18,2	23,7
Item 20: Textlänge für hemmende Faktoren (Ø)	22,5	18,9
Item 21: Textlänge für Kommentare zu Fragebogen (Ø)	7,1	23,7

Abbildung 5.1: Auswahl der Werte mit markanten Unterschieden zwischen BALPE und SULPE

Entgegen den Erwartungen bildete sich in den Rohdaten die Gruppierung der Items zu den sechs Clustern nicht ab. Die zugehörige Korrelationsmatrix für die Items 1 bis 18 zeigt das gleiche Bild:

	I01_Pro	I02_Tec	I03_Fee	I04_Set	I05_Imi	I06_Nat	I07_Org	I08_Lin	I09_Acc	I10_Not	I11_Pro	I12_Infl	I13_Out	I14_Cor	I15_Pro	I16_Coc	I17_Inst	I18_Ach
I01_Pron_influ	1	-0,031	-0,063	0,108	0,208	-0,083	0,002	0,293	0,376	0,148	0,103	0,166	0,153	-0,157	0,16	-0,101	0,195	-0,301
I02_Technique	-0,031	1	0,141	-0,205	0,127	0,304	0,251	0	0,126	0,29	0,285	0,161	-0,143	-0,04	0,127	0,113	-0,232	0,238
I03_Feedback	-0,063	0,141	1	-0,15	0,175	0,485	0,14	-0,114	-0,106	0,141	0,336	-0,16	0,379	0,132	0,36	0,108	-0,253	0,27
I04_Setbacks	0,108	-0,205	-0,15	1	0,071	-0,346	-0,647	-0,134	-0,161	-0,148	-0,091	0,116	0,287	-0,193	0,26	-0,027	0,197	-0,241
I05_Imitating	0,208	0,127	0,175	0,071	1	-0,091	-0,166	-0,031	0,382	0,106	0,06	0,053	0,215	-0,268	0,617	-0,403	0,204	0,162
I06_Native	-0,083	0,304	0,485	-0,346	-0,091	1	0,435	0,033	-0,256	0,091	0,593	-0,116	-0,026	0,138	0,014	0,283	-0,324	0,487
I07_Organized	0,002	0,251	0,14	-0,647	-0,166	0,435	1	0,065	0,064	0,107	0,15	0,021	-0,254	0,158	-0,193	0,019	-0,092	0,241
I08_Lingdesc	0,293	0	-0,114	-0,134	-0,031	0,033	0,065	1	0,37	0,151	0	0,136	0,2	0,1	0,098	0,072	-0,176	0
I09_Accent	0,376	0,126	-0,106	-0,161	0,382	-0,256	0,064	0,37	1	0,151	0,126	0,436	0,315	-0,212	0,159	-0,063	0,179	-0,143
I10_Notice	0,148	0,29	0,141	-0,148	0,106	0,091	0,107	0,151	0,151	1	0,291	-0,03	0,303	-0,211	0,482	-0,069	0,146	0,216
I11_Proficiency	0,103	0,285	0,336	-0,091	0,06	0,593	0,15	0	0,126	0,291	1	0,052	0,15	-0,146	0,31	0,113	-0,093	0,091
I12_Influencing	0,166	0,161	-0,16	0,116	0,053	-0,116	0,021	0,136	0,436	-0,03	0,052	1	0,165	-0,211	0,003	0,14	0,22	-0,118
I13_Outside	0,153	-0,143	0,379	0,287	0,215	-0,026	-0,254	0,2	0,315	0,303	0,15	0,165	1	-0,178	0,502	0,196	0,122	0,107
I14_Comfortab	-0,157	-0,04	0,132	-0,193	-0,268	0,138	0,158	0,1	-0,212	-0,211	-0,146	-0,211	-0,178	1	-0,237	0,254	-0,253	-0,214
I15_Pron_rem	0,16	0,127	0,36	0,26	0,617	0,014	-0,193	0,098	0,159	0,482	0,31	0,003	0,502	-0,237	1	-0,111	0,118	0,159
I16_Coordinati	-0,101	0,113	0,108	-0,027	-0,403	0,283	0,019	0,072	-0,063	-0,069	0,113	0,14	0,196	0,254	-0,111	1	-0,084	0,055
I17_Instructior	0,195	-0,232	-0,253	0,197	0,204	-0,324	-0,092	-0,176	0,179	0,146	-0,093	0,22	0,122	-0,253	0,118	-0,084	1	-0,143
I18_Achievmer	-0,301	0,238	0,27	-0,241	0,162	0,487	0,241	0	-0,143	0,216	0,091	-0,118	0,107	-0,214	0,159	0,055	-0,143	1

Abbildung 5.2: Korrelationsmatrix für Items 1 bis 18

Hier sind hohe Korrelationswerte ($r > 0,6$) rot hervorgehoben und mittlere Werte ($r > 0,4$) gelb markiert. Bei der gewählten Clusterstruktur des Fragebogens wären jeweils hohe Korrelationen zwischen drei Items zu erwarten. Stattdessen erscheinen manche Items hier insulär (ohne bedeutende Korrelation), manche weisen unerwartete Korrelationen auf und Item 6 korreliert mit 4 weiteren Items. Diese Korrelationen sind nicht kommutativ, das heißt dass z.B. eine mittlere Korrelation von Item 6 mit Item 3 und mit Item 7 nicht auf eine ebenso ausgeprägte Korrelation von Item 3 mit Item 7 schließen lässt.

Die unerwartete Struktur der Daten legte eine tiefergehende Prüfung nahe, für welche als Methode eine Faktorenanalyse gewählt wurde. Eine Faktorenanalyse soll erheben, wie die Items sich tatsächlich zu Gruppen zusammenfassen lassen. Die entstehenden Gruppen werden sodann als Faktoren gedeutet, die den Items zugrunde liegen.

Um die Daten einer Faktorenanalyse unterziehen zu können, wurde die Korrelationsmatrix der 18 Items einer mehrstufigen Prüfung unterzogen: Visuelle Prüfung – Irrtumswahrscheinlichkeiten der Korrelationskoeffizienten – Inverse der Korrelationsmatrix – Bartlett Test of Sphericity – Anti-Image Kovarianz Matrix – Kaiser-Maier-Olkin Kriterium.

In Summe stellte sich die Matrix in vier von fünf Verfahren (Ausnahme war das KMO-Kriterium) als geeignet für eine Faktorenanalyse heraus.

Bei fehlenden Werten wurden jeweils nur die betroffenen Paare, nicht ganze Datensätze ausgeschlossen, da bei der kleinen Fallzahl von 33 die Aussagekraft der Daten zu sehr gelitten hätte.

Zur Faktorenextraktion wurde eine Hauptachsenanalyse durchgeführt, da sich diese am besten zur Abschätzung latenter Konstrukte eignet. Die Rotation der Faktoren im zweiten

Schritt erfolgte nach der Varimax-Methode, da die Ergebnisse nach dieser Methode am eindeutigsten interpretierbar sind. Als dritter Schritt wurden die Werte für die einzelnen Personen und Items bestimmt.

Das Ergebnis wurde auf unterschiedliche Faktorenzahlen von 2 bis 12 berechnet, wovon untenstehend die Lösungen für zwei und für sechs Faktoren abgebildet sind.

Rotierte Faktorenmatrix[a]

	Faktor	
	1	2
I01_ Pronunciation influenced the grades I got at school.		,309
I02_ I select and apply techniques to aid my language learning.	,505	
I03_ I have received a lot of useful feedback on my pronunciation.	,459	
I04_ Setbacks make me reduce the effort I put into studying English.	-,687	,385
I05_ I am good at imitating the way people speak.		,506
I06_ I want to acquire a native-speaker-like pronunciation of English.	,771	,310
I07_ I am well organized in my approach to studying.	,497	
I08_ I find linguistic descriptions of language helpful.		
I09_ People tell me my accent changes easily.		,575
I10_ I tend to notice new and interesting words in texts.	,332	,398
I11_ I want to achieve the highest proficiency level in the pronunciation of E..	,685	
I12_ My conversation partners influence my pronunciation.		,311
I13_ I use English outside of class work.		,599
I14_ I am comfortable with being recognized as a non-native speaker of E..		-,340
I15_ My pronunciation has often been remarked upon.		,705
I16_ Coordinating my study activities is difficult.		
I17_ Formal language instruction has had little effect on me.	-,495	
I18_ I do whatever it takes to achieve native-speaker-like command of E..		,473

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Abbildung 5.3: Faktorenmatrix, berechnet für zwei Faktoren

Rotierte Faktorenmatrix[a]

	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
I01_Pron_influ				,428		
I02_Techniques	,410				,471	
I03_Feedback	,308	,502		-,368		
I04_Setbacks			,923			
I05_Imitating		,380				-,563
I06_Native	,950					
I07_Organized			-,685			
I08_Lingdesc		,304		,401		
I09_Accent				,909		
I10_Notice		,341				
I11_Proficiency	,824					
I12_Influencing				,541		
I13_Outside		,666				
I14_Comfortable					-,645	
I15_Pron_rem		,752				
I16_Coordination						,766
I17_Instruction			,412	,375		
I18_Achievment		,350			,843	

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 13 Iterationen konvergiert.

Abbildung 5.4: Faktorenmatrix für sechs Faktoren

In den beiden Tabellen werden Ladungsstärken unter 0,3 zur besseren Lesbarkeit ausgeblendet. Ziel der Berechnung nach unterschiedlichen Faktorenzahlen ist es, eine Variante zu finden, bei der die einzelnen Items möglichst eindeutig zuordenbar sind, somit möglichst stark auf einen Faktor laden. Diese trennscharfe Matrize ist bei der Zwei-Faktoren-Lösung am besten gegeben, da hier nur bei einem Item (Item 10) eine unklare Zuordnung gegeben ist. Die Sechs-Faktoren-Lösung, die auf Grund des Designs der Fragebögen über sechs Cluster naheliegend wäre, ergibt keine ähnlich eindeutige Lösung. Hierin zeigt sich erneut, dass sich die Items nicht in den intendierten Clustern zu Faktoren gruppieren.

Bei zwei Faktoren ergeben sich fast keine Doppelzuordnungen von Items. Item 4 (Setbacks) ist mit unterschiedlichen Vorzeichen in den Faktoren vertreten, Item 6 (Native Speaker) mit deutlich unterschiedlichen, positiven Ausprägungen. Einzig Item 10 (Notice Words) lädt auf beide Faktoren ähnlich stark.

Zur Interpretation werden die besonders stark ladenden Items vorrangig herangezogen; in zweiter Reihe diejenigen mit mittlerer Ladung. Das ergibt das folgend abgebildete Verhältnis. Die Items werden dabei im Originalwortlaut wiedergegeben.

Item	**Fakt. 1**	**Fakt. 2**	
6: I want to acquire a native-speaker-like pronunciation of English.	0.77		stark (>0.65)
15: My pronunciation has often been remarked upon.		0.71	
4: Setbacks make me reduce the effort I put into studying English.	- 0.69		
11: I want to achieve the highest proficiency level in the pronunciation of English.	0.69		
13: I use English outside of class work.		0.60	mittel (>0.50)
9: People tell me my accent changes easily.		0.58	
5: I am good at imitating the way people speak.		0.51	
2: I select and apply techniques to aid my language learning.	0.51		
7: I am well organized in my approach to studying.	0.50		
17: Formal language instruction has had little effect on me.	- 0.50		

Abbildung 5.5: Stark und mittel ladende Items für Faktor 1 und 2

Faktor 1 wird bestimmt durch einen hohen Grad an Entschlossenheit und Strukturiertheit in der Studierhaltung. In den zugehörigen Items wird eine starke Zielstrebigkeit und ausgeprägter Ehrgeiz zum Ausdruck gebracht. Personen mit hohem Wert für Faktor 1 messen darüber hinaus formalem Sprachunterricht hohe Bedeutung zu.[1]

Faktor 2 hingegen ist stärker gekennzeichnet von spontan-kreativem Umgang mit Spracherwerb. Item 15, das stärkst-ladende Item für diesen Faktor, deutet auf einen informellen Kontext hin, da die stärker formell ausgerichteten, verwandten Items 1 und 3 auf diesen Faktor nur schwach laden. Es geht also vermutlich eher um freundliche Bemerkungen, die in Kontakten nicht-professioneller Natur gemacht werden („Your English sounds very British.“). Items 13, 9 und 5 weisen ebenfalls eher auf informelle Lernprozesse hin.

Faktor 1 kann also mit Zielstrebigkeit und mit formalem Lernen umschrieben werden, sowie mit strukturiertem und theoriegeleitetem Lernen. Über die Steuerung dieses Vorgangs, ob selbst- oder fremdgesteuert, ist dabei nichts Zwingendes ausgesagt.
Faktor 2 betont informelles Lernen außerhalb von Institutionen und, weniger stark, eine ausgeprägte Durchlässigkeit des Sprachen-Egos, also die Fähigkeit zur Anpassung der Aussprache an unterschiedliche Kontexte (*language ego permeability*, vgl . Celce-Murcia 2010, S. 21 und Guiora 1972, S. 421).
Zusammenfassend werden für die Darstellung der Ergebnisse folgende Bezeichnungen verwendet:
Faktor 1 – Ambitioniertes, formales Lernen
Faktor 2 – Kreatives, informelles Lernen.
Aus den Kommentaren in den Textzeilen wurden in Anlehnung an Mayring's Qualitativer Inhaltsanalyse (2008) Kategorien gebildet und Zusammenfassungen erstellt. Nachdem sich hier keine auffälligen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen abzeichneten, wurden zusätzlich Häufigkeit und Länge der Kommentare erhoben.

5.4 Ergebnis und Diskussion

Als erstes, überraschendes, Ergebnis ergab sich im Zuge der Untersuchung die Zurückweisung einer Reihe von Einflussfaktoren, die aus der Literatur erhoben worden waren: Weder Musikalität, noch Auslandsaufenthalte noch Geselligkeit konnten in den vorbereitenden Interviews als Merkmale erfolgreicher Studierender (SULPE) festgestellt werden und wurden folglich aus der weiteren Untersuchung ausgeklammert.
An den erhobenen persönlichen Daten der ProbandInnen konnten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Hinsichtlich der Maturanote war der Unterschied (Mittelwert von 1,6 für SULPE und 1,8 für BALPE) zu gering. Zur geschlechtsspezifischen Aufteilung ließ sich wiederum angesichts des kleinen Anteils männlicher Probanden keine fundierte Aussage treffen. Auch wenn 2 männliche SULPE (unter gesamt 19 Personen, also 11%) einer Anzahl von 4 männlichen BALPE (unter 14 Personen, also 29%) gegenüberstehen, ist die Stichprobe zu klein um eine Verallgemeinerung zuzulassen.

Erwartet wurde der relative Überhang von Bachelorstudierenden gegenüber Lehramtsstudierenden bei SULPE. Dieser Eindruck war in der Vorbereitung mehrfach im Team diskutiert worden und wurde begründet durch die angenommene höhere intrinsische Motivation der Bachelorstudierenden, die nicht extrinsisch durch eine klare Berufslaufbahn im Lehrerberuf motiviert sind. Erste Ergebnisse zeigten auch eine klare Tendenz: Lehramtsstudierende hielten einen Anteil von 86% an BALPE gegenüber nur 68% an den SULPE. Eine kritische Prüfung des Ergebnisses deckte jedoch einen *selection bias* des Untersuchungsdesigns auf: Nachdem auf Ebene 3 der Fachprüfungen, deren Ergebnisse zur Definition der Gruppen herangezogen wurden, nicht ausreichend BALPE rekrutiert werden konnten, wurden auch PrüfungskandidatInnen der Ebene 2 untersucht. Nachdem auf Ebene 3 ein SULPE-Überhang entstanden war, wurden von Ebene 2 nur BALPE berücksichtigt. Dieses Vorgehen erschien gerechtfertigt durch die einheitlichen Prüfungsmodi und Bewertungsskalen auf den Ebenen 2 und 3. Dabei wurde jedoch übersehen, dass nur Lehramtsstudierende zur Fachprüfung auf Ebene 2 verpflichtet sind und sich somit zwangsweise eine Verschiebung des Anteils an Lehramtsstudierenden in Richtung BALPE ergab. Die vermeintliche Bestätigung des höheren Motivationsniveaus der Bachelorstudierenden und ihres in Folge höheren allgemeinen Leistungsniveaus war daher zurückzuweisen.

Unter den erhobenen 18 Items ergaben sich Unterschiede mit zumindest schwachen Signifikanzwerten bei den in folgender Tabelle abgebildeten Items. Für die restlichen Items konnten keine aussagekräftigen Unterschiede festgestellt werden.

Nr.	Item	Δ Ø	p
17	Formal language instruction has had little effect on me.	0,67	0,04
11	I want to achieve the highest proficiency level in the pronunciation of English.	-0,58	0,06
12	My conversation partners influence my pronunciation.	0,82	0,08
3	I have received a lot of useful feedback on my pronunciation.	-0,77	0,12
4	Setbacks make me reduce the effort I put into studying English.	0,63	0,14
10	I tend to notice new and interesting words in texts.	-0,49	0,14
16	Coordinating my study activities is difficult.	0,59	0,14
19	Which factors or techniques (in- or outside of school) have assisted you most?	-5,5	0,13
21	Comment on the items/questions and layout of this questionnaire:	-15,2	0,13

Abbildung 5.6: t-Test für Mittelwertunterschiede zwischen BALPE und SULPE für Items mit $p<0,18$

Negative Mittelwertunterschiede (Δ Ø) zeigen an, dass SULPE hier durchschnittlich einen höheren Wert als BALPE angaben. Items 19 und 21 sind abgesetzt, da sich die Berechnungen hier nicht auf eine fünfstufige Skala beziehen wie bei den darüber liegenden Items, sondern auf Textlängen als Antwort auf offene Fragestellungen.

Die Interpretation scheint einfach: SULPE haben aus formalem Unterricht mehr Gewinn gezogen (Items 17 und 3) und stecken sich höhere Ziele (Item 11) als BALPE. BALPE hingegen werden durch das Umfeld stärker beeinflusst (Item 12) und werden durch Rückschläge rascher entmutigt (Item 4) als SULPE. Dass SULPE einen höheren Grad an Sprachaufmerksamkeit aufweisen (Item 10) und weniger Schwierigkeiten beim Koordinieren ihrer Studienaktivitäten (Item 16) haben als BALPE, passt in dieses Muster. Beachtet muss bei alledem werden, dass von den ersten beiden Unterschieden abgesehen alle anderen bei den vorliegenden Daten bestenfalls als Tendenzen betrachtet werden können.

Unter den Items, für welche die beiden Gruppen *keine* signifikanten Unterschiede aufweisen, befinden sich unerwartet die Items 1 (Aussprache hatte einen Einfluss auf die Noten, die ich in der Schule erhalten habe), 2 (Ich setze Studiertechniken bewusst in meinem Sprachenstudium ein), 5 (Ich bin begabt im Nachahmen von Sprechverhalten von Leuten) und auch 13 (Ich verwende Englisch außerhalb des Unterrichtskontexts).

Sowohl für Items, in denen sich die Gruppen unterscheiden, wie auch für jene, die als nicht signifikant befunden wurden, gilt, dass das Ergebnis nichts über ihre Effektivität aussagt. Die erzielten Ergebnisse beschreiben vielmehr den Unterschied zwischen den beiden Gruppen BALPE und SULPE. Für Items, in denen sich die Gruppen nicht unterscheiden, könnte gelten, dass sie wirksam im Sinne des Lernziels sind, jedoch in beiden Gruppen gleich ausgeprägt vorhanden sind. Ähnlich kann für Items, die bei SULPE signifikant stärker ausgebildet sind als bei BALPE, gelten, dass sie nicht zu besseren Lernerfolgen führen. Schlussfolgerungen dieser Art müssen vorsichtig gezogen werden und sind als Tendenzen zu betrachten.

Die aggregierten Ergebnisse in Form der zwei Faktoren, Faktor 1 für ambitioniertes, formal-orientiertes Lernen und Faktor 2 für kreatives, informell-orientiertes Lernen, zeichnen ein ähnliches Bild.

Die Verteilung der Werte für Faktor 1 und 2 lassen sich im Scatterplot in Abbildung 5.7 veranschaulichen. Die standardisierten Werte für BALPE (14 grüne Punkte) und SULPE (19 orange Punkte) werden in ein Koordinatensystem eingetragen, dessen Nullwerte jeweils beim Durchschnitt der Gesamtgruppe angesetzt werden.

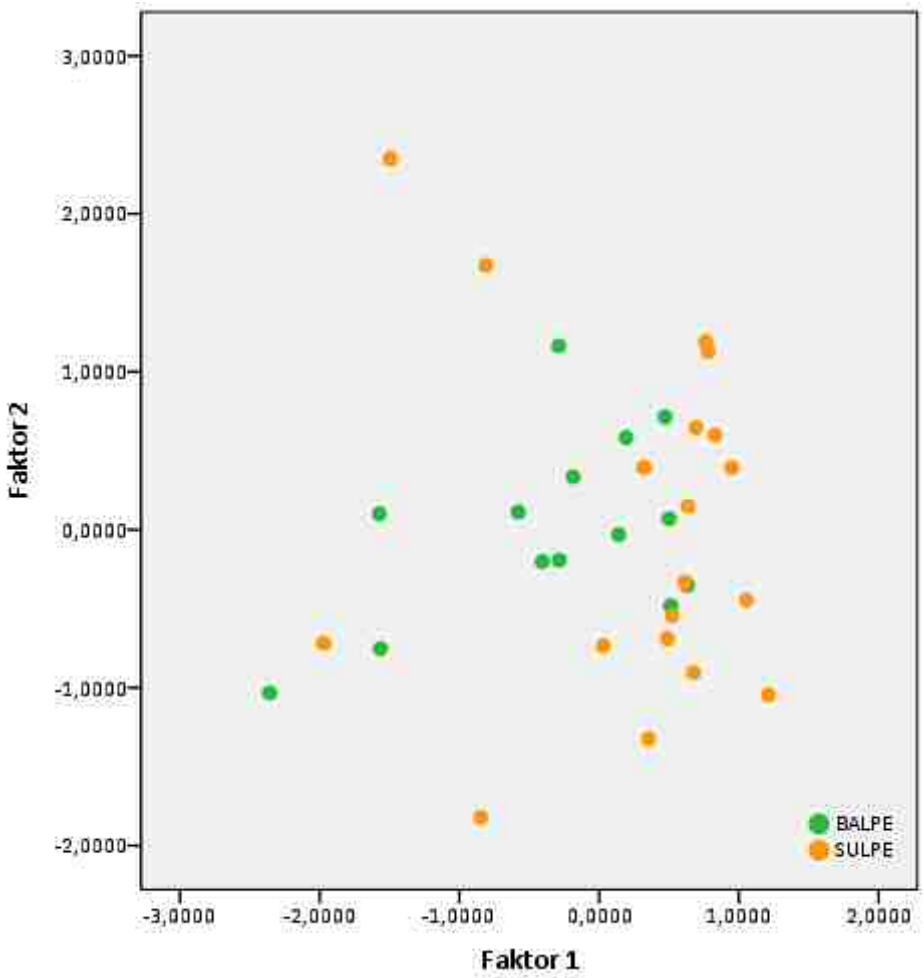


Abbildung 5.7: Scatterplot für Faktorenwerte von BALPE und SULPE

Ersichtlich wird aus der Darstellung, dass sich die Werte der BALPE für beide Faktoren um den Nullpunkt gruppieren, während SULPE für Faktor 1 tendenziell höhere Werte aufweisen und bei Faktor 2 zwar den gleichen Mittelwert (nahe Null) erzielen, dieser aber durch symmetrisch verteilte, größere Auslenkungen zustande kommt. Abbildung 5.8 gibt das Ergebnis in geglätteter, idealisierter Form wieder.

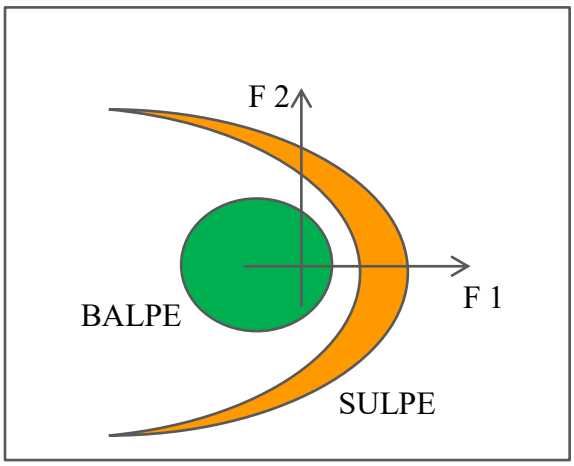


Abbildung 5.8: Faktorenwerte für BALPE und SULPE, idealisiert

In Zahlen ausgedrückt:

		N		SD	p
Faktor 1	SULPE	19	0.25	0.89	0,07
	BALPE	14	-0.34	0.91	
Faktor 2	SULPE	19	0.00	1.09	0,99
	BALPE	14	0.00	0.58	

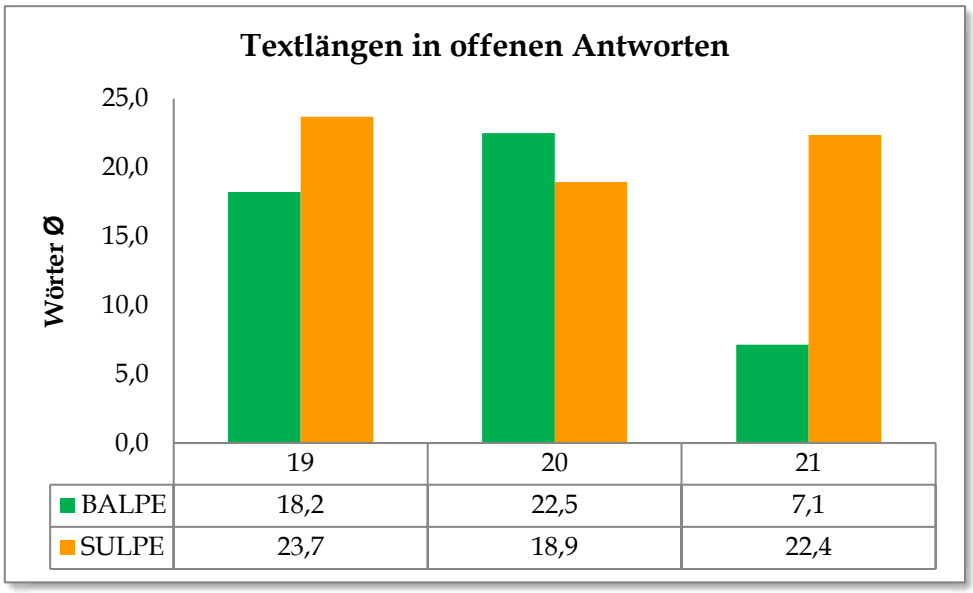
Abbildung 5.9: Faktorenwerte für BALPE und SULPE, Kennzahlen

Was die Werte aussagen, deckt sich mit der Analyse der einzelnen Items: BALPE und SULPE unterscheiden sich bezüglich ihres Zugangs zu informellem Lernen kaum (Faktor 2). Sie verwenden also beide Englisch spontan außerhalb des Unterrichts und setzen sich Situationen aus, in denen sie unstrukturiert mit Englisch konfrontiert sind. Sie weisen weiters ähnliche Neigung und ähnliches Talent zur Nachahmung auf.

Hinsichtlich des Faktors 1 hingegen zeigen erfolgreiche Lerner (SULPE) eine signifikant höhere Affinität zu formalem Lernen und einen höheren Grad an Ambitioniertheit. Überraschend kommt dieses Ergebnis dann nicht, wenn berücksichtigt wird, dass die Untersuchung auf weit fortgeschrittenem Niveau in einer Institution formaler Bildung durchgeführt wurde und davon ausgegangen werden muss, dass die davor liegenden Stufen des Bildungssystems sowohl eine Enkulturation der Lernenden herbeigeführt wie auch eine Selektion auf systemkonforme Lernertypen bewirkt hatten.

Weitere Einsichten bietet die Analyse der Items 19-21. Hier wurden die Textlängen der Antworten gemessen, die auf offene Fragen gegeben wurden (Items 19 und 20) bzw. die

Länge der Kommentare zum Fragebogen. Dargestellt sind die Längen in Abbildung 5.12. Diese Items waren konzipiert für eine qualitative Analyse, förderten jedoch wie die freien Kommentarzeilen unter den Items 1 bis 18 keine qualitativen Unterschiede zutage. Ein quantitativer Blick auf die durchschnittlichen Antwortlängen legt jedoch Interpretationen nahe, die den bisher geschilderten Deutungen ähneln.



	19	20	21
BALPE	18,2	22,5	7,1
SULPE	23,7	18,9	22,4

Abbildung 5.10: Textlängen für Items 19 bis 21

Während die Längenunterschiede für 19 und 21 schwach signifikant sind (jeweils p 0,13), weist der Unterschied für 20 nur eine Signifikanz (p) von 0,51 auf, ist also nicht als aussagekräftig zu betrachten.

So ergibt sich das Bild, dass SULPE längere Antworten geben. Dies wird noch weiter erhärtet durch die gemittelten Antwortlängen auf Items 1 bis 18: Diese betragen 1,9 für BALPE und 3,6 für SULPE. Aus der Zusammenschau dieser Daten entsteht der Eindruck, dass SULPE eher bereit sind, Aufgaben über zu erfüllen und neben der zuvor beschriebenen höheren Ambitioniertheit auch eine höhere allgemeine Leistungsbereitschaft zeigen. Dies entspricht auch Coates‘ „Need for achievement“, das er in einem ähnlichen Kontext, im Rahmen eines Sprachstudiums der Anglistik, als stärksten korrelierenden Faktor für gute Ausspracheleistungen eruiert hatte. (Coates 1986) Alternative Deutungsansätze könnten vermuten, dass BALPE stärker zur Fehlervermeidungsstrategie des Schweigens neigen als die selbstsichereren SULPE oder dass BALPE stärkere Sorge vor sozialer Unerwünschtheit ihrer Antworten haben und diese daher zurückhalten. Diesen Annahmen widerspricht jedoch das Ergebnis für Item 20, das einen letzten Aspekt hervorhebt.

Item 20 zeigt eine auffallende Inversion zur verwandten Frage in Item 19. Im ersten Item wurde nach hilfreichen Umständen beim Ausspracheerwerb gefragt, in Item 20 nach

hinderlichen. Im Vergleich von Item 19 und 20 zeigen sich gegenläufige Unterschiede: SULPE geben länger Antworten auf Item 19, also zu förderlichen Bedingungen, als auf Item 20; BALPE hingegen bieten längere Ausführungen zu Item 20, den hinderlichen Bedingungen, und übertreffen hierbei auch SULPE. Somit ergibt sich auch der Eindruck, dass SULPE in Bezug auf den Lernprozess eher eine ressourcenorientierte, BALPE dagegen eher eine defizitorientierte Haltung einnehmen.

Eine Zusammenstellung der ermittelten und der nicht bestätigten Faktoren ist aus der Tabelle in Abbildung 5.11 zu entnehmen.

HALPE: Einflussfaktoren auf den Ausspracheerwerb im Englischen		
bestätigt	**nicht bestätigt**	**Anmerkungen**
	Musikalität, Auslandsaufenthalt, Schauspielerfahrung	konnten in den Interviews nicht als notwendige Elemente bestätigt werden
	Maturanote	geringer Unterschied zwischen BALPE und SULPE
	Studienprogramm	Designfehler verleitet zu Missdeutung
	Geschlecht, L 1, Alter	Stichprobe zu klein
	Informelles Lernen (F 2)	kein Unterschied
Formales Lernen (F 1)		als Tendenzen zu interpretieren
Arbeitshaltung		
Ressourcenorientierung		

Abbildung 5.11: Ergebnisse aus HALPE - Einflussfaktoren auf den Ausspracheerwerb von Englischstudierenden

Die Ausgangsfrage nach den Unterschieden zwischen erfolgreichen und wenig erfolgreichen Lernenden der Aussprache des Englischen kann für den gegebenen Kontext also folgendermaßen beantwortet werden:

> **Successful learners of the pronunciation of English tend to embrace formal learning more, tend to be more ambitious and more hard-working and they tend to be more resource-oriented than their less successful counterparts.**

5.5. RESÜMEE

Zu Beginn der Untersuchung stand die Überzeugung, dass einige Faktoren zweifelsfrei dem Ausspracheerwerb förderlich sind. Dazu zählten zielsprachiger Auslandsaufenthalt und kreative Sprachverwendung. Weiters wurde durch Literatur und Lehrerfahrung nahegelegt, dass Musikalität und Schauspielerfahrung eine positive Rolle spielen würden. In Analogie zur Abiturnote, die John Coates (1986) als stark korrelierend mit Aussprachefertigkeit von Anglistikstudierenden beschrieben hatte, wurde von den Maturanoten der UntersuchungsteilnehmerInnen ähnliches erwartet.

Keine dieser Erwartungen konnte bestätigt werden, wobei das Diktum gilt, dass „absence of evidence is not evidence of absence“. Da sich allerdings andere, glaubhafte, Faktoren als einflussstark zeigten und daher dem Untersuchungsdesign eine gewisse Validität eingeräumt werden kann, muss davon ausgegangen werden, dass die nicht nachgewiesenen Faktoren keine vorrangige Rolle spielen.

Zur Behauptung von Unterschieden hinsichtlich der Faktoren Geschlecht, Alter und Erstsprache erwies sich die verfügbare Stichprobengröße als zu klein.

Signifikante Korrelationen konnten hingegen festgestellt werden für die Affinität zu formalem Lernen, für die Ambitioniertheit, den Arbeitseifer und für die Ressourcenorientiertheit der Studierenden. Mit Ausnahme der Ambitioniertheit, die wiederum bei Coates (1986) erwähnt wird und als Konstrukt „Entschlossenheit“ in das ursprüngliche Fragebogendesign aufgenommen worden war, stellen diese Faktoren unerwartete Erkenntnisse dar. Sie gewinnen dadurch an Überzeugungskraft, da sie nicht beabsichtigt waren und der Hoffnung auf quasi-magische Faktoren, die letztlich in einen innovativ-kreativen Unterricht einfließen sollten, zuwiderlaufen. Ein researcher-bias zu Gunsten dieser Faktoren kann daher nicht angenommen werden.

Eine Verallgemeinerung auf außeruniversitäre Kontexte kann angesichts der spezifischen Eigenschaften der untersuchten Population nur mit großer Vorsicht vollzogen werden.

Anmerkungen

1 Die Verwendung des Begriffs formales bzw. informelles Lernen orientiert sich hier am Gebrauch durch die Europäische Kommission. (vgl. EU 2001, Glossar)

6: AUSSPRACHE GREIFBAR MACHEN - NIVEAUBESCHREIBUNGEN FÜR AUSSPRACHE-FERTIGKEITEN NACH DEM GER

6.1 ÜBERBLICK

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) bietet neben den häufig genutzten Globalskalen auch Skalen für Detailbereiche, darunter auch die Aussprache. Beim Versuch, diese Skalen zur Verdeutlichung der erzielten Kenntnisse auf Zeugnisse von Aussprachekursen DaF/DaZ der Universität Klagenfurt zu drucken, wurde dringender Anpassungsbedarf festgestellt: die Skalen mussten exakter und differenzierter gestaltet und inhaltlich um zusätzliche Kategorien erweitert werden. Ausgehend von den Angaben des GER wurde eine adaptierte Skala für die spezifischen Bedingungen des Kurses entwickelt, die sich auch zur Anwendung in anderen Kontexten eignet. Nicht ausgeräumt werden konnten damit allerdings grundlegende Zweifel an der universellen Anwendung der Referenzskalen.

6.2 PROBLEMAUFRISS

Es gilt als *good practice*, bei Sprachkursbeschreibungen und Sprachzeugnissen das Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER; hier im Text in weiterer Folge CEF für Common European Framework of Reference for Languages) anzugeben. Seit ihrer Entwicklung und Einführung in den 1990'ern und frühen 2000'ern haben sich die CEF-Kürzel von A1 bis C2 innerhalb Europas etabliert und finden Eingang u.a. in Stellenanzeigen, Kataloge von Schulbuchverlagen und in Zentrallehrpläne. Mit entsprechender Selbstverständlichkeit wurden auf den Rückseiten der Zeugnisse für die allgemeinsprachlichen Vorbereitungskurse DaF/DaZ der Universität Klagenfurt/Österreich auch die Globalbeschreibungen des CEF abgedruckt. Wie sollte man aber mit dem Spezialkurs Phonetik verfahren, für den die Globalbeschreibungen keine Aussagekraft haben? Welche Niveaustufenbeschreibungen sind hier verfügbar und sind sie praktikabel? Müssen diese Beschreibungen erweitert oder adaptiert werden, um für LernerInnen und AdressatInnen nützlich zu sein? Unter welchen Voraussetzungen können zusätzliche Beschreibungen entworfen werden und welche Kriterien sind dabei zu beachten? Von diesen Fragen ausgehend wurde versucht, ein Raster zu entwerfen, das angelehnt an den

CEF den komplexen Anforderungen im Ausspracheunterricht genügen sollte. Im Folgenden soll dieser Versuch eines Rasterentwurfes beschrieben und nachvollzogen werden. Darstellung und Diskussion sollen PraktikerInnen des Ausspracheunterrichts bei ihrer Kursplanung und –beschreibung sowie bei der Leistungsbewertung unterstützen.

6.3 Der Bestand – kritisch beleuchtet

Der CEF bietet, nach den Ausführungen zu allgemeinen Kompetenzen, Deskriptoren für drei Komponenten kommunikativer Kompetenz: linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenz (CEF, 2.1.2 und 3.4)[1]. Im Bereich linguistischer Kompetenz wird als eine von sechs Teilkompetenzen auch die phonologische Kompetenz angeführt und durch die Detailbeschreibungen in Tabelle 6.1 wiedergegeben:

Beherrschung der Aussprache und Intonation [engl.: Phonological Control]	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Tabelle 6.1 (Bolton, 2008:55 bzw. CEF 5.2.1.4)

Der Einsatz dieser Tabelle wirft Fragen auf zur verwendeten Terminologie, zur Progression, zur Abstufung und zur Reduktion der ausgewiesenen Kompetenzen. Diese Fragen sollen im Folgenden kurz ausgeführt werden:

6.3.1 Schon der deutsche Titel ist irreführend, da *Aussprache* fachsprachlich als Überbegriff für segmentale und suprasegmentale Phänomene verwendet wird, also für

die Artikulation einzelner Laute und für die Intonation im weiteren Sinne. Aussprache und Intonation ist als Titel demnach pleonastisch. Der englische Titel erscheint hier deutlich besser gewählt.

6.3.2 Wenn *Aussprache* auf die Artikulation von Vokalen und Konsonanten (einzeln und in Gruppen) eingeschränkt wird und wenn mit *Akzent* ein fremdsprachlicher Akzent gemeint ist, so suggeriert die Tabelle, dass erst auf Niveau B2 der Erwerb der richtigen Wort- und Satzakzentsetzung relevant wird. Tatsächlich ist eine der wenigen allgemein anerkannten Leitlinien des Ausspracheunterrichts für DaF/DaZ, dass die Arbeit am Wort- und am Satzakzent sowie der Erwerb des Sprachrhythmus und der Melodiemuster wichtiger für die Verständlichkeit sind als die segmentale Phonetik, und dass die Bereiche der Intonation in der Lehrprogression prioritär sind. (Dieling/Hirschfeld 2000:32 ff.) Der CEF weist hier also in eine Richtung, die der Fachdidaktik diametral entgegengesetzt ist.

6.3.3 Die Kategorie A1 sagt, umformuliert, dass die/der Deutschlernende bei Beherrschung der Aussprache auf diesem Niveau nur verstanden wird, wenn sie/er das Glück hat, Gesprächspartner zu haben, die Erfahrung mit DaF/DaZ-Lernenden genau dieses sprachlichen Hintergrunds haben. Und nur wenn diese Gesprächspartner sich Mühe geben. Und nur wenn es sich um ein sehr begrenztes Repertoire auswendig gelernter Wörter und Redewendungen handelt. Es ist fraglich, ob mit einer solcherart eingeschränkten Aussprache die/der Lernende die Kannbeschreibungen aus der Globalskala für A1 erfüllen könnte, wo es u.a. heißt: „Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.“ (Bolton, 2008:47 bzw. CEF 3.3) Auch wenn der CEF auf die eingehende Validierung der Deskriptoren verweist – an diesem Punkt sind intuitive Zweifel angebracht, die auch durch die Praxis erhärtet werden: Aussprachefertigkeiten auf dem Niveau der Beschreibung für A1 reichen nicht aus, um die Globalbeschreibung für A1 erfüllen zu können. Die Beschreibung für die Aussprache ist zu nieder angesetzt. Diesen Schluss legt auch der Vergleich mit den Illustrationen in Bolton et al. (2008) nahe: die dort angeführten authentischen Beispiele für A1 übertreffen die Deskriptoren des CEF für Aussprache und Intonation deutlich.

6.3.4 Der Sprung von A1 zu A2 ist nun beträchtlich: auf A2 kann der Lernende bereits gut verstanden werden („klar genug"), auch von KommunikationspartnerInnen ohne besondere linguistische Erfahrung oder Bildung. Hingegen ist der neuerliche Fortschritt von A2 zu B1 weniger deutlich greifbar. Dazu merkt der CEF zwar generell an, dass die Niveaus nicht als lineare Skala gedeutet werden dürfen, etwa so, dass es jeweils für das Erreichen der nächsthöheren Stufe einer gleichbleibenden Zahl an Lerneinheiten bedürfe (CEF 2.2). Dennoch stellt sich jedenfalls in der Praxis ganz konkret das Problem, dass Lernende sehr lange auf Ausspracheniveau A2 eingestuft werden müssen, dafür aber rascher von A2 zu B2 gelangen. Daraus ergeben sich Situationen mit Erklärungsnotstand auf Seiten der Lehrenden und der Kursadministration, wenn Lernende bei der Inskription monieren, dass sie doch schon den Phonetikkurs A2 besucht hätten – womöglich sogar schon zwei Mal – und nun wiederum auf diesem Niveau eingestuft würden.

6.3.5 Von den vier im CEF grundlegend unterschiedenen Bereichen allgemeiner Kompetenz (Wissen, Fertigkeiten, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und Lernfähigkeit) beschränken sich die Niveaubeschreibungen grundsätzlich auf Fertigkeiten und Wissen, also auf die Befähigung zu konkreten sprachlichen Handlungen, während persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und Lernfähigkeit nicht bestimmten Niveaustufen zugeordnet werden. Das hat nachvollziehbare Gründe, bewirkt jedoch auch, dass sich die von den Lernenden als gewichtig wahrgenommenen Lernziele auf die beiden erstgenannten Bereiche reduzieren. Eine unzulässige und unglückliche Reduktion, weil die Lernenden tendenziell ein *learning to the descriptor* praktizieren: Sie lernen auf diejenigen Inhalte hin, die auf der Zeugnisrückseite auch ausgewiesen werden. Bei aller Betonung positiver Deskriptoren bedeutet eine Einstufung noch immer, dass die Kriterien des nächsthöheren Niveaus nicht erfüllt werden und dass diese somit das nächste Lernziel darstellen. Lernstrategien jedoch, ebenso wie sozio- und interkulturelle Kompetenzen, werden den Lernenden nicht mehr als bedeutende Lerninhalte präsentiert, die Lernziele werden auf Skalierbares reduziert (vgl. auch Altmayer 2004).

Zusammenfassend: Der Rahmen bietet im Bereich Aussprache ein fachlich etwas inexaktes Raster, welches zu grob strukturiert ist, um in Aussprachekursen den Lernfortschritt abbilden zu können, und welches den Lernerfolg zu ausschließlich in linguistischen Kompetenzen darstellt. Für Aussprache und Intonation bedarf die Skala des

Referenzrahmens somit einer Erweiterung oder Änderung, wenn sie in Aussprachekursen als Lernziel- oder auch Lernerfolgsbeschreibung dienen soll.

6.4 Legitime Ergänzung des CEF: perzeptive Kompetenz

Der oben beschriebene Adaptionsbedarf des CEF ist dessen AutorInnen bewusst und unvermeidlich: Die Deskriptoren zur Aussprache zielen explizit nur auf gewisse Aspekte der Sprachkompetenz ab und erheben keinen Globalanspruch (CEF 9.2.2); Erweiterungen sind möglich und vorgesehen: „Andererseits können es die Zwecke, die ein Benutzer verfolgt, auch mit sich bringen, dass er einzelne Kategorien und die entsprechenden Sprachmittel auf besonders relevanten Gebieten erweitert." (CEF 2.4)
Als wertvolle Erweiterung empfiehlt sich die Einbindung der im CEF an anderer Stelle angegebenen Deskriptoren zur (rezeptiven) phonologischen Kompetenz, besonders für das Niveau C2: „Kann alle muttersprachlichen Gesprächspartner verstehen, […] sofern er/sie Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent oder Dialekt einzustellen," (CEF 4.4.3.1) und „Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren." (CEF 5.2.2.5) Hiermit ist insbesondere auch die Identifikation und Deutung dialektaler Formen gemeint. Auch für C1 findet sich: „[…] muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist. Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache […] vorkommt." (CEF 5.2.2.5)
Damit ist aber nur ein kleiner Teil der oben beschriebenen Mängel ausgeräumt – zumindest sind nun für C2 nachvollziehbare Deskriptoren verfügbar.

6.5 Freie Erweiterungen des CEF Sprechgeschwindigkeit, Motivation und weiteres

Darüber hinausgehende Anpassungen sind allerdings nicht durch den CEF direkt gedeckt und können nur als freie Erweiterungen verstanden werden. Für die Formulierung zusätzlicher Deskriptoren sind detaillierte Anleitungen vorhanden, die jedoch eine umfassende Validation erfordern, intuitive Angleichung allein genügt nicht. Lenz und Schneider (2004:15) beschreiben in ihrer Anleitung für die Entwickler von Europäischen Sprachportfolios die erforderlichen Kalibrierungsmaßnahmen, wobei das gemeinsame Urteil des Lehrkörpers einer Einrichtung als die am wenigsten taugliche Validierung

aufgelistet wird. Dennoch wurde im Fall der Kurszeugnisse an der Universität Klagenfurt unter intuitiver Begründung ein skalierbarer Faktor in das Raster mit eingebaut: die Sprechgeschwindigkeit, eingedenk ihres Einflusses auf die Aussprachekorrektheit.

Lenz und Schneider führen weiter aus, dass etwa Beschreibungen oder auch Checklisten zu anderen als kommunikativen Kompetenzen „nicht aus einem Portfolio ausgelassen werden sollten, nur weil sie nicht skalierbar sind oder Niveaus zugeordnet werden können." (2004:15; Übersetzung GC) Sie betonen sogar: „Nachdem sie aus pädagogischen Gründen bedeutend sind, ist es wünschenswert, dass solche Beschreibungen und Checklisten in den Portfolios enthalten sind." (loc. cit.) Allerdings müsse dabei transparent gemacht werden, dass diese Beschreibungen nicht auf die CEF-Niveaus bezogen sind.

In diesen breit gefassten Komplex nicht-linguistischer Parameter fallen Lernziele wie Motivation, Selbstwahrnehmung, Lernstrategien und Befähigung zur Selbstkorrektur. Angaben dazu wurden in die Niveaubeschreibungen der Kurszeugnisse mit aufgenommen, um die oben in Abschnitt 2 skizzierte Reduktion der Lehrziele zu entschärfen. Damit soll erreicht werden, dass die Lernenden als Washback auch Überlegungen anstellen hinsichtlich ihrer Eigenverantwortung für den Lernprozess, hinsichtlich ihrer Motivation und hinsichtlich ihrer Theoriekenntnisse. So wird der Forderung von Celce-Murcia et al. (2010, 332) Genüge geleistet, die über die Befähigung zur Selbstkontrolle schreiben: "Creating autonomous learners who are able to perform such tasks is a primary goal of all language instruction, pronunciation included."

6.6 Das adaptierte Raster für Aussprachekenntnisse

Die Zeugnisrückseite für den Aussprachekurs trägt nun die unten wiedergegebene Tabelle. Die angeführten Niveaubeschreibungen entsprechen darin nicht vollständig dem CEF, oder aber die Entsprechung ist nicht in dem Maße gesichert, wie im CEF gefordert wird. Da jedoch die Tabelle eine Einordnung des absolvierten, spezifischen Kurses ermöglichen soll, erscheint die Erweiterung der CEF-Detailbeschreibungen als zulässig. Es handelt sich um ein Raster der konkreten Kursniveaus, nicht um eine Beschreibung mit dem universellen Anspruch des CEF.

In ausgearbeiteter Form liegen bis dato in Analogie zu den gebotenen Kursniveaus nur drei Niveaustufen vor. Als zusätzlicher Grund kommt hinzu, dass eine weiter gehende, präzisere Differenzierung ohne intensiven Jargongebrauch schwer möglich erscheint. Es ist schließlich auch eine pragmatische Lösung des Platzproblems, wo im Original auf einer

A4-Seite ein Überblick über das gesamte Spektrum der Aussprachekurse abgedruckt werden soll, inklusive einer englischen Übersetzung.

NIVEAUBESCHREIBUNGEN PHONETIK – LEVEL DESCRIPTIONS PHONETICS	
A2	
Die Aussprache ist bei langsamem Sprechtempo so exakt und deutlich, dass die einzelnen Wörter für sich (Wortakzent) und in einfachen Satzzusammenhängen (Satzakzent) für Deutschsprachige akustisch verständlich sind, auch bei gelegentlich vorkommenden Aussprachefehlern. Einzellaute und Lautkombinationen werden großteils richtig artikuliert. Die Grundzüge der IPA*-Transkription können rezeptiv genutzt werden. **Die Modulation der Stimme (Lautstärke, Sprechtempo, emotionale und intentionale Sprachfärbung) und die Phrasenintonation werden noch mit einigen Unsicherheiten, aber doch so sinngemäß eingesetzt, dass die grundlegenden Sprechabsichten (Aussage, Frage, Bitte, Aufforderung etc.) für die Gesprächspartner erkennbar sind. Eigene Abweichungen von der Normsprache werden großteils erkannt.**	**Pronunciation in slow speech is sufficiently precise and clear so that single words (word stress) as well as simple sentences (sentence stress) are acoustically clearly intelligible for native speakers of German even if occasional pronunciation mistakes occur. Individual sounds and combinations of sounds are generally articulated correctly. The main features of IPA*-transcription can be read.** **Voice modulation (volume, speed of speech, emotional and intentional emphasis) as well as intonation are applied with occasional uncertainty, yet so that the speaker's main intentions (statement, question, demand, request, etc.) are identifiable for his/her conversational partner. To a large extent, the speaker detects own deviation from the language norm.**
B1	
Die Aussprache ist bei normalem Sprechtempo so exakt und deutlich, dass die akustische Verständlichkeit durch Deutschsprachige trotz gelegentlicher Aussprachefehler ohne Probleme möglich ist. Sichere Akzentsetzung bei komplexeren bzw. zusammengesetzten Wörtern. Alle Vokale, einschließlich der	**Pronunciation at normal speed of speech is so precise and clear that, in spite of occasional pronunciation errors, overall intelligibility is generally given for native speakers of German. Word stress in complex or compound words is produced correctly. All vowels, including the rounded front vowels (ö,**

gerundeten Vorderzungenvokale (ö, ü) und der Diphthonge, werden im Hinblick auf ihre Qualität und Quantität erfolgreich gebildet. Die Konsonanten werden mit Ausnahme besonders komplexer Kombinationen und des Vokalneueinsatzes ohne Zögern normgerecht artikuliert. Die IPA*-Symbole zur Aussprachekontrolle können geläufig genutzt werden. **Die Sprachmelodie der deutschen Sprache wird weitgehend beherrscht, sodass die Gesprächspartner die Sprechabsichten problemlos erkennen und teilweise auch emotionale und implizite Nuancen erfassen können. Die Fähigkeit und die Bereitschaft, den eigenen Lernbedarf in der Aussprache zu benennen und zu bearbeiten, sind gegeben.**	**ü) and diphthongs, can be successfully produced in terms of quality and quantity. Consonants can be articulated without hesitation and conforming to the norm, except for very complex combinations and the glottal stop. IPA*-symbols can be readily applied to correct own pronunciation.** Speakers have a good grasp of German intonation so that conversational partners are able to recognize intentions without difficulties and to partly understand emotional and non-verbal nuances. The learners are able and willing to determine their own learning needs and consequently work on them.
C1	
Die Aussprache ist auch bei schnellerem Sprechtempo so exakt und deutlich, dass Deutschsprachige problemlos folgen können. Schwierige Lautkombinationen und kontrastiv problematische Einzellaute werden ohne Zögern korrekt realisiert. In flüssiger Rede können die Gesprächspartner aus der Melodieführung (inkl. Rhythmisierung und Akzentsetzung) auch Bedeutungsnuancen und Andeutungen problemlos erkennen. Regionale Varianten können in groben Zügen rezeptiv erkannt und zugeordnet werden.	**Even at high speed of speech, the pronunciation is so precise and clear that German speakers are able to follow without difficulties. Both sound combinations and individual sounds that are contrastively problematic are pronounced correctly and fluently.** Partners in conversation are able to deduct from the speaker's intonation (including stress and rhythm patterns) nuances of meaning and intention in fluent speech. The learner is able to recognize and identify the basic differences between regional variations.

Tabelle 6.2

Zur Verdeutlichung der beiden auch im deutschen Titel der CEF-Skala unterschiedenen Bereiche Artikulation und Intonation wurde pro Niveau jeweils ein Absatz zur segmentalen und einer zur suprasegmentalen Phonetik formuliert. Angaben zu weiteren Kompetenzen

wie soziolinguistische Kompetenz und Lernhaltung wurden in den zweiten Absatz integriert.

Der Nachweis über die Aussprachekenntnisse erfolgt nun durch eine Kombination einer Angabe des Niveaus und einer herkömmlichen Note, wie schematisch auch im CEF in Abschnitt 3.9, Abbildung 7, dargestellt. Ein wesentlicher Gewinn dieses Vorgehens ist, dass Lernenden ein Kompetenzzuwachs sichtbar gemacht werden kann, auch wenn er sich noch nicht in einer höheren Niveaustufe äußert. Die Lernenden zeigten sich, soweit inzidentell erfasst, mit der Angabe der Niveaustufen jedenfalls zufrieden; andere Konsequenzen wurden nicht beobachtet.

6.7 Abschließende Überlegungen

Es stellt sich die Frage, ob eine europaweit einheitliche Detailbeschreibung für die Aussprache notwendig ist und welchen Vorteil eine solche bieten kann. Nicht-LinguistInnen werden wenig Nutzen aus einer auf Aussprache allein fokussierten Skala ziehen, anders als aus den Globalbeschreibungen. Es ist unwahrscheinlich, dass Einwanderungsgenehmigungen von Aussprachekenntnissen abhängig gemacht werden, oder dass Stellenausschreibungen ein Aussprachenniveau vorschreiben. Für Lernende, Lehrende und Forschende erscheint hingegen das Raster des CEF zu grob und zu inflexibel, als dass es sich als Universalinstrument eignete, zumal angesichts der unvermeidlichen Reduktionen, die mit der Standardisierung einhergehen. Für den diagnostisch-didaktischen Bereich gibt es weitaus besser geeignete Instrumente, die eine individuelle und sprachspezifische Darstellung der Aussprachekompetenzen erlauben (vgl. Dieling&Hirschfeld 2000 und Celce-Murcia 2010). Im Bereich der Benotung hingegen muss man sich die grundsätzliche Frage stellen, ob die verkürzten Standards nicht eine Illusion der Objektivität erzeugen, die zugunsten einer offensichtlich subjektiven Notengebung traditioneller Ausprägung aufgegeben werden sollte, weil die Relativität letzterer zumindest transparent ist.

Warum nicht individualisierte verbale Beurteilungen jenseits der CEF-Skalen verfassen, unter Angabe der bearbeiteten Bereiche und des erreichten Beherrschungsgrades, womöglich einschließlich Empfehlungen für weiterführendes Lernen?

Anmerkungen

1 Die Zitierweise für den Referenzrahmen (CEF) erfolgt hier durch Angabe des Abschnittes und ist somit unabhängig von der Sprache der Ausgabe. Ebenso kann solcherart mit Online-Ausgaben gearbeitet werden, die (wie die deutsche) keine Seitenzahlen aufweisen. Für das vorliegende Kapitel wurde mit der englischen Online-Version gearbeitet, in der Fassung von September 2010.

7: MUNISA: MULTIDIMENSIONALE, NICHTLINEARE SPRACHSTANDSBESCHREIBUNG DER AUSSPRACHE

7.1 ÜBERBLICK

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) bietet neben den häufig genutzten Globalskalen auch Skalen für Detailbereiche, darunter auch für die Aussprache. Beim Versuch, diese Ausspracheskala für diagnostische Tests oder für Lernfortschrittsmessungen zu nutzen, zeigt sich, dass der Rahmen weder angemessen präzise noch ausreichend flexibel ist. Das vorliegende Kapitel skizziert ein Modell, das aufbauend auf dem GER die Aussprachefertigkeit mehrdimensional und nichtlinear darzustellen erlaubt. Durch die solcherart erhöhte Präzision wird die Validität der Sprachstandsbeschreibung für diagnostische und für didaktische Zwecke sowie für Beurteilungen verbessert.

7.2 HINTERGRUND

Seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) 2001 hat sich die Bezugnahme auf ebendiesen allgemein etabliert, quer über Sprachen, Kompetenzniveaus und Bildungsbereiche hinweg (Schärer 2007). Ursprüngliche Absicht des GER war dabei, eine einheitliche Metasprache für die Beschreibung von Lernzielen, Kompetenzniveaus und Forschungsprojekten zu entwickeln und darüber hinaus auch noch Sprachlehrende zur Reflexion ihrer Tätigkeit anzuregen, unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse der Lernenden und ihres Lernfortschritts (Schärer 2007, 7). Neben den unbestrittenen und offensichtlichen Vorteilen dieses einheitlichen Referenzsystems ergeben sich jedoch aus der mit der Standardisierung einhergehenden Reduzierung der Bewertungsverfahren auch Herausforderungen (Glaboniat 2013, 295 f.).

Die Detailbeschreibungen des GER für die Fertigkeit Aussprache werden in Tabelle 1 abgebildet. Diese Skala ist, wie im Folgenden ausgeführt werden soll, nur eingeschränkt für präzise Beschreibungen der Aussprachefertigkeit geeignet und somit für didaktische wie auch für wissenschaftliche Zwecke unzulänglich. Das widerspricht womöglich nicht dem ursprünglichen Anliegen des GER, der sich hinsichtlich seiner titelgebenden Dimension „beurteilen“ eher als Bezugsrahmen für Niveauprüfungen versteht denn als

Grundlage für Lernfortschrittstests oder für diagnostische Verfahren; die Handhabung des GER beschränkt sich allerdings nicht auf Niveauprüfungen, wodurch die weiter unten angeführten Mängel zum Tragen kommen.

Beherrschung der Aussprache und Intonation [engl.: Phonological Control]	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Tabelle 1: Detailbeschreibung des GER zu Aussprache und Intonation (Bolton, 2008,55 bzw. GER 5.2.1.4)[1]

7.3 Problemaufriss - Fragestellung

Für die Aussprachedeskriptoren im GER kann festgestellt werden, dass die Beschreibungen zwar gut geeignet sind, eine allgemeinverständliche Klassifizierung der Aussprachefertigkeit zu geben, dass sie aber nicht dazu taugen, eine linguistisch adäquate und aussprachedidaktisch nützliche Sprachstandsbeschreibung zu erstellen. Der GER vermag popularisierend einen allgemeinen Eindruck zu vermitteln; eine Abbildung konkreter Lernfortschritte oder bestehender Lücken in der Aussprache erlaubt er jedoch nicht. Dass auf Niveau B1 etwa „manchmal etwas falsch ausgesprochen" wird, erlaubt weder den Lernenden noch den Lehrenden eine Bestimmung der weiteren Übungsinhalte, bzw. der ausstehenden Lehrziele. (vgl. Reinke 2013, 111)

Für diese Bestimmung ist vielmehr ergänzend eine strukturalistische, detaillierte Benennung einerseits derjenigen Bereiche notwendig, die als beherrscht betrachtet werden können, und andererseits derjenigen, die noch angeeignet werden müssen. Es muss präzisiert werden, was genau „falsch ausgesprochen" (s.o., B1) wird und worin die Differenz zum Lernziel besteht, um gezielt an der Überbrückung dieser Lücke arbeiten zu können. Die präzisierende Ergänzung darf dabei als legitim im Sinne des GER angesehen werden, von dem Rolf Schärer (2007, 9) als Experte des Europarats schreibt, er sei ein Instrument, das nicht eingesetzt werden solle ohne weiteren Ausbau und ohne Anpassung an die lokalen Umstände. Der Mangel an skalierbaren, systemlinguistisch belastbaren Angaben zu den notwendigen sprachlichen Mitteln für die angeführten Sprechhandlungen bedeutet ja, dass der GER sich für eine Fundierung von Lehr- und Lernprozessen nicht eignet (Barkowski 2003, 27). Was der GER für die Aussprache jedenfalls auch nicht bietet, sind Angaben zur Erwerbsreihenfolge, sei es in einer natürlichen Progression, die freilich auch hinsichtlich der Ausgangssprachen differenziert werden müsste, oder sei es auch in einer didaktischen Anordnung, die auf Schwierigkeit und kommunikative Potenz des jeweiligen Elements Bedacht nimmt. (vgl. dazu Christ 2003, 61 ff.; Hirschfeld 2011, 15 f.)

Ein Blick auf detaillierte Kannbeschreibungen[2] als Erweiterung des GER bestätigt diese Ausführungen. Für Deutsch wurden in den *Profilen deutsch* über die Deskriptoren des GER hinaus derartige Kannbeschreibungen erarbeitet (Glaboniat 2005), die eine weitere Präzisierung und Exemplifizierung der Sprechakte und sprachlichen Mittel vornehmen. Zwar wird hier nun etwa die globale Kannbeschreibung für A1 „Kann in seinen/ihren Äußerungen die Intonation so einsetzten, dass diese meist als Aussagen, Fragen oder Aufforderungen erkannt werden können" (a.a.O., 108) präzisiert, u.a. durch die detaillierte

Beschreibung „Kann andere um tägliche Dinge bitten, verstehen, wenn Dinge verlangt werden, und sich bedanken“ (109) und, nebst anderen, durch das Beispiel „Kann beim Essen um das Brot bitten oder das Brot weitergeben“ (109). Welche Intonationsverläufe es im Deutschen gibt und welche davon für die beschriebenen Akte beherrscht werden müssen, ob final, progredient oder steigend, gibt die Publikation aber nicht an. Was nun für den suprasegmentalen Bereich gilt, der verhältnismäßig arm an linguistischen Elementen ist, gilt noch viel mehr für den segmentalen, dessen Elementepool ungleich umfangreicher ist: Eine Zuordnung des notwendigen Repertoires an Elementen zu den Niveaustufen des GER gibt es nicht. Anders als für die eher arrivierten Teilbereiche der Grammatik, für die sich in der Grammatik-Übersicht der *Profile* etwa die Termini *adversativer Subjunktor* und *Adjektivkomposition* (Morphologie), *Nebensatzklammer* und *Subsumptivergänzung* (Syntax), auch *Thema-Rhema* (Textlinguistik) und jede Menge an Sprechakten (Pragmatik) finden, sind Phonetik und Phonologie gar nicht vertreten (227 ff.). Diese Arbeit bleibt also noch zu leisten.

Erschwerend kommt weiter hinzu, dass zwischen der Detailbeschreibung für die Aussprache und der Globalbeschreibung der Fertigkeitsniveaus innerhalb des GER noch Kalibrierungsnotwendigkeit besteht, dass, mit anderen Worten, die Detailbeschreibung nicht nachvollziehbar der Globalbeschreibung zuordenbar ist und der GER folglich in sich inkonsistent ist. Bei Betrachtung des Niveaus A1 findet man etwa in der Globalbeschreibung folgende Deskriptoren (GER 3.3):

> Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

In den Detailbeschreibungen zur Aussprache für das gleiche Niveau A1 hingegen (s.o.) wird einschränkend angegeben, dass aufgrund phonologischer Restriktionen die Kommunikation nur mit jenen SprecherInnen Erfolg hat, die „den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind“ (GER 5.2.1.4). Unter dieser Gruppe der erfolgversprechenden GesprächspartnerInnen darf man sich etwa Lehrende oder andere Professionisten im Umgang mit Nicht-MutterspracherlInnen vorstellen. Mit KommunikationspartnerInnen, die nicht über die genannten

Spezialkenntnisse verfügen, verläuft die Kommunikation laut Detailbeschreibungen hingegen erfolglos. Das widerspricht der Globalbeschreibung, die diese essenzielle Einschränkung ebenso wenig aufweist wie die Limitierung auf „auswendig gelernte Wörter und Redewendungen", die in der Detailbeschreibung ausgesprochen wird.
Offensichtlich sind also Global- und Detailbeschreibung unzureichend kalibriert und daher wechselseitig inkompatibel. Die Beschreibung für die Aussprache auf Niveau A1 würde kaum erfolgreiche Kommunikationsakte im Sinne der Globalbeschreibung zulassen, das Globalniveau A1 geht über das Detailniveau entscheidend hinaus.
Auch die ansonsten hilfreichen Illustrationen, die Bolton et al. in *Mündlich* (2008) liefern, in Form von realen, per Video dokumentierten und als Benchmarks modellhaft analysierten Prüfungssituationen, erhellen die Lage nicht erschöpfend. Die Aussprache wird hier zwar explizit bewertet, die Übereinstimmung mit den Kriterien der Detailbeschreibung des GER (etwa für das oben diskutierte Niveau A1) bleibt aber fraglich. Und in Ermangelung präziserer, terminologisch griffigerer Beschreibungen, ist ein Transfer für didaktische Anwendungen nicht möglich, etwa für die Erstellung von Curricula. Zu sehr verbleibt die vorliegende exemplarische Beurteilung holistisch.

Der dritte Grund, aus dem die universelle Anwendung des GER mit Vorsicht zu betrachten ist, ist die unweigerliche normative Macht, die er im Zuge seiner Allgegenwärtigkeit entwickelt. Als Folge der Popularisierung, die er vermöge seiner Allgemeinverständlichkeit unweigerlich nach sich zieht, führt der GER jedoch auch zu einer Deprofessionalisierung des Fachdiskurses. Zumindest geht diesem Diskurs die breite Basis der PraktikerInnen des Ausspracheunterrichts verloren, wenn auch für Lehrkräfte einmal gilt, dass sie die phonetisch-phonologische Terminologie nicht beherrschen müssen. (vgl. Reinke 2013, 116 und Glaboniat 2013, 295 f.) Als mahnendes Beispiel mag die Popularisierung der Bloom'schen Taxonomie von Lernzielen dienen (Bloom 1972), von deren drei Dimensionen *kognitiv, affektiv* und *psychomotorisch* im heutigen Verständnis nur die kognitiven Hierarchien übriggeblieben sind - was gerade angesichts der zunehmenden, funktionalisierten und ökonomisierten Eindimensionalität des Bildungsverständnisses besonders bedauerlich ist. Die Analogie, die es für die Beschreibung von Aussprachenniveaus zu vermeiden gilt, läge darin, dass die Komplexität der Bewertungssituation reduziert wird auf eine unverbindliche, vorwissenschaftliche, dafür aber holistische und allgemein rasch fassbare Skala. Der Verlust beträfe unmittelbar nicht nur Lehrende, sondern auch fortgeschrittene Lernende, denen die notwendigen

Instrumente zur Perzeption und Analyse von Aussprachеleistungen abhandenkämen. Mittelbar müsste sich eine derartige disziplinäre Regression freilich generell auf die Qualität des Unterrichts auswirken, eine Amateurisierung wäre unausweichlich.
Der Blick auf Blooms Taxonomie ist insofern auch relevant, als er ein weiteres Missverständnis im Umgang mit dem GER aufzeigt: Die allgemein verbreiteten Auszüge des GER, denen etwa die unter 5.1.3 angeführten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen generell fehlen, sind zur Lernzielbestimmung gelingenden Unterrichts nicht ausreichend. Was den reduzierten Populärinstrumenten fehlt, ist die affektive Dimension, der sowohl als zentrale Voraussetzung des Ausspracheunterrichts wie auch als Lerninhalt Bedeutung zukommt. Die affektive Einstellung, die Lernende zur Problematik des Identitätswechsels aufweisen, welcher mit dem Erwerb einer neuen Aussprache notwendigerweise einhergeht (vgl. Dieling 1992, 23 f.; Dieling Hirschfeld 2000, 17 f.; Celce-Murcia 2010, 20 f.), beeinflusst den Lernerfolg maßgeblich. Und welche Haltung Lernende zur fortgesetzten eigenständigen Arbeit an ihren Aussprachekenntnissen und -fertigkeiten im Unterricht entwickeln, ist für die nachhaltige Wirkung des Unterrichts entscheidend mitverantwortlich. (vgl. Chudoba 2011, 26).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der GER mit Ansprüchen und mit Anwendungen konfrontiert wird, die nicht seinem ursprünglichen Einsatzbereich entsprechen und dass die Angaben des Referenzrahmens, selbst für seinen intendierten Einsatz, hinsichtlich der Dimension Aussprache weiterer Ausarbeitung bedürfen.
Was sind also die Überlegungen, die für eine tragfähige Klassifikation von Aussprachеleistungen angestellt werden müssen und in welche Richtung können Lösungen tendieren, die als Grundlage für didaktische Entscheidungen dienen können?

7.4 Überlegungen zur Klassifikation von Aussprache-leistungen

Dieser Abschnitt soll einige grundsätzliche Überlegungen zur Klassifikation von Aussprachеleistungen anführen, ehe im nächsten Abschnitt Entwicklungsrichtungen skizziert werden, die den geschilderten Anforderungen Genüge tun.

Zuvorderst muss daran erinnert werden, dass die Skalen für Aussprachеleistungen sich nicht nur an Lehrende und Forschende richten, sondern dass sie den Lernenden, besonders fortgeschrittenen Lernenden, eine wichtige Orientierungshilfe bieten, eine Roadmap für die

Rückschau auf bewältigte und den Ausblick auf kommende Lerninhalte. Die Skalen erlauben somit eine Sichtbarmachung des Lernprozesses; sie ermöglichen eine gleichrangige Partizipation der Lernenden am Unterricht und bieten jenes Umfeld, das für Lernprozesse nach John Hattie (2009) die bestmöglichen Voraussetzungen bietet: Sie lassen Lernvorgänge sichtbar werden. Durch den Backwash-Effekt sorgen sie überdies für motivierte und kompetente Lernende und für wohlstrukturierten Unterricht.

Die Diskussion um die Definition von Aussprachenіveaus wurde bereits durch die Debatte um das phonetische Minimum vorweggenommen, welche in den 1990'ern für Deutsch als Fremdsprache geführt wurde, ohne allerdings abgeschlossen worden zu sein. (vgl. Bürkle 1993, Hirschfeld 1993, Moise 1997) Spätere Bezugnahmen auf das phonetische Minimum des Deutschen sind mehr kursorischer Natur und haben keine wesentlichen Neuerungen gebracht, während für das Englische ein *phonological core* eine weitaus differenziertere Ausarbeitung erfahren hat. (vgl. Jenkins 2000)
Anders als in der bisherigen Diskussion darf jedenfalls für die Definition des deutschen phonetischen Minimums, besser: der phonetischen Minima, jede didaktische und kontrastive Rücksichtnahme vorerst außer Acht gelassen werden. Maßgeblich ist allein die Frage nach den notwendigen Mitteln zur Realisierung der Funktionen auf den jeweiligen Niveaus. Die Analyse der ausgangssprachlichen Voraussetzungen und die individualisierende Auswahl geeigneter didaktischer und methodischer Verfahren erfolgt zeitlich nachgereiht. Die Minima selbst werden davon nicht betroffen. Vor der Entwicklung des GER schrieb Ursula Hirschfeld (1993): „Wie groß das ‚Minimum' sein soll, ob es nicht vielleicht ein ‚Maximum' werden muß, bestimmt das Unterrichtsziel." Seit der Einführung der Niveaus des GER lässt sich das formulieren als: „Welche phonetisch-/phonologischen Merkmale sind zum Gelingen welcher Sprechhandlungen notwendig?", und folglich: „Wie groß das Minimum sein soll, bestimmt das angestrebte Fertigkeitsniveau."
Damit soll freilich nicht suggeriert werden, dass die Zuordnung phonetischer Mittel zu Niveaustufen eindeutig möglich sei. Anders als die vorliegende Literatur zur Diskussion des phonetischen Minimums kann allerdings von einer Möglichkeit zur didaktischen Reduktion der Merkmalsvielfalt des deutschen phonetischen Systems ausgegangen werden. Als Beispiel: Der Zusammenfall von vorderem und hinterem /a/ ist für das Deutsche ohnehin schon akzeptiert. Warum soll dann nicht bei der für das Deutsche geltenden, redundanten Kopplung von gespannt-geschlossen und langen Vokalen (z.B. [i:], [e:]) in Opposition zu ungespannt-offenen und kurzen Vokalen ([ɪ], [ɛ]) auf eines der

Merkmale verzichtet werden können, sofern man sich auf den Niveaus A1 oder A2 bewegt? Tatsächlich ist dies die gängige, unvermeidbare Praxis. Warum soll nicht bei gelingender Opposition fortis - lenis unter den Plosiven auf die allfällige Aspiration der Stimmlosen verzichtet werden können? Im Wesen der Interlanguage liegt es ja, von einer allmählichen Annäherung an die Zielsprache auszugehen. Aufgabe des Unterrichts, der sich an einer solchen Skala orientiert, wäre es, diese Annäherung so zu lenken, dass der jeweils nächste Schritt eine kontinuierliche Zunahme an Sprechfertigkeit bedeutet. Bisherige Unterrichtsmodelle unterschieden sich hiervon nicht grundlegend, auch bisher wurde bei der Auswahl von Lehrzielen nach der kommunikativen Relevanz priorisiert. (vgl. Reinke 2013, 117) Hinzu tritt bei der Definition von Niveaustufen lediglich die Einbettung in einen größeren Kontext.

Die eindeutige Verortung von Merkmalen auf Niveaustufen wird erschwert durch die Komplexität von Ausspracheleistungen. Äußerungen vereinen jeweils eine Reihe von teilredundanten Merkmalen, so dass der Ausfall eines Merkmales durch andere kompensiert werden kann. So können auf segmentaler Ebene normabweichende Realisierungen etwa durch geeignete Lautstärke, durch Anpassung der Sprechgeschwindigkeit oder gar durch nonverbale Mittel ausgeglichen werden und immer zu gelingender Kommunikation führen. Die Frage, ob sich ein gelingender Akt an genau spezifizierbaren segmentalen oder suprasegmentalen Elementen festmachen lässt, ist eher abschlägig zu beantworten. Allerdings lässt sich, so lautet die Hypothese, bei Neutralisierung der nicht-phonetischen Merkmale letztlich doch so etwas wie ein phonetischer Kern gelingender Sprechhandlungen herausschälen. Für diesen Kern, dessen wissenschaftliche Abgrenzung erst erfolgen muss, ließen sich in Folge konzentrische Hüllen beschreiben, die den Niveaus des GER entsprächen. Mit einzubeziehen sind hier Überlegungen zur Belastung des Adressaten durch abweichende Realisierungen (engl. *interlocutor load*), welche zu vorzeitiger Ermüdung und abnehmender Toleranz seitens des Gesprächspartners führen kann und entsprechend zu vermeiden ist (Reinke 2013, 115). Die Verortung von phonetischen Mitteln in der Niveauskala darf also nicht allein nach einem eng gefassten Verständlichkeitskriterium erfolgen.

Noch einmal zu prüfen ist allerdings auch die von Hirschfeld und Reinke (2012, 134) vertretene Ansicht, dass phonetischer Stoff nicht portioniert werden könne. Vielmehr wird bei der üblichen Benennung von Prioritäten im Ausspracheunterricht (a.a.O.) genau diese Portionierung vorgenommen. Und dass Lernende, die in anderen Teilfertigkeiten gut fortgeschritten sind, in der Aussprache noch einen merklichen Akzent aufweisen können,

während andererseits AnfängerInnen früh über eine klare Aussprache verfügen können (a.a.O.), bestätigt nur die Grundbehauptung des GER, dass Lernende je Fertigkeit unterschiedlich weit fortgeschritten sein können. Es gibt auch flüssige, kompetente Sprecher, die auf Grund ihrer Herkunft aus einer Sprache mit anderem Schriftsystem nur mühevoll schreiben können.

Bereits hingewiesen wurde darauf, dass die Skalierung nicht gleichzusetzen ist mit der natürlichen Erwerbsreihenfolge und auch nicht mit der Abfolge im Unterricht. Schließlich wird die Linearität der Lernprogression durchbrochen durch ausgangssprachliche Interferenzen, die auch positiver Natur sein können, weiters durch Erwerbsumkehr (also partiellen Sprachverlust) und durch sprunghafte Lernschritte. Ebenso soll nicht negiert werden, dass bei aller Normierung der Lernziele für die didaktische Umsetzung weiterhin die Individualisierung das Mittel der Wahl bleibt. (vgl. Hartwig-Thürmer 2009)

Eine Zuordnung von phonetischen Mitteln zu Niveaustufen erscheint unter diesen Gesichtspunkten machbar, wenngleich der notwendige Aufwand beträchtlich ist. Nachdem jedoch der Aufwand auch bisher für die Auswahl und Reihung von Lehrzielen zu betreiben war, ist das Unterfangen einer schrittweisen Erarbeitung fundierter Skalen vertretbar.

7.5 LÖSUNGSANSÄTZE

Grundzüge einer Abbildung von Aussprachеleistungen haben im Lichte des bisher Gesagten mehreren Kriterien zu genügen. Sie müssen präzis und zugänglich zugleich sein. Sie müssen eine multidimensionale, nichtlineare Darstellung von Aussprachefertigkeiten erlauben. Und nicht zuletzt müssen sie an unterschiedliche Kontexte anpassbar sein. Wie ist das zu erreichen?

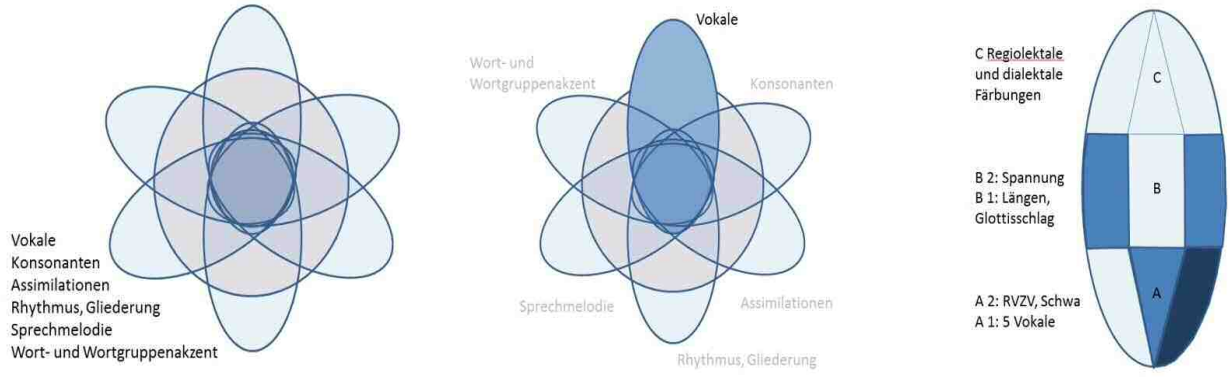


Abbildung 7.1: MUNISA, unter Hervorhebung der Dimension „Vokale“

Die multidimensionale, nichtlineare Sprachstandsbeschreibung der Aussprache (MUNISA) erlaubt die diskontinuierliche Angabe von Fertigkeiten im Teilbereich Aussprache. In der hier skizzierten Form beschränkt sie sich auf Kompetenzen im produktiven Bereich und in der kognitiven Dimension des prozeduralen Wissens (GER 2.1.1). Nicht abgebildet werden also rezeptive Kompetenzen oder all jene Kompetenzen, die in den affektiven Bereich nach Bloom fallen, bzw. auch jene, die im GER unter persönlichkeitsbezogenen Kompetenzbereich (savoir être), Wissen (savoir [propre]) und Lernfähigkeit (savoir apprendre) zusammengefasst werden (GER 2.1.1). Diese können aber durch entsprechende, mehrstrahlige Grafiken abgebildet werden.

MUNISA besteht im vorliegenden Fall aus sechs einander zum Teil überlagernden, radial angeordneten Ellipsen, welche den Hauptfeldern des Ausspracheunterrichts entsprechen. (vgl. Reinke 2013, 117) Die Ellipsen werden durch zwei konzentrische Kreise in jeweils drei Abschnitte unterteilt, welche den drei Hauptstufen des GER entsprechen und ihrerseits wiederum halbiert werden können, so dass sich die sechs üblichen Niveaus ergeben. Für die entstehenden Felder sind je Ellipse die Inhalte der Niveaustufen zu definieren, was hier anhand des Feldes Vokale tentativ vorexerziert wurde. Innerhalb der Niveaus können unterschiedliche Segmente der Ellipsen abgetrennt werden, so dass sich etwa bei den Vokalen auf Niveau A die Vokalphoneme differenzieren lassen. Nicht immer werden diese Segmente so radial angeordnet werden können wie hier in idealisierter Darstellung.

Durch die dreistufige Abstufung der Einfärbung des jeweiligen Bereichs wird angegeben, zu welchem Grad die Lerninhalte beherrscht werden (Beherrschung < 50% - hell, Beherrschung > 50% - mittel, Beherrschung > 95% - dunkel). Auf diese Weise wird rasch ersichtlich, zu welchem Grad die Kompetenzen der jeweiligen Niveaustufen erworben wurden. Auch wird die Abbildung von vorgreifenden Teilkompetenzen auf höheren Niveaus ermöglicht, etwa wenn ungarische Deutschlernende die Differenzierung nach Lang- und Kurzvokalen bereits beherrschen (Niveau B), noch ehe sie das Schwa (Niveau A) erworben haben. Ebenso können partielle Lücken, die Fortgeschrittene auf niederen Niveaus aufweisen, gut abgebildet werden.

MUNISA ist darüber hinaus je nach gewünschter Detailtiefe durch Zoomen vergrößerbar oder aber auch für Überblicksdarstellungen generalisierbar, die Abstufung nach Farbtönen erlaubt eine auch für Laien rasch nachvollziehbare Darstellung des jeweiligen Sprachstandes. Überdies ist MUNISA für Sonderfälle und auch für weitere Fertigkeiten rasch adaptierbar, sofern die abzubildenden Elemente den Niveaustufen des GER zuordenbar sind. Als spielerische Verbeugung vor Farbvorlieben der Lernenden lassen sich

die Graustufen der vorliegenden Abbildung auch durch Pink, Grün oder Rot-Weiß-Rot ersetzen. In der Nebeneinanderstellung von Sprachstandsabbildungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten lassen sich auch Lernfortschritte oder nächstfolgende Lernaufgaben gefällig darstellen.

Bei alledem darf nicht verschwiegen werden, dass für einen validen Einsatz der skizzierten Darstellung die Voraussetzungen noch nicht gegeben sind. Für das Deutsche steht eine Analyse und Anordnung der aussprachlichen Mittel je Niveaustufe noch aus. Dazu ergibt sich eine Vielzahl an Fragen, von denen die nach dem Aussprachestandard, auf den sich die Stratifizierung beziehen soll, noch eine vergleichsweise harmlose ist. (vgl. Hirschfeld/Reinke 2012, 136) Und die ausreichend reliable Bewertung der abzubildenden Aussprachfertigkeiten erfüllt in weiterer Folge auch gewiss nicht das Gütekriterium der ökonomischen Durchführbarkeit - sie ist sehr arbeits- und zeitaufwändig. In Anbetracht der didaktischen Vorteile sollte sich der Aufwand dennoch lohnen.

Anmerkungen:

1 Die Zitierweise für den Referenzrahmen (GER) erfolgt hier durch Angabe des GER-Abschnittes und ist somit unabhängig von der Sprache der Ausgabe. Ebenso kann solcherart mit Online-Ausgaben gearbeitet werden, die (wie die deutsche) keine Seitenzahlen aufweisen. Für den vorliegenden Artikel wurde mit der deutschen Online-Version gearbeitet, die auf der Webpage des Goethe-Instituts abrufbar ist.

2 Der Unterschied zwischen den hier beschriebenen *detaillierten Kannbeschreibungen* und den *Detailbeschreibungen* muss beachtet werden: Im ersten Fall handelt es sich um eine präzisierte Angabe von Sprechakten und Funktionen, der zweite Fall bezieht sich für das Anliegen des Artikels auf die Teilfertigkeit Aussprache.

8: Der Klang der Heimat - Zur Phonologie des österr. Deutsch

kdo še verujev svetništvo jezika, kdo ga sesa poželjivo,
jezik, ki več ne branja, ne orje.

wer glaubt noch an die heiligkeit der sprache, wer saugt sie gierig auf,
sprache, die nicht mehr eggt und nicht pflügt.

Maja Haderlap, Pesmi Gedichte Poems, 1998
Übers. v. Klaus-Detlef Olof

8.1 Überblick

Dieses Kapitel wurde ursprünglich geschrieben um Überlegungen und Material für den Einsatz in der Sekundarstufe 2 zu bieten. Ziel war dabei eine geschärfte, wissens- und erfahrungsbasierte Sprachaufmerksamkeit, die zur kritischen Dekonstruktion populärer Verkürzungen befähigt und, idealiter, zu einer Erweiterung und einem spielerisch-kreativen Gebrauch des eigenen Repertoires an Aussprachevarianten anregt. Nach einem groben Überblick über Eckpunkte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema werden Arbeitsblätter und –aufträge vorgestellt, die den Lernenden einen entdeckenden Umgang erlauben sollen.

Eingebettet in die vorliegende Arbeit soll das Kapitel einen Hinweis geben auf die Problematik der Aussprache-Zielnorm im Unterricht DaF. Aufgrund der komplex gegliederten Aussprachelandschaft des Deutschen muss das Lehrziel situationsabhängig nach regiolektalen, soziolektalen und pragmatischen Gesichtspunkten jeweils eigens neu bestimmt werden.

8.2 Aussprachestandards und das österreichische Deutsch

Wenn von österreichischem Deutsch die Rede ist, so denkt man gemeinhin an den spezifischen Wortschatz an Austriazismen, der bekanntlich seit EG-Zeiten in genau 23 Einheiten die österreichische Identität gegenüber der rest-deutschsprachigen definiert. Dass diese Beschränkung auf knapp zwei Dutzend Begriffe eher bürokratisch-kulinarischer Natur ist denn linguistischer, zeigen die 8000 Stichwörter des Wörterbuchs des österreichischen Deutsch im Dudenverlag (Ebner 1998). Dass aber auch auf anderen Ebenen der Sprachbeschreibung teils auffällige Unterschiede festzumachen sind (vgl. z.B. Ebner in diesem Heft oder Sedlacek 2004), ist sprachwissenschaftlich unumstritten, auch wenn es im allgemeinen Sprachverständnis weniger Beachtung findet.

Im Folgenden sollen nun die Hauptunterschiede zwischen dem bundesdeutschen und dem österreichischen Deutsch in Bezug auf die Aussprache, mit anderen Worten: auf phonetisch-phonologischer Ebene beschrieben werden. Anhand von Beispielen und Aufgaben soll dieser Vergleich zudem anschaulich und handelnd nachvollziehbar gemacht werden. Die Abgrenzung der österreichischen von der Schweizer Varietät wird dabei nicht thematisiert, da sie einerseits in der Beschreibung der genuin österreichischen Varietät impliziert ist, und da andererseits, im Gegensatz zur bundesdeutschen Varietät, der Einfluss des Schweizerischen auf das Österreichische als vergleichsweise gering betrachtet werden kann.

Der Vergleich der Aussprache gestaltet sich jedoch schwieriger als jener von Wortschatz oder Grammatik, zuvorderst wegen der Frage nach dem Register oder dem Sprachniveau, das für den Vergleich herangezogen wird. SprecherInnen variieren situationsabhängig dieses Register hinsichtlich der Aussprachegewohnheiten stärker als ihren Wortschatz oder ihren Satzbau. In öffentlichen Situationen mit stark formellem Charakter wird auf präzise Artikulation bedeutend größerer Wert gelegt als in privaten Situationen informellen Charakters. Regionale Unterschiede innerhalb der Hauptvarietät kommen in der Aussprache stärker und durchgängiger zum Tragen als im Wortschatz. Sowohl bezüglich Präzision wie auch regiolektaler Variation sind die Abstufungen zahlreich und die Stufenübergänge gleitend. Nicht zuletzt ist die Kodifizierung schwerer durchzuführen, da die Aussprache im Allgemeinen eben nicht schriftlich festgehalten wird.

Der Vergleich wird daher üblicherweise – und auch in diesem Beitrag – vereinfachend auf die jeweiligen Varietätenstandards bezogen, welche wiederum, grob gesprochen, vom Sprechgebrauch von Berufssprechern in überregionalen Medien abgeleitet werden (Krech,

S. 6). So lassen sich drei Hauptvarietäten des Deutschen definieren, mit den medialen und sprachnormativen Zentren Deutschlands, Österreichs und der Schweiz als Definitionsmächten der Standards. Der Standard darf dabei jedoch keineswegs als die allgemein übliche Aussprachеform betrachtet werden; für das Britische Englisch etwa geht David Crystal von 3% der Briten aus, die den Standard in seiner reinen Form sprechen (Crystal 2011, S. 365). Dessen ungeachtet ist der Standard diejenige Form, die überregional verstanden wird, generell hohen Status besitzt und – hier schließt sich der Kreis – kodifiziert vorliegt.

Die gebräuchlichsten Beschreibungen des bundesdeutschen Aussprachestandards sind gegenwärtig der Ausspracheduden (Mangold 2006) und das Deutsche Aussprachewörterbuch von Eva-Maria Krech et al. (2010). Für die Spezifika des österreichischen Deutsch, siehe Ebner (2014, in diesem Heft), Muhr (2007), Sedlacek (2004), Wiesinger (2010 a und 2010 b) und generell die Publikationen der Forschungsstelle Österreichisches Deutsch unter http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/.

8.3 Spezifika der österreichischen Aussprache des Deutschen

Prägende Unterschiede zwischen dem bundesdeutschen und dem österreichischen Deutsch können dabei in drei Bereichen festgehalten werden, deren Darstellung sich im Folgenden weitgehend an Wiesinger 2010a orientiert.

Bei den Vokalen ist der durchschnittlich hellere Klang der österreichischen Aussprache dem geringeren Öffnungsgrad der kurzen Hochzungenvokale geschuldet. Zugleich wird im österreichischen Standard die leichte Tendenz des Bundesdeutschen zur Rundung der kurzen Vorderzungenvokale [ɪ] und [ɛ] vermieden. Dadurch ist der Unterschied zwischen *Miete* [iː] und *Mitte* [ɪ] geringer als im Bundesdeutschen (vor allem in seinen nördlicheren Ausprägungen). (Wiesinger 2010a, S. 237) Die allgemeine Tendenz in Umgangssprache und Dialekt zur Entrundung der Vorderzungenvokale im Süddeutschen (König 2011, S. 149) findet im österreichischen Standard unter anderem ihren Niederschlag in der Entrundung des Diphthongs <eu> zu [oɪ] oder [ɔe] (vgl. „Leute“ in Muhr 2007).

Bei den Konsonanten sticht die Entsonorisierung von Plosiven und Frikativen hervor, so dass Bus und lieb gleichermaßen stimmlos gesprochen werden, also mit [b̥ oder p], *Dach* und *fad* mit [d̥] oder [t], *gern* und *Tag* mit [g̥] oder [k] aber auch *See* und *Sonne* mit [z̥] oder [s]. Tendenziell geht auch die Aspiration der stimmlosen Fortisplosive (p, t, k) verloren, was in Summe zu einer Angleichung der im Norddeutschen deutlich unterschiedenen

„harten“ und „weichen“ Konsonanten (also Fortes und Lenes) führt. Eine weitere umgangssprachliche Eigenheit des Süddeutschen, die sich sukzessive auch im österreichischen Standard durchsetzt, ist die Aussprache von <-ig> am Wortende als [-ik], etwa in *zwanzig* oder *geduldig*, wo in bundesdeutschem Standard [-iç] gesprochen wird. Der markante Glottisschlag des Deutschen beim vokalischen Neueinsatz ist im Österreichischen nur schwach ausgeprägt. Es ist vor *Apfel* etwa kein Kehlkopf-Knacklaut zu hören.

Weitere Unterschiede sind (in einer überschaubaren Anzahl von Fällen) bei der Akzentsetzung zu beobachten, so werden die Wörter *Kaffee* und *Tabak* anders als im Bundesdeutschen auf der letzten Silbe betont, während *Mathematik* wiederum österreichisch vorwiegend auf der vorletzten und bundesdeutsch auf der letzten Silbe betont wird. Bekannt sind die unterschiedlichen Aussprachen des Lehnworts *Chemie* (mit anlautendem [k] in Österreich, aber [ç] oder umgangssprachlich auch [ʃ] in der BRD) und ähnlicher Gräzismen. Beim Lehnwort *Chance* orientiert sich das Österreichische am Französischen, während bundesdeutsch [ʃaŋsə] oder [ʃaŋs] gebräuchlich sind; ein Phänomen, das für Lehnwörter französischen Ursprungs vorsichtig verallgemeinerbar ist.

Zusammenfassend und etwas popularisierend lässt sich sagen, dass Oppositionen zwischen Phonemen im österreichischen Deutsch die Tendenz aufweisen, abgeschwächt zu werden, so dass sich in Summe ein Klangbild ergibt, dass weniger Extreme aufweist als das des Bundesdeutschen.

8.4 Arbeitsblätter zur österreichischen Aussprache

Mittels der im Anhang eingefügten Arbeitsblätter, die auch unter http://wwwg.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2014-3.html abrufbar sind (Stand 2017.04.11), sollen nun die Hauptunterschiede dargestellt und drei Thesen diskutiert werden, wie diese Unterschiede nach sprachgeschichtlichen, soziologischen und pragmatischen Gesichtspunkten zu interpretieren sind. Die Arbeitsblätter können dafür in toto oder nur teilweise als Unterrichtsmaterial eingesetzt werden. Dabei empfiehlt sich der zugrunde gelegte Zugang, nach kürzest möglicher Einführung zuerst die Arbeitsaufträge zu erteilen und danach die Resultate mittels der Kommentare zu reflektieren.

8.4.1 - These 1:

Die Grenzen zwischen den Hauptvarietäten des Deutschen sind diffus und in stetem Wandel.

Die drei Varietäten des Deutschen (Bundesdeutscher, Österreichischer und Schweizer Standard) sind nicht voneinander abgrenzbar wie Deutsch und Ungarisch. Wo der Übergang vom einen zum anderen Standard liegt, hängt vom betrachteten Phänomen ab. So kann München in vielen Fällen mit Wien mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als mit Köln oder Berlin. Zudem gilt für die Varietäten ebenso wie für das Gemeindeutsche, dass sie sich beständig wandeln, also Änderungen unterliegen; all dies gilt auch im Hinblick auf die Aussprache. Vor allem ist zu beachten, dass die Staatsgrenzen vor allem Grenzen der Verwaltungssprachen sind, nicht Grenzen der umgangssprachlichen Varianten oder der Aussprachestandards.

8.4.2 - These 2:

Die Aussprache ist stark vom - kontextsensitiv - gewählten Register abhängig und dabei stärker variierbar als andere Ebenen der Sprachbeschreibung wie Wortschatz oder Satzbau.

Je nach Situation wählen SprecherInnen unterschiedliche sprachliche Register, die sich auch durch die Aussprache zeigen. Die Übergänge sind fließen und führen dazu, dass sich zum einen die Register nur vage voneinander abgrenzen lassen (vgl. etwa die Unterschiede zwischen den Kategorisierungen bei Muhr 2007 und Wiesinger 2010 a) und dass zusätzlich die Zuordnung der einzelnen Phänomene häufig umstritten ist; ob eine lautliche Realisierung als umgangssprachlich oder als standardkonform zu betrachten ist, bleibt folglich häufig Ermessensfrage.

8.4.3 - These 3:

Sprachliche Register sind statuskonnotiert: mit Aussprachevarianten ist gesellschaftliches Ansehen verknüpft. Je mehr Register den einzelnen Sprechenden dabei zur Auswahl zur Verfügung stehen, umso größer das Handlungsrepertoire und die Fähigkeit zu angemessener Kommunikation.

Die Aussprache ist die Visitkarte des Sprechenden. Sie wird vom Gegenüber intuitiv bewertet und trägt viel zur Zuschreibung von Status oder von Gruppenzugehörigkeit bei. Dabei ist je nach Gesprächssituation der mediale Standard nicht immer die ideale Aussprachevariante. Selbst innerhalb der medialen Landschaft weisen sich stärker regional

orientierte Fernseh- und Radiokanäle oft auch durch regional gefärbte Aussprachevarianten aus. Noch weniger ist die Standardaussprache in informellen und subsprachlichen Situationen angemessen. Anliegen des Sprachunterrichts ist es daher auch, das Kontinuum an Aussprachevarianten rezeptiv bewusst zu machen und für den produktiven Einsatz verfügbar zu machen, um so die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern. SchülerInnen, deren Sprachverständnis diese Aspekte integriert, werden ihre Aussprache in zunehmend bessere Übereinstimmung mit den Anforderungen der kommunikativen Situation zu bringen lernen.

8.5 Zusammenfassung

Das österreichische Deutsch unterscheidet sich auch in der Aussprache von den in der Bundesrepublik und in der Schweiz gebräuchlichen Varietäten. Zu beachten ist dabei, dass sich die Aussprache je nach Kontext, nach regionaler Einbettung und nach Präzisionsanspruch der Situation innerhalb einer weiten Bandbreite verändern kann. Als Zielstandard wird je Hauptvarietät eine mediale Aussprachenorm herangezogen, deren tatsächlicher Gebrauch wenigen Konstellationen vorbehalten ist. Ein Verständnis für die Abwandlungen der Aussprache erweitert das Handlungsspektrum der Lernenden und lässt sie den Klang ihrer sprachlichen Heimat mit mehr Autonomie und Virtuosität wählen und anwenden.

8.6 Kommentar

Für die Frage der Bewertung von Aussprachеleistungen und somit für den Lehrversuch in Abschnitt 3 ist die Referenznorm ein zentraler Punkt: Abweichungen in der Aussprache von Lernenden können erst in Relation zum Lernziel bestimmt und bewertet werden. Wenn diese Referenznorm jedoch vage oder zumindest situationselastisch bleibt, ist auch eine reliable Messung von Aussprachеleistungen und somit die präzise Messung eines Lernfortschritts fraglich.

9: Spielerische Aussprachеübungen mit Lernenden entwickeln

9.1 Überblick – Worum geht es?

Dass Spiele im Sprachunterricht ihren Platz haben, ist weder neu noch umstritten. Dass sie besonders im Ausspracheunterricht Entscheidendes beitragen können, ist ebenso anerkannt. Dem steht jedoch immer noch entgegen, dass das Angebot an Unterrichtsmaterial für einen spielerischen Ausspracheunterricht wenig umfangreich ist (vgl. die Sammlung von Huth, o.A.) und, wenn vorhanden, doch nur selten Eingang in den Unterricht findet. Was angesichts der Vielfalt der Lehrkontexte auch wenig überrascht. Zu divers sind die Kriterien, die ein geeignetes Material erfüllen muss, soll es im Unterricht einsetzbar sein und darüber hinaus auch noch einen echten Gewinn bringen.

Also ist einmal mehr die Lehrperson gefordert, Zusatzmaterial zu den jeweiligen Einheiten im Ausspracheunterricht zu erstellen. Das mag manchen eine willkommene kreative Herausforderung bedeuten, manchen eine Last sein, die sie gerne meiden. Kaum jemand aber hat Vorbereitungszeit zu verschenken.

Aus diesem Blickwinkel leuchtet schon ein, wenn die Arbeit des Erstellens und Aufbereitens von Lehrmaterial an Lernende delegiert wird.

Bei intensiver Betrachtung ist noch zweierlei zu entdecken: dass es auch lernpsychologisch legitim ist, die Lernenden in die Entwicklung und Erstellung von Lehrmaterial mit einzubeziehen, und dass sich damit ein didaktischer Vorteil erzielen lässt.

Der vorliegende Bericht soll zu dieser intensiven Betrachtung anregen und Hinweise geben, wie das gemeinsame Entwickeln von Übungsmaterial zu einem fruchtbaren und motivierenden Teil des Unterrichts werden kann. Auch wenn der Zeitgewinn auf Seiten der Lehrenden am Ende vielleicht gar nicht mehr gegeben ist.

Noch einmal, zur Klärung: Worum geht es konkret?

Es geht um einen Unterricht, in dem Lernende jene Inhalte, die zwar schon erarbeitet, aber noch nicht geübt wurden, in spielerisches Übungsmaterial kleiden, das dann innerhalb der Gruppe ausgetauscht wird. Wenn, als Beispiel, die perzeptive Unterscheidung zwischen offenem und geschlossenem *E* eingeführt ist, so können die Lernenden unter Anleitung Spiele entwickeln, die dann entweder gemeinsam gespielt werden oder an andere Gruppen weitergereicht werden. Das kann ein Quartett sein, das Gruppen von vier Begriffen mit jeweils offenen und geschlossenen Vokalen aufweist. Aufgabe der Lernenden ist es, je vier

Begriffe mit einem offenen bzw. geschlossenen *E*-, *I*-, *U*-Laut usw. zu finden und Karten zu erstellen, mit denen dann gefragt werden muss: „Hast du eine Kelle?“ oder „Hast du eine Schiebelehre?“ (aus einem Deutschkurs mit Migranten aus der Baubranche). Dabei gibt es eine große Breite an Vorlagen und Einsatzgebieten, so dass wenig Gefahr besteht, dass der Kreativität allzu enge Grenzen gezogen werden oder dass der Unterricht monoton wird.

Bevor mögliche Abläufe und Beispiele genauer betrachtet werden, soll die Begründung für das vorgeschlagene Vorgehen noch eingehender beleuchtet werden. Wer gleich Vorschläge für den Unterricht sucht, kann den folgenden Abschnitt auslassen und ab „Allgemeine Methodik“ weiterlesen.

9.2 Begründung – Warum im Ausspracheunterricht auch gespielt werden soll

*Lang ist der Weg durch Lehren, kurz und wirksam durch Bei***spiele**.
(Seneca zugeschrieben; spielerische Hervorhebung von GC)

Die Gründe für den Einsatz von Spielen im Sprachunterricht sind zahlreich. Ebenso lässt sich auch eine Vielzahl von Gründen für die gemeinsame Erstellung von Spielmaterial anführen.

9.2.1 Gründe im kognitiven Bereich:

Lernen durch Einsicht sollte auch in der Phonetik angestrebt werden (vgl. Dieling und Hirschfeld 2000, 35), besonders in Altersstufen, in denen das rein imitatorische Lernen nicht mehr selbstverständlich funktioniert. Da wir davon ausgehen, dass nach einem kritischen oder zumindest sensiblen Alter (*sensitive period*, zur Diskussion vgl. Celce-Murcia 2010, 16-17) die Sprachlerngewohnheiten und Lernfähigkeit sich signifikant ändern (Kasper 1995, 468), wollen wir besonders erwachsenen Lernern einen kognitiven Zugang zu den Lerninhalten bieten. Dies widerspricht dem spielerischen Zugang keineswegs: zum einen muss beim Lernen zwischen Erarbeitung und Übung unterschieden werden, respektive zwischen Präsentation und Praxis, zum anderen wird bei der Erstellung des Materials intensiv das (kognitive) Wissen gefordert. Entscheidungen zur Gestaltung von Material müssen kritisch, reflektiert und wissensgeleitet getroffen werden (vgl. „Allgemeine Methodik“, unten). Dabei wird im besten Sinne des aufgabenorientierten

Lernens Wissen immer wieder abgerufen. Und es wird nicht nur abgerufen: durch seine Anwendung wird es zugleich vertieft.

Es gibt nun keine Garantie dafür, dass die phonetischen Regeln, die bei der Erstellung des Spielmaterials herangezogen werden, von den Lernenden auch verstanden werden. Die Konzentration, die sich aus der Verantwortung für das Produkt ergibt, fördert aber die Einsicht. Ein längeres, gleichsam *en passant* erfolgendes Eingehen auf das Phänomen erlaubt manchen Lernenden ein Heureka-Erlebnis mitten im Arbeiten.

Im Erstellen der Materialien werden die sprachlichen Regeln immer wieder neu entdeckt, weil sie eine Voraussetzung für ein gelingendes Spiel bilden. Und die Urheberschaft für ein Produkt erzeugt eine intrinsische Motivation zum fokussierten Arbeiten.

Damit ist der Schritt vom Wissen zum Können noch nicht vollzogen. Aber das Wissen ist solide verankert. Der Schritt hin zum Können erfolgt in der Phase des Übens, mal mehr, mal weniger gelenkt, hier aber immer spielerisch.

9.2.2 Aus Persönlichkeitsmerkmalen abzuleitende Gründe:

Dieling und Hirschfeld (2000, 17) sprechen von den

> „Hemmungen, (vor der Gruppe) die von der eigenen, gewohnten Aussprache stark abweichenden Laut- und Intonationsformen hervorzubringen. Manche Schüler schämen sich, sie sträuben sich gegen die Veränderung ihrer Identität, zu der eben auch eine bestimmte und jedem sehr vertraute Sprechweise gehört."

Weit bekannt, wenn auch nicht unumstritten, sind die Versuche, die etwa von Alexander Guiora unternommen wurden, um eine Öffnung der Erhöhung der Ego-Durchlässigkeit (*ego-permeability*) durch psychoaktive Substanzen zu erzielen, in der Absicht, damit Ausspracheleistungen zu verbessern (Guiora 1972; Celce-Murcia 2010, 21).

Die Hemmungen oder Scham, von denen Dieling und Hirschfeld sprechen, müssen nicht durch Alkohol fortgespült werden, wie von Guiora versucht wurde. Ein klug eingesetztes und gut vorentlastetes Spiel erfüllt den selben Zweck, ohne dabei die Verkehrstüchtigkeit zu beeinträchtigen! Wenn die Zugangsschwelle nicht zu hoch angesetzt wird, können auch Erwachsene im Spiel ihren Selbstbildern weitere Grenzen erlauben. Es darf nur nicht zu viel kaltes Wasser auf einmal kommen.

9.2.3 Aspekte der Gruppendynamik:

Die Rollenverteilung innerhalb einer Gruppe wird flexibler, Statusverteilungen werden vielfältiger und die Kommunikation wird direkter und unbeschwerter. Durch den spielerischen Kontext können Rollen eingenommen werden, die sonst mit Gesichtsverlust

einhergehen würden. Damit wird das Repertoire an zulässigen und möglichen Handlungen jedes einzelnen Gruppenmitglieds erweitert. Nicht nur fördert das die oben erwähnte Ego-Durchlässigkeit, es wird in der Gruppe mit mehr Vertrauen und mit mehr Freude gearbeitet. Auch wenn der experimentelle Nachweis aussteht: lachende Lernende lernen leichter.

9.2.4 Interkulturelle Überlegungen:

Zum einen werden spezifische Hemmungen der Ausgangskultur leichter abgelegt, wenn sich der Lernkontext sichtlich aus dem üblichen Unterrichtsschema heraushebt. Restriktionen, die in der Erwartungshaltung der Lernenden für normalen Unterricht gelten, gelten nicht im Spiel. So darf mit dem Mund auch „Unanständiges“ gemacht werden, wenn alles „nur ein Spiel“ ist. Und unanständig kann auch schon mal das Vorstülpen der Lippen sein, ohne welches ein neu zu lernendes *Ü* nicht artikuliert werden kann. Wer kennt nicht den verlegen abgewendeten Blick mancher Lernender aus Ostasien, wenn von ihnen so Anstößiges verlangt wird? Im Spiel lässt sich solch Neues oft leichter rechtfertigen, lerner-intern wie -extern. Indem der Situationskontext erst für das Spiel definiert wird, etwa durch einen Kontrakt (vgl. Tselikas 1999, 57), lässt er mehr Spielraum zu. Das gilt nicht nur für dramapädagogische Spiele, sondern für Spiele allgemein.

Zum anderen lässt sich aber auch über die Zielkultur gut reden: Welche körperlichen Kontakte sind nun auch im Alltag üblich? Wie groß ist der gewöhnliche physische Abstand beim Sprechen? Welche Bedeutung hat das „Bitte“ im Deutschen? Wie verhält man sich als Siegerin/als Verlierer? Welche Spiele werden bevorzugt in welchem Alter gespielt und mit welchen Inhalten? Wie vergleicht sich das mit den Herkunftsländern?

9.2.5 Erwerb von Lernstrategien:

Wer lernt, Vorgegebenes spielerisch zu erweitern und zu üben, hat ein weiteres Instrument zum Sprachenlernen zur Verfügung. Die Strategie des Spielens kann auch noch darüber hinaus transferiert werden in andere Bereiche außerhalb des Sprachenlernens.

9.2.6 Zusammenfassung:

Folgende **Thesen zum Einsatz von Spielen im Ausspracheunterricht** geben Eindrücke aus der Praxis wieder:

- Spielerische Übungsmaterialien (SÜ) überwinden die **Identitätshemmung.**
- SÜ überwinden das Vorurteil, dass **Lernen schwere Arbeit** sein müsse.
- Lernende entwickeln eine **stärkere Identifikation** mit selbst erstellten Unterrichtsanteilen.
- SÜ verhelfen zu einer positiven **Gruppendynamik.**
- SÜ bieten auf **vielen Kanälen** Zugang zur Aussprache*arbeit.*
- Es werden **kognitive, affektive und künstlerische Elemente** verknüpft.
- SÜ binden **mehrere Fertigkeiten** (oder gar alle) ein.
- Verschiedene **Lernertypen** werden angesprochen – auch kinästhetische.
- SÜ erlauben **interkulturelles Lernen.**
- SÜ erlauben die Verbindung von **Sprachwissen und Sprachkönnen.**
- Selbstgestaltete SÜ erhöhen den **Autonomiegrad** des Unterrichts.
- Durch die Partizipation bei der Erstellung der SÜ entwickeln die Lernenden mehr **Verständnis für Unterrichtsabläufe.**
- Die **Reflexion** des eigenen Lernprozesses wird erleichtert.
- Der **Ressourcenpool** für den Unterricht wird größer.
- Zugleich wird der **Lernprozess weniger hierarchisch** und stärker multilateral.
- Der Unterricht wird **lernerzentriert**.
- Die Einbindung von spielerischen Anteilen funktioniert unabhängig vom **Unterrichtsmodell**: D-A-R (decision-activity-reflection) Unterricht ist ebenso möglich wie aufgabenbasiertes Lernen, offenes Lernen im Stationenbetrieb oder der klassische Zugang nach einem PPP-Modell (vgl. Ranalli 2001).

9.3 Allgemeine Methodik – Wie man am besten vorgeht

Das grundsätzliche Vorgehen ist einfach: Von einem Spiel wird das Gerüst genommen und als Matrix für Inhalte aus dem Ausspracheunterricht herangezogen. Der Leitgedanke dabei ist das Lern- oder Übungsziel: Welche Inhalte sollen möglichst oft und möglichst intensiv wiederholt werden?

Dieser erste Schritt im Prozess, die Definition des Lernziels, wird dabei mit den Lernenden erarbeitet, ebenso wie die folgende Auswahl der Lerninhalte und der Spielvorlagen. Das

bedeutet nicht, dass basisdemokratisch alle Schritte erst über qualifizierte Mehrheiten sanktioniert werden müssen. Es geht vielmehr darum, im Rahmen des sprachlich Möglichen, so viel an Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen zu teilen wie nur möglich. Die Auswahl der Matrizes etwa kann anfangs durch die Lehrenden allein erfolgen. Je mehr informierte Partizipation den Lernenden aber ermöglicht wird, desto eher wird ihnen der Lernprozess verständlich und vertraut.

Die eigentliche Gestaltung bietet dann viel Freiraum. Geht es etwa um das Erlernen der IPA-Symbole, können Memory-Karten mit Wortpaaren jeweils in deutscher Schrift und in IPA-Transkription erstellt werden. Dabei kann man die Lerner anhalten, sich besonders knifflige und irreführende Paare auch auszudenken. Etwa „wir“ und „wirr“ mit jeweils der Transkription.

Wählt man eine andere Vorlage, vielleicht ein Brettspiel, können in diese Zusatzaufgaben eingeführt werden, um aus einem Spiel eine Übung zu machen. Etwa indem auf einem Mensch-Ärgere-Dich-Nicht-Spiel einige Felder mit besonderen Aufgaben eingefügt werden (mehr dazu unten im Abschnitt „Konkrete Beispiele“).

Entscheidend ist, dass diese Spiele nicht von den Lehrenden fertig vorgelegt werden, sondern dass die Lerner bei der Erstellung federführend sind. Das kann durch Anweisungen geleitet werden: Welche Bereiche sind besonders schwer? Findet zu jedem Bereich eine Aufgabe!

Nachdem die Lernenden nun die Aufgaben formuliert haben, werden diese von der Lehrperson lektoriert und, wo nötig, besprochen oder geändert.

Es ergibt sich folgender Ablaufplan:

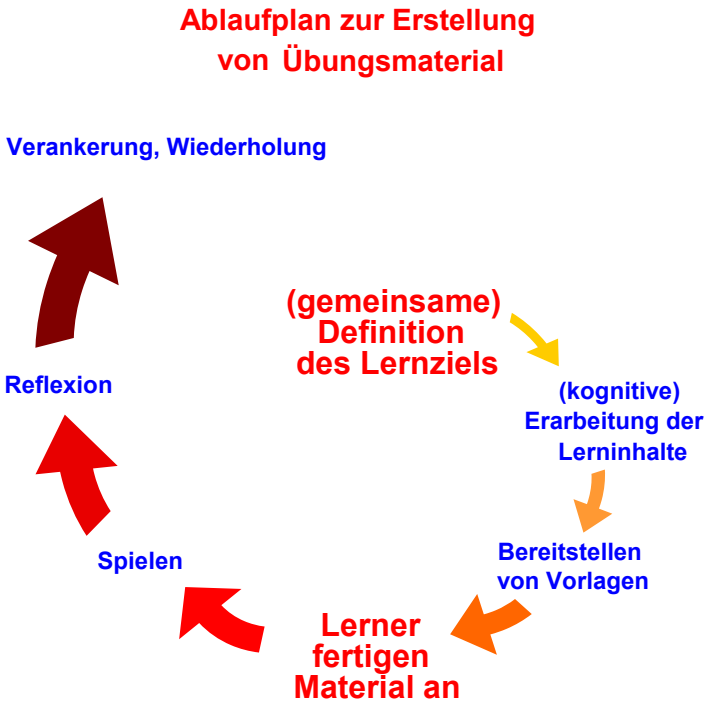


Abb. 9.1: Ablaufplan zur Erstellung von Übungsmaterial

9.4 Zielgruppen – Was für Lernende kommen in Frage?

Es werden immer wieder ähnliche Fragen gestellt oder Zweifel geäußert, die sich um Alter, Niveau und Herkunft der Lernenden drehen: Können Spiele auch mit älteren Lernenden eingesetzt werden? Sind Jugendliche nicht dem „Kinderkram“ gegenüber oft kritisch eingestellt? Kann man mit Anfängern denn spielen, wenn man die Regeln nicht vermitteln kann? Ist das für gut Fortgeschrittene nicht unterfordernd? Sind Lernende aus … nicht zu gehemmt? Funktioniert das auch mit gemischten Gruppen von MigrantInnen?

Die Antwort lautet, wie so oft: Der Fremdsprachenunterricht ist so komplex, dass auch selbstgestaltete spielerische Übungen kein Allheilmittel sind. Aber meine vieljährige Praxis in sehr vielfältigen Kontexten hat nur sehr wenige Flops gezeitigt. Stattdessen hat sich der hier beschriebene Zugang in Variationen mit Nullanfängern ebenso bewährt wie mit nicht-muttersprachlichen LehrerInnen auf Perfektionskurs, mit Kindern im Vorschulalter ebenso wie mit Jugendlichen auf Ferienkursen und mit Lernenden kurz vor der Pensionierung oder im Ruhestand, mit AkademikerInnen ebenso wie mit arbeitssuchenden Bauarbeitern.

Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es eine ganze Anzahl von Hürden gibt, die sich immer wieder stellen und gemeistert werden müssen.

9.5 Schwierigkeiten und Erfahrungen – Wo lauern die Riffe?

Es beginnt mit den **Erklärungen**. Diese müssen den Sprachkenntnissen angemessen sein und dennoch umfassend und klar genug. Man kann auch nicht davon ausgehen, dass vermeintliche Allerweltsformate wie das Quartettspiel tatsächlich in anderen Ländern gleich bekannt sind wie bei uns. Also müssen Regeln gut eingeführt werden, oft am besten durch **Vorspielen**, vor allem bei Lernenden auf niedrigen Niveaus.

Dazu gehört auch, dass **genaue Modelle** vorgegeben werden, besonders wo es um Spiele mit Dialogen geht („Hast du eine Kelle?“ vs. „Hast du ein Metermaß?“ beim Quartett, wo etwa auch auf den Akkusativ des indefiniten Artikels Wert gelegt werden muss). Oder vorzeigen und darauf bestehen, dass beim Memory die aufgedeckten Karten auch wirklich laut vorgelesen werden müssen. Und nicht zuletzt: klarmachen, dass es völlig legitim ist, wenn während des Spielens Fragen zu den Regeln auftreten.

Ein weiterer Aspekt ist das **Alter der Lernenden**. Die Frage, ob Spiele auch von Älteren akzeptiert würden, lässt sich bejahen. Unterstützt kann diese Akzeptanz werden, wenn die Lehrperson die Multidimensionalität der Aktivität auch deutlich macht: dass die kognitiven Anforderungen beim Erstellen von Übungen mindestens so hoch sind wie bei *pattern drills* oder beim Lernen von Terminologie.

Und wenn die Lernenden nicht *spielen* wollen, so beteiligen sie sich vielleicht gerne beim *Erstellen* der Materialien für andere. Auch so wird das Ziel erreicht, dass fokussiert am Lerninhalt gearbeitet wird. Vielleicht lässt sich dann auch nach Fertigstellung der Materialien eine Runde zum Produkttesten durchführen. Moralisch bedenklich ist es ja nicht, wenn so schrittweise zum Spielen hingeführt wird.

Hilfreich ist, wenn die Lehrperson auch bereit ist, „in Rolle“ (Tselikas 1999, 46) zu gehen und selbst Beispiel zu sein. Wenn die/der Lehrende bereit ist, spielerisch eine Position mit vermeintlichem Niedrigstatus anzunehmen, ist dies für Lernende auch weniger schwer. Natürlich bedarf es dennoch einer Sensibilität dafür, wie groß der Schritt ins Neue sein darf, der mit den Lernenden gemacht wird. Dazu gilt es, den **„Spielraum“**[1] nachvollziehbar zu öffnen und zu schließen.

Weiters stellt sich die **Zeitfrage**, mit anderen Worten: ob die Zeit nicht anders effizienter zu nutzen wäre. Empirisch ist das kaum zu beantworten. Intuitiv gilt aber, dass Zeit, die

genutzt wird, um auf mehreren Kanälen zugleich ganz intensiv am Lernziel zu arbeiten, auch effizient genutzt wird. Es bleibt den Lehrenden und den Lernenden überlassen, die Effizienz zu evaluieren. Möglichst a posteriori.

Zur **Spielkultur** gibt es ebenso wichtige Erfahrungen: Es bewährt sich, wenn schon vor dem Spielen **Selbst- und Gruppenkorrektur** zur Gewohnheit gemacht werden. Das heißt, dass Lernende angeleitet werden, die eigene sprachliche Produktion zu evaluieren und gegebenenfalls zu ändern. Der Impuls zur Selbstkorrektur kann dabei durch Konvention auf ein Signal festgelegt werden, etwa auf ein Handzeichen, ein mimisches oder ein sprachliches Signal. Das Signal wird dann zuerst von den Lehrenden gegeben, später auch von der Gruppe. Erst wenn diese Selbstkorrektur nicht zum Erfolg führt, bietet die Gruppe Lösungen an. Und nur wenn auch so das Problem nicht gelöst werden kann, wird auf die Lehrperson rekurriert. Wenn ein dreistufiges Modell mit Selbst-, Gruppen- und LehrerInnenkorrektur gut eingeführt wird, kann es auch im Spiel genutzt werden. Von der Gruppe Korrekturen angeboten zu bekommen, ist dann keine Schande mehr. Und zugleich muss nicht bei jedem Zweifelsfall die Lehrperson konsultiert werden.

Nicht unterschätzt werden darf bei Wettbewerbsspielen, dass **Verlieren** das Gruppenklima empfindlich stören kann. Abhilfe schafft eine Lehrperson, die auch gleich einmal demonstrativ verliert. Oder eine Neudefinition des Spielerfolgs, bei der der Zufallscharakter stärker betont wird. Etwa wenn beim Memory ein Würfel mit eingebaut wird, der die jeweils nächstfolgende Spielerin bestimmt. Ein Bonbon, das mit Augenzwinkern als Trostpreis vergeben wird, wirkt oft auch Wunder.

Von Beginn an können und sollen auch **Lernende als Spielleiter** eingesetzt werden. Damit werden unnötige Hierarchien vermieden und die umfassende Teilhabe der Lernenden wird offensichtlich.

Zu einer Spielkultur, die eingeführt und gepflegt werden muss, gehört dann auch, dass **Regeländerungen** jederzeit möglich sind, solange dies konsensual und dem ursprünglichen Lernziel gemäß erfolgt.

Am Ende, und doch nicht zuletzt, gilt: Aufhören soll man, solange es noch Spaß macht, und auf die **Reflexionen** danach soll man nicht vergessen: Was hat gefallen, was nicht? Wo lagen die Schwierigkeiten? Was haben wir gelernt? Was kann man ändern?

Und wenn das Spiel vorüber ist, darf es auch wiederholt werden. **Wiederholungen** sind erlaubt und stärken den Lerneffekt.

Nicht zu vergessen ist die Frage, ob die **Disziplin** in manchen Gruppen noch aufrecht zu erhalten sei. Im Falle von disziplinären Schwierigkeiten nach der Spielphase ist als erstes

zu prüfen, ob der Übergang, das Schließen des Spielraums, deutlich markiert wurde. Das kann durch räumliche Änderungen erfolgen (indem die Tischanordnung geändert wird), durch ein Ritual am Ende der Spielphase (kurzer Schlusskreis), durch einen Ortswechsel der Personen (Lehrende kehren nach vorne zurück, Lernende an ihre angestammten Plätze) oder andere Mittel, sofern sie den Übergang von einer Unterrichtsphase in die nächste deutlich machen. Mit dem Wechsel in einen neuen Abschnitt gelten dann auch wieder neue Regeln.

9.6 Konkrete Beispiele

9.6.1 Memory

Memoryspiele sind einfach zu erstellen, leicht zu archivieren, werden schnell verstanden und erzeugen vor allem bei einfachem Regelwerk lange, tiefe Konzentration auf den Inhalt. Die materielle Vorbereitung ist minimal, es reichen (Kartei-)Kärtchen, etwa im Format A7, und Schreibzeug. Wie kann nun ein Memory zu Konsonantenhäufungen aussehen?

Vorbereitung: geeignete Einführung des Themas, z.B. mittels Lektion 26 der Phonothek (Stock und Hirschfeld 1996, 174 ff.).

Die **Erstellung** erfolgt in Gruppen von 4 Personen, welche je ein Memory Spiel von 15 Paaren, also 30 Karten erarbeiten. Die Lerner sollen Listen mit Wörtern erstellen, die einerseits schwierige Kombinationen enthalten und andererseits auch zeichnerisch einfach darzustellen sind. Also etwa: Apfel, Zwetschke, Pfeil, Pflanze. Wenn die Gruppe 15 Begriffe gesammelt hat, wird je eine Karte mit der Zeichnung und eine mit dem geschriebenen Wort erstellt. Dabei ist eine Kontrolle durch die Lehrperson nicht immer notwendig oder sinnvoll.[2] Mit einer anderen Gruppe werden nun die Karten getauscht und das Spiel gleich eingesetzt.

Was an dieser Prozessbeschreibung leicht zu verfolgen ist: schon lange vor dem Spielen wird das Lernthema intensiv beackert. Bei der Auswahl der geeigneten Wörter, bei der Diskussion in der Gruppe, beim Zeichnen und Schreiben auf die Karten werden die Inhalte ständig perzeptiv und produktiv verwendet.

Varianten sind hier zahllos möglich: bei Sprachanfängern mit eingeschränktem Wortschatz dienen skizzenhafte Zeichnungen an der Tafel als Vorlagen (♥ / → / * - für Herz / Pfeil / Stern), zu denen dann mit Wörterbüchern die Lernenden die deutschen Lexeme finden. Bei Fortgeschrittenen, die sich unterfordert fühlen, werden die Paare nicht

mit Wörtern und Bildern sondern mit Wörtern und IPA-Transkriptionen erstellt („Herz“ und „[hɛɐts]“ [3]).

Bei der **Durchführung** ist zu beachten, dass bei jedem Aufdecken einer Karte das dazugehörige Wort vom Spieler deutlich auszusprechen ist. Die Gruppe hat hier auch die Aufgabe des Kontrollierens und bietet wenn nötig ein Korrektiv an (vgl. oben: Selbst- und Gruppenkorrektur).

9.6.2 Brettspiel

Brettspiele werden mit Figuren oder Plättchen und Würfel gespielt und lehnen sich, je nach Vorbereitungsaufwand, an mehr oder minder komplexe Vorlagen an.

Um aus einem Mensch-Ärgere-Dich-Nicht ein Spiel für den Ausspracheunterricht zu machen, sind nur wenige Schritte notwendig. Ausgewählte Felder auf dem Brett werden markiert. Wer auf einem solchen Feld landet, muss eine Zusatzaufgabe lösen, die wiederum von verdeckt liegenden Karten zu lesen sind. Die Aufgaben werden bei der Erstellung von den Lernenden aus den Inhalten des Unterrichts gewählt. Ein Mordsvergnügen, vor allem wenn eine besonders gefinkelte Aufgabe im Spiel dann vom Autor selbst gelöst werden muss.

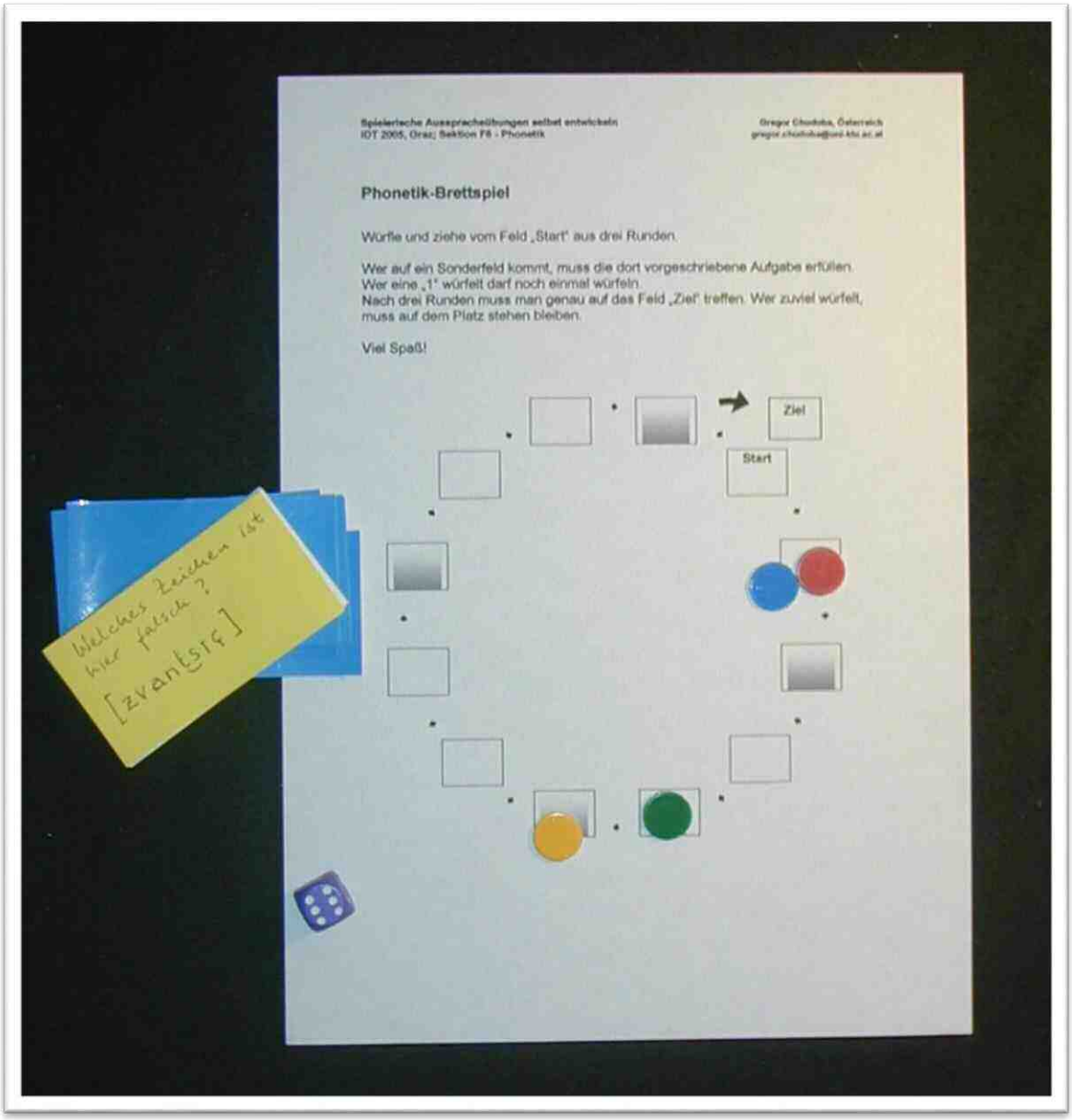


Abb. 9. 2: Einfache Adaption eines Brettspiels nach der Art des Mensch-Ärgere-Dich-Nicht mit Zusatzaufgaben auf Kärtchen.

9.6.3 Bingo

Weil das Spiel im deutschen Sprachraum nicht so geläufig ist wie im englischen, zuerst eine kurze **Beschreibung**:

Aus einer vorher definierten Gruppe von Elementen (im Normalfall etwa die Zahlen von 1 bis 40) notiert sich jeder auf ein Blatt sechs Stück (z.B. 2, 5, 10, 19, 22, 26). Die Spielleiterin (nicht die Lehrperson, vgl. o.: *"Lernende als Spielleiter" unter „Schwierigkeiten und Erfahrungen"*) liest nun ungereiht Zahlen vor und markiert diese auf einer Kontrollliste.

Wer von den Spielenden eine notierte Zahl hört, kann diese auf dem eigenen Blatt abhaken. Wer zuerst alle sechs notierten Zahlen abgehakt hat, ruft „Bingo!“ und gewinnt. An der Spielleitung liegt es nun, zu überprüfen, ob auch alle abgehakten Zahlen vorgelesen wurden – dazu dient die Kontrollliste.

Ein Bingo-**Spiel zur Ausspracheübung** ist schnell erstellt. Es muss nur die Grundmenge definiert werden, aus der die Auswahl getroffen wird. Das kann eine Wortliste aus der betreffenden Lektion sein. Die Phonothek (Stock und Hirschfeld 1996) bietet zu den Konsonantenhäufungen allein in Übung 3 auf Seite 174 schon 24 Wörter. Für eine oder zwei Runden Bingo sicher eine ausreichende Grundmenge.

Möglich ist aber auch eine Tabelle mit kurzen Aussprüchen, die mit wechselnden Melodieverläufen gesprochen werden können. Abbildung 9. 3 gibt eine mögliche Anordnung wieder, bei der sich für fünf Aussprüche fünfzehn Varianten ergeben.

Bevor die Spielleitung vorzulesen beginnt, muss jeder Lernende vier Markierungen in seine Tabelle setzen. Während die Spielleitung vorliest, werden zutreffende Markierungen durchgestrichen. Wer zuerst alle vier Markierungen gestrichen hat, gewinnt.

Wichtig ist auch hier, dass die Lernenden die Beispielsätze selbst (er-)finden. Und wichtig ist, dass die Siegerin ihre Sätze auch selbst vorliest, während Mitspielende und Spielleitung kontrollieren. Wenn alles passt, übernimmt die Siegerin die Leitung der nächsten Runde.

	Melodieverlauf		
Ausspruch	**fallend**	**weiterführend**	**steigend**
Franz trägt Stiefel			
Branko spielt Basketball			
Hadice tanzt Walzer			
Frau Huber wählt BZÖ			
Der Straßenbahnfahrer trinkt nie			

Abb. 9. 3: Bingo-Tabelle für Übung zum Melodieverlauf. Diese Tabelle kann auf Kopien vorgedruckt werden oder als Tafelbild, per Overheadfolie usw. im Unterricht vorgelegt werden.

Neben den Spielen, deren Adaptierung hier durchexerziert wurde, eignen sich viele weitere Typen als Vorlagen. Das Galgenmännlein [4], Stadt-Land, Lieder, Aufwärmübungen aus der Dramapädagogik, Würfelspiele, Knobeleien, rhythmische Sprechspiele – sie alle sind gut geeignet, vorausgesetzt, man erstellt eine scharfe Definition des Lernziels und richtet das

Spiel darauf aus. Dann sind der Phantasie keine Grenzen mehr gesetzt und Kognition und Emotion, Ratio und Kreativität, Wettbewerb und soziale Kohäsion gehen vielfältige, produktive, spielerische Partnerschaften ein.

9.7 Zusammenfassung

Letztlich will der Artikel nichts Anderes nahebringen, als dass Lernende enorm profitieren, wenn Lehrende nicht *für sie,* sondern *mit ihnen* gemeinsam spielerisches Material für den Ausspracheunterricht erstellen. Besseres Verständnis für die Inhalte, mehr Motivation zum Üben, mehr Autonomie im Lernprozess und mehr Effizienz sind die Folge.
Und wenn die beschriebenen Modelle und Erfahrungen zum eigenen Versuchen und Weiterentwickeln anregen, dann hat der Artikel seinen Zweck vollauf erreicht.

Anmerkungen

1 Der Spielraum in seiner hier gebrauchten Bedeutung hat vor allem eine psychische und eine zeitliche Dimension, weniger eine räumliche. Es handelt sich also nicht um ein Zimmer, sondern um eine Zeit, in der gespielt werden darf.
2 Diese soll auch unterbleiben, um die kritische Selbstwahrnehmung der Lernenden zu fördern. Wenn sich tatsächlich ein sprachlicher Fehler einschleicht und weder von der erstellenden Gruppe noch von der spielenden Gruppe bemerkt wird, so kann er im Anschluss im Plenum thematisiert werden. Vor einer allzu raschen Fossilisierung muss man sich hier nicht fürchten. Wenn eine unmittelbare Rückkopplung durch Spielende nicht möglich ist, muss anders vorgegangen werden. Wichtig ist, dass kein fehlerhaftes Material am Stundenende zurückbleibt.
3 Je nach Referenzaussprache wird hier bei der Transkription das vokalisierte oder das frikative R verwendet. Ein Vibrant entspräche nicht den tatsächlichen Aussprachegewohnheiten.
4 Beim Galgenmännlein stellt sich bei Gruppen von (traumatisierten) Migrantinnen die Frage der Einsetzbarkeit. Für diesen Hinweis danke ich Frau Hildegard Schey von der Universität Klagenfurt.

TEIL II:
DRAMAPÄDAGOGIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

10: DRAMAPÄDAGOGIK ALS METHODE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

10.1 ÜBERBLICK

Teil II der vorgelegten Arbeit zielt darauf ab, nach dem Ausspracheunterricht, der in Teil I behandelt wurde, nun die Dramapädagogik so weit zu konturieren, dass die beiden Stränge, die im Lehrversuch in Teil III zusammengeführt werden, hinlänglich verständlich werden. In diesem Kontext soll Kapitel 10 als Einleitung zu Teil II einen Abriss der Entwicklung und der disziplinären Einordnung der Dramapädagogik bieten. Weiter wird nach einem kurzen Kommentar zu aktuellen Debatten im Fach Theater-/Dramapädagogik ein Überblick über die anschließenden Kapitel des Teils II geboten, inklusive Veröffentlichungsangaben für die Artikel, die den jeweiligen Kapiteln zugrunde liegen.

10.2 DRAMAPÄDAGOGIK (DP) - WESEN UND ENTWICKLUNG

Um Dramapädagogik (DP) als Terminus technicus besprechen zu können, bedarf es einer Definition. Eine solche Definition anzugeben, erweist sich aber als schwierig, da es an einem breiten Konsens zu Wesen, Inhalt und klassifikatorischer Verortung der DP mangelt. Für die vorliegende Arbeit wird daher postuliert, dass Dramapädagogik:

- einen Ansatz darstellt, „der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt." (Tselikas 1999, S. 21),
- diese Mittel unter didaktischen Gesichtspunkten weiterentwickelt (Schewe 1993, S. 115) und als Ergebnis
- ein ganzheitlich-pädagogisches Lehr- und Lernkonzept bietet (Even 2003, S. 52) - in Manfred Schewes Erweiterung der Pestalozzi'schen Formel: Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß (Schewe 1993, S. 7-8).

Damit wird über die disziplinäre oder typologische Position der DP noch nichts ausgesagt. Und auch dies erfolgt mit gutem Grund: der Status der DP ist auch in dieser Hinsicht unklar.

Ob Ansatz (Tselikas 1999, S. 21), Konzept (Schewe 1993, S. 2; Even 2003, S. 53), oder doch Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik (Schewe 1993, S. 114-116) – nicht einmal die führenden Proponenten sind sich einig. Womöglich ist das auch mit Ausdruck der Zwitterstellung der DP, die sich zwischen akademischer Disziplin und kreativer, praxisorientierter Kunst bewegt, wobei letztere qua Charakter der strengen Definition nicht zugänglich ist.

Für diese Arbeit betrachten wir die Dramapädagogik als Konvolut an pädagogisch-didaktischen Instrumenten, dessen Mangel an strenger Abgrenzung einem wirksamen Einsatz nicht entgegenstehen muss.

Wurzeln der Dramapädagogik finden sich im Improvisationstheater, dem Psychodrama Jakob Levy Morenos, dem Theater der Unterdrückten Augusto Boals (Schewe 1993, S. 119), in der Dramatherapie (Tselikas 1999, S. 24) sowie natürlich in den Theatertheorien Stanislawskis und Brechts. Während im angloamerikanischen Raum Vorläufer des *Drama in Education* bis in das 19. Jahrhundert zurückreichen (Köhler 2017, S. 86), wird der Begriff Dramapädagogik für den deutschen Sprachraum 1993 von Manfred Schewe in seinem Grundlagenwerk *Fremdsprache inszenieren – Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* eingeführt (Even 2003, S. 52).

Schewe versucht daneben eine Definition, die nicht historisch, sondern intensional vorgeht, und listet taxativ die fünf Methoden auf, welche - aus dramatischen Formen abgeleitet - zu didaktischen Zwecken genutzt werden können; die somit den Kern des dramapädagogischen Repertoires bilden: Theater, Literatur, Storytelling, Film/Video, Funk/Hörspiel. (Schewe 1993, S. 116-117) Eine trennscharfe Abgrenzung zu Theaterpädagogik ist damit jedoch nicht gegeben.

Der Versuch der Etablierung einer eigenen akademischen Disziplin der Dramapädagogik (Schewe 1993, S. 114) muss für den deutschen Sprachraum vorsichtig als bisher nicht erfolgreich betrachtet werden, auch wenn Manfred Schewe von der Dramapädagogik als einer „erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin“ spricht (Schewe 2016, S. 354) – zu sehr divergieren Auffassungen, zu wenig ist eine strukturelle Verankerung an Hochschulen geglückt. Selbst *Scenario*, die Zeitschrift, die als Gravitationszentrum der dramapädagogischen Community dient, vermeidet die redaktionelle Einschränkung auf Dramapädagogik und bezeichnet sich als *Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*. (Scenario, o.A.)

Zugleich ist die Szene lebendig und erfreut sich ungebrochenen Zuspruchs. *DICE (Drama Improves Lisbon Key Competencies in Education)*, ein internationales Projekt im

beeindruckenden Umfang von zwölf Partnerländern, 111 Subprojekten und knapp 4500 TeilnehmerInnen in seiner zweijährigen Laufzeit, untersuchte den Effekt „of educational theatre and drama“ hinsichtlich fünf der acht Schlüsselkompetenzen der Lissabon-Erklärung der EU. (DICE 2010, S. 5) Dabei differenziert das Projekt educational theatre und educational drama – im Sinne der Unterscheidung zwischen *theatre*, das produkt-/aufführungsbezogen sowie publikumsabhängig ist einerseits, und andererseits *drama*, das prozess-/erfahrungsbezogen und publikumsunabhängig ist. (DICE 2010, S. 16-17) In Österreich nahmen im Zeitraum von 2000 bis 2016 Ausbildungsangebote, wenngleich mit unterschiedlichen Bezeichnungen, markant zu (Höfferer-Brunnthaler 2017, S. 93) und Konferenzen zur Dramapädagogik erfreuen sich regen Zuspruchs (Giebert/Göksel 2017, S. 124).

10.3 Disziplinäre Debatten

Prägend für den disziplinären Diskurs zu Dramapädagogik in Österreich ist die Frage nach dem Verhältnis von Drama- und Theaterpädagogik. Die Frage, ob es sich bei den bezeichneten Inhalten um das eine oder das andere handle, zieht sich von Lehrgangsbezeichnungen (LG Theater/Dramapädagogik in Unterricht und Schule an der PH Kärnten, Masterlehrgang Theaterpädagogik an der KPH Wien/Krems) über Konferenztitel (Kongress Drama in Education am Retzhof) bis hin zu Verbänden (International Drama/Theater and Education Association) und Arbeitsgemeinschaften (BAGTiS – Bundes AG Theater in der Schule). Die wechselseitige Abgrenzung ist unklar, zumal eine Vielzahl an weiteren Bezeichnungen für gleiche oder ähnliche Denotate hinzutritt. (Höfferer-Brunnthaler 2017, S. 89-94)

Dabei wird in der Debatte wenig beachtet, dass hier vor allem die Vermengung von Professionalisierung und disziplinärer Entwicklung Unklarheit verursacht. Berufsständische und bildungspolitische Interessen sprechen für ein Verständnis von Theaterpädagogik als Hyperonym für eine Reihe von Methoden, darunter auch Dramapädagogik. Das Verfolgen von Zielen gegenüber Ministerien und dem Gesetzgeber ist, in dieser Logik, einfacher in einer großen Gruppe von Interessenten. Es lassen sich leichter Änderungen im Schulwesen erwirken, es lässt sich die erhoffte Anerkennung als Berufsgruppe leichter erwirken, wenn eine entsprechende Masse an Betroffenen vertreten wird. Allerdings wird übersehen, dass für *Theaterpädagogik* ein alltagssprachliches Verständnis gegeben ist und dass TheaterpädagogInnen in dieser Bezeichnung an

österreichischen Theatern mit klar umrissenen Aufgabenbereichen tätig sind, welche die Dramapädagogik nicht mit umfassen. Hier wird also versucht, einen Begriff aus der Alltagssprache in die Fachsprache zu heben und dabei eine Ausweitung der Begriffsextension zu bewirken.
In Gegenüberstellung zur Definition der Dramapädagogik als der Nutzung theatraler Mittel für unterrichtliche Zwecke bietet es sich daher an, auf disziplinärer Ebene von der Theaterpädagogik als der Pädagogik der Theatervermittlung zu sprechen, mit dem Ziel, das Verständnis für die Kunstform Theater zu fördern, gleichermaßen als kundiger Rezipient wie als kompetenter Produzent. Damit würde etwa auch eine Analogie zum etablierten Begriff der Museumspädagogik geschaffen.
Letztlich reflektiert die Vagheit der Begriffsbildung aber auch essenziell einen Aspekt der Dramapädagogik - der Nicht-Wissenschaftlichkeit im besten Sinne, die einen Zugewinn an kreativem Raum bedeutet. In Manfred Schewes Worten: „Das […] Konzept eines Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts soll Fremdsprachenlehrer bzw. -didaktiker dazu ermutigen, sich nicht nur als Wissenschaftler, sondern auch als Künstler [zu] identifizieren.“ (Schewe 1993, 118)

10.4 Überblick über Kapitel in Teil II; Veröffentlichungshinweise

Die Kapitel des zweiten Teils liefern Beiträge zu den im Folgenden ausgeführten Themen. Im Wesen der Dramapädagogik als Methode ist dabei begründet, dass ein Hauptaugenmerk der Kapitel jeweils auf der konkreten Umsetzung in Lehr- und Lernsituationen liegt.
Kapitel 11 widmet sich den spezifischen Vorteilen, die die Dramapädagogik für den Ausspracheunterricht bereithält, über die naheliegenden stimmlichen Aufwärmübungen hinaus. Kapitel 12 und 13 befassen sich sodann mit Querschnittsanliegen - der Frage nach den Individualisierungsangeboten (Kapitel 12) und nach den Einsatzmöglichkeiten von Humor (Kapitel 13), die sich aus dramapädagogischen Zugängen im Unterricht ergeben. Kapitel 14 beschreibt eine Sonderform der Dramapädagogik mit zahlreichen Alleinstellungsmerkmalen: die Erarbeitung von Hörspielen. Kapitel 15 zeigt schließlich ein Beispiel für den naheliegenden Einsatz von Dramapädagogik im unterrichtlichen Umgang mit Lyrik.

Wie auch in Teil I wurden in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlichte Artikel als Grundlage der Kapitel des Teils II genutzt. Angesichts der geringen Anzahl an

durchgeführten Änderungen lassen sich dabei die Teile I und II als kumulative Arbeit betrachten, die im Kontext der vorgelegten gesamten Arbeit den Rahmen für die in Teil III beschriebene genuin neue Untersuchung abstecken.

Veröffentlicht wurden die zugrunde gelegten Artikel wie folgt:

15. Ausgesprochen dramatisch! Dramapädagogik und fremdsprachlicher Ausspracheunterricht. In: *Erziehung und Unterricht 3/4 2015: „Theaterpädagogik in der Schule“*, öbv; S. 233-240
16. Dramapädagogik, Rollenspiel, Improvisation – Welchen Beitrag zur Individualisierung können dramatische Formen im Sprachunterricht leisten? In: *ide. informationen zur deutschdidaktik 3/2008: „Individualisierung“*, Studienverlag Innsbruck; S. 52-58
17. Haltung, Humor und Dramapädagogik. Wie Dramapädagogik zur Fundierung einer humorvollen Haltung beitragen kann. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik 2/2011: „Humor“*, Studienverlag Innsbruck; S. 83-89
18. Das Medium als Maske - Hinführung zur kreativen Arbeit bei der Hörspielerstellung. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2012/1*; S. 53-60
19. Die Rückeroberung der Lyrik mittels dramapädagogischer Elemente. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik 1/2009: „Theater“*, Studienverlag Innsbruck; S. 118-122

Ein ausführlicheres Beispiel für die dramapädagogische Aufbereitung von Literatur für den Unterricht (Chudoba 2010) wurde in diese Sammlung nicht mit aufgenommen, da es gegenüber den übrigen Kapiteln keinen Gewinn an Konturierung der Dramapädagogik bot.

11: Ausgesprochen dramatisch! Dramapädagogik im fremdsprachlichen Ausspracheunterricht

Er konnte sich die Umgangsformen und die Werte der Menschen aneignen, die ihm gegenüberstanden. Ohne sich anzustrengen. Manchmal, ohne sich bewusst dafür zu entscheiden. [1]
Ilija Trojanow (2006, S. 182)

11.1 Überblick

Der Ausspracheunterricht in der Fremdsprachenvermittlung nimmt eine eigene, immer wieder neu bewertete Stellung ein, pendelnd zwischen einer vernachlässigbaren Größe und einem unabdingbaren Kernelement. Konstant bleibt dabei der Umstand, dass sich in der Aussprache kognitives Wissen und physisches Können stärker verschränken als in anderen Teilfertigkeiten und dass der Ausspracheerwerb stärker als andere sprachliche Teilbereiche psychosozialen Einflüssen unterworfen ist. Diese Aspekte machen den Ausspracheunterricht zu einem Paradefall für dramapädagogische Interventionen, bei denen Lernräume holistisch erweitert werden. Welcher Art die genuinen Beiträge der Dramapädagogik sein können und welche Grundsätze bei ihrem Einsatz zu beachten sind, wird in diesem Beitrag ausgeführt, nicht zuletzt auch anhand von Beispielen.

11.2 Einführung

In der Kunstgeschichte wechseln einander Stile und Moden ohne zwingende hierarchische oder logische Systematik ab. Die Musik der Romantik ist nicht größer als die der Klassik, die Malerei des Barock nicht reifer oder klüger als diejenige der Renaissance. Ähnliches kann von Lehrmethoden in der Sprachdidaktik oder Schwerpunktsetzungen in der Sprachlehrforschung behauptet werden: Womit sich das akademische Establishment beschäftigt und was als didaktisches Leitparadigma verstanden wird, ist eher geschichtlich bedingte Mode als Ergebnis empirischen oder auch hermeneutischen Vorgehens. Modeströmungen folgen anderen Regeln als denen der Logik.

Ähnliches gilt sowohl für den Stellenwert des Ausspracheunterrichts wie auch für Dramapädagogik als Methode. Ob sie breite Anerkennung finden oder nur eine marginale Rolle spielen, ist nicht allein in ihrer pädagogischen Potenz begründet. Allerdings lässt sich für beide zurzeit in Österreich ein relatives Hoch konstatieren: die Dramapädagogik gewinnt, wenngleich zaghaft, Eingang in Lehrerausbildungscurricula und in den

akademischen Diskurs, während der Ausspracheunterricht besonders in der Fremdsprachengermanistik zusehends Anerkennung findet - und das greifbar auch in Organisationsstrukturen, in Materialien und in Stundentafeln.

Dass aber die beiden, Dramapädagogik und fremdsprachlicher Ausspracheunterricht, geradezu wie für einander geschaffen erscheinen, ist nicht nur eine Modefrage, sondern lässt sich aus inhärenten Merkmalen beider ableiten. Dieser Artikel soll das in Ansätzen darlegen, indem zuerst Aspekte des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts (vorrangig basierend auf den Fachdiskursen zu Deutsch als Fremdsprache und zum Englischunterricht) umrissen werden, wonach Grundzüge der Dramapädagogik skizziert werden, um Parallelen und Entsprechungen sichtbar zu machen. Zuletzt sollen über konkrete Beispiele Anregungen zur Integration dramapädagogischer Zugänge in den Ausspracheunterricht gegeben werden.

11.3 Aspekte des Ausspracheunterrichts

11.3.1 Stellenwert des Fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts (FAU)

Das Ansehen des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts (FAU) durchläuft ähnliche Pendelbewegungen wie die vorherrschenden Methoden im Fremdsprachenunterricht. Abhängig von den dominanten Methodenparadigmen wird dem FAU entweder eine zentrale Stellung eingeräumt, etwa bei audiolingualen Unterrichtsformen, oder aber eine bestenfalls tertiäre Bedeutung zugemessen, so im traditionellen Ansatz der Grammatik-Übersetzungs-Methode (Celce-Murcia et al. 2010, S. 449). Im aktuellen Paradigma des Integrativen Ansatzes obliegt den Lehrenden die Analyse des Bedarfs an FAU sowie die Auswahl geeigneter Inhalte, Materialen und Umfänge. Damit erhalten Lehrende zwar mehr Freiraum, zugleich aber werden die Herausforderungen nicht geringer.

11.3.2 Herausforderungen im FAU

Diese Herausforderungen umfassen die üblichen Problemfelder der Fremdsprachendidaktik wie Auswahl der Inhalte und ihrer Sukzession, Testen und Bewertung, Verknüpfung mit anderen Teilfertigkeiten, graduierliche Überführung von didaktisch reduziertem Lernmaterial zu authentischen Angeboten und dergleichen mehr. In mancher Hinsicht jedoch ist der FAU von der Arbeit an anderen Fertigkeiten deutlich unterschieden. Darunter fallen Interferenzphänomene aus den zuvor gelernten Sprachen, die tiefer verankert und somit hartnäckiger sind als etwa beim Erwerb fremdsprachlichen Wortschatzes oder neuer Grammatikregeln. (Celce-Murcia 2010, S. 35) Wahrnehmungs-

und Strukturierungsmuster spielen im Bereich der Lautbildung eine stärkere Rolle und sind im Allgemeinen schwer zu erweitern. (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 17) Noch deutlicher sichtbar werden die Unterschiede, wenn die drei Bereiche der Bloom'schen Taxonomie von Lernzielen - kognitiv, affektiv, psychomotorisch - berücksichtigt werden. (Bloom et al. 1974) Während der kognitive Bereich in allen Teilfertigkeiten des Sprachenlernens eine zentrale Rolle spielt, sind die psychomotorischen Anforderungen im Bereich Aussprache signifikant höher als anderswo. Und, damit im Zusammenhang stehend, der affektive Bereich stellt sich im FAU komplexer dar als in anderen Teilfertigkeiten.

11.3.3 Physiologische Anforderungen

Das liegt hinsichtlich der Psychomotorik daran, dass im Bereich Aussprache die physiologischen Anforderungen weitaus komplexer sind als etwa beim Schreiben. Bewegungen der Artikulationsorgane sind weitgehend automatisiert und auf muttersprachliche Gewohnheiten eingeschliffen. Diese Gewohnheiten müssen aufgebrochen werden und um neue, oft kontraintuitive Formen erweitert werden, um die zielsprachliche Aussprache zu ermöglichen. Das alles spielt sich bei ausgeprägter Präzisionsanforderung in kleinsten Räumen und bei sehr hohen Geschwindigkeiten ab. Zwischen Stimmritze und Mundöffnung ist eine Vielzahl von Artikulationsorganen in einer ebenso großen Vielzahl von Artikulationsmodi an der Erzeugung der Sprachlaute beteiligt - und dies in jeweils sprachspezifischer Ausprägung. Laute, Lautkombinationen und allgemeine Klangdispositionen (Artikulationsbasis bzw. voice quality settings, Celce-Murcia 2010, S. 11) sind von Sprache zu Sprache verschieden, oft sogar deutlich verschieden. Feinmotorische, physiologische Herausforderungen sind folglich zahlreich, der FAU gleicht dem Unterricht an einem neuen Musikinstrument, wobei, um die Metapher weiter zu spinnen, zusätzlich zur anderen Tonerzeugung am neuen Instrument oft auch noch neue tonale Systeme, Rhythmen und Kompositionskulturen zu lernen sind.

11.3.4 Affektive und soziokulturelle Komponenten

Als weitere Schwierigkeit tritt beim FAU die affektive Besetzung des Klangs der bereits angeeigneten Sprachen und der eigenen Stimme hinzu. Die Identitätshypothese des FAU geht von einer starken Prägung des Selbstbildes durch Klang und Handhabung der eigenen Stimme aus (Hirschfeld 2000, S. 17; Celce-Murcia 2010, S. 35). Dieses Selbstbild muss nun zugunsten einer neuen, fremdsprachlichen Identität aufgegeben oder zumindest angepasst werden, was bei vielen Lernenden zu Hemmung oder gar Abwehr führt.

Schließlich gilt Browns Beobachtung: „There is great potential for embarrassment, ridicule and loss of face, especially with such a physical activity as pronunciation." (Brown 2008, S. 198)

Neben die physiologische und psychologische Hemmung tritt eine dritte, soziokulturelle hinzu: Aussprache gilt auch als Indikator für Gruppenzugehörigkeit. (Pennington 1996) Mit dem Erwerb einer neuen Aussprache erleben Lernende folglich auch die Gefahr verbunden, die Zugehörigkeit zu ihrer sozialen Gruppe zu verlieren. Ein oft subliminaler Konformitätswunsch steht dann dem erfolgreichen Ausspracheerwerb entgegen, gleichsam als integrative Demotivation in Umkehr von Robert Gardners integrativer Motivation. (Dörnyei 2005, S. 68)

11.3.5 Persönlichkeitsmerkmale und FAU

Charakteristisch für die wissenschaftliche Betrachtung des FAU ist nach alledem auch die Frage nach Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Lernender. Adam Brown hebt in seinem Überblick die Bedeutung eines mimischen Talents, einer Anpassungsfähigkeit („oral mimicry") hervor. (Brown 2008, S. 200) Zugleich merkt er an, dies sei kein Aspekt der Lehrsituation „over which teachers have much control, if any at all." (ibid.) Diskutiert werden auch Musikalität und Extravertiertheit (Coates 1986), beide mit wenig belastbaren Korrelationswerten. Zur Motivationslage, ob diese in den Lernenden stärker instrumental oder integrativ ausgeprägt ist, ob eher intrinsischer oder extrinsischer Natur, gibt es nur widersprüchliche Studienergebnisse (vgl. Coates 1986; Celce-Murcia 2010). „Language ego" und „ego permeability", Begriffe aus Debatten der 1970'er, stellten sich als schwer eingrenzbare Charaktereigenschaften heraus und haben daher im aktuellen Diskurs kaum Nachhall gefunden, auch wenn ein Zusammenhang von Flexibilität der persönlichen Identität mit sprachlichem Verhalten intuitiv glaubwürdig erscheint. In Summe verbleibt an signifikanten Charaktereigenschaften neben dem mimischen Talent wenig Greifbares.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der FAU im Vergleich zu anderen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts eine größere Herausforderung in physiologischer, psychologischer und soziokultureller Hinsicht darstellt und dass besonders ein sprachlich-mimisches Talent eine günstige natürliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen bedeutet. Ob Dramapädagogik unter diesem Blickwinkel einen besonderen Beitrag zum FAU zu leisten vermag, behandelt der folgende Abschnitt.

11.4 Dimensionen der Dramapädagogik

11.4.1 Eingrenzung

Der Begriff *Dramapädagogik* (DP) wird in dieser Untersuchung verwendet im Sinne einer Methode, die Elemente der theatralen Arbeit für pädagogische Zwecke nutzt, welche häufig fachdidaktischer Natur sind. In der Theaterpädagogik (TP) nach diesem Verständnis kehrt sich das Verhältnis um: pädagogische Mittel werden für theatrale Zwecke eingesetzt. (DICE 2010, S. 16 f.; Even 2003, S. 148; Tselikas 1999, S. 21) Die DP wird begriffen als Anwendungsfall von theatralen Elementen, die eingesetzt werden, um ein didaktisches Ziel zu erreichen. Primat wird, sofern eine solche Hierarchisierung notwendig ist, in der DP aber dem Didaktischen, nicht dem Theatralen eingeräumt. Das terminologische Verhältnis zwischen DP und TP bleibt hierbei mangels der noch laufenden Begriffsbildung für TP offen.

Was sind nun die genuinen Angebote der DP für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für den FAU?

11.4.2 Dramapädagogik (DP) und Schlüsselkompetenzen

Das Projekt DICE, das 111 drama- und theaterpädagogische Projekte mit über 4000 Lernenden in 12 Ländern umfasste, stellte durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel im Schulunterricht signifikante Vorteile in fünf der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen der Europäischen Union (den sogenannten Lissabon Kompetenzen) fest:

> Muttersprachliche Kommunikation, Lernkompetenz „Lernen lernen“, Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. (DICE 2010, S. 13) [2]

In diesen Kompetenzfeldern wurden hinsichtlich 22 Variablen Gruppen mit dramapädagogischen Interventionen und solche ohne theatrale Arbeit verglichen. Die durchwegs positiven Ergebnisse der Vergleiche ergaben u.a., dass Lernende mit dramapädagogischen Angeboten bessere Bewertungen durch ihre Lehrenden erhielten, sich stärker in der Schule engagierten, besser mit Stress umzugehen verstanden, mehr Interesse an Partizipation im öffentlichen Raum zeigten, humorvoller waren und sich auch zuhause wohler fühlten. (ibid.) Über bildungspolitische Differenzen hinweg werden die

geschilderten Ergebnisse zweifellos allgemein Anklang finden - eine Sonderstellung der DP hinsichtlich des FAU lässt sich jedoch daraus nicht ableiten.

11.4.3 DP als holistischer Ansatz

Auch dass DP als holistischer Lehransatz über den kognitiven Bereich hinaus Körper, Emotionen, ästhetisches Empfinden und Soziales mit einbezieht und oft in den Mittelpunkt rückt, ist vorerst mehr generelle Überlegung denn ein FAU-spezifischer Vorteil. Humanistisches Lernen ist für naturwissenschaftliche Fächer gleich empfehlenswert wie für Grammatik oder Geschichtsunterricht. (Even 2003)

Allerdings lassen sich mit Bedacht auf die im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Charakteristika des FAU einige Beobachtungen machen, die DP in besonderem Maße für den FAU geeignet erscheinen lassen. Betrachtet werden hierzu im Folgenden die Mehrdimensionalität des FAU, der Umgang mit Risiko und mit Fehlern und schließlich die Entwicklung des mimischen und des musikalischen Talents.

11.4.4 Mehrdimensionalität in DP und FAU

Die Mehrdimensionalität des Ausspracheunterrichts, der in ungewöhnlichem Maß kognitive, affektive, physiomotorische und soziale Aspekte umfasst, findet ihr Gegenstück in der Mehrdimensionalität der DP. Mehr als im Unterricht anderer Teilfertigkeiten ist im FAU der Einsatz der DP aus dieser Perspektive inhärent logisch. DP wie auch FAU können sich nicht auf die kognitive Dimension beschränken. Und da Körperarbeit, Atem- und Stimmschulung und nicht zuletzt gruppendynamische Überlegungen in der theatralen Arbeit - anders als im traditionellen Sprachunterricht - als selbstverständliche Komponenten betrachtet werden, hat die DP gegenüber dem FAU einen Erfahrungsvorsprung und ein besser entwickeltes Instrumentarium. Die Integration dieses Instrumentariums bietet dem FAU somit einen Mehrwert. Als Beispiel mag das Pyramidenprinzip (Tselikas 1999, S. 215; Boal 1989, S. 46 f.) gelten, wonach in der Theater- und Dramapädagogik zuerst die Arbeit mit und am Körper erfolgt, dann diejenige mit und an der Stimme und erst zuletzt die Sprache in den Fokus rückt. Die Befolgung dieses Prinzips auch im FAU erfordert eine Weitung des Aktivitätenhorizonts, welche sich wiederum in einer umfassenderen Fundierung der Lehre und in einem holistischeren und somit nachhaltigeren Lernergebnis niederschlägt.

11.4.5 Risikominderung durch Lachen über Fehler und Gruppenkohäsion

Das Eingehen von Risiko und, damit verbunden, der Umgang mit Fehlern sind Kernelemente des FAU. Sich einer neuen Sprache auszusetzen bedeutet, Neuland zu betreten. (Tselikas 1999, S. 29) So vielversprechend dieses Neuland sein mag, birgt es auch Gefahr, zumindest jene des Scheiterns, also des Fehlermachens. Weniger der Fehler an sich als vielmehr der befürchtete Verlust an Status ist es, der das öffentliche Eingehen eines sprachlichen Risikos für viele so bedrohlich macht. Die DP kennt das Problem als Lampenfieber oder als Spielhemmung und hat Gegenmittel zu bieten: die Gestaltung eines gesicherten Spielraums, der durch Einstiegs- und Abschlussrituale markiert wird, eine Progression der psychosozialen Schwierigkeit in der Übungssequenz kennt und somit eine Lernumgebung ermöglicht, in welcher Fehler als Erfahrungen und nicht als Untergang gedeutet werden. Der Unterschied ist signifikant, den es ausmacht, wenn Lernende, bevor sie klassische Ausspracheübungen in Gruppen oder gar im Plenum durchführen, Aktivitäten aus der Dramapädagogik durchlaufen, in denen sie lernen über eigene und fremde Fehler zu lachen. Die Kultur des Lachens ist nämlich transferierbar. Ein weiteres Prinzip der DP, das Gruppenprinzip, wonach die dramapädagogische Arbeit jeweils in der Großgruppe beginnt und endet (Tselikas 1999, S. 215), bewirkt bei den Lehrenden ein wacheres Verständnis für die Bedeutung einer funktionierenden Gruppenkohäsion, wobei die DP zugleich die Mittel zur Erlangung ebendieser Kohäsion liefern kann. Als Konsequenz bildet sich gleichsam ein soziales Sicherheitsnetz, das Lernenden mehr Risiko einzugehen möglich macht.

11.4.6 Entwicklung mimischen und musikalischen Talents

Wenn in der Forschung zum FAU behauptet wird, oral-mimisches oder imitatorisches Talent könne nicht beeinflusst werden, so widerspricht das dem Anspruch der DP: Die Beobachtungsschärfe kann entwickelt werden und das Handlungsrepertoire zur sprachlichen Darstellung kann erweitert werden. Ein Verständnis für das Zusammenspiel von Rollencharakter, Subtext und sprachlicher Gestaltung wird durch Theaterarbeit entwickelt und kann im FAU nutzbar gemacht werden. Wenn also behauptet wird, das Talent zur verbalen Imitation sei unter den Persönlichkeitseigenschaften von Lernenden einerseits der Faktor, der den Lernerfolg am stärksten bestimmt, und dass andererseits Lehrende auf diesen Faktor keinen Einfluss haben (Brown 2008, S. 200), so entspricht das nicht der Praxis in der Theaterarbeit, respektive in der DP. Ähnliches gilt, wenngleich weniger stark ausgeprägt, für das vermeintlich unveränderlich festgeschriebene

musikalische Talent, von dem allerdings auch weniger Einfluss auf den Lernerfolg angenommen wird. Was die DP hier leisten kann, ist ein graduierlicher, nicht-traumatisierender Zugang zu elementarem Singen oder auch nur rhythmischem Handeln, der wiederum im FAU eingesetzt werden kann. Singen, das aus Gruppenaktivität oder tanz-ähnlichen Bewegungen entsteht, womöglich anfangs ohne musikalische Elemente im engeren Sinn, bietet einen niederschwelligen Einstieg in die Nutzung der Musik für den FAU, der auch vermeintlich Unbegabten offensteht.

11.4.7 Stimm- und Spracharbeit

Ein großer Bereich, in dem sich FAU und DP überlappen, ist offensichtlich die Arbeit an der Sprache selbst, ob es sich nun um die Artikulation der Einzellaute handelt, um prosodische Phänomene wie Akzentsetzung, Stimmhöhenverlauf, Pausierung oder auch Sprechgeschwindigkeit. Insgesamt liegen die Parallelen zwischen DP und FAU in diesem Bereich auf der Hand, weshalb hier die Beobachtung genügen soll, dass in der DP Stimmmodulationen im Allgemeinen wagemutiger behandelt werden (vgl. z.B. Bernhard 2002) und dass dieser Wagemut freilich im FAU gleich produktiv ist und wünschenswert wäre.

Zusammenfassend lässt sich an mehreren Punkten zeigen, wie die DP dem FAU ein maßgeschneidertes Angebot bietet. So sehr, dass die Ausbildung in der Aussprachedidaktik eine Einführung in dramapädagogisches Grundwissen verpflichtend beinhalten sollte.

11.5 Erfolgreiche Einsätze

Im Folgenden soll exemplarisch anhand einiger Übungen gezeigt werden, welches Spektrum durch DP im FAU praktisch abgedeckt werden kann. Als Gliederungselement werden dabei die zuvor angeführten Herausforderungen des FAU und Dimensionen der DP herangezogen. Die jeweils zusätzlich angeführten Anregungen sind Aktivitäten aus der *improvencyclopedia* (http://improvencyclopedia.org) und werden dort beschreiben. Angegeben ist in stichwortartiger Form der jeweilige Fokus der Übungen, also das Ziel, das es dabei im Auge zu behalten gilt. (Spolin 2000, S. 21)[3] Zusätzlich zur Beachtung des Fokus wird vorausgesetzt, dass weitere Grundprinzipien der DP eingehalten werden, etwa das Ouvertürenprinzip und die Wahrung einer vollständigen Sequenz einschließlich des Ausstiegs.

11.5.1 Gruppenkohäsion

Kreisstampfen: Im Großkreis wird ein Stampfen reihum weitergegeben. Dabei auf wird Gleichmäßigkeit geachtet. Geht es ohne auf die Füße zu schauen? Erst nach ein oder zwei gleichförmigen Umläufen beschleunigen. Neuanfang mit Betonung auf dem ersten Bein je TeilnehmerIn. Bei geschickten Gruppen kann auch ein Dreiertakt gestampft werden. Erläuterung: Auf die Bedeutung des geteilten Rhythmus für den Aufbau einer Gruppenkohäsion weist Tselikas hin (Tselikas 1999, S. 62). Das Stampfen kann auch durch z.B. Klatschen oder andere Geräusche ersetzt werden. Diese Übung eignet sich im Sinne des Ouvertürenprinzips auch zur Vorbereitung der Schulung von Wort- und Phrasenakzent.
Woosh (s. improvencyclopedia o.J.): Mit dem Fokus auf Gruppenkohäsion, Körpereinsatz und Weaving als einem Grundmuster der Übungsreihenfolge in Reihenübungen in der Großgruppe. Beim Weaving wird nicht durch eine vorsehbare Regel (etwa „reihum“) entschieden, wer im nächsten Schritt drankommt, sondern arbiträr durch den zuletzt Übenden. Dadurch kann sich niemand leisten, die Konzentration vorübergehend sinken zu lassen - man könnte ja als nächstes an der Reihe sein.
Elephant (s. improvencyclopedia o.J.): Fokus auf rascher Teamarbeit, auf gemeinsamem Lachen und auf schnellem Statuswechsel.

11.5.2 Pyramidenprinzip

Begrüßungen (nach Boal 1989): TeilnehmerInnen (TN) gehen frei durch den Raum und begrüßen einander nach Anweisung durch die Spielleitung (SL) durch Berührung mit unterschiedlichen Körperteilen (Knie, Schulter, Ferse, Hinterkopf usw.) und in unterschiedlichen Rollen (als zerstrittene Nachbarn, als heimlich Verliebte, als Schüler und Direktorin). Erläuterung: Hier kann durch die Anleitungen sukzessive Körperarbeit vor Geräuschen und Sprache eingeführt werden.

11.5.3 Singen und Stimme

Lachkanon: Drei Mal Stampfen, drei Mal Klatschen, Ha-Ha-Ha! lautet die Abfolge der Geräusche, die die ganze Gruppe wiederholt erzeugt. Wenn das flüssig klappt, kann die Gruppe geteilt werden, auch in drei oder mehr Gruppen, die in Form eines Kanons versetzt beginnen. Erläuterung: Durch den Einstieg über Körperpercussion und einfache Exklamationen in der Gruppe wird niederschwellig das Singen vorbereitet. Fortgesetzt kann mit Bewegungskanons werden, etwa „Ein kleiner grauer Esel“.

Laute weitergeben: Im Großkreis geben die TN Laute kreisum weiter, durch markante Gesten das Geräusch begleitend. Die nächste Person nimmt Laut und Geste an und reicht sie, deutlich gewandelt, an die Nachbarin weiter, so dass eine möglichst große Vielfalt an Stimm- und Lautvariationen entsteht. Erläuterung: Durch das Ausreizen der stimmlichen Mittel und den Einsatz möglichst vielfältiger Modulationen werden die Lern- und Spielräume für neue, zielsprachenspezifische Sprachlaute erweitert.

Gibberish (s. improvencyclopedia o.J.): Durch das Vermeiden verbaler Bedeutung werden intonatorische Mittel hervorgehoben und können thematisiert werden.

11.5.4 Sprache

Firing Squad (Heißer Stuhl): Ein TN nimmt vor der Gruppe Platz und antwortet auf Wörter, die aus der Gruppe zugerufen werden, möglichst unmittelbar mit einer Assoziation. Erläuterung: Hier wird nur in Bruchstücken operiert, zugleich aber wird implizit demonstriert, dass Flüssigkeit Vorrang vor Korrektheit haben kann.

Story Story Die (s. improvencyclopedia o.J.): Drei TN erzählen gemeinsam eine improvisierte Geschichte. Sie sprechen dabei jeweils dann, wenn ein Dirigent mit ausgestrecktem Arm auf sie zeigt. Der Wechsel kann auch innerhalb von Sätzen erfolgen und soll nahtlos erfolgen. Der Fokus liegt sehr deutlich auf Sprache mit sehr hohem Anforderungsniveau, da TN textstrukturell, inhaltlich und grammatikalisch übergangslos und ohne Zögern jederzeit anknüpfen können müssen an zuvor von anderen TN Erzähltes.

11.6 Zusammenfassung

Der fremdsprachliche Ausspracheunterricht stellt aufgrund seiner Kombination aus kognitiven, physischen, affektiven und psychosozialen Aspekten ein natürliches Einsatzfeld für die Dramapädagogik dar. Unter der Voraussetzung, dass Grundbedingungen der DP wie vollständige Sequenzen, Beachtung des Fokus, Befolgung des Gruppen- und Pyramidenprinzips eingehalten werden, lassen sich die Handlungsräume effektiv erweitern, um Lernenden in einer schwierigen Teilfertigkeit produktives und nachhaltig wirksames Lernen zu ermöglichen.

Anmerkungen

1 Ilija Trojanow folgt in *Der Weltensammler* dem polyglotten Offizier und Entdecker Richard Francis Burton durch das britische Empire des 19. Jahrhunderts. Burton, der sich u.a. als Übersetzer von 1001 Nacht und des Kamasutra einen Namen machte, war bekannt für seine Fähigkeit zur vollständigen Assimilation in fremde Kulturen und Sprachen.

2 Fremdsprachliche Kompetenz (eine weitere Lissabon Kompetenz) wurde nicht in die Untersuchung mit aufgenommen, da die erhobenen Kompetenzen fachunspezifisch Gültigkeit haben sollten.

3 Auf den der gesamten DP inhärenten Widerspruch zwischen per definitionem zweckfreiem Spiel und einem ausdrücklich geforderten pädagogischen Ziel, kann hier nur en passant hingewiesen werden.

12: Dramapädagogik, Rollenspiel, Improvisation - Welchen Beitrag zur Individualisierung können dramatische Formen im Sprachunterricht leisten?

12.1 Überblick

Das folgende Kapitel soll in Form eines fiktiven ExpertInnengesprächs das Potenzial beleuchten, das dramatische Formen für die Individualisierung im Unterricht bereitstellen. Dabei wird Individualisierung verstanden als ein Vorgehen, welches erlaubt, auf spezifische Anlagen und Bedürfnisse von einzelnen Lernenden innerhalb von Gruppen einzugehen. Eine kritische Analyse des Begriffs und seine Einbettung in bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen wird nicht angestrebt (vgl. dazu Sertl 2008). Vielmehr geht es um einen ressourcenorientierten Blick auf die Möglichkeiten, welche die Methode Drama in diesem Bereich bieten kann.

12.2 Dramatische Formen und Individualisierung – Ein Gespräch

Ein erfundenes Gespräch zweier realer und einer fiktionalen Person unter Zuhilfenahme zahlreicher Zitate [1]

Şaka Sever, Moderator (M):
Sehr geehrte Frau Tselikas-Portmann, sehr geehrter Herr Chudoba, zum Thema „Individualisierung im Sprachunterricht durch Mittel der Dramapädagogik, des Rollenspiels und der Improvisation“ stellt sich eine Reihe von Fragen. Können wir als erstes die einzelnen genannten Bereiche voneinander abgrenzen?
Elektra Tselikas-Portmann (EP): Das ist für die Dramapädagogik noch am einfachsten. Der dramapädagogische Ansatz ist einer, *der die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke einsetzt.* Mit Mittel des Theaters meine ich dabei *neben der Spracharbeit auch die Körper-, Stimm- und Rollenarbeit* (Tselikas 1999, 16).
Gregor Chudoba (GC): Schwieriger ist die Definition der Begriffe Rollenspiel und Improvisation. Rollenspiel ist ein so alltäglicher Begriff geworden, dass er von Wirtschaftsplanspielen über die Sozialpädagogik und Gesellschaftsspiele bis hin zu

Computerspielen verwendet wird (Wikipedia: Rollenspiel). Die Herkunft aus dem Psychodrama Jacob Morenos ist oft nicht mehr bekannt (Moreno 1997). Zentral ist dem Rollenspiel jedenfalls, dass eine mehr oder minder exakt vordefinierte Rolle spielerisch übernommen und ausgefüllt wird, ob dies nun zu therapeutischen, didaktischen oder prognostischen Zwecken erfolgt. Im Improvisationstheater hingegen wird die Szene so wenig wie möglich im Voraus abgesteckt. Spontaneität ist ein Kernbegriff bei Keith Johnstone (1989, 75) wie auch bei Viola Spolin (2000, 370). Meist läuft das Improtheater entweder auf eine Trainingsform für Schauspieler hinaus oder aber es wird zu einer eigenen Kunstform, etwa als Theatersport. Für die Dramapädagogik ist das Improtheater vor allem als Ideen- und Übungsgeber fruchtbar.

M: Und weitere didaktische Formen wie Forumtheater oder szenisches Spiel?

GC: Das zeigt, wie weit das Feld der didaktischen Dramamethoden ist und wie sehr es noch der Konzeptualisierung und Systematisierung bedarf (Schewe 2007). Augusto Boal, der selbst lieber von pädagogischem Theater spricht und damit die Ablehnung einer Wissenshierarchie zwischen Darstellern und Publikum signalisieren will (Boal 1989, 8), verfolgt mit dem Theater der Unterdrückten ein Empowerment von weiten, in Unmündigkeit gehaltenen Bevölkerungsgruppen. Das von ihnen angesprochene Forumtheater bildet einen Teil des Theaters der Unterdrückten. Auch dabei kommt ein Pool an methodischen Mitteln zum Einsatz, die aus klassischem Schauspielertraining genauso abgeleitet sind wie aus Körperarbeit nach Feldenkrais oder aus Kinderspielen (Boal 1989, 171 f.).

Und von szenischem Spiel spricht Ingo Scheller, *wenn Spieler aus detaillierten Rollen und Szenenvorstellungen heraus in vorgestellten Situationen handeln* (Scheller 1998, 71).

M: Das heißt, es gibt einen Entwurf für die Szene, quasi ein Skript?

GC: Ja, grundsätzlich schon, wenngleich in der Ausführung spontane, das heißt improvisierte Abweichungen möglich sind. Aber in der Vorbereitung wird eine Szene sukzessive aufgebaut. Je genauer dieser Aufbau erfolgt, umso besser sind die SpielerInnen im szenischen Spiel in der Lage, *die Mitspielenden und sich selbst als andere wahrzunehmen und aus der Rolle heraus zu handeln* (Scheller 1998, 26). Umso mehr Lernerfahrungen können die SpielerInnen folglich machen.

M: Wenn man auch noch das linguistische Psychodrama nach Bernard Dufeu und weitere dramabasierte Ansätze berücksichtigt (Schewe 2007, keine Seitenangaben) - lässt sich zuletzt noch ein gemeinsamer Kern dramapädagogischer Methoden ausmachen?

EP: Gewiss. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie über die Spracharbeit hinaus ein ganzheitliches Lernen fördern. Dazu haben wir vorhin schon die theatralischen Mittel der Körper-, Stimm- und Rollenarbeit erwähnt. Weiters lässt sich sagen: Generell werden in der Dramapädagogik *imaginierte Welten, fiktive Kontexte geschaffen, um in ihnen zu arbeiten.* Dabei steigen die Lernenden *aus ihrer Alltagsrealität aus, steigen in die theatralische oder „dramatische" Realität ein (die Welt der fiktiven Kontexte nämlich),* um hernach wieder in die Alltagsrealität zurück zu kehren (Tselikas 1999, 16). So gelingt es, *die Beziehungen zwischen Sprechen, Denken und Handeln sowie persönlicher und sozialer Identität herzustellen* (Tselikas 1999, 22).

M: Ganzheitliche Bildung also.

EP: Jedenfalls wird in der Erfahrung mehr als nur kognitives Lernen angeboten. Beim Aufwärmen, dem Übergang in die dramatische Realität, berücksichtigen wir u.a. das Pyramidenprinzip. *Körper, Bewegung und Rhythmus bilden eine Einheit*, welche die Basis der Pyramide ausmacht. *Körper produziert Atem, Atem trägt Stimme, Stimme ermöglicht Sprache* (Tselikas 1998, 215). Die Sprache steht erst an der Spitze der Pyramide. *Entsprechend ist es sinnvoll, z.B. Atemübungen […] vor Stimmübungen zu setzen* (Tselikas 1998, 215). Dieses Prinzip lässt sich auf die Dramaarbeit allgemein übertragen: die Spracharbeit stellt erst die Spitze der Pyramide dar, der Aufbau erfolgt davor, in der Körperarbeit, der Arbeit an innerer und äußerer Haltung, an Atem und Stimme, am emotionalen Gedächtnis usw.

GC: Boal beschreibt eine vierstufige Entwicklung, bei der vom Kennenlernen des Körpers ausgegangen wird, über die Erlangung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit hin zur Gewinnung des Theaters als Sprache und letztlich als Mittel des Diskurses (Boal 1989, 46 f.).

EP: Ja, auch das lässt sich als Pyramidenprinzip deuten: Körper und Ausdruck bilden in der Dramaarbeit die Grundlage für die Ausbildung des Diskurses.

Eine weitere allgemein für die Dramapädagogik gültige Dichotomie möchte ich hier anreißen: die von Ritual und Risiko. Betrachten wir Lernen als das Betreten von Neuland. Damit ist ein Risiko verbunden, das Risiko, Fehler zu machen, sich zu verirren. Gemindert werden kann dieses Risiko, wenn sich ein sicherer Raum für Versuche bilden lässt, ein Rahmen, der um das Neuland ein Sicherheitsnetz zieht. Dieses Netz, das nun ausdrückt: Du kannst dich zwar verirren, aber du kommst zuletzt wieder auf sicheres Gebiet, flechten wir durch Rituale. (Tselikas 1999, 27) Für den Fremdsprachenunterricht heißt das: *Durch die Strukturen (inkl. Rituale), die sie bietet, lockt die Dramapädagogik die Lernenden in*

die Sprache hinein und erlaubt ihnen, das Risiko einzugehen, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn sie nicht sicher sind, dass sie alle Wörter und Strukturen sicher beherrschen (Tselikas 1999, 29).

GC: Dramapädagogik erlaubt den Lernenden, Szenen zu entwickeln, *bei deren Vorbereitung und Vorführung die Schüler ihrer Einbildungskraft freien Lauf lassen können* (Schewe 2007, keine Seitenangaben). Zugleich aber erzeugt sie die Gefahr, *den Rahmen schulischer Ordnung leicht zu sprengen* (ebendort).

M: Und hier kommt die Individualisierung ins Spiel?

GC: Ja, zum einen erlaubt der Spielraum, den das Ritual eröffnet, dass mehr Risiko genommen werden kann. Somit kann die schulische Ordnung, von der Schewe spricht, auch in Hinsicht auf die Wissenshierarchie aufgebrochen werden. Es kommt zu mehr Autonomie im Lernprozess und damit verknüpft zur Individualisierung des Unterrichts.

Die erfolgreiche Individualisierung ist ja nicht allein vom Angebot abhängig. Die Lerner müssen das Angebot auch annehmen und für sich nutzen. Mit einem dramapädagogischen Fundament erhöht sich die Akzeptanzwahrscheinlichkeit, weil das unbekannte Territorium weniger risikobehaftet ist.

EP: *Der lockernde Umgang mit der theatralischen Distanzierung kann dazu beitragen, Ängste des Identitätsverlusts, des Fehlermachens [sic], des „Daneben-Seins" zu überwinden* (Tselikas 1999, 33).

M: Lässt sich ein Beispiel für eine Aufwärmübung, für die Eröffnung des Spielraums geben?

GC: Die Anzahl an Übungen ist außerordentlich groß. Moreno spricht von über 350 „Methoden" des Psychodramas (Moreno 1997, 99), Spolin führt allein 200 „Classics" an (Spolin 2000) und die Improvencyclopedia listet gar *over 500 improv, drama and theater games & exercises* (improvencyclopedia o.J.).

EP: Entscheidend ist vielleicht nicht so sehr die große Anzahl, sondern die Frage, ob die Leitprinzipien umgesetzt werden. Neben dem vorhin besprochenen Pyramiden-Prinzip, das für die Aufwärmübungen gilt, sprechen wir da auch vom Gruppen- und vom Ouvertüre-Prinzip. Das Gruppenprinzip berücksichtigt die Bedeutung der Gruppe als sozialen Ort des Lernens. *Aufwärmübungen starten mit der Gruppe als ganzer, es ist auch höchst sinnvoll, sie wieder in der Gruppe enden zu lassen (Tselikas 1998, 215).* Nach dem Ouvertüre-Prinzip hingegen nehmen die Aufwärmübungen Lernaufgaben des folgenden Hauptteils vorweg oder bereiten diese zumindest vor. *Die Aufwärmübungen führen auf den Hauptteil hin (ebenda).*

M: Ein Beispiel?

GC: Na gut, ein Beispiel namens Synchro-Clap aus der Improvencyclopedia, weitere 100 Aufwärmübungen finden sich dort (improvencyclopedia o.J.):

Die SpielerInnen stehen im Kreis, Blickrichtung nach innen. Eine Spielerin beginnt, indem sie Blickkontakt mit einer anderen Spielerin aufnimmt. Die beiden klatschen zugleich in die Hände, wonach die „Empfängerin" sich ihrerseits eine neue Mitspielerin sucht, mit der sie Blickkontakt herstellt, worauf beide zugleich klatschen. Wenn der Ablauf einmal gut eingeführt ist, kann vorsichtig beschleunigt werden. (Übersetzung durch den Verfasser)

Der grundlegende Gewinn dieser Spiele ist stets, dass die Konzentration in die Gegenwart und in die Gruppe gelenkt wird; dass die Gruppe einem Harmonisierungsprozess unterzogen wird, indem sie einen Rhythmus teilt, der in weiterer Folge vertrauensbildend wirkt; und nicht zuletzt: dass über das Tun ein nonverbaler Raum geöffnet wird, der ein Lernen vor dem und jenseits des Kognitiven erlaubt, der Spielraum also.

M: Inwiefern nimmt diese Übung spätere Aufgaben vorweg?

GC: Das lässt sich erst genau sagen, wenn der Hauptteil festgelegt ist. Hier könnte es etwa darum gehen, die Bereitschaft zur Kooperation auch über den Blickkontakt zu heben. Für ein intensives Eingehen auf den Interaktionspartner - oder hier auf die Mitspielerin im Hauptteil - ist der Blickkontakt unerlässlich.

EP: Man sollte nicht vergessen: *Aufwärmübungen sind dem Unterricht zwar zeitlich vorangestellt, in der Planung sind sie aber erst dann auszuwählen und zu bestimmen, wenn feststeht, was das Thema und die sprachlichen Forderungen des Hauptteils sind* (Tselikas 1999, 57).

M: Zurück zur Individualisierung des Unterrichts - wie lässt sich nun diese mit Hilfe der Dramapädagogik erzielen?

GC: Das Angebot auf Seiten der Lehre ist breiter und die Autonomie auf Seiten der Lerner größer, so dass die Wahrscheinlichkeit einer Kongruenz von Bedarf und Angebot erhöht wird.

In die Erarbeitung der Szenen können alle sprachlichen Fertigkeiten integriert werden. Ob Lerner visuelle, auditive oder kinästhetische Typen sind - Input wie Produktion laufen mehrkanalig. Multiple Intelligenzprofile finden ihr Betätigungsfeld, Sozialformen variieren, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten können berücksichtigt werden.

M: Konkreter kann das heißen …?

GC: Am Beispiel einer Hörspielproduktion (vgl. Chudoba 2008):

Wer unter den LernerInnen ihre/seine Stärken im technischen Bereich hat, arbeitet an Aufnahme und Schnitt. Die eine wird sich stärker beim Schreiben einbringen, die andere eher beim Sprechen, ein weiterer womöglich bei der Gestaltung des Covers. Kinästhetische Lernertypen richten das Aufnahmestudio ein, Einzelarbeiter sorgen für die Bereitstellung des Materials. Wer selbst nicht schauspielen will, sucht nach passenden Geräuschdateien im Internet oder erzeugt die Geräuschkulissen live. LernerInnen mit intrinsischer Motivation erhalten ihren Lohn in Form des Produkts oder gar des Prozesses, andere finden sich durch die Note bestätigt. Es lässt sich für beinahe jedeN eine Nische finden. Und das alles ist eingebettet in das Lernen in der Gruppe. Viola Spolin beschreibt das so: *Individual freedom (expressing self) while respecting community responsibility (group agreement) is our goal* (Spolin 2000, 44).

M: Und Stolpersteine oder Misserfolge gibt es gar keine?

GC: Freilich. Immer wieder. Wenn es nicht gelingt, den dramapädagogischen Zugang mit den Erwartungen der LernerInnen in Übereinstimmung zu bringen - weil LernerInnen einen fremdbestimmt-hierarchischen Stil erwarten und einen eigenbestimmt-partnerschaftlichen Stil nicht einordnen können. Oder wenn Konflikte von außerhalb der Dramapädagogik die Arbeit im Spielraum überlagern. Wenn interkulturelle Unterschiede übersehen werden und zu Interferenzen führen, oder wenn es einfach nicht gelingt, einen Lerner in den Spielraum einzuladen. Maley und Duff haben dafür allerdings auch Trost zu bieten: *If there are times when you are worried by persistent non-cooperation by one or two students, remember that there will be non-participation with more traditional techniques as well - it is simply that such techniques make it easier to camouflage inactivity* (Maley/Duff 1982, 21). Man könnte es etwas gewagter auch als Erfolg betrachten, wenn die Individualisierung so weit geht, dass der Unterricht an sich abgelehnt wird.

EP: Jedenfalls sollte man sich dann aber auch fragen, ob der Kontrakt, das Ausverhandeln der Regeln für die Zusammenarbeit, am Beginn der Dramaarbeit ernst genug genommen wurde. Die Regeln des Kontrakts *bieten den rituellen Rahmen, der für die Handlungen Halt und Schutz gibt. Sie definieren den Spielraum, in dem die Spielhandlungen sich frei entfalten können* (Tselikas 1999, 58).

Ich will noch einen weiteren Stolperstein ansprechen: den des nicht ausreichend motivierten Einsatzes dramapädagogischer Mittel. Ein zielloses Herumlaborieren mit Hilfe inkohärenter Interventionen sorgt für Chaos und Verwirrung. Es ist von grundlegender Bedeutung, den dramapädagogischen Prozess wohlüberlegt einzusetzen und durchzuführen. Dazu gehört die zielgerichtete Hinführung, Stichwort Ouvertürenprinzip,

ebenso wie der Ausstieg, das de-roling, bei dem die gemachten Erfahrungen reflektiert, integriert und eventuell besprochen werden können (Tselikas 1998, 209).

GC: Viola Spolin betont immer wieder die Bedeutung des *focus* für das Improtheater. Damit ist das Bewusstsein um die gestellte Aufgabe gemeint, die mit der jeweiligen Übung verfolgt wird (Spolin 2000, 21). Ähnliches lässt sich für die Dramapädagogik sagen: eine dramapädagogische Intervention ohne klares Ziel, zumindest auf Seiten der Lehrenden, und ohne Berücksichtigung von Hinführungs- und Ausstiegsphasen, sollte besser unterbleiben.

M: Zum Ausstieg - haben Sie ein Schlusswort?

GC: Letztlich kann Dramapädagogik hin zum autonomen, selbstreflektierenden Individuum führen, das spielerisch zwischen Sozialisierung und Individualisierung schwingt. Individuation als Bildungsziel - eine womöglich idealisierende und doch befriedigende Vision, sei es nun im Sprachunterricht oder anderswo. Eine Kollegin aus der Sozialen Arbeit hat es folgendermaßen kantig formuliert: *Im Forumtheater kann sich jedeR einzeln exponieren, lernt aber gleichzeitig sich in eine Gruppe einzufügen. Es bietet die Möglichkeit, das dem Menschen eigene Phänomen der „geselligen Ungeselligkeit" auszuleben: zur gleichen Zeit Individualität leben und Mitglied einer Sozietät sein, also zugleich anders sein und trotzdem dazu gehören* (Heidegger-Tölderer 2006, 6).

EP: Ich möchte mit einem Zitat einer Schülerin der 9. Schulstufe schließen: *„Mir hat das Theater Freiheit gegeben. Ich habe viele Rollen gespielt. Ich habe die Traurige gemimt, die Zufriedene, die Eifersüchtige, alle sind in der Frau Martin drin. Man hat mir die Freiheit gegeben, diese verschiedenen Gefühle zu spielen, und man hat mir die Zeit gelassen, sie in meiner Persönlichkeit zu finden. Im Spiel hat mir das Theater eine neue Existenzform gegeben. Es war die Frau Martin. Für sie, meine neue Existenz, habe ich Gesten und Bewegungsarten kreiert. Einige dieser Gesten und Bewegungen habe ich auch gebraucht, als ich in meinem Alltag mit jemandem sprach." Sind solche Rückmeldungen nicht eine Freude für den Lehrer und die Lehrerin?* (Tselikas 1999, 135 f.)

Anmerkungen

1 Die Gesprächsbeiträge von Frau Tselikas-Portmann sind wörtlich aus der Literatur übernommen oder stellen Zusammenfassungen dar. Wörtliche Zitate wurden in kursive Schrift gesetzt, sinngemäße Zitate werden durch die Kurzangabe der Quelle gekennzeichnet. Als literarische Freiheit muss hingegen das Gesprächsverhalten der handelnden Personen betrachtet werden, Persönlichkeitszüge der realen Personen sind aus den Beiträgen nicht ableitbar. Şaka Sever ist eine rein fiktive Person.

13: Haltung, Humor und Dramapädagogik - Wie Dramapädagogik zur Fundierung einer humorvollen Haltung beitragen kann

Johnstones Gesetz: Je witziger der Vorschlag,
desto weniger ist er zu gebrauchen.
(Johnstone 1999, 73)

13.1 Überblick

Zwei zentrale Thesen will dieser Beitrag ausführen: Humor entsteht durch größtmögliche Kongruenz von physischer, mentaler und emotionaler Anwesenheit. Und nachhaltig beeinflusst wird die Humorträchtigkeit einer Lehrsituation durch die Haltung der Lehrperson[1]. Beispiele für dramapädagogische Übungen zu beiden Bereichen sollen für Anschaulichkeit sorgen und die praktische Umsetzung erleichtern.

13.2 Humor, eine ambulante Begriffsklärung

Gleich vorweg eine Begriffsklärung, eine womöglich banale und dennoch notwendige: mit Humor ist in diesem Artikel ein Zustand verdichteter Lebensintensität gemeint. Das Erleben erreicht eine außergewöhnliche Fülle, ein Gefühl von Bejahung, Vitalität und von Energie setzt sich durch, die Lebenssäfte fließen kräftiger und schneller. Freude und Spaß können als Sekundärmerkmale folgen, sind aber kein essentieller Bestandteil. Ein Witz kann aus Humor geboren werden, ein Lachen kann ihn anzeigen. Genauso aber kann stille, heitere Gelassenheit ein Indikator gesunden Humors sein. Humor ist, so lautet hier eine Prämisse, weniger ein Produkt geeigneter Instrumente als vielmehr eine Frage einer entsprechenden Haltung.

Humor ist auch mehr als eine Kommunikationsform oder Verhaltensweise, wie etwa Vera Robinson es beschreibt (Robinson 2002, 10). Vielmehr ist die intersubjektiv beobachtbare Kommunikation eine Äußerung der intrasubjektiven, humorvollen Disposition. Humor kommt aus einer Freiheit im Inneren. Timm Thaler lernt: „Lachen ist Freiheit nach innen“ (Krüss 1997, 171).

13.3 Humorvolle Mittel oder humorvolle Haltung

Das schließt nun für den Unterricht nicht aus, dass unter dem Titel Humor spaßige Elemente eingebaut werden wie beispielsweise die Didaktisierungen in Peter Medgyes' *Laughing Matters*:

> Eine US-amerikanische Professorin leitet in Japan ihren Vortrag mit einem Witz ein, während die Übersetzerin dem Publikum erklärt: „Sie macht jetzt etwas, dass die Amerikaner für notwendig und witzig halten, dessen Übersetzung ich Euch aber erspare. Bitte lacht und klatscht einfach … jetzt!" Worauf sich die Professorin anschließend der Übersetzerin anerkennend zuwendet: „Ich habe diesen Vortrag nun schon mehrmals gehalten, aber Sie sind die erste, die den Witz richtig übersetzt hat." [Übertragung GC]

Die Didaktisierung sieht in weiterer Folge ein Klassengespräch vor zum Thema Aufbau von Vorträgen und zur Rolle der ZuhörerInnen, die durch ihre Empfänglichkeit den Vortragenden stärken (Medgyes 2002, 42 f.).

Aber mit derlei Vergnügungen ist das Thema Humor im Unterricht bei weitem nicht erschöpft. Zumal der bloße Einsatz der didaktischen Mittel allein nicht ausreicht um den humorvollen Effekt zu erzielen. Ebenso wie Viola Spolin meint, dass Kreativität eine Haltung sei (Spolin 2000, 264), gilt auch für Humor: die (innere) Haltung entscheidet darüber, ob ein Mittel Erfolg hat. Die Schlüsselfrage lautet nun, welche Haltung eingenommen werden muss und wie es gelingen kann, sie zu erzielen und zu fördern.

13.4 Erzielen und fördern einer humorvollen Haltung

Hierbei ist es hilfreich, sich daran zu erinnern, dass Humor in der Wurzel sinnverwandt ist mit dem Flow, für den Csikszentmihalyi als Voraussetzungen dreierlei angibt: Konzentration, klare Ziele, Ausgewogenheit von Anforderungen und Fähigkeiten (Csikszentmihalyi 2008, 103). Den Zustand des Humors, des *flow,* erreicht man durch also durch Konzentration und durch passende Herausforderung. Die Dramapädagogik vollzieht die Hinführung zu diesem Zustand durch die Phase der Warm-Ups, für die nach Tselikas drei Prinzipien gelten: das Prinzip der Gruppe, das Prinzip der Pyramide und das Prinzip der Ouvertüre (Tselikas 1999, 62). Als weiteres Prinzip lässt sich das Prinzip des Fokus[2] postulieren. Es besagt, dass Aufgabe und Ergebnis von Warm-Ups die Präsenz der

Übenden ist: die Anwesenheit bei sich und in der raum-zeitlichen Gegenwart, letztlich auch bei den PartnerInnen in der Gruppe.

Eine Übung, die zur Verstärkung der Präsenz führt, bezeichnet Steve Biddulph als *Grounding* (Biddulph 2003, 170) und empfiehlt:

> Beginnen Sie mit der "inneren Körperwahrnehmung" - wie Ihre Muskeln sich anfühlen, wie Ihr Inneres sich anfühlt. Nehmen Sie diese Empfindungen wahr, auch wenn sie nur schwach sind. Konzentrieren Sie sich auf die innere Wahrnehmung, wie unscharf sie auch sein mag. Dann lenken Sie die Aufmerksamkeit auf das, was Sie berühren - Ihre Hände auf diesem Buch (sind Ihre Schultern entspannt?), der Sessel, der an Ihren Rücken drückt, das Gefühl der Kleider auf Ihrer Haut. Nehmen Sie nur die Empfindungen wahr, die bereits da sind und verstärken sie sie.
> Bewegen Sie nach einiger Zeit Ihre Konzentration auf Ihre Umgebung. Sehen Sie sich um, nehmen Sie Gerüche und Geräusche wahr. Werden Sie sich Ihrer Umgebung intensiv bewusst. Werden Sie buchstäblich „bei Sinnen".
> Sie werden drei deutlich unterschiedliche Erfahrungsebenen unterscheiden: Ihr Inneres (die Wahrnehmungen in Ihrem Körper) - sind Sie energiegeladen, müde, entspannt, wollen Sie Ihre Haltung ändern?; Ihre Oberfläche - was Sie berühren, Ihre Hände auf diesem Buch, die Luft auf Ihrem Gesicht; und Ihre Umgebung - was geht um Sie vor, welche Geräusche, welche Farben, welche Bewegung gibt es um Sie herum?
> Während Sie diese drei Zonen der Wahrnehmung erspüren ohne Erwartungen zu hegen oder Urteile zu fällen, werden Sie sich mehrerer Effekte bewusstwerden.
> Ihr Geist wird sich beruhigen.
> Die Gegenwart wird sich intensivieren - ihre Schönheit, ihr Reichtum. [Übersetzung GC]

Feeling Self with Self und *Space Walk* nennt Viola Spolin ähnliche Übungen (Spolin 2000, 57 und 80), die am Beginn eines Workshops dazu dienen, sich selbst und den Probenraum zu ergreifen.

Um Humor zu ermöglichen, schlage ich eine Erweiterung dieser Übungen um ein Element der Haltungsüberprüfung vor. Mit Haltung ist hier nicht eine körperliche, sondern vielmehr eine innerliche gemeint, eine Grundstimmung des Gefühls- und Gedankenlebens.

Wenn der Zustand der sinnlichen Präsenz erreicht wurde, richtet man die Aufmerksamkeit auf die innere Haltung. Ist diese gespannt? Welche Erwartungen liegen ihr zugrunde? Bin ich gesammelt und ausgerichtet?

Die Wahrnehmung der inneren Haltung setzt eine Bewusstheit voraus, die Moshe Feldenkrais beschreibt als „Bewußtsein und [zusätzlich, GC] die Erkenntnis dessen, was im Bewußtsein vor sich geht" (Feldenkrais 1996, 78). Mit einer geübten und erfolgreichen Haltungswahrnehmung lässt sich schließlich der nächste, entscheidende Schritt vollziehen:

die Einnahme einer Haltung, die Humor geschehen lässt. Wobei ein Gutteil der Voraussetzungen mit einer passgenauen Wahrnehmung schon erreicht ist: die Kongruenz von Haltung und ihrer Repräsentation in der Wahrnehmung ist an sich das entscheidende Element. Was an innerer Offenheit, Lockerheit und gesammelter Zuversicht noch einzunehmen ist, ist schon grundgelegt. Mit der entsprechenden inneren Haltung als Tiefenstruktur wird die Wahrscheinlichkeit eines fließenden Humors erhöht.

13.5 Der Lehrende als Vorbild

Humor ist also von mehr abhängig als von der Wahl und dem Einsatz der richtigen Mittel. Ähnlich ist die Wirkung eines Witzes weniger vom wörtlichen Inhalt als von Vortrag und Haltung des Erzählenden und des Hörenden/Lesenden abhängig. Körperspannung, Gefühlslage und Lachbereitschaft teilen sich mit und öffnen die Wahrnehmung für das Humorvolle. Robinson (2002, 5) meint folglich: „Ohne eine solche Gefühlslage kann kein Lachen entstehen."

Die Lehrende ist hier also in doppelter Weise Wegbereiter des Humors: zum einen als Gestalterin des Lernraums durch die Wahl der Übungen und deren Einsatz; zum anderen aber als Modell, an dem sich die Lernenden orientieren.

Über das bewusste Nachahmen hinaus greifen dabei die Lernenden die Haltung der Leiterin auf und spiegeln diese. Dieser Effekt, auch als ideomotorischer oder Carpenter-Effekt bekannt (Carpenter 1852), schreibt den LeiterInnen von Dramaarbeit viel Verantwortung, zugleich aber auch viel Macht zu. Letztlich bleibt die Übertragung nicht auf das Verhältnis Leiter-Teilnehmer beschränkt, es setzt sich fort im Verhältnis zwischen Arbeit und Produkt. Spolin schreibt dazu:

> „If the rehearsal period is one of tensions, anxieties, competitiveness, and bad temper, this will be absorbed by the actors along with their parts and will be a shadow over the finished work. If, on the other hand, the atmosphere is relaxed, social and joyous […], this too will be evident in the final production." (Spolin 2000, 308)

Wenn daher die Leiterin die eigene Präsenz schwinden fühlt, ist es besser, die Proben zu beenden - oder aber durch Übungen zur Auffrischung des Fokus zu unterbrechen. Wobei es zuvorderst um das Wiedererlangen des eigenen Fokus geht, ehe die Re-Fokussierung mit der Gruppe erfolgt. Schließlich gilt: „Eine Regisseurin, die [bei den Proben, GC] die

Energie verliert, fügt dem Stück mehr Schaden zu als man sich vorstellen kann“ (Spolin 2000, 309 [Übersetzung GC]).

13.6 Fokus aufbauen

Übungen zum Aufbau des Fokus sind zahl- und variantenreich. Sie können als Einzel-, Partner oder Gruppenübung durchgeführt werden und lassen sich natürlich auch spielerisch an den Kontext anpassen. Für die Auswahl und die Adaption ist es ratsam, das Ouvertürenprinzip so mitzudenken, dass sich möglichst eine Progression oder eine Parallele zu späteren Inhalten ergibt. Mit anderen Worten: die Übung soll nicht als ziellose Spielerei erlebt werden (vgl. die Zielbedingung für den Flow). Das schließt nicht aus, dass das Spiel autotelisch wird, also zum Selbstzweck. Le jeu pour le jeu, gewissermaßen.
Eine Einzelübung wurde oben geschildert, als Partnerübung diene das *Hypnotisieren* (Abbildung 13.1) nach Augusto Boal als Beispiel:

> Zwei Teilnehmer stehen sich gegenüber. Der eine, der „Hypnotiseur“, hält dem anderen die Hand ganz nahe vor das Gesicht, bewegt sie von oben nach unten, von unten nach oben, nach rechts und nach links, vor und zurück, senkrecht und waagrecht und schräg. Der „Hypnotisierte“ muss der Hand im gleichen Abstand mit dem Gesicht folgen. (Boal 1989, 176)

Rollenwechsel und anschließender Austausch sind Standard. Je nach Geschick der Beteiligten lässt sich die Übung ausbauen, um den jeweils passenden Schwierigkeitsgrad



Abb. 13.1 Hypnotisieren

zu erzielen, der den Flow zulässt. Als Variationen kommen in Frage: Führung zweier



Abb. 13.2 Gegenstände werfen (ein Polster, rechts ein Stiefel)

Mitspielerinnen mit zwei Händen, Führung mit anderen Körperteilen, wechselseitige Führung, Kettenaufstellung. (vgl. Boal a.a.O.)

Als Gruppenübung lassen sich in Kreisaufstellung Bewegungen oder Töne reihum weitergeben und in weiterer Folge durch den Kreis zuwerfen. Und warum nicht Gegenstände zuwerfen, Objekte aus dem Probenraum (Abbildung 13.2): Papierkübel, Polster, Schuhe, Plastikwasserflaschen? Im Kreis oder in zwei konzentrischen Kreisen, mit mehreren Objekten zugleich, mit gerufenen Namen des intendierten Fängers oder auch lautlos, nur über Augenkontakt. Im Stehen oder in weiterer Folge auch im Gehen, quer durch den Raum und ungeordnet. Im entstehenden Fokus entfaltet sich ungeahntes Geschick unter TeilnehmerInnen, die sonst Ballverweigerer sind.

13.7 Fokus halten

Ein Paradoxon des Humors besteht darin, dass für sein Gelingen Spontaneität und Wohlüberlegtheit zugleich gegeben sein müssen (vgl. Robinson 2002, 5). In der Dramapädagogik wird ein weiteres Paradoxon eingesetzt um den Fokus zu bewahren, das sich auf den zweiten Blick als gar nicht so paradox herausstellt. Beim Sidecoaching, der zurufenden Regiearbeit vom Rand der Szene während der Proben, erklärt Johnstone den Schauspielerinnen: Sei durchschnittlich, dann wirst du originell (Johnstone 1989, 87). Für uns ist es zu übersetzen mit: Vermeide das Bemühen um Originalität, denn es entfernt Dich

aus der Präsenz. Im Originalton heißt es bei Johnstone: „Originell sein und stupide sein ist oft das gleiche“ (Johnstone 1999, 107). Es gilt das Primat der Präsenz vor der Originalität. Er geht sogar so weit, eigene Übungsformen anzuwenden, die auf das Vermeiden von Gelächter ausgerichtet sind. Wer beim *Gerbil-Spiel* für ein Lachen sorgt, scheidet aus der Szene aus. Sieger ist, wer zuletzt auf der Bühne verbleibt, ohne jedoch die Szene langweilig werden zu lassen. „Spieler, die dieses Spiel beherrschen, lernen interessant zu sein ohne Lachen hervorzurufen“ (Johnstone 1999, 209).

In der Übertragung heißt das nun: Humor wird nicht durch ein Bemühen um Originalität erreicht, sondern durch das Erzielen von Präsenz. Und Präsenz wird durch allzu intensives Ringen, gleich um welches Ziel, vertrieben.

Um den Fokus zu halten ist es also notwendig, das Bemühen sein zu lassen. Und womöglich gelingt es dann, Kreativität und Spontaneität zu erlangen wie Viola Spolin sie beschreibt:

> Creativity is an attitude, a way of looking at something, a way of questioning, perhaps a way of life - it may well be found on paths we have not yet traveled. Creativity is curiosity, joy and communion. (Spolin 2000, 264)

Während sie von Spontaneität sagt, es sei “the moment when, in full sensory attention, you don’t think, you act” (Spolin 2000, 370). Nahe bei diesem Verständnis ist der Humor in unserem Verständnis angesiedelt: Handlung aus der Tiefe der Wahrnehmung heraus. Time for us then to move from mere thinking to acting. Enjoy!



Abb. 13.3 Enjoying Improv

Anmerkungen

1 Zur Wahrung einer geschlechtersensiblen Sprache werden unterschiedliche Formen in randomisiert-spontaner Verteilung verwendet. Die geschätzte Leserin möge sich bitte seinen (sic!) Teil humorvoll dazu denken.
2 Fokus meint hier nicht dasselbe wie bei Spolin, die damit den zentralen Inhalt einer Übung bezeichnet (etwa: *Rapport mit dem Publikum* oder *Raumerfahrung*). Hier geht es um die konzentrierte Präsenz, eine Deckungsgleichheit von mentalem, affektivem und physischem Aufenthalt.

14: Das Medium als Maske - Hinführung zur kreativen Arbeit bei der Hörspielerstellung

> *Im antiken Theater trug der Schauspieler eine Maske vor dem Gesicht. […] Durch einen in der Gegend des Mundes geöffneten Schlitz tönten die zu sprechenden Worte hervor, was dazu geführt hat, die Rolle, die einer zu spielen hatte, als Per-sona zu bezeichnen.* (Köberle 1982, 54)

14.1 Überblick

Die Audioaufnahme wirkt bei der Erarbeitung eines Hörspiels im Unterricht DaF/DaZ/DaM wie eine Maske. Welches Potenzial diese Maske bietet, wird im folgenden Kapitel eingangs untersucht. Weiters werden dramapädagogische Schritte beschrieben, welche Lernende zu kreativem Arbeiten bei der Hörspielerstellung führen sollen. Zuletzt werden kurze Hinweise auf technische Hilfsmittel und auf Online-Angebote zum Bereich Hörspiel gegeben. Weitgehend folgt das Kapitel dabei dem Aufbau eines Workshops bei der ÖDaF Jahrestagung 2011.

14.2 Die Metapher der Maske

Zwei Aspekte motivieren die Arbeit mit Masken in der Dramapädagogik: Zum einen erlauben Masken einen niederschwelligen Zugang zu kreativer Arbeit. Sie halten das Risiko des Gesichtsverlusts gering, reduzieren die Gefahr einer Blamage der SpielerInnen, wenn diese sich ihrer gewohnten Identität entkleiden und vorübergehend zu anderen Personen werden. Wenn eine Handlung statusmindernd ausfällt, wenn man sich Spott aussetzt, wenn man zum Ziel von Gelächter wird oder einfach Fehler begeht – so bleiben diese an der Maske haften und belasten nicht die SpielerInnen.

Masken sind zum anderen aber auch ein Anreiz für das Embodiment, für die Annahme einer Rolle, die vom üblichen Verhalten weit wegführen kann und somit Neues, auch sprachlich Neues, erlauben. Keith Johnstone (1989, 143 ff.) beschreibt Masken als Auslöser von Trance-Zuständen, die selbst professionelle SchauspielerInnen weit über ihr übliches Repertoire hinausführen.

Beide Aspekte, Schutz und Stimulus, werden in der Verwendung des Mediums *Audioaufnahme* als Maske bedient.

Das Gesicht, der ganze Körper der Spielenden wird verborgen. Dadurch werden Lernende, die mit Zurückhaltung an Rollenspiele und an dramatisches Handeln herangehen, geschützt. Sie müssen nicht auf Bühne oder Laufsteg vermeintlichen, impliziten Schönheitsnormen entsprechen. Und folglich können sie mehr wagen, sie können sich stärker auf das Risiko einer Entwicklung einlassen.
Zugleich erlaubt aber auch der Gebrauch von Geräuschen und Klängen das akustische Modellieren von Rollen, gleich wie die sichtbare Maske dem Träger ein fremdes Gesicht verleiht und so Identitätswechsel einleitet.
In Summe bedeutet dies, dass das Medium *Audioaufnahme* für Lernergruppen einen erleichterten Zugang zu dramatischem Agieren ermöglicht. Die allgemeinen Vorteile dramatischen Arbeitens sind, bedingt durch den weitgehenden Wegfall der Körperarbeit in der Präsentation, leichter zu erzielen: integratives Lernen, lernerzentrierter, projektorientierter Unterricht mit mannigfaltigen Bildungschancen in wunderbar differenzierter Auffächerung. Lernenden bietet sich so die Gelegenheit, in einem weiten und zugleich sicheren Spielraum Erfahrungen zu sammeln, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern und, im Transfer zurück in ihren Alltag, nachhaltige Lernschritte zu setzen.
LehrerInnen haben mit der Erarbeitung eines Hörspiels ein Mittel zur Förderung von Sprachfertigkeit und Sprachaufmerksamkeit, von Individuation und Sozialisation, von kognitiven und affektiven Potenzialen ihrer Lernenden. Dass dieses Mittel öfter ergriffen werde, dazu sollte der Workshop bei der ÖDaF-Tagung einen Anreiz liefern.

14.3 DRAMAPÄDAGOGIK

Die Hinführung der LernerInnen zu kreativem Handeln erfolgt in wenigen, klar umreißbaren Schritten: Aktivierung der Gruppe – Erarbeitung von Kernbegriffen der Dramaturgie – Impulsvorlage.
Bei der Aktivierung wird der Spielraum geöffnet, indem gezeigt wird, dass neue Regeln gelten. Körperkontakt ist erlaubt. Gleichzeitiges Reden wird gefordert. Hören wird intensiviert. Gruppenwahrnehmung geschärft. Vertrauen in die Kooperationsfähigkeit der TeilnehmerInnen und in die Kompetenz der Leiterin/des Leiters aufgebaut. Im Sinne des pyramidalen Prinzips (Tselikas 1999, 62) wird hierbei grundsätzlich Köperarbeit vor Stimmarbeit und Stimmarbeit vor Spracharbeit gesetzt. Ebenso verweisen die Übungen der Aktivierung, auch Aufwärmphase genannt, kataphorisch auf Elemente der später folgenden Text- und Aufnahmearbeit. Was also etwa beim gemeinsamen Texten an

Kooperationsbereitschaft notwendig ist, wird in der Aktivierung eingeleitet. Tselikas (ebd.) spricht hierbei vom Ouvertürenprinzip. Nicht zuletzt geht es um den Aufbau einer tragfähigen Gruppenkohäsion, die das Risiko der folgenden Kreativarbeit erträglich macht. Dieses, als Gruppenprinzip (ebda.) bezeichnetes, und das Prinzip des Fokus bilden den abstrakten Rahmen der Übungsauswahl. Mit Fokusprinzip bezeichne ich die Aufgabe der Einleitungsphase, die Gruppe zur Präsenz zu führen, das heißt, sie mit ihrer Aufmerksamkeit, ihren Wahrnehmungen und Gedanken in den Gegenwartsraum zu führen. Und nicht zu vergessen: der Spaßfaktor. Lernen darf hier Lust bereiten.
Geeignete Übungen finden sich in einschlägigen Sammlungen (z.B. Improvencyclopedia, Spolin 2000, Maley/Duff 2001, Wessels 2000), im Workshop haben wir folgende Sequenz durchgespielt:

- **Gleiche zu Gleichen**. Die TeilnehmerInnen (TN) bewegen sich frei durch den Raum bis die SpielleiterIn (SL) ein Kriterium nennt, nach dem sich je zwei Personen zueinander stellen sollen. Als Kriterium eignen sich erst deutlich sichtbare, öffentliche Elemente wie Schuhe oder Haarfarbe; in weiterer Folge werden zunehmend persönlichere, privatere Kriterien genannt, etwa Anzahl der Geschwister oder Geburtsmonat. Wenn je zwei zusammenstehen, erfolgt die Anweisung, den Namen des Gegenübers zu erfragen und sich zu einem Thema, über das sich unverbindlich reden lässt, auszutauschen: etwa zur Lieblingsspeise. Die erhaltene Information ist zu merken und dient später im Plenum zur Kurzvorstellung der TN. Nach zwei oder drei Wiederholungen mit wechselnden PartnerInnen und wechselnden Gesprächsthemen wird im Großkreis auszugsweise berichtet.

  Ziel der Übung ist es, bei neuen Gruppen rasch vielfache Anknüpfungspunkte für Gespräche zu bilden, Kooperation durch Namenskenntnis zu erleichtern und spielerisch proxemische Regeln außer Kraft zu setzen.
- **Dramatheorie**. Erarbeitung der Begriffe *Genre, Typ/Charakter, Ort/Topos, Thema/Konflikt* und tabellarische Auflistung typischer Konstellationen je Genre (Krimi etwa mit KommissarIn, Opfer, TäterIn, unschuldig Verdächtigte; nächtliche Großstadt, englisches Landschloss, Bankenmillieu, Unterwelt; Loyalität, Schuld und Sühne, Gerechtigkeit, Rache). Dieser Schritt dient zur Grundlegung dramaturgischen Verständnisses für die spätere Textarbeit. Je nach Vorwissen der TN kann dieser Schritt kürzer ausfallen.

- **Roboter**. TN werden nach der Methode von Gleiche zu Gleichen wieder zu Paaren kombiniert. Diesmal ist einE TN ein Roboter, der von einer Programmiererin geführt wird. Anweisungen dürfen nur sprachlich erfolgen und müssen möglichst exakt befolgt werden. Rollenwechsel.
  Ziel der Übung ist neben der Aktivierung des Körpers die Anbahnung des akzeptierenden Hörens (Chudoba 2008), das bei Kettensatz und Roboter Pantomime (beide s.u.) wie auch letztlich in der Texterstellung notwendige Voraussetzung ist.
- **Kettensatz**. Die Gruppe erzählt im Kreis gemeinsam eine Geschichte – aber jedeR TN nur jeweils ein Wort. In den kurzen Reflexionsphasen zwischen den Durchgängen (nicht mehr als insgesamt vier) weist der/die SL auf die Bedeutung von akzeptierendem Hören hin und erarbeitet mit der Gruppe die klassisch-dramaturgischen Grundparameter Personen, Zeit, Ort und Thema. Typische Anweisungen sind: Personen der Geschichten sollen Namen erhalten, ihre Anwesenheit motiviert werden, Ort und Zeit beibehalten und der Konflikt beachtet werden, der sich aus der Geschichte ergibt.
  Hier wird das gemeinsame Texten geübt, besonders auch die Flexibilität, die gefordert ist, wenn sich eigene Konzepte ständig verändern müssen, weil der Verlauf der Geschichte nur zu einem geringen Teil beeinflussbar ist.
- **Standbild**. Drei Freiwillige besprechen sich im Off und stellen eine selbst gewählte Szene aus den zuvor erzählten Geschichten als Standbild dar.
  Ziel dieses Schritts ist die Erweiterung des Handlungsraums um den Faktor physische Tätigkeit. Das Schauspiel wird niederschwellig eingeführt durch Freiwillige, die zugleich eingebunden bleiben in die Gruppe, welche die Verantwortung für Text, Dramaturgie und Stimme übernimmt.
- **Roboter Pantomime**. Während sich die PantomimInnen (PM) noch besprechen, werden die TN instruiert, das Standbild mit *neuen* Augen aufzunehmen und wiederum zu einer Geschichte weiter zu spinnen. Im Unterschied zum Kettensatz steuert jedeR TN nun aber einen ganzen Satz bei. Die Geschichte wird von den PM dargestellt. TN und PM nehmen im Idealfall wechselseitig Stimuli auf und führen diese weiter.
  Ziel der Roboter Pantomime ist die erfahrende Vertiefung des Verständnisses für kreatives Kooperieren. In der Reflexion wird das auch benannt: Nur wer auf seine Kommunikationspartner hört und deren Angebote akzeptiert, kann sich kreativ in

ein Team einbringen. Hören und Akzeptieren des Gebotenen sind Voraussetzung dafür, dass ein Text zustande kommt. Das gilt auch für die folgende Phase des gemeinsamen Schreibens, wobei freilich nicht ausgeschlossen ist, dass es in der Schreibarbeit Phasen des gemeinsam Redigierens und Überarbeitens gibt. In der Kreativphase jedoch ist das Annehmen unabdingbar.

- **Impuls Hörspieltext**. Impulse können in mannigfaltiger Form gegeben werden: Fotos, Gemälde, Stimmungen, Schlagwörter, abgebrochene Erzählungen oder Liedtexte u.v.m. Für Gruppen mit wenig Erfahrung in kreativem Arbeiten eignet sich ein Ausschnitt aus einem Comic mit weißgefärbten Sprechblasen gut. Je nach Anspruch sind auch abstraktere oder technischere Vorgaben möglich, etwa eine Szene mit bestimmten Wortfeldern (s.u., Erfolge) oder mit Textmerkmalen wie beschränkte Satzlänge, verbotene Vokale oder verborgene Zitate.
  In diesem zentralen Teil der Produktion arbeiten die TN in Kleingruppen, mit Korrekturschleifen unter Hinzuziehung der/des SL, womöglich auch unter Aufbrechung des strengen organisatorischen Rahmens. Vereinbart wird der Abgabetermin, bis zu welchem vieles der Eigenverantwortung übergeben wird.
- **Aufführung**. Der korrigierte Text wird von den TN mit Hintergrundgeräuschen und allfälligen weiteren theatralischen Mitteln wie Pausen, chorischem Sprechen,



Abb. 14.1 Roboter Pantomime

Spiel mit Lautstärke und SprecherInnenverteilung u.a. aufgeführt. Der Hörspielcharakter kommt besser zum Tragen, wenn der Raum verdunkelt wird und die HörerInnen mit dem Rücken zu den SprecherInnen sitzen oder auch auf dem Boden liegen.

Diese Sequenz beschreibt die kreative Hinführung. Ausgeklammert bleiben hier, wie im Workshop, der Aufnahmeprozess, die Vorführung der Hörspiele, die summative Evaluation und der Projektabschluss. Ausführliche Anregungen zu alldem bietet Everling (1988), ungeachtet des technischen Wandels in den letzten zwanzig Jahren, mit sehr praktikablen Hinweisen.

14.4 Erfahrungen – Erfolge und Misserfolge

Hörspiele oder auch nur kurze Szenen haben sich mit Lernenden aller Altersstufen und aller Fertigkeitsniveaus bewährt. Auch Gruppen, die hinsichtlich dieser beiden Dimensionen stark heterogen waren, konnten so zu gemeinsamer und für alle fruchtbarer Arbeit angeleitet werden. Dass allerdings auch Misserfolge geschehen können, mag folgende Anekdote zeigen:

14.4.1 Misserfolg

In einem Fortgeschrittenenkurs am Vorstudienlehrgang der Universität Klagenfurt entschied sich eine bunt gemischte Gruppe für ein Hörspiel im Genre Märchen. Der polnische IT-Doktorand, die italienische Germanistikstudentin, der amerikanische Historiker und die arabische Juwelierin legten daraufhin mit einer Geschichte los, die deutlich an Disneys Cinderella angelehnt war und allen viel Anlass zum Ausloten ihrer stimmlichen Möglichkeiten bot. Mit dabei in der Gruppe auch ein Lehrer, der sich in den Konversationsstunden als engagierter, redefreudiger Teilnehmer gezeigt hatte und viele fruchtbare Beiträge zu Unterrichtsgesprächen geliefert hatte. Als wir aber in das Sprachlabor siedelten, um die Aufnahmen für das Hörspiel zu beginnen, trat er kurz vor, bat um Verständnis und erklärte, dass ihm diese Arbeit zu kindisch sei. Entschuldigte sich und verließ den Kurs, ohne offensichtliche Bitterkeit. Und auch ohne üble Stimmung zu hinterlassen.

14.4.2 Erfolg

Für den häufigeren Verlauf steht das Mail einer Studentin aus einer LV zu Technischem Englisch in einem Studiengang mit ausgeprägten Standesbewusstsein und deutlicher Leistungsorientierung. Die Gruppe äußerte ihre Zurückhaltung erst nur nonverbal, agierte dabei stets höflich und sehr korrekt, immer aber auch spürbar reserviert. Der Auftrag für das Hörspiel lautete schließlich, Szenen zu entwickeln, in denen sie motiviert eine möglichst große Anzahl zielsprachlicher Fachterminologie unterbringen sollten. Von diesem Punkt an war die Arbeit ausgesprochen intensiv, mit spürbarer intrinsischer Motivation. Und als repräsentatives Feedback kam zuletzt: „Thank you for the great course! I was a bit sceptical in the beginning, but then I enjoyed it a lot. I'm really looking forward to hearing our radio dramas."

14.5 Technik und Ressourcen

Aufnahmen und Bearbeitungen sind mit einfachsten Mitteln möglich. Entscheidend für affektiven und kognitiven Erfolg der Arbeit ist auch nicht der technische Aufwand, sondern die Intensität der kreativen Auseinandersetzung. Dennoch bedeutet der Einsatz der Technik für manche LernerInnen einen Motivationsschub und erlaubt etwa die Integration von Fähigkeiten und Kenntnissen, die sonst im Sprachunterricht nicht gefordert sind.

Audiocassetten werden nur mehr als Auslaufmodelle genutzt, Standard ist mittlerweile eine digitale Aufnahme und Weiterbearbeitung am Computer. Dabei hat sich Audacity (http://audacity.sourceforge.net/?lang=de) als Freeware etabliert, die mit ein wenig Einarbeitszeit auch von Non-Freaks zu nutzen ist. Das Programm erlaubt nicht nur mehrspuriges Schneiden und Zusammenfügen, auch zahlreiche Effekte und Aufnahmemöglichkeiten sind beinhaltet.

Als weitere Online-Ressourcen bieten sich an:

- http://www.hoerspiel.com/ - besonders der Praxisteil weist sehr brauchbare Anweisungen auf
- http://www.freesound.org/ - eine Tauschbörse für urheberrechtschutzfreie Klänge und Geräusche
- die Seiten der GEMA (Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte, BRD) bzw. der AKM (Gesellschaft der Autoren, Komponisten und Musiker, ÖST) zur Abklärung der Verwendungsrechte von Musikaufnahmen

- http://www.findsounds.com/ISAPI/search.dll - eine Suchmaschine für Geräusche und Klänge im Netz

14.6 Schlussbemerkung

Was soll ein Hörspiel als methodisches Mittel erreichen? Das Medium Audioaufnahme, das wie eine Maske die Annahme einer neuen Rolle unter Aufgabe der Alltagsidentität erleichtert, bietet einen sprachzentrierten, verkürzten Zugang zu dramatischem Lernen. Das Hörspiel gestattet demnach eine Liminalität, einen Schwellenzustand, der den Übergang zwischen Lebensphasen, aber auch den Übergang zwischen sprachlichen Identitäten erleichtern kann. (vgl. Graf 1998, 24 ff.) Und wenn das Kreative entsprechend gewürdigt wird, lässt sich im entstehenden Freiraum vielleicht auch jene Emanzipation der Lernenden erzielen, die eine wahrhaft autonome Selbstbestätigung erlaubt: das Objekt einer Bewertung durch Lehrende wandelt sich zum Subjekt der kritischen Selbstauseinandersetzung. So wird Unterricht über die Sprachmittlung hinaus auch dem Anspruch der Bildungsvermittlung gerecht. (vgl. Everling 1988, 103)

15: Vom Gedicht im Unterricht - Die Rückeroberung der Lyrik mittels dramapädagogischer Elemente

Ich hab den Verstand nicht verloren, ich hab Reime gemacht.
Ruth Klüger (1992)

15.1 Überblick

Das Kapitel bietet die Skizze einer Deutscheinheit zur Lyrik mit dramapädagogischen Mitteln. Elemente des Improvisationstheaters werden dabei für Schulklassen adaptiert, so dass ein erlebensbasierter, mehrdimensionaler Unterricht mit Gedichten möglich wird. Die Skizze richtet sich an Lehrende mit Vorerfahrung in Dramapädagogik. Für wenig Erfahrene wären ausgiebigere Anleitungen notwendig.

15.2 Einleitung

Die Koryphäen der Dramapädagogik lassen in ihren Büchern oft eine zwingende Systematik vermissen. Die zentralen dramapädagogischen Autoritäten, gleichsam die *Mahagurus*, entwickeln ihre Entwürfe eher in anekdotischer Form als in stringenten Gebäuden wohlgeformter Theorien. Boal, Johnstone, Moreno, Spolin – ihnen allen ist gemeinsam, dass eine kritische Lektüre ihrer Werke allzu schnell Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen aufzeigt. Diese Eigenschaft ist ein Fehler mit System und Konsequenz: Für die Dramapädagogik gibt es keine Blaupausen, die mittels rezepthaften Vorgaben zu Stundenverlaufsplänen mit Erfolgsgarantie führen. Zu sehr wirken die Lehrer über ihre künstlerisch-pädagogische Kreativität und ihr Charisma.
Das bedeutet Chance und Gefahr zugleich: die Offenheit des Stundenverlaufs birgt das Risiko des Scheiterns ebenso wie einen weiten Raum für differenziertes und flexibles Eingehen auf aktuelle Bedürfnisse.
Was heißt das für Stunden nach dramapädagogischer Methode? Die Lehrende tut gut daran, eine entsprechende Haltung einzunehmen, bevor sie auf die dramapädagogische Reise einlädt. Also prüft der Lehrende, ob er Vertrauen in die Gruppe hat, findet seinen Glauben an den pädagogischen Prozess, richtet sich nach den Zielen der Stunden aus und setzt sich und die Gruppe in Bewegung. Neugier und Achtsamkeit empfehlen sich als Ausrüstung, ebenso ein Maß an „Mitlernfreude“ und Gelassenheit und nicht zuletzt Hoffnung im Sinne

Vaclav Havels: Die Gewissheit, dass etwas Sinn hat – ohne Rücksicht darauf, wie es ausgeht.

Was dramapädagogische Mittel in der Arbeit am Gedicht jedenfalls leisten, ist, die Lyrik aus dem neutralisierten Bereich der Pseudo-Epik zu geleiten. Allzu oft verblassen Gedichte (nicht nur im Schulkontext) in der Rezeption zu dauernswerten prosaischen Stummeln. Mit dem Genremix in der Methode erhält das Gedicht seine Lebendigkeit zurück.

15.3 Lehr-/Lernziele

15.3.1 Kognitiv: Erkennen, dass Lyrik ein mehrdimensionaler Umgang mit Sprache ist, der in den Grundlagen auch musische und tänzerische oder kinästhetische Elemente beinhaltet; ggf. (in Erweiterung) Kenntnis der Wurzeln der Lyrik (von der Leier begleiteter Sprechgesang), auch der Etymologie der Begriffe „Chor, Strophe“

15.3.2 Sozial: Kooperation bei Entwicklung und Darbietung der Choreographien

15.3.3 Affektiv: Synästhetische Freude am Prozess

15.3.4 Ästhetisch: Sinn für analoge, kunstgattungsüberschreitende Erweiterung von Gedichten

15.4 Zielgruppe, Dauer

- SchülerInnen ab 5. Schulstufe; hier eine Gruppe von ca. 20 Personen, die etwas Erfahrung mit Dramapädagogik haben, jedenfalls aber eigenständige Arbeit leisten können.
- 1 Unterrichtseinheit (45 Minuten) im Eiltempo

15.5 Unterrichtsablauf

Für die didaktische Begründung der einzelnen Schritte, etwa zur Funktion und Gestaltung der Einstiegsübungen, siehe meinen Beitrag *Dramapädagogik, Rollenspiele und Improvisation* in ide 3/2008 (Chudoba 2008) bzw. Kapitel 12 in der vorliegenden Arbeit und die dort gegebenen Hinweise, welche auch weitere einführende Literatur umfassen. Die hier verwendeten Übungsformen basieren auf Techniken des Improvisationstheaters, nachzulesen in der *improvencyclopedia* (s. Quellenverzeichnis).

Als Anschauungsmaterial dienen zwei Lesebuchklassiker des 20. Jahrhunderts:

Erich Fried
Was es ist

Es ist Unsinn
sagt die Vernunft
Es ist was es ist
sagt die Liebe

Es ist Unglück
sagt die Berechnung
Es ist nichts als Schmerz
sagt die Angst
Es ist aussichtslos
sagt die Einsicht
Es ist was es ist
sagt die Liebe

Es ist lächerlich
sagt der Stolz
Es ist leichtsinnig
sagt die Vorsicht
Es ist unmöglich
sagt die Erfahrung
Es ist was es ist
sagt die Liebe

Christian Morgenstern:
Das große Lalula

Kroklokwafzi? Semememi!
Seiokrontro - prafriplo:
Bifzi, bafzi; hulalemi;
quasti basti bo ...
Lalu lalu lalu lalu la!

Hontraruru miromente
zasku zes rü rü?
Entepente, leiolente
klekwapufzi lü?
Lalu lalu lalu lalu la!

Simarar kos malzipempu
silzuzankunkrei (;)!
Marjomar dos: Quempu Lempu
Siri Suri Sei []!
Lalu lalu lalu lalu la!

15.5.1 Einstieg: **Cat and Mouse (Hund und Hase)**: Aufstellung in Paaren, Seite an Seite, eingehakte Arme. Ein Paar wird als Hund und Hase definiert, Hund soll Hase fangen. Hase kann sich durch Davonlaufen retten, oder aber durch Einhaken bei stehendem Paar. Wer im so entstandenen Drilling auf der anderen Seite steht, ist der neue Hase und muss laufen oder sich einem anderen Paar anschließen. Fängt der Hund den Hasen, tauschen sie Rollen und der neue Hase läuft davon. Kann (später) auch mit zwei Hunden gespielt werden. 5 min

Big Fish Small Fish (Großer Fisch, kleiner Fisch): Stehkreis, Blickrichtung nach innen. Ein Teilnehmer hält die Hände in ca. 10cm Abstand vor sich und sagt „Großer Fisch“. Reihum wiederholen. Dann, in Gegenrichtung: Hände in gut 50cm Abstand und „Kleiner Fisch“. Reihum wiederholen. Nun beginnt TN 1 mit „Großer Fisch“ nach rechts. Wann immer „Kleiner Fisch“ gesprochen und gezeigt wird, ändert sich die Richtung. Wenn das sehr gut läuft, kann man einen zweiten Fisch losschicken. Wer kann mit Stimmlage, Dynamik und Gestik die Mitspielenden verwirren und zu einem Fehler verleiten? 7 min

15.5.2 Entwicklung: Eine Hälfte der Gruppe wird aus der Klasse geschickt, idealer Weise außer Hörweite. Sie erhalten das „Große Lalula“ mit dem Auftrag, sich die erste Strophe in kurzen Sequenzen aufzuteilen und einzuüben. Bei einer großen Gruppe werden die zwei ersten Strophen verwendet.

Die andere Gruppe lernt den **Gang Fight (Bandenkrieg)**: Zwei Reihen stehen einander gegenüber. Aus Reihe A tritt der/die Erste einen Schritt vor, vollzieht eine große, expressive Bewegung unter Ausstoß eines Drohlautes. Ziel ist es, die „Gegner“ einzuschüchtern. Die Reihe A wiederholt als Gruppe Bewegung und Laut, dann treten alle wieder in die Ausgangsposition zurück – aus Reihe B tritt der/die Erste einen Schritt vor und antwortet, worauf die gesamte Reihe B wiederholt usw. bis in beiden Reihen alle TN geführt haben. Wichtig ist, dass die Vorkämpfer große, klare und energiegeladene Vorgaben machen, während die Reihe synchron und rhythmisch folgt. Ziel ist es, einen Kontratanz von ausdrucksstarkem „call and response“ zu erzeugen, ein Antiphon von Laut und Bewegung.

Erfahrungsgemäß sind zumindest zwei Durchläufe notwendig bevor den Spielenden der Knopf aufgeht. Auf strenge Rhythmik ist zu achten, beide Reihen müssen die gesamte Übung hindurch das Konzentrationsniveau hochhalten. Bei großem Widerstand gegen die Symbolik des Gangfight empfiehlt sich ein Hinweis auf experimentell-spielerischen Charakter der Übung. 10 min

Die Gruppe erhält jetzt „Was es ist“ mit dem Auftrag, sich im anderen Raum eine Choreographie zu überlegen in Analogie zum „Gang-Fight“ – weniger martialisch? Das antiphonische Schema soll beibehalten werden, EinzelsprecherInnen und Gruppe wechseln einander ab. Wo erfolgen die Wechsel? Sollen zwei Reihen einander gegenüberstehen? Bieten sich andere Aufstellungen an? Wie verfährt man mit den refrainartigen Strophenabschlüssen? Wichtig und zu beachten: die fokussierte Spannung muss über das ganze Gedicht hinweg beibehalten werden.

Mit der zweiten Gruppe wird nun die **Human Machine** einstudiert: eine Spielerin geht vor die Gruppe und führt mit dazugehörendem Geräusch eine großzügige Bewegung vor, einen Teil einer großen, fantastischen Maschine darstellend. Während sie die Bewegung wiederholt und fortsetzt, schließt sich ein zweiter Spieler an, danach eine dritte usw. Wichtig ist, dass die Teile aufeinander Bezug nehmen, möglichst auch mit Kontaktphasen. Die fertige Maschine stellt einen faszinierenden Komplex an Bewegungen und Geräuschen dar – was mag sie wohl produzieren? Ganz einfach: Lyrik! Eine neue Menschen-Maschine wird zusammengebaut, diesmal jedoch treten die SchülerInnen mit ihren Textsequenzen

auf und nutzen diese als Geräusche der Maschine. Morgensterns großes Lalula materialisiert sich schrittweise als eine surreale Mindmachine, für die der reine Text nur eine Entwurfsskizze war. 10 min

15.5.3 Aufführung: Die zweite Gruppe wird geholt, kann evtl. im anderen Raum noch die eine oder andere Frage mit der Lehrerin bearbeiten, ehe der krönende Abschluss in Form einer wechselseitigen Aufführung erfolgt. Dazu gehören Sitzreihen für die ZuschauerInnen, geschlossene, konzentrierte Auftritte als Gruppe mit abschließendem Applaus und Verbeugung und womöglich Annerkennungspreise. 5 min

15.5.4 Abschluss: Als Kurzreflexion ein Stehkreis, jeweils zu zweit als Paar eingehakt wie bei Hund und Hase. Die Paare denken sich ein Wort aus, das für sie zur Stunde passt. Das Wort wird reihum jeweils „groß“ vorgesprochen, worauf die Gruppe es wiederholt. Die routinierteren spielen mit Stimm-Modulationen. Zum Ende ein Abschlusswort von der Lehrerin (Anerkennung, Anweisung für danach, Wiederherstellen der Tischordnung), dann gehen alle in die Knie, lassen bei gestreckten Armen die Finger vibrieren, bewegen die Arme vor dem Körper in die Höhe wie bei der Welle im Stadion, gehen zur Kreismitte und sprechen dazu im Crescendo und Accelerando: Und aus! 5 min

15.6 Erfahrungen

Der beschriebene Stundenverlauf wurde in seinen Grundzügen mit einer zweiten Klasse AHS und mit einer Gruppe von jungen Erwachsenen durchlaufen, eingebettet in größere Module. Das Element der geteilten Gruppe, die sich wechselseitig mit Aufführungen überrascht, hat sich bewährt. Dessen ungeachtet ist zu bedenken, dass nicht die Qualität der Aufführung den Wert der Methode bestimmt, sondern die Intensität der Erfahrung. Diese Erfahrungen sollen im weiterführenden Unterricht aufgegriffen, in angemessener Form literaturdidaktisch untermauert und verortet werden.

TEIL III: LEHRVERSUCH DRAMAPÄDAGOGIK IM AUSSPRACHEUNTERRICHT

16: HINTERGRUND UND FORSCHUNGSFRAGE

16.1 ÜBERBLICK

Kapitel 16 setzt sich einleitend mit der Tradition von Methodenuntersuchungen im Ausspracheunterricht und mit diesbezüglichen Unterschieden zwischen der deutschsprachigen und der angloamerikanischen Forschung auseinander. In Ergänzung zu Kapitel 11 wird danach noch einmal die spezifische Eignung dramapädagogischer Elemente für den Ausspracheunterricht behandelt. Aufbauend auf diesen beiden Vorbedingungen wird sodann die Forschungsfrage des Lehrversuchs vorgestellt und diskutiert, der in den Kapiteln 17-19 beschrieben wird.

16.2 METHODENVERGLEICHE UND OPTIMIERUNGSBESTREBUNGEN IM AUSSPRACHEUNTERRICHT

Auf der Suche nach Verbesserung des Ausspracheunterrichts zeigen sich deutliche kulturelle Unterschiede zwischen den Fächern Deutsch als Fremdsprache (DaF) und English as a Foreign Language (EFL). Für Deutsch liegt die Fokussierung bis in die Gegenwart auf Sprachvergleichen und Übungstypologien, basierend auf ExpertInnenurteilen und auf Entwicklungen von PraktikerInnen. Kontrastive Sprachvergleiche, ergänzt um Fehleranalysen (vgl. Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit), machen nach wie vor einen Gutteil des veröffentlichten reichweitenstarken Materials aus (so etwa in Hirschfeld/Reinke 2016, Hirschfeld/Lange/Stock 2016, Hirschfeld/Reinke/Stock 2013, Deutsches Aussprachewörterbuch 2010), während Fragen der (varietätenbezogenen) Standardisierung oder der Verständlichkeit wenig untersucht werden.

Zu den didaktischen Empfehlungen von Hirschfeld/Reinke (2016) hinsichtlich der Entwicklungen von Kompetenzen (Kap. 6) und der Übungsmethoden (Kap. 7) gibt es Konsens in der disziplinären Gemeinschaft; Belege in Form von empirischen Untersuchungen oder eingehenden Studien gibt es nicht.

Anders im Bereich EFL: Hier wird nach den Zielen des Ausspracheunterrichts ebenso intensiv gefragt wie nach den Standards, die anzustreben sind. Dem Begriff der Natürlichkeit in der Aussprache (*nativeness*) wird das Konzept der Verständlichkeit gegenübergestellt, welches wiederum differenziert wird nach *intelligibility* (Verständlichkeit im Sinne der erfolgreich übermittelten Information) und *comprehensibility* (Verständlichkeit im Sinne der Anstrengung, die es für Hörende bedeutet, die Äußerung zu dekodieren). (Derwing/Munro 2015, S. 5) Die bedeutend größere scientific community und der weitaus größere Markt bedingen ein breiteres und tieferes Angebot an Studien mit interdisziplinären Bezügen, etwa zu Lernermotivation, zu phonemischer Ladung (*functional load*) oder zu Erwerbssequenzen. (Munro/Derwing [sic!] 2015). Empirische Untersuchungen inklusive detaillierter statistischer Aufbereitung gelten als *state of the art* (Munro/Derwing 2015, S. 32-33).

Methodenvergleiche, welche die Frage nach dem empirischen Nachweis der überlegenen Effizienz eines Lehrzugangs stellen, sind im Englischen üblich (Munro/Derwing 2011), im Deutschen nicht existent. Dennoch sagen auch Munro und Derwing: „… the number of studies actually offering usable information for teachers was, at best, a handful [in 2005].” (Munro/Derwing 2015, S. 21)

Für die vorliegende Arbeit bedeutet das, dass der Versuch, in einem kontrollierten, nahezu-randomisierten Experiment zwei Lehrmethoden miteinander zu vergleichen, als wegbereitend im Feld DaF betrachtet werden kann. Dies mit dem potenziellen Vorteil, neue und relevante Ergebnisse zu zeitigen, verknüpft mit der Erschwernis, auf wenig bestehendes Material zugreifen zu können.

16.3 Dramamethoden als Element des Ausspracheunterrichts

Dass Dramatechniken sich für den Einsatz im Ausspracheunterricht anbieten, wurde in Kapitel 11 bereits ausgeführt. Dargelegt wurde dort, wie der Ausspracheunterricht mit seinen Merkmalen (physiologische Anforderungen, affektive und soziokulturelle Aspekte, psychologische Komponenten) sich ideal trifft mit den Angeboten der Dramapädagogik (holistischer Ansatz, befreiende Fehlerkultur, Förderung mimischer und musikalischer Fertigkeiten, Fokus auf Stimm- und Spracharbeit).

Susanne Even benennt in diesem Zusammenhang als Charakteristika dramapädagogischen Unterrichts: Zugewinn u.a. in den Bereichen

- Lernatmosphäre (Abbau von Fehlerängsten, erhöhte Motivation durch mehr Spaß am Lernen),
- Lernbeteiligung (erhöhtes Interesse und intensivere Beteiligung der Lernenden),
- Soziales Lernen (fördert Interaktion),
- Kreatives Lernen (Befreiung durch Lernen in der Rolle einer anderen Person),
- Ganzheitliches Lernen. (Even 2003, S. 233-234)

In der Formulierung von David Crystal (2009, S. 35) liest sich das dann so:
„When you learn a foreign language, you adopt a new persona. You don't just talk differently, you look different, you talk about different things and in different ways." Und er schließt mit einem Hinweis auf die Theaterschule von Lee Strasberg, auch als Method Acting bekannt: "Entering into a new language is just like entering into a new character. […] And, when you try to speak it, you have to enter into the activity totally, otherwise you will not be convincing. In language learning, there is only the Method."
Dennoch wird Drama als Methode im Ausspracheunterricht DaF zwar häufig erwähnt, nicht aber konsistent etabliert. Hirschfeld/Reinke (2016) erwähnen „Nutzung von Kunst" (S. 178), denken dabei aber an ästhetische Textsorten, nicht an Methoden. „Ganzheitlichkeit" wird ebenso als Leitlinie des Unterrichts genannt, ohne jedoch die spezifischen Stränge der Dramapädagogik aufzugreifen.

16.4 Forschungsfrage

Die zentrale Frage der vorliegenden Studie lautet:

> **Lässt sich durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel die Qualität des Ausspracheunterrichts steigern?**

Unter Qualität des Ausspracheunterrichts wird dabei seine Wirksamkeit hinsichtlich der Aussprachеleistungen der Lernenden im Sinne der Verständlichkeit (intelligibility) verstanden; zusätzlich aber auch hinsichtlich der affektiven Einstellung der Lernenden zum Gegenstand, da daraus eine höhere Bereitschaft für weiterführendes Lernen abgeleitet wird; als drittes Qualitätsmaß werden die Beurteilungen aus der Lehrveranstaltung herangezogen, die auf Grundlage der Korrektheit erteilt werden.
Die ursprünglich an die Forschungsfrage geknüpfte These, dass Dramapädagogik kraft ihres Potenzials zur Verbesserung der Lernumgebung eine Steigerung der Unterrichtseffizienz bewirken würde, wurde im Verlaufe der Vorarbeiten zwar nicht verworfen, jedoch aufgegeben. Was bleibt, ist eine reine, erwartungsfreie Forschungsfrage.

Eine Vermutung über die zu erwartende Antwort auf die Frage wurde als weder notwendig noch hilfreich erachtet. Die Nullhypothese, die zur statistischen Auswertung zu formulieren war, war ebenso wenig relevant für das methodische Vorgehen wie die Alternativhypothese.

Als Voraussetzung musste angenommen werden, dass

- Ausspracheunterricht grundsätzlich eine Verbesserung der Aussprachеleistung bewirkt (entgegen den Behauptungen von Suter (1976) Purcell und Suter (1980) und weiteren Studien aus den 1980'ern und 1990'ern, welche systematischen Ausspracheunterricht als „largely ineffective" (Munro/Derwing 2015, S. 16) darstellen;
- Unterricht einen Zuwachs mehreren Dimensionen bewirkt – etwa in der Lernziel-Trias Kognition – Affekt – Psychomotorik nach Benjamin Bloom (1976),
- eine ausreichend präzise, reliable und valide Messung der Aussprachеleistung möglich ist, um die Unterschiede in den Lernfortschritten zweier Gruppen in einem kontrollierten Experiment feststellen zu können;
- sich die Lernbedingungen der Teilnehmenden so weit kontrollieren lassen, dass gemessene Unterschiede auf die unabhängige Variable Unterrichtsmethode zurückgeführt werden können;
- Lernende sich jedoch hinsichtlich Begabungen, Lernstilen, Vorkenntnissen und Lernverhältnissen unterscheiden.

Diese Annahmen stellen allerdings keine Hypothesen im Sinne des Forschungsdesigns dar. Sie zu testen war kein Anliegen der Untersuchung. Vielmehr war bei der in Kapitel 17 geschilderten Wahl des methodischen Vorgehens darauf zu achten, dass unter Bedachtnahme auf diese Voraussetzungen verwertbare Ergebnisse erzielt würden.

17: METHODE

17.1 ÜBERBLICK

Im Anschluss an die in Kapitel 16 vorgestellte Forschungsfrage präsentiert Kapitel 17 die gewählte Methode (Abschnitt 17.2) und die sich daraus ergebenden Instrumente und Vorgehen (Abschnitt 17.3). Abschließend erfolgt in Abschnitt 17.4 eine Darstellung der erwarteten Störfaktoren und der Gegenmaßnahmen, die zu deren Neutralisierung ergriffen wurden.

17.2 METHODENAUSWAHL

„Lässt sich durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel die Qualität des Ausspracheunterrichts steigern?“ lautet die in Kapitel 16 hergeleitete Forschungsfrage. Im Ansatz ist das weitere Vorgehen einfach: Unter Gleichschaltung aller übrigen Voraussetzungen werden einer Gruppe von Lernenden dramapädagogische Elemente geboten, während die andere keine erfährt. Und aus dem Vergleich der Lernfortschritte lässt sich ablesen, ob ein Unterschied (womöglich auch einer zugunsten der konventionell geführten Gruppe) festzustellen ist. Das entspricht einem klassischen Experiment, dessen Aufbau etwa in der medizinischen Forschung den Goldstandard (Döring/Bortz 2016, S. 94) bedeutet: Randomisiert werden zwei Gruppen gebildet, deren eine (die Versuchsgruppe) die Intervention erfährt, während die andere (die Kontrollgruppe) keine Intervention oder ein Placebo erhält. Die aus diesem Setting, dem randomisierten, kontrollierten Experiment, gewonnenen Ergebnisse gelten dann als evidenz-basiert. (Kuhlmann/Kolip 2005, S. 200-201)

In allgemeiner Form stellt sich der Aufbau dar wie folgt:

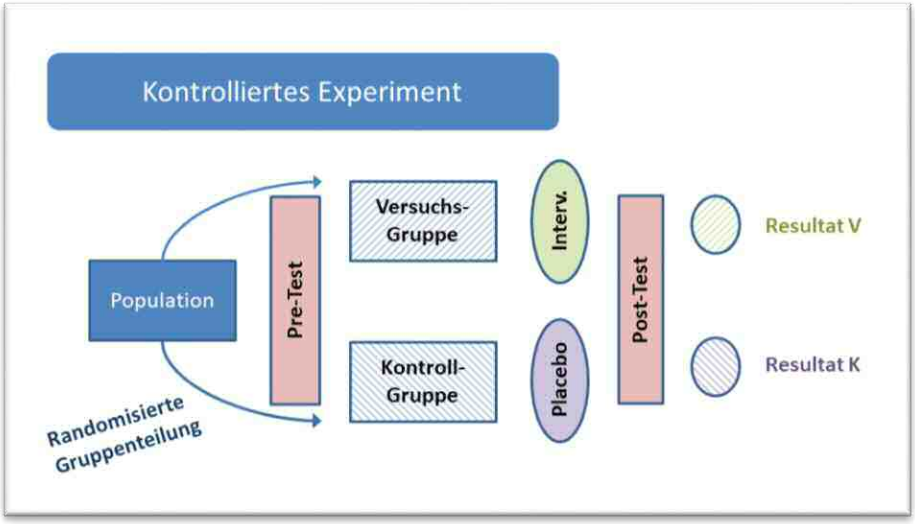


Abb. 17.1: Kontrolliertes, randomisiertes Experiment

Essenziell sind die randomisierte Aufteilung der VersuchsteilnehmerInnen auf die beiden Gruppen und der Ausschluss aller Störfaktoren aus dem Versuchsverfahren. Entscheidenden Anteil daran hat die Verblindung des Vorgehens, im Idealfall eine dreifache: weder TeilnehmerInnen, noch Versuchsbegleitende, noch Auswertende kennen die Zuordnung der Teilnehmenden zu den zwei Gruppen. (Röhrig et al. 2009, S. 264; Döring/Bortz 2016, S. 198) Ausgeschlossen soll dadurch u.a. der researcher-bias werden, der auch durch unbewusste Beeinflussung des Experiments eine Verfälschung der Ergebnisse bewirken kann. Durch die randomisierte Aufteilung der Population sollen darüber hinaus weitere, auch unvorhergesehene Einflussvariablen neutralisiert werden. Dies erfolgt bei hohen Teilnehmerzahlen durch eine natürliche Gleichverteilung der betroffenen Merkmale. Bei kleineren Gruppengrößen kann jedoch diese Neutralisierung nicht vorausgesetzt werden, weshalb hier besonders für die offensichtlichsten Störfaktoren eine gezielte Gleichverteilung vorgenommen wird. Das Design wird dann als Quasi-Experiment bezeichnet, da die Randomisierungsforderung an das Experiment nicht erfüllt ist. (Döring/Bortz 2016, S. 199)

Im vorliegenden Fall wurde bei einer Gesamtpopulation von nur 16 Studierenden der quasi-experimentelle Zugang gewählt, um eine Gleichverteilung von Männern (n = 3) und Frauen (n = 13), sowie vor allem eine symmetrische Aufteilung nach Sprachniveau zu erzielen. Vermieden werden sollte dadurch eine durchaus mögliche Konzentration aller Männer in einer Gruppe (welche mit einer Wahrscheinlichkeit von 20% eintreten könnte) und eine Aufteilung in „gute“ und eine „schwache“ Gruppe, mit den erwartbaren, unerwünschten Folgen für den Unterrichtsverlauf.

Weiters wurde im Versuch nicht mit Lernenden auf Null-Niveau begonnen; der Lernerfolg ergab sich daher aus dem Fortschritt, sprich aus dem Unterschied von Ausgangs- und Eingangsniveau. Um diesen feststellen zu können, waren gleichgeartete Eingangs- und Ausgangstests notwendig. Somit ergab sich der Aufbau aus Abbildung 17.2:

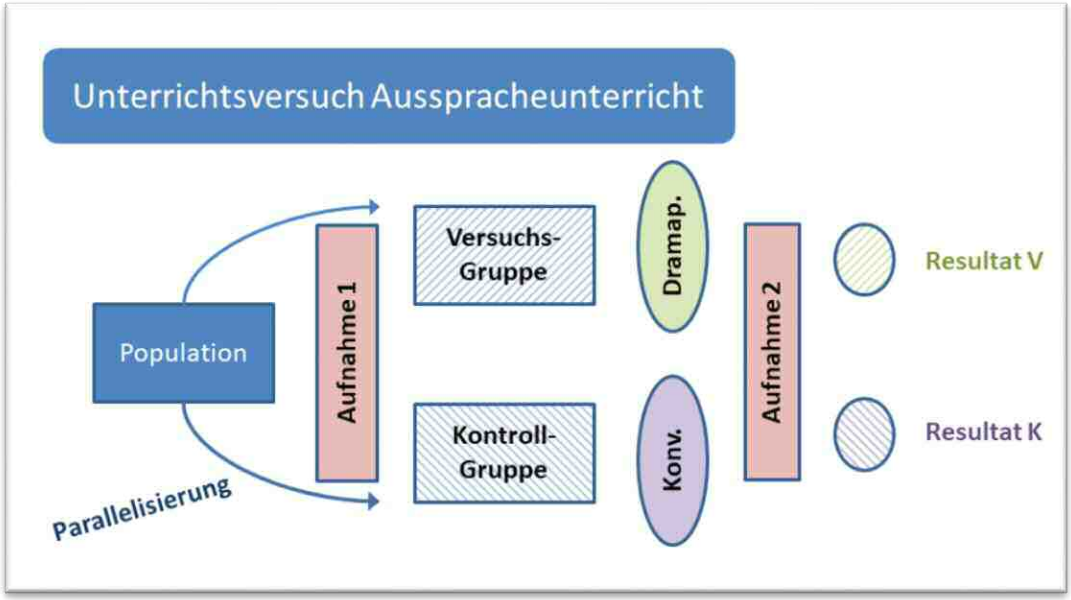


Abb. 17.2: Kontrolliertes, nicht-randomisiertes Quasi-Experiment

Der als Parallelisierung bezeichnete Vorgang, der hinsichtlich der Sprachniveaus auf Grundlage der relevanten Noten aus dem vorigen Semester und der Angaben der zuständigen Lektorin am Institut erfolgte, führte zu *Matched Pairs* (Döring/Bortz 2016, S. 200), bei denen auf Gleichverteilung der betroffenen Eigenschaften in beiden Gruppen geachtet wurde. Von den sechs hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse als sehr gut beurteilten Studierenden wurden also drei auf jede Gruppe verteilt; analog wurde mit Studierenden der anderen Sprachstandsstufen verfahren.

Der Intervention aus dem Grundschema entspricht nun das Angebot an dramapädagogischen Übungen. Da die in der Versuchsgruppe eingesetzte Methode nicht sinnvoll mit einem „Null-Placebo“ für die Kontrollgruppe verglichen werden kann, wurde letzterer zusätzlicher konventioneller Unterricht geboten, im gleichen zeitlichen Umfang wie die Versuchsgruppe dramapädagogischen Input erhielt.

Als Nachteil aus der gewählten Methode ergibt sich unter anderem, dass das Unterrichtsziel inhärent auf eine messbare Leistung reduziert wird. Ausgeblendet wird, dass die Lernenden als Subjekte mehr sind als potenzielle Leistungserbringer. Die affektive Einstellung zum Gegenstand, die Bereitschaft zur weiterführenden Auseinandersetzung mit der Aussprache des Deutschen, die Fähigkeit und der Wille zur Reflexion, schließlich die Befähigung zu

autonomer Steuerung von weiterem Lernen und der Anwendung des Gelernten – all dies wird von einer objektivierten Messung nicht erfasst, macht aber zentrale Elemente eines Unterrichts aus, wenn dieser auf ein humanistisch-holistisches Menschenbild aufbaut.
Als triangulierende Begleitmaßnahmen wurden aus diesen Überlegungen auch ein Forschungstagebuch geführt (Altrichter/Posch 2007), Fragebögen zur Einbeziehung der Lernendenperspektive (Kirchhoff 2008) entworfen (Anhang 22.17.1 und 22.17.2), sowie Leitfadeninterviews mit den Studierenden geführt.

17.3 Instrumente und Vorgehen

Zentrales Anliegen bei Auswahl und Entwicklung der eingesetzten Instrumente und der gewählten Verfahren war, die erwartbaren Störungen möglichst gering zu halten und, wo möglich, gänzlich auszuschalten. Angesichts der Vielzahl an Faktoren, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen können (John Hattie listet mit Stand 2015 ganze 195 Faktoren auf, unterteilt in 6 Cluster (Hattie 2015)), wird kein Anspruch auf völlige Kontrolle der experimentellen Situation erhoben.
Bei den im Folgenden beschriebenen Instrumenten soll jedoch auch jeweils gezeigt werden, welche Maßnahmen zur Hebung der internen und externen Validität gesetzt wurden.

17.3.1 Gruppenauswahl

Um möglichst viele Einflussfaktoren schon bei der Auswahl der Versuchspersonen kontrollieren zu können, sollte die Gruppe der Lernenden idealerweise Homogenität bezüglich folgender Eigenschaften aufweisen, welche als Einflussfaktoren auf den Spracherwerb gelten:
Sprachstand; L1; L2-vor-Deutsch; Alter; institutioneller Kontext; Motivation; Exposition gegenüber dem Deutschen außerhalb des Unterrichts (vgl. Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer 2010, S. 833-906)
Bei zu hoher Varianz der Gruppenmitglieder hinsichtlich dieser Faktoren lassen sich Unterschiede im Lernerfolg als abhängiger Variable/Messvariable nicht hochwahrscheinlich der unabhängigen Variable „Lehrmethode“ zuordnen.
Allerdings sind der Erfassbarkeit und der Gruppenaufteilung hinsichtlich der aufgezählten Faktoren Grenzen gesetzt. TeilnehmerInnen am Lehrversuch waren 16 Germanistikstudierende an der Universität Rijeka im Rahmen einer zweigruppigen Lehrveranstaltung (LV) unter dem Titel „Phonetik und Konversation“. Die LV ist ein Wahlpflichtfach im 2. Semester des 6-semestrigen Bachelor-Studiums und umfasst 30

Unterrichtseinheiten (UE), von welchen 7 UE eine Kollegin für den Konversationsteil nutzte. 23 UE verblieben somit für die Lehre der deutschen Aussprache.
Erreicht wurde mit diesem Vorgehen ein weitgehend homogener Pool an VersuchsteilnehmerInnen:

Sprachstand	B1 – C2, zumeist um B2 nach dem GERS (Einschätzung der Sprachlektorinnen an der Universität; nicht zertifiziert)
L1	ausnahmslos Kroatisch
L2-vor-Deutsch	großteils Englisch; in zwei Fällen früher L2-Erwerb des Deutschen im Vorschulalter durch Aufwachsen in deutschsprachigem Land
Alter	19 bis 21 Jahre
institutioneller Kontext	Studierende der Germanistik an der Universität Rijeka, alle im zweiten Studiensemester
Motivation	nicht vollumfänglich erhoben, jedoch durchgängig auf Studienabschluss gerichtet
Exposition ggü. Deutsch	unterschiedlich, jedoch lebten alle während der LV in nicht-deutschsprachigem Land

Abb. 17.3: Den Unterricht beeinflussende Faktoren der VersuchsteilnehmerInnen

Aufgeteilt in Versuchs- (Gruppe B) und Kontrollgruppe (Gruppe A) wurden die Studierenden folglich unter Berücksichtigung des Geschlechts (die Männer wurden in die zwei Gruppen gelost) und des Sprachstands, welcher in Absprache mit der zuständigen Lektorin am Institut dreistufig festgelegt wurde. Je Stufe (überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich) wurden in jede Gruppe gleich viele TN eingeteilt. Als Ergebnis waren Gruppe A (Kontrollgruppe) und B (Versuchsgruppe) als gleichwertig hinsichtlich der erfassbaren Faktoren Alter, Geschlecht, Sprachstand, L1, Studieninteresse, institutioneller und alltagssprachlicher Kontext zu betrachten.

17.3.2 Unterrichtsinhalte

Beiden Gruppen wurden in Grundzügen die gleichen Inhalte geboten, orientiert an der *Phonothek intensiv* (Hirschfeld/Reinke/Stock 2013), unter Einsatz eigener Arbeitsblätter des LV-Leiters (für ein Beispiel siehe Anhang 22.17.3).

Als Unterrichtsinhalte wurden eine Einführung in die Grundlagen der artikulatorischen Phonetik, eine theoretische Einführung in Lautbildung, Intonation und Transkription geboten; weiters eine praktische Erarbeitung der Prosodie und der Segmente des Deutschen; zuletzt auch eine Behandlung der kontrastiven Problemfelder des Kroatischen und des Deutschen und abschließend eine Einheit zur Didaktik des Ausspracheunterrichts, da die Studierenden großteils eine konsekutive Lehramtsausbildung anstreben. Einen Überblick bietet folgende Tabelle:

1	20.3. (3 UE)	9-11.15 [A]; 12-14.15 [B]: Überblick; Eingangsaufnahmen; Einf. in die Phonetik
2	20.3. (2 UE)	14.30-16 [A]; 16.15-17.45 [B]: Laute und Lautbildung, Intonation, Transkription
3	21.3. (3 UE)	9-11.15 [B]; 12-14.15 [A]: Wortakzent, Phrasenakzent, Phrasenintonation
4	21.3. (2 UE)	14.30-16 [B]; 16.15-17.45 [A]: Vokale und Konsonanten I
5	24.4. (3 UE)	9-11.15 [B]; 12-14.15 [A]: Vokale und Konsonanten II
6	24.4. (2 UE)	14.30-16 [B]; 16.15-17.45 [A]: Zwischenprüfung (zugleich?)
7	25.4. (3 UE)	9-11.15 [A]; 12-14.15 [B]: Kontrastive Problemfelder Kroatisch-Deutsch
8	25.4. (2 UE)	14.30-16 [A]; 16.15-17.45 [B]: Didaktik des Ausspracheunterrichts (zugleich?)
9	29.5. (3 UE)	9-11.15 [A]; 12-14.15 [B]: Abschlussaufnahmen; Rück- und Ausblick

Abb. 17.4: Lehrinhalte im Lehrversuch

17.3.3 Unterschiede im Unterrichtszugang – die unabhängige Variable

Der Gruppe B wurden dramapädagogische Elemente geboten, um

- die Gruppenkohäsion zu fördern
- einen Spielraum zu bilden, der den Lernenden mehr Risiko in ihren Lernversuchen ermöglicht
- eine Fehlerkultur des humorvollen Umgangs mit Fehlern zu etablieren
- holistisch affektive und physische Komponenten zu integrieren. (vgl. Abschnitt 11.4)

Diese Zusatzangebote umfassten bei den Blöcken 1, 2, 3, 4 und 7 in Summe etwa 1/8 der Zeit und über sämtliche Treffen summiert etwa 1/14, wie in folgender Aufstellung ersichtlich:

		t – DP	t – Σ	%
1	20.3. (3 UE)	25	135	19
2	20.3. (2 UE)	10	90	11
3	21.3. (3 UE)	15	135	11
4	21.3. (2 UE)	7	90	8
7	25.4. (3 UE)	15	135	11
	gesamte LV	72	1035	7

Abb. 17.5: Umfang der Dramapädagogik (DP) in Gruppe B je Treffen, in Minuten

Gruppe A hatte in der entsprechenden Zeit zusätzliche Übungen, im gleichen konventionellen Format wie die Übungen, die vor oder nach den DP- Abschnitten in Gruppe B eingesetzt wurden. Die Unterschiede zwischen den Gruppen bestanden somit in den Übungsformaten, nicht in den Lehrinhalten oder der Übungsdauer.

Als Übungen wurden in Gruppe B eingesetzt (Details s. Anhang 22.17.4):

Zip-Zap, Name und Geste, Platz wechseln, Abschluss-Ritual [Eurijeka] (Treffen 1)

Kreisstampfen, Synchro-Clap, Eurijeka (Treffen 2)

Zip-Zap-Boing, Namenfunken, Stampfen, Tomatensalat (Treffen 3)

Zip-Zap-Boing, Laute werfen, 10-9-8-Hey, Eurijeka (Treffen 4)

10-9-8-Hey, Vokalblase, Laute werfen, Flasche werfen, Eurijeka (Treffen 7)

17.3.4 Zeitplan

In obiger Abbildung 17.4. sind neben den LV-Inhalten auch die Unterrichtszeiten angegeben. Da mir als Lehrendem aus Erfahrung bekannt war, dass ich bei LV-Wiederholungen stets in der zweiten gleichartigen Stunde länger brauche, um den Stundeninhalt durchzuarbeiten, wurden die Gruppen je Termin in der Abfolge gestürzt, um eine Gleichverteilung der Wiederholungstermine je Gruppe zu erzielen. Außerdem sollte damit auch andere Effekte wie z.B. deutlichere Hervorhebungen entscheidender Inhalte bei der Wiederholung neutralisiert werden. Nicht zuletzt führte dieser Zeitplan auch dazu, dass

Tagesrandtermine gleich verteilt wurden und chronobiologische Effekte somit beide Gruppen gleich betrafen.

17.3.5 Prüfungstexte (s. Anhang 22.17.5)

Die Prüfungstexte waren so zu gestalten, dass sie die folgenden Anforderungen erfüllen:

- Eignung für Benotung am Ende der LV
- Eignung für Pre- und Post-Aufnahmen
- Eignung für Verstehenstest (Intelligibility-Test, s. 17.3.7)
- Erfüllung der Qualitätskriterien: Reliabilität, Validität, Ökonomie
- Sprachstandsangemessenheit

Als Testformat für die Ausspracheleistungen der Studierenden wurden in Anlehnung an Hirschfeld 1994 (S. 96-97) eigens erstellte Lesetexte gewählt, da so individuelle Unterschiede in den Beschreibungsebenen Lexik, Morphologie, Syntax, Pragmatik und Textlinguistik weitgehend als Störfaktoren ausgeschlossen werden können. Darüber hinaus können die Texte den erwartbaren Ausspracheschwierigkeiten der Lernenden (vgl. Kapitel 2) und den Inhalten der LV angepasst werden, so dass die Beherrschung der gelehrten Aspekte (in diesem Fall etwa Konsonantencluster, gerundete Vorderzungenvokale und Wortakzentuierung) gezielt geprüft werden kann.

Auf den Texten im Anhang (22.17.5) sind die Elemente farbig hervorgehoben, die zur Benotung und zur Durchführung des Intelligibility Tests in die Texte eingearbeitet wurden; wobei jeweils nicht nur auf die gleiche Anzahl gleich gearteter Elemente geachtet wurde, sondern auch auf deren gleiche Platzierung innerhalb der Texte. Durch die fiktiven Künstlerbiographien, die als Textsorte gewählt wurden, war es auch möglich in Fantasieworten, etwa in Orts- oder Personennamen, genau die gewünschten Elemente einzubauen.

Die Texte wurde in mehreren Runden in anderen Lehrveranstaltungen entwickelt und getestet, so dass ungewollte Schwierigkeiten und Dysbalancen eliminiert werden konnten. Zur Abwicklung der LV-Benotung und des Intelligibility-Tests (IT) waren drei Texte nötig (Texte 1 bis 3 im Anhang). Diese wurden um drei weitere ergänzt, die als Reserve und als Kontrolltexte beim IT dienten.

17.3.6 Pre- und Post-Test

Für die Aufnahmen zu Beginn und am Ende der LV erhielten die Studierenden Textvorlagen mit streng einzuhaltenden Instruktionen, die ausnahmslos nicht variiert wurden (s. Anhang 22.17.5). Die Studierenden erhielten jeweils nur einen Bogen mit

Instruktion und einem Text ohne farbliche Hervorhebungen; nicht die gesamte Zusammenstellung des Anhangs 22.17.5. Nach stiller Vorbereitung kamen die Studierenden individuell in einen störungsfreien Raum, wo sie von der Versuchsleitung mit den stets gleichen Worten empfangen und instruiert wurden.

Die Lesungen wurden mit einem Zoom H2n Recorder in mp3-Format in Stereo aufgenommen und kodiert mit Angabe von Person, Gruppe, Aufnahmedatum und Textnummer abgespeichert. Eine Wiederholung war ausgeschlossen und wurde nicht durchgeführt.

Für die Benotung im Rahmen der LV wurden (neben den Noten auf die schriftliche Prüfung und die Mitarbeitsnoten) ausschließlich die Post-Tests herangezogen, da das Leistungsvermögen am Ende der LV bewertet werden sollte. Zu Beurteilung des Lernfortschritts wurden jedoch Pre- und Post-Tests genutzt und die Verbesserungen in den Ergebnissen beim IT als Indikator genutzt.

Die Aufnahmen, die für den IT verwendet wurden, wurden in Audacity bearbeitet: Störgeräusche zu Beginn und Ende wurden geschnitten, Lautstärke-Niveaus wurden angeglichen.

17.3.7 Intelligibility-Test = Auswertung

Über den Intelligibility-Test (IT) sollten möglichst direkt die Aussprachefertigkeiten der Studierenden erhoben werden. Während bei der Benotung innerhalb der LV die Korrektheit der Aufnahmen Bewertungsgegenstand war, wurde bei diesem Test die Verständlichkeit, unabhängig von phonemischer Zieladäquatheit und von Akzentfreiheit untersucht. Eine verbesserte Verständlichkeit als Maßstab der Aussprachefertigkeit wurde in Übereinstimmung mit aktuellen Tendenzen in der Aussprachedidaktik als zentrales Lernziel definiert. Bei Derwing und Munro wird das so formuliert: „Perhaps the most important point of all is that accent and intelligibility are not the same“ (Derwing/Munro 2015, S. 4-5), und “In the last twenty years, however, both research and practice have placed a sustained emphasis on intelligibility” (a.a.O, S. 6).

Grundsätzlich bestand der IT aus einem Hörtest, bei welchem die ProbandInnen Lückensätze ergänzen mussten, während eine Aufnahme mit Texten, welche diese Sätze enthielten, abgespielt wurden. Je Lücke war aus vier angebotenen Möglichkeiten auszuwählen. Ein Muster des Antwortbogens ist als Anhang 22.17.6 angefügt.

Angelehnt an Bachman und Palmer (1996) sind die Spezifikationen des IT:

- Teilnehmer sind 33 SchülerInnen der 10. und 11. Schulstufe an einer Klagenfurter Sekundarschule im Alter von 15 bis 17 Jahren.
- Größtmögliche Homogenität der TeilnehmerInnen wird durch Einschränkung der Hörenden auf solche mit Deutsch als L1 und ohne Sprachkenntnisse in B/K/M/S erreicht
- Reliabilität wird erzielt durch präzise Angabe der Testaufgaben und der Auswertungsmethode.
- Hinsichtlich der Konstrukt-Validität ist zu fragen, ob Ausspracheleistungen, die bei Leseaufgaben erbracht werden, solchen in freier Rede gleichgesetzt werden können. Einerseits können Lesefertigkeiten (von physiologischen Schwächen bis hin zu Deklamationsfreude) die Vergleichbarkeit beeinträchtigen; andererseits sind bei freier Rede zu wenig Kontrollmöglichkeiten hinsichtlich Wortwahl, Redegeschwindigkeit und Textumfang gegeben, um einheitliche Voraussetzungen für unterschiedliche ProbandInnen oder Testzeitpunkte zu garantieren. In Summe schien die Wahl einer Leseaufgabe die beste Option zu sein.
- Jede Aufnahme wurde vier Hörenden vorgespielt, so dass sich aus den Summen der richtigen Antworten je Aufnahme auf deren Verständlichkeit schließen lässt. Die Aufteilung der Aufnahmen auf die IT-TN ist aus der Matrix in Anhang 22.17.7 ersichtlich.
- Die Wiedergabe der Aufnahmen erfolgte über Computer und Kopfhörer, für deren Adjustierung vorab eine Einstellungsdatei abgespielt wurde.
- Die papiergebundenen Antwortbögen der IT-TN waren mit Personaldaten versehen, wurden jedoch anonym gestaltet, um eine Bewertungsangst (Döring/Bortz 2016, S. 101) seitens der IT-TN zu vermeiden.

17.4 Störfaktoren und Gegenmaßnahmen

Erwartete Störfaktoren, die die Aussagekraft der Ergebnisse beeinträchtigen, werden im Folgenden mit den getroffenen Gegenmaßnahmen beschrieben.

a) Teacher-bias: Eine Beeinflussung des Lehrversuchs durch unbewusste Handlungen, um das gewünschte Ergebnis herbeizuführen, etwa durch den Versuchsleiter-Erwartungs-Effekt oder den Hawthorne-Effekt (beide: Döring/Bortz 2016, S. 101).

> Gegenmaßnahme: Da eine Verblindung der Versuchsleitung nicht möglich war und der Einsatz unterschiedlicher Lehrpersonen für die jeweiligen Methoden die Zahl der potenziellen und nicht kontrollierbaren Störfaktoren erhöht hätte, musste der gewählte Weg als der bestmögliche beschritten werden. Eine weitgehende Neutralisierung wurde durch den Verzicht auf eine Ergebniserwartung erzielt. Siehe dazu Kapitel 16.4.

b) Testübungseffekte auf Seiten der VersuchsteilnehmerInnen zwischen Pre- und Post-Test, welche dazu führen, dass das Test-Format vertrauter und die Lesefertigkeit gehoben

wird. Dies könnte zu einer Verbesserung der Bewertungen führen, die jedoch nicht auf verbesserte Aussprache zurückzuführen ist. (vgl. Bortz/Döring 2016, S. 103)

Gegenmaßnahme: In den knapp drei Monaten zwischen Eingangs- und Abschlussaufnahme wurde nicht in der Form der beiden Tests gelesen. Die TN lasen an den beiden Terminen zudem unterschiedliche Texte.

c) Unterschiede in IT-Durchführung bei den einzelnen IT-TN, die dazu führen, dass die Inter-Rater-Reliabilität nicht gegeben ist und die Bewertungen der Aufnahmen nicht vergleichbar sind.

Gegenmaßnahme: Alle IT-TN erhielten exakt die gleichen Unterweisungen. Vor dem IT wurden keine Informationen ausgegeben, die IT-TN betraten als Gruppe gemeinsam den Versuchsraum, wurden dort alphabetisch den Abspielgeräten zugeteilt um Kooperation unter Freunden zu verhindern, erhielten dann als Gruppe einheitliche Anweisungen und hörten ihre individualisiert zusammengestellten Aufnahmen über Kopfhörer gleichzeitig an. Die Steuerung der Wiedergabe erfolgte zentral durch einen Lehrer-Computer über ein Classroom-Management Programm. Ein wiederholtes Abspielen nicht verstandener Passagen war ausgeschlossen.

d) Abfolge der Aufnahmen beim Abspielen im IT: Bei zwei denkbaren Effekten (Erschöpfungseffekt, der bewirkt, dass mit Fortdauer des Experiments die Leistungen abnehmen; Lerneffekt, der die Leistungen steigen lässt), die nicht abschätzbar und gewiss nicht einheitlich kontrollierbar waren, war es wichtig, eine Verzerrung durch die Position, an der eine Aufnahme innerhalb des Aufnahmesets abgespielt wurde, auszuschließen.

Gegenmaßnahme: Die Aufnahmezusammenstellungen wurden so permutiert, dass jede Aufnahme an genau den gleichen relativen Positionen innerhalb der Sets abgespielt wurde. Die Abspielmatrix in Anhang 22.17.7 gibt diese Aufstellung wieder.

e) Unterschiedliche Leistungsniveaus bei IT-TeilnehmerInnen: Kognitive Unterschiede zwischen den IT-TN können zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen durch Bewertungsunterschiede, die nicht auf die Verständlichkeit der Texte zurückzuführen sind.

Gegenmaßnahme: Einheitliche Kontrolltexte zu Beginn und Ende der Aufnahmesets erlaubten einen Vergleich der IT-TN. Offensichtliche Ausreißer hätten so identifiziert und aus dem weiteren Auswertungsverfahren ausgeschlossen werden können, da vier Bewertungen je Aufnahme den Ausfall einer Bewertung erlaubt hätten.

18: ERGEBNISSE

18.1 ÜBERBLICK

Das Kapitel führt die wichtigsten Ergebnisse des Lehrversuchs an, aufgeteilt in drei Bereiche. Das Ergebnis des eigens für den Versuch entwickelten Intelligibility-Tests (des Verständlichkeitstests) in Abschnitt 18.2 wird ergänzt um die Benotungen der Lernenden in 18.3 und um das durch die Studierenden erteilte Feedback in 18.4.

18.2 INTELLIGIBILITY-TEST

Der Intelligibility-Test als Kernstück der Messungen im Lehrversuch, zielt darauf ab, durch ein möglichst strikt kontrolliertes und zugleich möglichst konstruktnahes Setting zu erfassen, wie hoch die Verständlichkeit der aufgenommenen Dateien aus Eingangs- und Abschlussaufnahmen ist. Aus den Unterschieden zwischen Eingangs- und Abschlusswerten lässt sich der Lernfortschritt ablesen, so die Annahme; während sich im Unterschied zwischen Kontroll- und Versuchsgruppe der Effekt der Methodendifferenz abbildet.
Die Rohdaten des IT sind in Anhang 22.18.1 zu finden.

a) Fertigkeitszuwachs durch Unterricht

Das Ergebnis weist einen Zuwachs für beide Gruppen aus. Auf der 8-stufigen Skala, die sich aus den 8 Lücken in den Antwortbögen ergibt, erzielen die Studierenden einen Mittelwert von knapp unter 6 beim Eingangs- und von knapp über 6,5 beim Abschlusstermin. Dieses Ergebnis ist allerdings nur sehr gering signifikant (p=0,19):

Testzeitpunkt		N	Mitel	Std. Abweichung
Punkte pro Person	N Entry	16	5.98	1.23
	X Exit	16	6.53	1.09

Abbildung 18.1: Ergebnisse der Gesamtgruppe für Entry- und Exit-Test

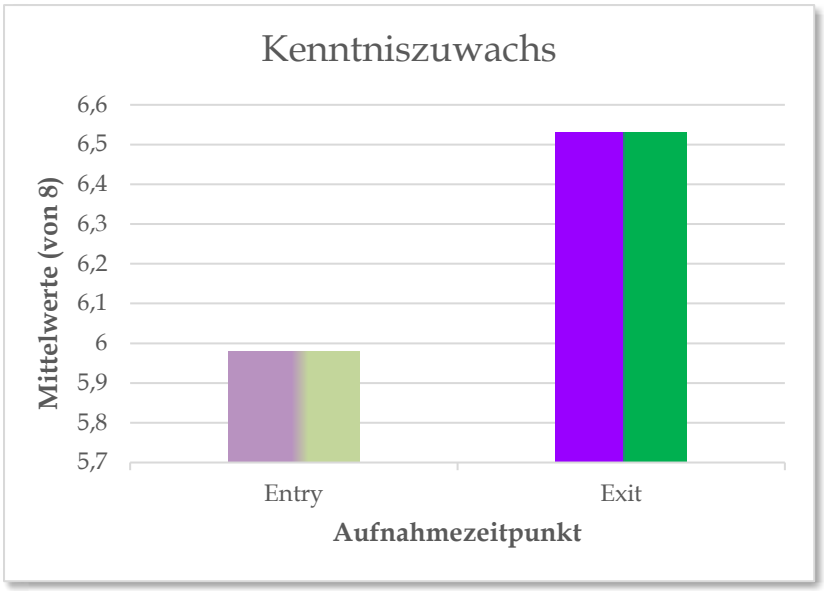


Abbildung 18.2: Vergleich der Ergebnisse für Entry- und Exit-Test

Abbildung 18.2 gibt das gleiche Ergebnis wieder. Zu beachten ist der Umfang der Vertikalachse, die den Bereich von 5,7 bis 6,6 der 8-teiligen Skala anzeigt. Dies ist als Hinweis auf die vergleichsweise schwache Streuung des IT oder aber als Ausdruck geringen Zuwachses zu deuten.

b) Zugewinn durch Einsatz dramapädagogischer Mittel

Unterteilt nach den Ergebnissen der beiden Gruppen zeigt sich der Kenntniszuwachs der Versuchsgruppe als geringfügig größer denn derjenige der Kontrollgruppe. Einem Zuwachs von 0,44 Punkten in Gruppe A (Kontrollgruppe) steht in Gruppe B (Versuchsgruppe) einer von 0,65 gegenüber.

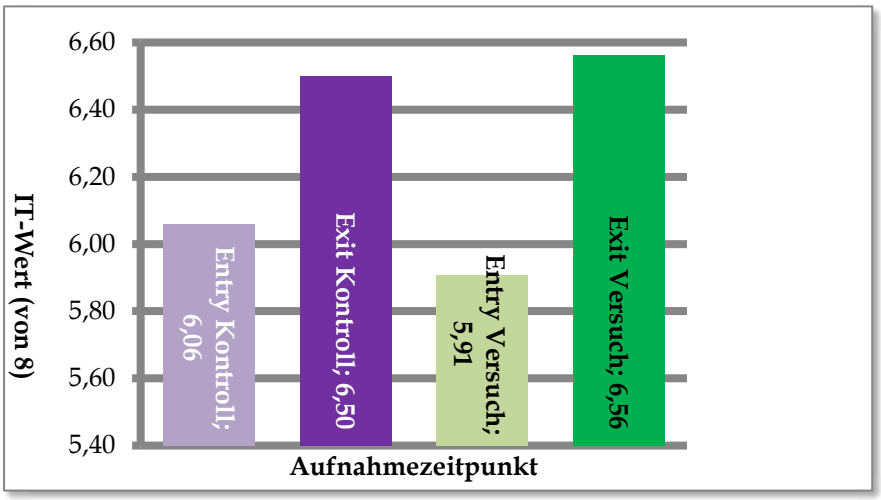


Abbildung 18.3: Vergleich der Ergebnisse für Entry- und Exit-Test, aufgeteilt nach Kontroll- und Versuchsgruppe

18.2 BENOTUNG IN LEHRVERANSTALTUNG

Vergleich Intelligibility-Test-Ergebnisse und Noten auf Abschlussaufnahme

A	IT	Note	Anm. zu Benotung
1	6,75	3	häufige Lesefehler; r gerollt; m-n Zusammenfall
3	7	2	r-Vokal. selten; Vok. undiff.; Melodie monoton; mangelnde Akzentuierung
4	6,5	4-	ü-Hyperkorrektur, auch zu lange Vokale; schwache Akzentuierung
5	6,5	5-	r etwas gerollt; kleine Unsicherheiten
6	5,75	4	Vokallängen unsicher (ihn); etwas stockend
7	5,5	4+	m-n unsauber; manche Vokallängen verwischt; allgemein gut
8	6,5	5-	schöne Melodie; tw. stockend
9	7,5	4+	Vokallängen (Ölschule); L leicht velarisiert
		Ø 3,8	
B			
1	7,75	5	zu rasch; hat deutsch-dialektale Eigenheiten;
2	6,5	5	etwas zurückhaltend; schön differenziert; stl. Plosive etwas lenisiert
5	7	3	Vokale undifferenziert; schwach akzentuiert;
6	7	4-	L velarisiert; R gerollt; Splahser
7	5,5	4+	zu rasch; Vokale tw. wenig differenziert; R gerollt;
8	7,25	2+	R stark gerollt; Vokale stark reduziert; wenig akzentuiert
9	6,75	2+	L velarisiert; monoton; Vokale reduziert
10	4,75	4	Köhln; Wiemar; ü-Hyperkorrektur; gutes Tempo, aber wenig akzentuiert
		Ø 3,7	

Abbildung 18.4: Bewertung im IT und Benotung in LV

Aus Abbildung 18.4 sind die Werte aus dem IT und die Bewertungen der Abschlussaufnahmen im Rahmen der LV ersichtlich. Die IT-Werte ergeben sich aus der Anzahl der richtigen Lösungen für die Aufnahme, bei möglichen Werten zwischen 0 und 8. Die Noten folgen dem kroatischen Notensystem von 1 = Nichtgenügend bis 5 = Ausgezeichnet. Diese Bewertungen im Rahmen der LV entsprechen nicht der Gesamtnote, die den Studierenden erteilt wurde, da in diese auch die schriftliche Prüfung und die Mitarbeit einbezogen wurden. Vor allem aber unterscheidet sich die hier angegebene Note vom IT-Wert durch ihre Ausrichtung auf Korrektheit und darauf, wie gut die LV-Inhalte in der Aufnahme beherrscht wurden. Dennoch: Der erzielte Korrelationswert von r = -0,21 ist als sehr gering zu betrachten. (Für die Berechnung der Korrelation wurde bei den Noten wurde für ein „+“ und „-“ je 0,25 addiert oder abgezogen.)

Die Benotungen zeigten bei Mittelwerten von 3,8 für Gruppe A und 3,7 für Gruppe B keine Unterschiede im LV-Ergebnis. Diesem Wert war mangels eines Eingangswertes, der die Entwicklung der Gruppen oder Individuen hätte einschätzen lassen, jedoch ohnehin nur sehr geringe Aussagekraft bezüglich der Fragestellung des Methodenvergleichs beigemessen worden. Angesichts des Umstands, dass die Studierenden nach geschätzten Sprachstandniveaus parallel in die beiden Gruppen eingeteilt wurden, dass also gleiche Ausgangsniveaus angenommen werden können, sind die gleichen Abschlussniveaus hinsichtlich Korrektheit umso mehr als Indikator für die Gleichwertigkeit der Lehrmethoden anzusehen.

18.3 Fragebögen

Die Datenerhebung mittels Fragebögen (s. Anhang 22.17.2 und 22.18.2) erbrachte folgende, für die Untersuchung relevante Ergebnisse:

2015 (n = 8 je Gruppe)	A	B
Welche Note würden Sie der LV geben?	5	4,5
Welche Note dem Studium generell?	2,9	3,6
Ich habe vor Fehlern weniger Angst als vor der LV	3,63	3
Ich werde auch weiterhin an meiner Aussprache arbeiten	5	4,63
2017 (n = 4 je Gruppe)		
Fehler im Sprachunterricht dürfen passieren	3,75	4
Ich habe nach Juni 2015 an meiner Aussprache gearbeitet	3,25	4,25

Abbildung 18.5: Ergebnisse aus Feedback und Fragebögen. Zustimmung von 1 (gar nicht) bis 5 (völlig); A (Kontrollgruppe) und B (Versuchsgruppe)

Die Feedbackbögen erfüllten eine Doppelfunktion. Einerseits sollten studentische Rückmeldungen zur LV und Bewertungen der LV in Notenform die Zufriedenheit der Studierenden erfassen (wiederum mit der kroatischen Notenskala von 1 = Nichtgenpgend bis 5 = Ausgezeichnet). Andererseits sollte auch auf Haltungen der Studenten geschlossen werden können und auf die Wirkung, welche die Methodenwahl auf ebendiese zeigt.
Die Daten zeigen bei visueller Prüfung keine bedeutenden Unterschiede. Beide Gruppen waren mit der LV zufrieden bis sehr zufrieden. Hinsichtlich der Haltung gegenüber Fehlern und der Bereitschaft zu fortgesetztem Aussprachelernen zeigte sich Gruppe A im Jahr 2015 ein wenig zuversichtlicher als Gruppe B, während Gruppe B zwei Jahre später etwas höhere

Werte erzielte. Wegen der geringen Gruppengröße sind diese Werte allerdings nicht im Sinne der Behauptung eines Unterschieds zu deuten. In der Tendenz unterschieden sich Versuchs- und Kontrollgruppe in diesen Punkten nicht.

Ein ähnlich unterschiedsloses Bild zeichnen die Kommentare, die 2015 summarisch von Studierenden auf den Fragebögen abgegeben werden konnten. Zwei Beispiele bestätigen die aus den Statements extrahierten, oben abgebildeten Gesamtaussagen hinsichtlich Zufriedenheit mit der LV und Haltung zum Fach:

> Gruppe A: *Die LV fand ich sehr hilfreich und ich habe viel über die Aussprache gelernt. Phonetik fand ich früher nicht so interessant aber jetzt finde ich sie interessanter.*
>
> Gruppe B: *Es war sehr interessant und schön; und ich hoffe, dass wir uns wiedersehen.*

18.4 Interviews 2017

Neben den Fragbögen wurden 2017, also zwei Jahre nach Abschluss der LV, auch zwei Gruppeninterviews geführt, mit Teilnehmenden aus beiden Gruppen.

Auffallendes Ergebnis war, dass zu den fachlichen Inhalten der LV keine Angaben gemacht werden konnten. Auch Studierende mit sehr guten Prüfungsergebnissen 2015 konnten zwei Jahre danach zu Beschreibungskriterien von Konsonanten und Vokalen keine Angaben mehr machen; Terminologiekenntnisse waren nicht mehr vorhanden. Eine Studentin bot voiced/unvoiced als distinktives Merkmal an … für Vokale. Im Gespräch wurde geschildert, dass die Terminologie der Phonetik im weiteren Studienverlauf keine Rolle mehr spielte. Allerdings lässt das Gespräch auch schließen, dass eine eigenständige, weiterführende Auseinandersetzung mit der Phonetik zumindest auf diesem Abstraktionsniveau nicht stattfand. Allerdings, so wurde mehrfach angegeben, haben die LV-Inhalte ihnen bei späteren Linguistik- und Anglistik-LV geholfen.

Eine klare Erinnerung kommt von einem Studenten aus der Versuchsgruppe: Es wurden Laute geworfen. Und gesungen. Kann er sich an das Lied erinnern? Ja, gibt er an, und singt es (Tomatensalat, s. Anhang 22.17.4) auf Aufforderung auch vor. Ob er das Lied davor schon gekannt habe, frage ich. Nein, er habe es damals zum ersten Mal gehört. Aber es sei ein Ohrwurm. Die anderen Studierenden stimmen zu. Mein didaktischer Stolz wird allerdings getrübt dadurch, dass auch eine Studierende aus der Kontrollgruppe fest behauptet, das Lied aus der LV zu kennen. Nachdem ich mir sicher bin, mit der

Kontrollgruppe nicht gesungen zu haben, zeigt die Anekdote eher an, wie sehr Erinnerungen fehlbar sind.

18.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Verständlichkeitstest (IT) scheint eine schwache Bestätigung zu liefern, dass 23 Unterrichtseinheiten an theoretischer und praktischer Phonetik in dem gegebenen Kontext einen Zuwachs an Aussprachefertigkeit erbracht haben.
Für die Behauptung einer Überlegenheit des im Versuch beschrittenen Lehrzugangs mit dramapädagogischen Elementen über den der Kontrollgruppe gebotenen konventionellen Zugang sind die Resultate des Verständlichkeitstests zu wenig signifikant.
Erhärtet wird die Gleichwertigkeit der beiden gebotenen Lehrmethoden durch die Daten aus den Lehrveranstaltungsbenotungen, den Lehrveranstaltungsfeedbacks und den Interviews zwei Jahre nach dem Lehrversuch.
Die formulierte und in 16.4 festgehaltene Forschungsfrage ist also wie folgt zu beantworten:

> **Ein Nachweis für die Verbesserung konventionellen Ausspracheunterrichts durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel konnte im Rahmen des durchgeführten Lehrversuchs nicht erbracht werden.**

19: DISKUSSION

But kindly leave, leave the future,
leave it open!
Leonard Cohen

19.1 ÜBERBLICK

Das Kapitel diskutiert in Abschnitt 2 die in Kapitel 18 gelisteten Ergebnisse und untersucht kritisch die Einschränkungen, die sich vor allem für interne und externe Validität der Resultate ergeben. In 19.3 werden thematisch ähnliche Studien auf Parallelen hinsichtlich dieser Einschränkungen untersucht, worauf in 19.4 grundsätzliche Überlegungen zur Praktikabilität der Bevorzugung quantitativ-empirischer Studien in der Unterrichtsforschung angestellt werden.

19.2 ERGEBNISSE

a) Lernzuwachs durch Ausspracheunterricht

Dass Ausspracheunterricht zu einer Verbesserung der Verständlichkeit führt, ist keine Trivialität, wenn die in Kap. 16.4 angeführte, folgenreiche Studie von Purcell und Suter (1980) oder die in Kap. 11.3 und 11.4 behandelte, aktuellere Überblicksstudie von Brown (2008) berücksichtigt wird. Dies vor allem auch unter dem Aspekt, dass die Lehrveranstaltung traditionell auf Korrektheit ausgerichtet war – nachdem ein Unterrichtsaufbau, der auf Verständlichkeit abzielt, mangels Fundierung nicht möglich ist. Der gemessene Zuwachs an Verständlichkeit ist so eine willkommene Bestätigung des didaktischen Interesses, wenngleich diese Bestätigung nahe am Zufallsbefund liegt, da sie nicht in Form einer Fragestellung gesucht worden war; vielmehr stellte der Lernzuwachs eine der angenommenen Voraussetzungen für die Versuchsdurchführung dar (vgl. Kap. 16.4).

b) Kein Vorteil durch Dramapädagogik

Die Annahme, dass der Einsatz dramapädagogischer Mittel zu einer nachweislichen Verbesserung des Ausspracheunterrichts führt, konnte mittels des gewählten Designs und der eingesetzten Instrumente weder verifiziert noch falsifiziert werden.

Im Falle des Intelligibility-Tests deuten die Ergebnisse zwar eine leichte Tendenz zugunsten der Dramapädagogik an. Signifikant ist dieses Ergebnis jedoch nicht; bei den verfügbaren Gruppengrößen ist Signifikanz allerdings auch nur bei besonders ausgeprägten Unterschieden erzielbar.

Dem multidimensionalen Verständnis von Unterricht wurde versucht durch multidimensionale Untersuchungsmethoden Rechnung zu tragen. Dabei zeigt sich, dass puncto Korrektheit die Abschlussaufnahmen keine Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe aufweisen. Die Benotungen für beide Gruppen sind entsprechend ähnlich. Ebenso kann für die affektive Einstellung zum Fach und für die Bereitschaft zu fortgesetztem Lernen kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Der hohe Zufriedenheitsgrad mit der LV, der in beiden Gruppen zum Ausdruck kommt, lässt zudem durch den Wert am oberen Skalenende keine Streuung zu. Auch die Kontrollerhebungen mit zweijährigem Abstand ergeben keinen Hinweis auf die Überlegenheit eines der beiden gewählten Lehrzugänge. Die leichten Vorteile, die sich als Tendenz nach zwei Jahren (2017) aus Fragebögen und Interviews für die Versuchsgruppe herauslesen ließen, neutralisieren sich mit den ebenso leichten Vorteilen für die Kontrollgruppe 2015.

c) Schwächen des Designs oder der Durchführung

Dass sich der Lehrzugang in der Versuchsgruppe nicht als überlegen erwies im Sinne der Lehrziele Korrektheit und Verständlichkeit der Aussprache oder der Haltung der Lernenden zum Fach, wäre für sich genommen ein Erkenntnisgewinn. Allerdings gilt: Absence of evidence is not evidence of absence. Die Gleichrangigkeit der Methoden kann aufgrund der erzielten Ergebnisse ebenso wenig behauptet werden wie bei deutlichen Unterschieden die Höherwertigkeit eines der beiden Lehrzugänge als erwiesen hätte erachtet werden können. Grund dafür sind Schwächen des Designs oder der Versuchsdurchführung, die in Abbildung 19.1 angedeutet werden und im Folgenden erörtert werden sollen.

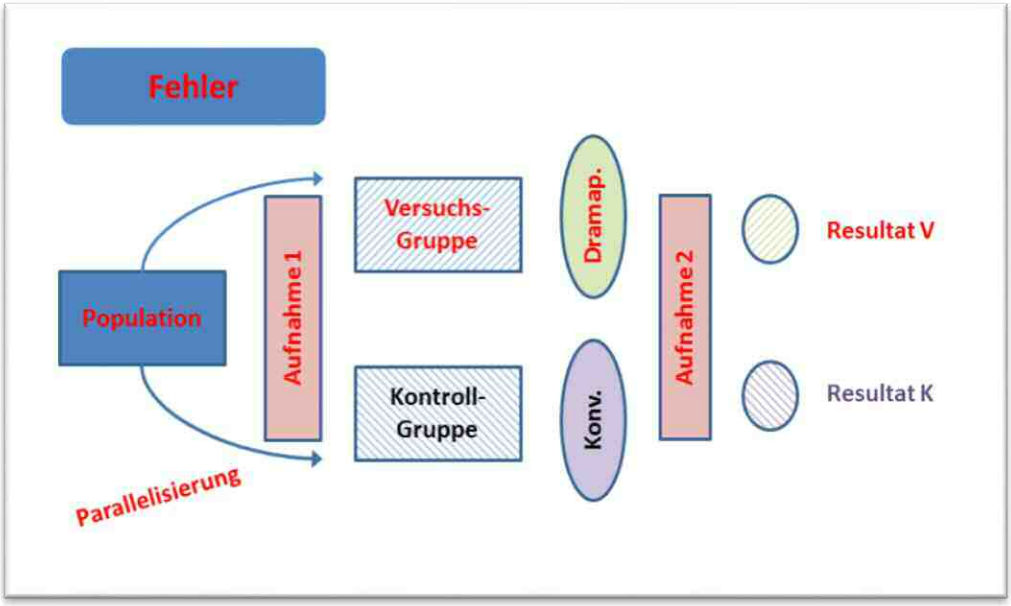


Abb. 19.1: Schwachpunkte in Versuchsdesign und –durchführung (in rot)

1 - Population: Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse für den Ausspracheunterricht ist von vornherein problematisch, wenn die untersuchte Population aus Sprachstudierenden im Hauptfach besteht. Eine strenge Übertragbarkeit auf SekundarschülerInnen etwa, oder auf Erwachsene in non-formalen Kontexten ist im Sinne gesicherter Erkenntnisse nicht möglich. Mit anderen Worten: Die externe Validität des gewählten Designs ist gering, wenn die Studierenden als Stichprobe, nicht als Population eingestuft werden.

Hierbei handelt es sich um einen systemischen Fehler mit mittlerem Gewicht, da Analogieschlüsse auf andere Lernkontexte immer noch möglich wären.

2 - Parallelisierung: Die LV, in deren Rahmen der Lehrversuch durchgeführt wurde, wird als Wahlfach geführt. Als sich abzeichnete, dass die Anmeldungen zu gering ausfallen würden um eine Gruppenteilung argumentieren zu können, sprach eine Mitarbeiterin am Institut Studierende direkt an um sie zur Anmeldung zu bewegen. Dabei pries sie die LV als eine, die eine neue Methode einsetzen wollte. In weiterer Folge mussten die vier Studierenden, die sich auf diese Aussicht hin zu LV angemeldet hatten, in die Versuchsgruppe gelegt werden, wodurch jedenfalls hinsichtlich der Versuchsgruppe die Verblindung aufgehoben wurde.

Auch wenn im gemeinsamen Rückblick nach der LV die Studierenden angaben, sich der Methodenunterschiede nicht bewusst gewesen zu sein, kann eine weitere Verzerrung der Ergebnisse durch die „Entblindung“ nicht ausgeschlossen werden. Die möglichen Auswirkungen auf die Kontrollgruppe allein sind beträchtlich: *compensatory rivalry,*

resentful demoralization und *treatment diffusion* führen etwa Döring und Bortz an (2016, S. 101).

Dieser Fehler ist als akzidentell und im vorliegenden Fall als ebenfalls mittelschwer einzuordnen. Die Angaben der Studierenden, dass sie von den Unterschieden der Lehrmethoden nichts wussten, sind glaubhaft. Dennoch ist die interne Validität geschwächt, da infolge mangelnder Verblindung die Wahrscheinlichkeit konfundierender Einflüsse steigt.

3 - Aufnahmen: Aufnahmen von Lesetexten wurden als Format für die Beurteilung von Ausspracheleistungen gewählt, weil sie sich, wie in Kap. 17.3 erläutert, als das Format erwiesen, das am besten zu kontrollieren war. Die Handhabbarkeit des Instruments ist jedoch kein Maß für die Aussagekraft des Ergebnisses. In freier Rede, die der „real-life situation" sehr viel häufiger entspricht als Vorlesesituationen, können SprecherInnen eine Reihe von Strategien zur Hebung der Verständlichkeit einsetzen, welche ihnen beim Vorlesen per Aufnahme nicht offen stehen. Paraverbale Mittel wie Körpersprache oder Deixis gehören ebenso dazu wie sprachliche Mittel der Wiederholung, der Vermeidung schwieriger Elemente, der Rückkopplung usw. Zudem verlangt verständliches Vorlesen eine Reihe von Kompetenzen, welche in freier Rede keine Rolle spielen, etwa Sehschärfe oder Intonationsvermögen bei Lesetexten.

Auch dieser Fehler ist als systemisch zu betrachten und stellt ein gravierendes Problem der Konstruktvalidität dar. Mangels standardisierter Verfahren zur Messung der Verständlichkeit ist der Fehler derzeit jedoch nicht behebbar.

4 - Dramapädagogik als Versuchsvariable: Der Einsatz von „dramapädagogischen Elementen" als Teil der Unterrichtsmethode ist zu unspezifisch um eine Übertragbarkeit auf andere Lernkontexte zu ermöglichen. Das gleichrangige Ergebnis der beiden Gruppen, die anscheinende Gleichwertigkeit der beiden Unterrichtszugänge kann daran liegen, dass die Dosis der Versuchsvariable falsch gewählt wurde, dass die falschen Übungen eingesetzt wurden, dass der falsche Zeitpunkt für den Einsatz der Übungen gewählt wurde, dass die Übungen nicht kompetent präsentiert und angeleitet wurden - kurzum: die Konzeptspezifikation ist inadäquat.

Dieser Fehler ist dem Untersuchungsgegenstand inhärent, da der Facettenreichtum einer Lehrmethode nicht so reduziert werden kann, dass ein streng definiertes und zugleich breit gültiges Konzept entsteht. Auch dieser Mangel muss als systemisch betrachtet werden und mindert, je nach Perspektive, die interne oder die Konstruktvalidität. (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 100)

5 – Resultate: Der allgemeine Zuwachs an Verständlichkeit, der zudem für die Versuchsgruppe graduell größer ausfällt als für die Kontrollgruppe, ist das am ehesten überzeugende Ergebnis des Lehrversuchs (s.o. Abb. 18.1, 18.2 und 18.3). Dennoch ist es eine Frage der Auswahl der präsentierten Daten, wie sehr von einem relevanten Ergebnis gesprochen werden kann. In der Darstellung des Ergebnisses durch Mittelwerte und Standardabweichung geht unter, dass bei 5 von 16 Studierenden der Intelligibility-Test einen Rückgang der Verständlichkeit ausweist – ein Ergebnis, das die Validität von Messinstrument oder Methode in Zweifel ziehen lässt.

6 – Weiteres: Nicht untersucht wurde etwa im IT der Zusammenhang zwischen Aufnahmedauer und Bewertung der einzelnen Aufnahmen. Nicht untersucht wurde ein Halo-Effekt durch Stimm-Attraktivität der Aufnahmen: Führt eine angenehme Stimme zu größerer Bereitschaft, zuzuhören? Oder umgekehrt: Führt eine allzu attraktive Stimme zu konzentrationshemmenden Tagträumen? Faktoren, die nicht von der Hand zu weisen sind, im Versuchssetting jedoch nicht kontrolliert wurden.

Wie lässt sich die Schwankung im Verhalten des Versuchsleiters (des Lehrenden) in der Auswertung berücksichtigen, der kraft seiner Interaktion mit den Lernenden beträchtlichen Anteil an deren, auch affektiver, Reaktion hat? Eine Notiz aus dem Tagebuch beschreibt den Zeitpunkt, als die Feedbackbögen am LV-Ende ausgefüllt wurden:

> *Zum Abschluss des Tages, als die Studierenden [von Gruppe B] die Feedbackbögen ausfüllen, bin ich müde und fühle mich unkonzentrierter [als bei Gruppe A, drei Stunden zuvor]. Hat das Auswirkungen auf die Energie meines Inputs und auf das Feedback, das nun für die gesamte LV gegeben wird?*

Können unter dieser Voraussetzung die Ergebnisse der beiden Fragebögen verglichen werden?

In Summe ergibt sich ein Bild, dass die interne wie auch die externe Validität der Ergebnisse bedeutend schwächt. So sehr, dass die Frage nach der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit experimenteller Unterrichtsforschung gestellt werden muss, wenn denn die angesprochenen Schwächen nicht allein die Folge eines mangelhaften Versuchsmanagements sind. Ob es sich um einen Einzelfall handelt, untersucht der folgende Abschnitt 19.3.

19.3 VERGLEICHE

Die nachfolgend kurz beschriebenen Untersuchungen stehen ob ihrer Qualitäten und ihrer Akzeptanz durch die Community außer Zweifel. Anliegen der hier vorgenommenen Aufstellung ist es jedoch, die Ubiquität entscheidender Schwächen in experimentellen oder experiment-ähnlichen Untersuchungen aufzuzeigen. Es handelt sich also nicht um ausgewogene Rezensionen von Studien; vielmehr soll gezeigt werden, dass bei aller Qualität auch zentrale Mängel aufscheinen, welche die erwünschte Gültigkeit und Generalisierbarkeit der getroffenen Aussagen anzweifeln lassen. Gewählt wurden hierfür Arbeiten, die in thematischem Zusammenhang mit der vorliegenden stehen.

a) Hirschfeld 1994: Vermutlich die meistzitierte wissenschaftliche Untersuchung zur Phonetik DaF. Bei Betrachtung des Versuchs 4.4 (Informationsverarbeitung und Behaltensleistung) zeigt sich aber, beispielhaft, nebst großzügigem Übergehen möglicher Störfaktoren, dass für die Untersuchung des Einflusses, die das Ausspracheniveau eines Lesenden auf die Informationsverarbeitung durch die Hörenden hat, nur jeweils eine Aufnahme von zwei Sprechern genutzt wurde. Diese beiden Aufnahmen wurden zur Verständlichkeitsbewertung nach Korrektheit bewertet, obwohl eine vorangegangene Untersuchung genau diesen Zusammenhang zwischen Korrektheit und Verständlichkeit widerlegt hatte. Sodann wurden die Aufnahmen muttersprachigen HörerInnen vorgespielt (keine Angaben zu Abspielreihenfolge oder zu Merkmalen der HörerInnen, außer dass es sich um Studierende handelt) und die Behaltensleistungen der Hörenden erhoben. Aufgrund von zwei Aufnahmen wird ein signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen für die beiden Aussprachenive aus konstatiert. (Hirschfeld 1994, S. 96-100)
Bei Betrachtung der vorliegenden Daten ist jedoch fraglich, ob interne wie externe Validität in nennenswertem Maß gegeben sind.

b) Nemet 2004: Die Dissertation untersucht in quasi-experimentellem Setting die Wirksamkeit von Improvisationstheater bei Angst vor öffentlicher Rede (Public Speaking Anxiety). Die Studie behauptet im Ergebnis die Wirksamkeit des Trainings in Vergleich mit konventionellem Training (exposure therapy) – auch wenn keines der harten Erhebungsinstrumente dafürspricht. Im Gegenteil, die Messungen der Herzfrequenz als hartes Kriterium spricht sogar zugunsten der Kontrollgruppe. (Nemet 2004, S. 86-92)
Dafür finden sich in den Beobachtungsangaben der neutralen ZuhörerInnen Einschätzungen, die für geringere wahrgenommene Angst sprechen, woraus auf einen

generalisierbaren Vorteil der Impro-Methode geschlossen wird. Die Studie geht dabei nicht nachvollziehbar selektiv bei der Interpretation der Relevanz von Ergebnissen vor.

c) Insam 2013: Die beeindruckende Arbeit untersucht mit einem Methodenmix die Effektivität zweier Zugänge im Ausspracheunterricht. Dabei werden u.a. eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe gebildet um Lehrmethoden im Ausspracheunterricht Englisch zu testen. Allerdings erfolgte die Zumeldung zur Kontrollgruppe freiwillig und auf Aufruf, während die Versuchsgruppe sich aus einer Lehrveranstaltung rekrutierte. Ein Vergleich der Gruppenergebnisse ist bereits aufgrund dieses Umstandes nicht möglich. (Insam 2013, S. 318)

d) Berger 2015: Zur objektivierten Bewertung von mündlicher Sprachproduktion werden Bewertungsskalen entwickelt, in Pilotstudien getestet, aufwändig statistisch geprüft und schließlich präsentiert. Das Ergebnis für die Dimension Aussprache sieht aus wie unten abgebildet (Abb. 19.2).

			Pronunciation and vocal impact
Full Academic	**1**	**9**	• Maintains consistent control of the salient segmental, suprasegmental, and other prosodic features of a particular variety of English • Can convey finer shades of meaning precisely (e.g. deliberate use of voice quality, pacing, pauses, volume, articulation)
		8	
Advanced Academic	**2**	**7**	• Can make deliberate use of intonation and stress
		6	
General Academic	**3**	**5**	• Can make appropriate use of intonation, pacing, voice quality and pauses
		4	
Full Operational	**4**	**3**	• Generally maintains control of the salient segmental and suprasegmental features of a particular variety of English • Can make appropriate use of volume
		2	
Effective Operational	**5**	**1**	• Pronunciation is clear although the realisation of salient segmental or suprasegmental features may occasionally put strain on the listener
	6	**0**	

Abbildung 19.2: Bewertungsskalen für Aussprache nach Berger 2015, S. 294

Die robuste Anwendbarkeit dieser Skala wurde durch wiederholte Feldtests erwiesen. Dabei wurde jedoch übersehen, dass die zunehmende Übereinstimmung zwischen den Bewertungen der beteiligten Assessoren auf einen Konvergenzeffekt durch wiederholte wechselseitige Kalibrierung zurückgeführt werden kann, nicht allein auf eine Verbesserung der Deskriptoren.

Als Beispiel sollen die Deskriptoren für Stufen 5 und 7 besprochen werden: Auf Stufe 5 ist der Einsatz der Intonation *angemessen/appropriate* (scil. richtig). Auf Stufe 7 ist dieser Einsatz *überlegt/deliberate*. Um eine Verbesserung im Sinne der Skalierung auszudrücken, müsste diese Formulierung implizieren, dass *angemessen* gleichbedeutend ist mit *unüberlegt* und *überlegt* jedenfalls *angemessen* einschließt. Ein Verständnis, das sich dem nicht geschulten Anwender der Bewertungsskalen nicht erschließt.

Was die Zusammenschau der angeführten Studien zeigt, ist, dass bei den vielen Faktoren, die den Unterrichtsvorgang im Sprachunterricht beeinflussen, eine kontrollierte Studie, die den Effekt einer isolierten Variable zu messen vorgibt, nicht durchführbar ist. Abschnitt 19.4 führt diesen Gedanken essayistisch, mit einer Prise Polemik, weiter aus und beschreibt alternative Formen der Wissensgenerierung.

19.4 Schlussfolgerung

Experimentelle Forschung ist fachübergreifend fehleranfällig in einem Ausmaß, das die Grundsatzfrage nahelegt nach der Angemessenheit dieses naturwissenschaftlichen Paradigmas in der Unterrichtsforschung. Immerhin gilt, dass „erroneous information obtained by scientific methods (and therefore having an aura of truth) is more harmful than no information at all" (Konečni/Ebbesen 1979, S. 68).

Die Antwort mag lauten, dass es gilt, die Methode zu verfeinern und die Forschungsgemeinschaft zu verbreitern. In dieses Horn stoßen der erhellende Text von James D. Brown (2014) zu seinen Lehren aus einem langen Leben in der empirischen Spracherwerbsforschung oder die globalkritischen Ausführungen von John Ioannidis (2005) zur Frage, warum der Großteil publizierter Ergebnisse (gemeint ist empirischer Natur) falsch ist.

Dabei sind zwei grundlegende Umstände zu beachten: Zum einen verlangt die geforderte Verfeinerung nach immer enger gestellten Forschungsfragen, bei denen die externe Validität immer geringer wird. Beispielhaft: Das Ergebnis, das in der vorliegenden Studie mit kroatischen Germanistikstudierenden erzielt wurde, kann nicht auf den Unterricht von

afghanischen AsylwerberInnen übertragen werden, auch wenn beide Gruppen DaF lernen. Die scheinbare Lösung dieses Problems besteht darin, die Anzahl der Untersuchungen zu erhöhen und über Metastudien zu verallgemeinerbaren Ergebnissen zu gelangen.
Dem steht aber der zweite Umstand entgegen, den folgende Graphik veranschaulichen soll:

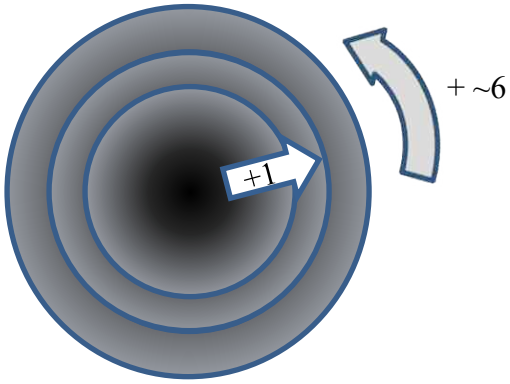


Abbildung 19.3: Wissenszuwachs (+1) und Entwicklungsbereich (+6)

Erkenntniszuwachs bedeutet nicht den Fortschritt in einem Korridor von konstanter Breite, bei dem der Entwicklungsbereich, die Kontaktzone mit dem Unbeforschten also, stets die gleiche Größe aufweist. Vielmehr eröffnet jede Zunahme an Bekanntem den Kontakt mit einem Vielfachen an Unbekanntem. Im abgebildeten Modell, wo das Bekannte durch die Kreisfläche und das Unbekannte durch die Fläche außerhalb des Kreises symbolisiert wird, ergibt ein Erkenntniszuwachs um 1 (eine Einheit in radialer Richtung) eine Zunahme der Kontaktzone mit dem Unbeforschten um mehr als 6 (sechs Einheiten Zunahme an Umfang)!
Wenn statt eines eindimensionalen Modells (Korridor) nicht ein zweidimensionales (Kreisfläche), sondern ein dreidimensionales gewählt wird (eine Kugel als Symbol des Bekannten mit der Kugeloberfläche als Kontaktzone mit dem Unbekannten), so multipliziert sich das erfahrene Unbekannte (die Kontaktzone) nicht im Verhältnis zur Zunahme des Bekannten, sondern nimmt quadratisch zu.
Daraus ergibt sich die Unmöglichkeit, bei angenommenem Wissenszuwachs zugleich auch die Dichte der Forschung zu erhöhen. Mehr Replikationsstudien sind nur unter der Bedingung der fremdbestimmten Einschränkung von Forschungsbereichen möglich - offensichtlich ein Anathema.
Es sind axiomatische, vielfach unausgesprochene Annahmen, welche die empirische Forschung antreiben. Etwa die Überzeugung, objektivierte Daten als Wissen erhalten zu können.
Dieses Forschen nach gesicherten Ergebnissen entstammt dem Wunsch, Abläufe erklären und Entwicklungen vorhersagen zu können. Es ist das Verlangen nach einer verlässlichen

Karte, die Ziele und Wege abbildet und Entscheidungen über den günstigsten Kurs für die Bildungsreise erlaubt.

Dabei wird übersehen, dass Bildungsvermittlung ein Prozess ist unter wechselseitiger Abhängigkeit der Beteiligten, in beständig wechselnden Kontexten. Schon für die Medizin, Paradedisziplin der randomisiert-kontrollierten Studien, mit vergleichsweise komplexitätsarmen Fragestellungen, gilt, dass „experimentelle klinische Studien und randomisierte Vergleiche stabile Kontexte unterstellen, aber in der Praxis keine der Variablen stabil bleibt“ (Kuhlmann/Kolip 2005, S. 200). Eine statische Karte kann also keine verlässliche Abbildung der fluiden Verhältnisse bieten, ähnlich wie ein einzelnes Bild kein Theaterstück wiedergeben kann. Und im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Settings ist eine Kontextneutralisation im Unterricht nur um den Preis der entfremdenden Abstraktion möglich; die Essenz des Bildungsgeschehens, das menschliche Element, wird dabei ausgeklammert.

Objektivierung von Forschungssettings verlangt die Objektivierung der Beforschten. Diese sind aber als Subjekte mündig und zudem nicht-reduzierbare Einflussgrößen im Bildungsprozess. Die Suche nach optimierten Methoden negiert die Mündigkeit der Lernenden (vgl. Reitbrecht 2016, S. 208) und drängt sie in die Rolle von Bedürftigen, denen keine Partizipation an Entscheidungen über ihre Lernbahnen eingeräumt wird.

Unterricht, der human und in mehr als nur einer Dimension effektiv ist, muss bereit sein, die Beteiligten in die Entwicklung der Bildungsprozesse mit einzubeziehen. Damit geht die Sicherheit der oben geschilderten Karte verloren; gewonnen wird stattdessen, in Anlehnung an Rilkes Worte, eine „Seite, auf der noch alles werden kann“ (Rilke 1905, S. 14).

Für Unterrichtsforschung heißt das nicht, dass das evidenzbasierte Kind mit dem Bad in den Kanal gekippt werden muss. Der verbissene Glaube an die Allmacht der Empirie darf aber einem aufgeklärt-entspannten Umgang weichen. Dies umso mehr, als die cartesianische Mechanik, auf der die empirische Forschung fußt, in der Physik schon vor hundert Jahren ersetzt wurde durch einen Modellpluralismus, der auch eine fundamentale Unbestimmbarkeit in Form der Heisenbergschen Unschärferelation beinhaltet. Diese Unbestimmbarkeit darf auch für die Bildungsforschung reklamiert werden. „Messen, was messbar ist, und was nicht messbar ist, beschreiben,“ könnte etwa ein weiterentwickelter Forschungsansatz lauten.

Dann wird die Gefahr geringer, dass die Ergebnisse eindimensional verstandener Wissenschaft in überhasteter Anwendung dazu führen, dass ganze Generationen von Lernern zu standardisierten Objekten entmündigt werden.

Es wird auch die Gefahr geringer, dass über die Fokussierung der Methode die Lernenden entmündigt werden zu Mängelwesen, denen fremdbestimmt ihre Bedürftigkeit strukturell vorgehalten wird, bis zur Internalisierung. Und die Chimäre einer allmächtigen Methode kann nicht mehr als Vorwand genutzt werden, die Lehrenden von der Pflicht zur freundlichen Selbstbeobachtung zu entbinden; oder von der berufsethischen Pflicht zur Weiterbildung.

Eine antike Dichotomie des Wissensbegriffs, von Aristoteles in der Nikomachischen Ethik behandelt, unterscheidet zwischen *Sophia* und *Phronesis*. Während Sophia die beiden Elemente *episteme* (analytisches Wissen) und *techne* (Anwendungswissen) umfasst, beinhaltet *Phronesis* die Kunst des richtigen Entscheidens und umfasst daher auch ethische Aspekte. (Flyvbjerg 2010, S. 2-4) Eine Renaissance des Phronesis-Begriffs und des Wissens um die Inhärenz von Werturteilen in Bildungsprozessen scheint ein Gebot der Stunde zu sein.

Dass gelingende Entscheidungen wie die über angemessene Bildungsangebote den Bereich des ausschließlich Rationalen überschreiten, postuliert das allgemeine „Modell des angeleiteten Erwerbs von Kompetenzen“ von Stuart Dreyfus und Hubert Dreyfus: Beim Durchlaufen der fünf konsekutiven Erwerbsstadien (Novices – Competence – Proficiency – Expertise – Mastery) sind ab Stufe vier analytisch-rationale Aspekte nur mehr von untergeordneter Bedeutung. (Dreyfus/Dreyfus 1980, S. 12-13) Diese Stufe der Expertise gilt es für die Aktanten im Bildungsbereich anzustreben.

Voraussetzung dafür ist, dass auch die Lehrenden als Subjekte wahrgenommen werden, die entwicklungsfähig sind und sich selbst zur Entwicklung verpflichten. In Anlehnung an und Erweiterung von Ulf Abrahams Forderung an Lehramtsstudierende „sich selbst als Lernenden begreifen und annehmen, bevor man lehren, gar be-lehren sollte,“ (Abraham 2008, S. 67) sind Lehrende aufgefordert, sich selbst kontinuierlich zu prüfen, welchen Beitrag sie zum Lernprozess liefern und ebenso kontinuierlich dafür zu sorgen, dass sie als Substrat ebendieses Lernprozesses fruchtbar bleiben. Dann kann Mastery im Bildungsbereich bedeuten, dass Lehren nicht als von den Handelnden abstrahierte Wissenschaft aufgefasst wird, sondern als Kunst, auch außerhalb der Dramapädagogik.

20: RESÜMEE

Ausgangspunkt der vorgelegten Arbeit war eine naheliegende Frage: Wenn eine alternative Methode im fremdsprachlichen Ausspracheunterricht eingesetzt wird (in diesem Fall der Einsatz von Dramapädagogik), wie vergleicht sich dann die Wirksamkeit der Methode mit konventionellem Unterricht?

Die Suche nach einer Antwort wurde in Teil 1 dieser Arbeit mit einem Streifzug durch Kernaspekte des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts begonnen. Vorgestellt wurden die Methoden des Kontrastiven Vergleichs und der Fehleranalyse zur Identifizierung von Lehrinhalten. Fragen nach den Charakteristiken erfolgreicher Lernender, nach den Messinstrumenten für Aussprachefertigkeiten und nach den Zielstandards in der plurizentrischen Sprache Deutsch bildeten weitere Schwerpunkte, ehe sich ein abschließendes Kapitel im ersten Teil mit einem Sonderfall der Aussprachedidaktik auseinandersetzte - der kooperativen Gestaltung spielerischer Materialien mit Lernenden.

Teil 2 stellte im Überblick und an konkreten Beispielen die Dramapädagogik vor, den Einsatz theatraler Mittel im Unterricht, hier vorrangig bezogen auf den Einsatz im Ausspracheunterricht. Von Überlegungen zu Herkunft und Nutzen der Dramapädagogik wurde ein Bogen gespannt zur Nutzung der Dramapädagogik für kreative Arbeit oder im Sprachunterricht auch jenseits des Ausspracheunterrichts.

Teil 3 schließlich führte die in den beiden vorangestellten Teilen eingeführten Themenbereiche zusammen und suchte anhand eines Lehrversuchs die Frage empirisch und multimodal zu beantworten, ob sich aus dem Einsatz dramapädagogischer Mittel ein Vorteil ergibt. Ein Nachweis der Überlegenheit einer der beiden Lehrzugänge war dabei nicht zu erbringen.

Am Ende der Reise erfolgt die Dekonstruktion und letztlich eine Zurückweisung der Fragestellung; zudem die Einsicht, dass die Frage nach einer *bestgeeigneten Methode* nur in Bezug auf ein spezifisches Lernziel, einen spezifischen Lernenden und letztlich auch eine spezifische Lehrende bestimmt werden kann. Mit dieser Relativierung allein ist die Frage nach dem optimalen Vorgehen bereits als sinnlos zu betrachten, sofern eine universell anwendbare Antwort erwartet wird.

Joan Rubin formulierte 1975 eine ähnliche Einsicht so:

> [M]any foreign language teachers are so concerned with finding the best method or with getting the correct answer that they fail to attend to the learning process. If they attended to it more, they might be able to tailor their input to their students' needs and might be

> able to provide the student with techniques that would enable him to learn on his own. Indeed, no course could ever teach all we need to know about a language and the teacher must find the means to help the student help himself, when the teacher is not around. (Rubin 1975, S. 44-45)

Messen war in zweierlei Hinsicht Angelpunkt dieser Arbeit. Als Voraussetzung für das Messen des Unterrichtserfolgs musste ein Weg zur präzisen Messung von Ausspracheleistungen gefunden werden. Dieses Vorhaben verfolgten Kapitel 6 und 7 und vor allem das in Kapitel 17 vorgestellte Instrument des Intelligibility-Tests. Wie die Diskussion in Kapitel 19 jedoch darlegt, bleiben Zweifel an der Güte und an der ausreichenden Feinheit der Messinstrumente, so dass schon aus diesem Grund der Methodenvergleich als eine *Mession Impossible* (sic) erscheint.

Darüber hinaus aber ergab sich immer deutlicher die Einsicht, dass durch die Fixierung auf Messen mit immer höherer Präzision, und durch den sich ergebenden Backwash, der Unterricht immer stärker auf das Messbare eingeengt wird; bis zuletzt das Messen zu einer Leiter wird, an die man sich klammert, statt sie hinter sich zu lassen, wenn man auf ihr über sie hinweggestiegen ist.

Messen was messbar ist, war der Ausgangspunkt der Forschungsreise; an ihrem Ende steht die Forderung, das Nicht-Messbare als solches zu belassen, es nicht in die Messbarkeit zu zwingen, und stattdessen etwa einen beschreibenden Zugang zu kultivieren. (Geertz 1987, S. 9)

Manfred Schewe hält in seinem Grundlagenwerk zur Dramapädagogik in Bezug auf deren disziplinäre Natur fest: „(Fremdsprachen-)Didaktik gilt es neu zu definieren als eine wissenschaftliche *und* künstlerische Disziplin.“ (Schewe 1993, S. 118; Hervorhebung und Zeichensetzung im Original) Dieses Verständnis von Didaktik als Wissenschaft *und* Kunst hat sich im Laufe der Auseinandersetzung mit der Frage nach der optimalen Methode des Ausspracheunterrichts zunehmend angeboten.

In leicht variierter Form taucht die gleiche, auf Zukunftsoffenheit gerichtete Haltung in der in Kapitel 11 vorgestellten DICE-Studie auf. In dieser Studie wird die Wirksamkeit dramapädagogischer Zugänge bei der Vermittlung der Lissabon-Schlüsselkompetenzen in einer 12 Länder umfassenden Studie untersucht. Zusätzlich zu den fünf untersuchten Schlüsselkompetenzen definierte das Forschungsteam jedoch auch eine sechste Kompetenz, die sie „*All this and more*“ nennen. Das in dieser Kompetenz zum Ausdruck gebrachte Lernziel definiert das Team u.a. so: „to imagine, envisage, a society worth living

in, and living with a better sense of where we are going with deep convictions about what kind of people we want to be“ (DICE 2010, S. 19).

Als Resümee der Arbeit sei festgehalten, dass dieser teleologische Charakter des Unterrichts über dem evidenz-orientierten Zugang nicht aufgegeben werden soll.

21: LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, Ulf (2008): „Kein Schüler weit und breit. Die Aufgabe bist du." DeutschlehrerInnenbildung als Persönlichkeitsbildung. In: Paul/Tangermann/ Thielmann (Hg.): *Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 53-68

Altmayer, Claus (2004): Sprachkultur und Mehrsprachigkeit: Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3). In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 10 Seiten. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/499/475 [2017 06 27]

Babić, Stjepan et al. (1991): *Povjesni Pregled, Glasovi i Oblici Hrvatskoga Književnog Jezika.* Zagreb: Hrvatska akademia znanosti

Bachman, Lyle F. und Adrian S. Palmer (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford: OUP

Barkowski, Hans (2003): „Skalierte Vagheit - der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren", in: Karl-Richard Bausch et al., Hrsg. (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.* Tübingen: Gunter Narr

Berger, Armin (2015): *Validating Analytic Rating Scales: A Multi-Method Approach to Scaling Descriptors for Assessing Academic Speaking*. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang

Bernhard, Barbara (2002): *Sprechtraining*. Wien: ÖBV/hpt

Bičanić, Ante und Anđela Frančić, Lana Hudeček, Milica Mihaljević (2013): *Pregled povjesti, gramatike i pravopisa hrvatskoga jezika*. Zagreb: Croatica

Biddulph, Steve and Shaaron (2006): *The Complete Secrets of Happy Children*. London: Thorsons

Bloom, Benjamin S., Hrsg. (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.* Weinheim und Basel: Beltz

Bloom, Benjamin S. und Max D. Engelhardt, Edward J. Furst, Walker H. Hill, David R. Krathwohl (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz

Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten - Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (edition suhrkamp Neue Folge Band 361)

Bolton, Sibylle et al., Hrsg. (2008): *Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch, Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.* Berlin und München: Langenscheidt.

Bredel, Ursula (2013): Silben und Füße im Deutschen und Türkischen – Orthographieerwerb des Deutschen durch türkischsprachige Lerner/innen. In: Arnulf Deppermann (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: De Gruyter, S. 369-390

Broecker, Hans-Otto (1981): Die Aussprache deutscher Laute im Vergleich mit dem Serbokroatischen. In: *Zbornik Radova Instituta za strane jezike i književnosti*, Sveska 3. Novi Sad. S. 137-153

Brown, Adam (2008): Pronunciation and good language learners. In: Griffiths, Carol (Hrsg.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press

Brown, James Dean (2014): Adventures in language research: How I learned from my mistakes over 35 years. In: Settinieri, Julia et al. (Hg): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB

Bürkle, Michael (1993): „Wie sieht ein ‚phonetisches Minimum' des Deutschen aus?", in: *Deutsch als Fremdsprache 1/1993*, S. 28-32

Burzio, Luigi (1994): *Principles of English Stress*. Cambridge: CUP

Carpenter, William B. (1852). On the influence of Suggestion in Modifying and directing Muscular Movement, independently of Volition. *Royal Institution of Great Britain.1852*. Weekly Evening Meeting, Friday, March, 12., p. 147-153. Online in der *Abteilung Medizinische Psychosomatik, Psychopathologie und Psychiatrie, Bereich Psychomotorik*. IP-GIPT. Erlangen: http://www.sgipt.org/medppp/psymot/carp1852.htm [2017 06 27]

CEF: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp [2010 09 09]

Celce-Murcia, Marianne, with Donna M. Brinton, Janet M. Goodwin and Barry Griner. (2010): *Teaching Pronunciation. (2nd Ed.)* Cambridge: CUP

Christ, Herbert (2003): „Was leistet der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen'?", in: Karl-Richard Bausch et al., Hrsg. (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.* Tübingen: Gunter Narr

Chudoba, Gregor (1995): *[se:n feçler in gˈrats] - Aussprachefehler im Unterricht DaF für Türken.* Unveröffentl. Diplomarbeit, KFU Graz

Chudoba, Gregor (2008): Akzeptierendes Hören. Erarbeitung eines Hörspiels im Deutschunterricht. in: *ide* 1/2008 *„hören"*. Innsbruck: studienverlag. S. 114-121

Chudoba, Gregor (2010): Trilogie der sexuellen Abhängigkeit – Literaturdidaktische Handreichungen zu einer Erzählung von Michael Köhlmeier. In: Nicola Mitterer (Hg.): *Unterrichtshandbuch zur österreichischen Gegenwartsliteratur*; Haymon TB, Innsbruck-Wien 2010; S. 113-125

Chudoba, Gregor (2011): „Aussprache greifbar machen", in: *Babylonia 2/2011. Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht*, S. 24-28

Coates, John (1986): *Pronunciation and Personality*. Bochum: AKS Verlag

Crystal, David (2009): *Just a Phrase I'm Going Through. My Life in Language.* London: Routledge

Crystal, David (2011): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* 2nd edition, 7th printing. Cambridge: CUP

DaF kompakt neu A1 (2016): Autorenkollektiv. Stuttgart: Ernst Klett

Dauvillier, Christa und Lévy-Hillerich, Dorothea. (2004). *Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28.* München: Langenscheidt.

Deklaracija (2009): Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika. In: *Kolo – Časopis Matice Hrvatske za Književnost, Umjetnost i Kulturu 1-2/2009* (Nachdruck der Erklärung von 1967)

Derwing, Tracey M und Murray J. Munro (2015): *Pronunciation Fundamentals – Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins

Deutsches Aussprachewörterbuch (2010): herausgegeben von Eva-Maria Krech, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld und Lutz Christian Anders. Berlin: De Gruyter

DICE Consortium (2010): *The DICE has been cast*. Budapest: Ed. Cziboly, Á.

Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch.* Berlin: Langenscheidt

Dieling, Helga und Ursula Hirschfeld (2000): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21.* Berlin: Langenscheidt

Döring, Nicola und Jürgen Bortz (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer

Dörnyei, Zoltan (2005): *The Psychology of the Language Learner*. New York: Routledge

Dreyfus, Stuart E. and Hubert L. Dreyfus (1980): *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skills Acquisition*. UCB: Operations Research Center http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf [2017 07 12]

Drilo, Stjepan (1974): *Kroatisch - Serbisch - Lehrbuch mit Grammatik für Anfänger*. Heidelberg: Julius Groos

Drilo, Stjepan (1989): *Kroatisch - Serbisch Teil I, II, Schlüssel für Teil I*. Heidelberg: Julius Groos

Duden Aussprachewörterbuch (1990). Mannheim: Dudenverlag

Ebner, Jakob (1998): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch.* 3., vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag

Edmondson, Willis und Juliane House (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: UTB

EU (2001): *Making a European area of lifelong learning a reality.* Communication from the Commission. COM (2001) 678 final. http://aei.pitt.edu/42878/ [2017 06 27]

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik*. München: Iudicium

Everling, Esther (1988): *Ein Hörspiel produzieren. Aneignung sprachlicher und technischer Gestaltungselemente in der Sekundarstufe I.* Frankfurt am Main/Bielefeld: Cornelsen

Feldenkrais, Moshé (1996): *Bewußtheit durch Bewegung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Hebräische Originalausgabe 1967)

Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt/Main: Suhrkamp (Engl. Originalausgabe des Titelaufsatzes erschienen 1973)

Gehrmann, Siegfried (1994): *Deutsche Phonetik in Theorie und Praxis*. Zagreb: Školska Knjiga

GER: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Europarat: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm [2013 11 27]

Giebert, Stefanie und Eva Göksel (2017): Konferenzbericht zu den Dramapädagogik-Tagen an der Hochschule Reutlingen 2016. In: *Scenario* 2016/2. http://scenario.ucc.ie [2017 05 22]

Glaboniat, Manuela et al. (2005): *Profile deutsch*. Berlin und München: Langenscheidt

Glaboniat, Manuela (2013): „Testen, Prüfen und Beurteilen von Deutschkenntnissen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen GER", in: Ingelore Oomen-Welke und Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hg. von W. Ulrich, Band 10. Hohengehren: Schneider

Göksel, Aslı und Celia Kerslake (2005): *Turkish: A Comprehensive Grammar*. New York: Routledge

Graf, Fritz (1998): *Die kultischen Wurzeln des antiken Schauspiels*. in: Binder, Gerhard und Bernd Effe (Hg.): *Das antike Theater*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier

Grassegger, Hans (2001): *Phonetische Grundlagen*. Studienreihe DaF, Band IV. Graz: ULG DaF an der Universität Graz

Grassegger, Hans (2004[2]): *Phonetik Phonologie*. Idstein: Schulz-Kirchner

Grønbech, Kaare (1940): Der Akzent im Türkischen und Mongolischen. In: *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft,* Nr. 94/1940, S. 375-390

Gröschel, Bernhard (2009): *Das Serbokroatische zwischen Linguistik und Politik*. München: LINCOM

Guiora, Alexander, Benjamin Beith-Hallahmi, Robert C. L. Brannon, Cecelia Y. Dull und Thomas Scovel (1972): The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: An Exploratory Study. In: *Comprehensive Psychiatry*, 13/5, S. 421-428

Haderlap, Maja (1998): *Gedichte/Pesmi/Poems*, Klagenfurt/Celovec: Drava.

Handbook of the International Phonetic Association (1999). Cambridge: CUP (13th printing 2012)

Hartwig-Thürmer, Christine (2009): „Phonetik Individuell", in: *IDV Magazin 81, Band 1, Beiträge der IDT 2009*, S. 197-229

Hattie, John A. C. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London and New York: Routledge

Hattie, John A. C. (2015): Hattie Ranking: 195 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. (sic) In: *Visible Learning.* https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/ [2017 06 18]

Havel, Vaclav (o. J.): http://aphorismen-archiv.de/index_z.php?id=34812 [2009 01 28]

Heidegger-Tölderer, Elisabeth (2006): *Theater schafft Forum*. Handreichungen zum Arbeitskreis 10 der Internationalen Bundestagung der SozialarbeiterInnen 2006. unveröffentlicht

Hirschfeld, Ursula (1993): Besser weniger als nichts? Anmerkungen zum Konzept vom ‚phonetischen Minimum', in: *Deutsch als Fremdsprache 1/1993*, S. 32-34

Hirschfeld, Ursula (1994): Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Frankfurt: Hector

Hirschfeld, Ursula (2010): Phonetik/Phonologie, in: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 189-199

Hirschfeld, Ursula (2011): Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten, in: *Babylonia 2/2011. Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht,* S. 10-17

Hirschfeld, Ursula, Friderike Lange und Eberhard Stock (Hg.) (2016): *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme

Hirschfeld, Ursula und Kerstin Reinke (2009): *33 Aussprachespiele*. Stuttgart: Klett

Hirschfeld, Ursula und Kerstin Reinke (2012): Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, in: *Deutsch als Fremdsprache 3/2012*, S. 131-138

Hirschfeld, Ursula und Kerstin Reinke (2014): *44 Aussprachespiele*. Stuttgart: Klett

Hirschfeld, Ursula und Kerstin Reinke (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke und Eberhard Stock (2013): *Phonothek intensiv*. München: Klett-Langenscheidt

Höfferer-Brunthaler, Dagmar (2017): Schultheater und Darstellendes Spiel – in Österreich. In: *Scenario* 2016/2. http://scenario.ucc.ie [2017 05 22]

Huth, Manfred. (o. A.). *Spielesammlung*. http://www.phonetik-buero.de/blauIII/spielesammlung.pdf [2006 08 16]

improvencyclopedia (o.J.): *http://improvencyclopedia.org/index.html* [2014 11 23]

Insam, Milena (2013): *Mastering Accents: A Psycho-acoustic Study of the Effects of Pronunciation Training on Non-native Speech.* Diss. Universität Graz

Ioannidis, John P. A. (2005): Why most published research findings are false. *PLoS Med* 2(8): e124. http://journals.plos.org/plosmedicine/article?id= 10.1371/journal.pmed.0020124 [2017 04 19]

Jenkins, Jennifer (2000): *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: OUP

Johnstone, Keith (1989): *Impro - Improvisation and the Theatre*. (First published in paperback 1979). London: Methuen

Johnstone, Keith (1999): *Theaterspiele – Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag (Zweite Auflage)

Kasper, Gabriele. (1995): Der Fremdsprachenlerner. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). (pp. 466-470). Tübingen, Basel: Francke.

Kern, Friederike (2013): *Rhythmus und Kontrast im Türkischdeutschen.* Berlin: De Gruyter

Kirchhoff, Sabine (2008): *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (4., überarb. Auflage)

Klüger, Ruth: *weiter leben – Eine Jugend*. Wien: Wallstein Verlag 1992

Köberle, Adolf (1982): Persona. in: Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (Hg.): *Macht der Masken*. Freiburg: Herderbücherei

Köhler, Julia (2017): *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung.* München: kopaed

Konečni, Vladimir J. and Ebbe B. Ebbesen (1979): External Validity of Research in Legal Psychology. In: *Law and Behavior*. Vol. 3, No. 1/2, S. 39-70

König, Werner (2011): *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. 17., durchgesehene und korrigierte Auflage. München: dtv

Kordić, Snježana (2010): *Jezik i nacionalizam*. Zagreb: Durieux

Krashen, Stephen. (2004). Basic Phonics. *TexTESOL III Newsletter*, November 2004, 2-4.

Krech, Eva-Maria, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld, Lutz Christian Anders (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: De Gruyter

Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hg.) (2011): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton

Krüss, James (1997): *Timm Thaler*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag (Originalausgabe 1962)

Kuhlmann, Ellen und Petra Kolip (2005): *Gender und Public Health. Grundlegende Orientierungen für Forschung, Praxis und Politik*. Weinheim: Juventa

Kunzmann-Müller, Barbara (1994): *Grammatikhandbuch des Kroatischen und Serbischen* (Heidelberger Publikationen zur Slavistik). Frankfurt a. M.: Lang

Lehiste, Ilse und Pavle Ivić (1963): *Accent in Serbocroatian - An experimental study*. Michigan: Ann Arbor

Lenz, Peter & Günther Schneider (2004). *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios.* http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/IntroductInt_descriptor.pdf [2010 09 09]

Lewis, Geoffrey L. (1967): *Turkish Grammar*. Oxford: OUP

Lewis, Geoffrey L. (1982[13]): *Turkish*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton (1st print 1953)

Mahnken, Irmgard (1964): *Studien zur serbokroatischen Satzmelodie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Maley, Alan / Duff, Alan (1982): *Drama Techniques in Language Learning*. 2nd edition. Cambridge: CUP. deutsche Übersetzung: Maley, Alan / Duff, Alan (1985): Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. 2., erweiterte Auflage. Ismaning: Hueber

Mangold, Max (2006): *Duden – Das Aussprachewörterbuch.* 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim: Dudenverlag

Marković, Svetozar (1966): *Fonetika*. Sarajevo: o.A.

Matesić, Josip (1970): *Der Wortakzent in der Serbokroatischen Schriftsprache*. Heidelberg: Carl Winter

Mayring, Philipp (2003[8]): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz

Medgyes, Peter (2002): *Laughing Matters - Humour in the language classroom*. Cambridge: CUP

Moguš, Milan (1991): Povjesni pregled hrvatskoga književnog jezika. In: Babić (1991), S. 15-60.

Moise, Maria Ileana (1997): Darf die Entwicklung phonetischer Kompetenz im DaF-Unterricht bagatellisiert werden? Zur Rolle der Ausspracheschulung, in: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens 1-2/1997,* S. 216-220

Moise, Maria Ileana (2011): Phonetische Merkmale des Rumäniendeutschen im Vergleich zum Standarddeutschen und Rumänischen. In: *IDV-Magazin 84.* S. 589–600.

Moreno, Jacob (1997): *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama - Einleitung in die Theorie und Praxis*. 5., unveränderte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag (1. Auflage 1959)

Muhr, Rudolf (2007): *Österreichisches Aussprachewörterbuch, Österreichische Aussprachedatenbank*. Frankfurt: Peter Lang

Mummendey, Hans Dieter und Ina Grau (2008): *Die Fragebogen-Methode.* Göttingen: Hogrefe (5., überarb. und erw. Auflage)

Munro, Murray J. and Tracey M. Derwing (2011): The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. In: *Language Teaching 44/3.* S. 316-327

Munro, Murray J. and Tracey M. Derwing (2015): A prospectus for pronunciation research in the 21st century. In: *Journal of Second Language Pronunciation 1/1.* S. 11-42

Nemet, Željka (2004): *Public Speaking Anxiety and Improvisation Theater.* Diss. Universität Klagenfurt

Németh, Julius (Gyula) (1917): *Türkische Grammatik*. Berlin und Leipzig: Sammlung Göschen

Netzwerk Deutsch als Fremdsprache A1 (2012): Autorenkollektiv. Berlin: Langenscheidt

Norton, Bonny und Kelleen Toohey (2001): Changing Perspectives on Good Language Learners. In: *TESOL Quarterly*, 35/2. S. 307-322

Okuka, Miloš (1998): *Eine Sprache - viele Erben*. Klagenfurt: Wieser.

Online Etymology Dictionary: http://www.etymonline.com/index.php [2011 04 22]

Ortmann, Wolf Dieter (Hg.) (1976): *Lernschwierigkeiten in der deutschen Aussprache.* Teil I. München: Goethe Institut

Özen, Erhan (1985): *Untersuchungen zu einer kontrastiven Phonetik Türkisch - Deutsch.* Hamburg: Buske Verlag (Forum Phoneticum, Bd. 30)

Pennington, Martha C. (1996): *Phonology in English Language Teaching*. London: Longman

Phonetik International. (2003): Autorenkollektiv. Leipzig: Heidrun Popp Verlag. (www.phonetik-international.de; vergriffen)

Pollok, Karl-Heinz (1964): *Der neuštokavische Akzent und die Struktur der Melodiegestalt der Rede*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Prochazka, Anton (Hg.): *Drama in Modern Language Teaching – Dramapädagogik Methodenzusatzausbildung in englischer Sprache*. Skriptum des bm:bwk, Päd. Institut des Bundes in Wien, 2007 (http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/downloads.htm)

Purcell, Edward T. and Richard W. Suter (1980): Predictors of Pronunciation Accuracy: A Reexamination. In: *Language Learning* 30/2. S. 271-287

Ranalli, James. (2001): Consciousness-raising versus deductive approaches to language instruction: a study of learner preferences. www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Ranalli1.pdf [2006 09 20]

Reinke, Kerstin (2010): Überblick über phonetische Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kommunikation (Schwerpunkt: emotionale Sprechweise). In: Hirschfeld, Ursula und Eberhard Stock (Hg.): *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch Deutsch*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang 2010. S. 99-114

Reinke, Kerstin (2012): *Phonetiktrainer A1-B1*. Stuttgart: Ernst Klett

Reinke, Kerstin (2013): "Phonetik", in: Ingelore Oomen-Welke und Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hg. von W. Ulrich, Band 10. Hohengehren: Schneider

Reitbrecht, Sandra (2016): Zur Granularität von Hörer/-innenkommentaren in der Sprechwirkungsforschung. In: Hirschfeld/Lange/Stock (Hg.). (s.o.) S. 207-214

Rilke, Rainer Maria (1905): *Das Stundenbuch*. Frankfurt/Main: Insel Verlag (insel taschenbuch Ausgabe von 1970)

Robinson, Vera M. (2002): *Praxishandbuch Therapeutischer Humor*. Bern: Hans Huber (Englische Originalausgabe 1991)

Rogerson-Revell, Pamela (2011): *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Continuum

Röhrig, Bernd, Jean-Baptist du Prel, Daniel Wachtlin und Maria Blettner (2009): Studientypen in der medizinischen Forschung. In: *Deutsches Ärzteblatt, Jg. 106, Heft 15*. S. 262-269

Rolffs, Songül (2010): Türkisch. In: *Deutsches Aussprachwörterbuch*, 217-220

Rubin, Joan (1975): What the „Good Language Learner" Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly 9/1*, S. 41-51

Rug, Wolfgang (2012): *77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch*. Leipzig: Schubert

Scenario (o.A.): http://research.ucc.ie/journals/scenario/ [2017 05 24]

Schärer, Rolf (2007): The Common European Framework of Reference for Languages: multi-faceted and intriguing. In: *Babylonia* 1/07, 7-11

Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel - Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Verlag

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität

Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn, in: *Scenario - Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 2007/01. http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01 [2008 06 05]

Schewe, Manfred (2016): Dramapädagogische Ansätze, in: Burwitz-Melzer/Mehlhorn/Riemer/Bausch/Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 354-358

Schmidt, Reiner (1994): Fehler. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 331-352

Schmitt, Alfred (1924): *Untersuchungen zur allgemeinen Akzentlehre*. Heidelberg: Winter

Schröder, Christoph und Yazgül Şimşek (2010): Kontrastive Analyse Türkisch-Deutsch. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Berlin: De Gruyter Mouton. S. 719-725

Schweckendiek, Jürgen und Franziska-Sophie Schumann (2008): Phonetik im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann, Erich Zehnder, Elisabeth Vanderheiden und Winfried Frank (Hg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 2, Didaktik - Methodik.* Ismaning: Hueber

Sedlacek, Robert (2004): *Das österreichische Deutsch.* Wien: Ueberrreuter

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching X/3*, S. 3I-54

Sertl, Michael (2008): Individualisierung als Imperativ. Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts. In: *ide* 3/2008 (Individualisierung). S. 7-16

Sezer, Engin (1981): On non-final stress in Turkish. In: *Journal of Turkish Studies 5,* S. 61-69

Škarić, Ivo (2009): *Hrvatski izgovor*. Zagreb: Globus

Spolin, Viola (2000[3]; 1st edition 1963): *Improvisation for the Theater*. Evanston: Northwestern University Press

Statistik Austria (2016): http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033240.html [2017 04 12]

Statistisches Bundesamt (2015): https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157005.xlxl?__blob=publicationFile [2017 04 12]

Stock, Eberhard und Hirschfeld, Ursula. (Hrsg.). (1996) *Phonothek. Arbeitsbuch.* Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt.

Studio [21] A1 (2013): Autorenkollektiv. Berlin: Cornelsen

Suter, Richard W. (1976): Predictors of Pronunciation Accuracy in Second Language Learning. In: *Language Learning* 26/2. S. 233-253

Tekin, Özlem (2011): Kontrastive Phonetik Deutsch-Türkisch. In: *IDV-Magazin*, Nr. 84/2011, S. 601-615

Teuschl, Wolfgang (1971): *Da Jesus und seine Hawara, Wiener Evangelium*. Salzburg: Residenz

Trojanow, Ilija (2006): *Der Weltensammler*. München: Hanser

Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Tselikas-Portmann, Elektra (1998): Spielen auf Teufel komm raus? in: *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 2/1998*. Innsbruck: Studien Verlag. S. 205-217

Underhill, Robert (1986): Turkish. In: Dan Isaac Slobin and Karl Zimmer (ed.): *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins

Unterberger, Stefan (1994): *Lieder der Türkei*. Innsbruck: Helbling

Vietor, Wilhelm (1886[2]): Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn: Henninger

Werlen, Erika und Urs Dürmüller (2004): Aussprache und Ausspracheschulung: Nicht „perfekt“, sondern verständlich. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 1/2004. S. 6-9.

Wessels, Charlyn (2000): *Drama*. Oxford: OUP (1987[1])

Wiesinger, Peter (2010 a): Die Standardaussprache in Österreich. In: Krech et al. (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*, Berlin: De Gruyter. S. 229-258

Wiesinger, Peter (2010 b): Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Berlin: De Gruyter Mouton. S. 360-372

Wikipedia: *Rollenspiel*. http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel. [2008 07 05]

22. ANHANG

Die Anhänge sind nicht fortlaufend nummeriert, sondern mit Angabe des Kapitels, dem sie zugeordnet sind.
Die Zahl vor dem ersten Punkt (22) kennzeichnet das Dokument als Teil des Anhangs. Die zweite Zahl, nach dem ersten Punkt, gibt das zugehörige Kapitel an. Die dritte, letzte, Zahl der Referenz ist die fortlaufende Nummer innerhalb des Bezugskapitels.
Entsprechend ist etwa 22.5.3 als dritte Anlage zu Kapitel 5 zu verstehen.

22.5.1 INTERVIEWLEITFADEN FÜR HALPE, SEITE 1

How Austrian Students Learn the Pronunciation of English (HALPE)*

Interview guide

June 2013, GC

Description:

We interview students (L1 = German) whose pronunciation of English has been graded as very good (2) or excellent (1) in FP2 or FP 3 to identify elements (strategies, conditions, attitudes) they deem effective in acquiring the pronunciation of English.

The elements thus gleaned will be used in the design of a questionnaire that is to be used with both outstanding and struggling (i.e. those graded 4 and 5) students to determine whether a correlation with pronunciation skills can be observed.

Procedure:

A. Find two or three students who have passed FP 2 or FP 3 with very good grades in pronunciation. Share students' names with other interviewers to avoid reduplication of efforts.
B. Arrange quiet place (little background noise) for individual interviews; expect duration of interview of 10-30 minutes. Make sure students consent to interview being recorded ("Permission", cf. below)
C. Make sure voice recorder is running and has spare batteries.
D. Have interview guide handy, esp. questions/topics prepared.
E. Start recording; state date, interviewee and purpose; thank interviewee.
F. After interview, thank interviewee and remind her/him that they can always send an e-mail if they think of sth. more.
G. Based on recording, identify the activities and conditions which students claim contributed to their pronunciation skills. Careful paraphrasing or summarising is acceptable when transcribing.
H. We meet on Sept 11 to share findings. -> Questionnaire is drafted in September for dissemination in October.

Permission:

Ask for permission to make interview and to record statements. Data will be used anonymously for research purposes and cannot be traced back to individual once they have been processed.

Purpose Statement:

Based on experts' opinion, we would like to gain an insight into which approaches to acquiring pronunciation prove to be effective.

Informally*: We are really aiming to see whether we can do more to assist learners in improving their pronunciation skills.*

* read: [hæ̱lp]

22.5.2 INTERVIEWLEITFADEN FÜR HALPE, SEITE 2

How Austrian Students Learn the Pronunciation of English (HALPE)*

Questions: (based on Rita Berry: Collecting Data by In-Depth Interviewing, 1999; http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001172.htm)

Clear questions - Open questions - Single questions

Experience/behaviour before opinion/feeling

It is useful to ask questions about experience or behaviour before asking questions about opinions or feelings as this helps establish a context for the informants to express the latter. For example, asking "What happened?" before "How do you feel now?"

Funnel questions from general to specific

Follow-up/probing questions

Interpret answers to elicit confirmation/correction

Establish rapport

Presumed factors: personal traits (musicality, extraversion, loquacity, flexible identity, ...) ; events; foci, duration and intensity of instruction; sojourns abroad; extrinsic motivation; age at and form of first exposure

- When did you start learning English? Can you describe the setting and how you went about learning the language?
- What were the main influences in your developing your English accent?
- Are there any special approaches in acquiring pronunciation that you pursued? What was it you did that proved helpful?
- Were there activities that were not helpful?
- Any conditions that proved to be detrimental?
- Was there a specific event or influence that had an impact on your acquiring the pronunciation of English?
- Did you have concrete role models?
- Do you consider yourself to be a person inclined to imitating others, maybe playfully?
- What opinion do you have of your own talents in acquiring pronunciation? What was it that shaped this opinion?
- ...

Closing:

Thank interviewee for her/his time. Invite them to make contact (send mail) if they can think of further input later.



* read: [hælp]

22.5.3 INTERVIEWLEITFADEN FÜR HALPE, SEITE 3

How Austrian Students Learn the Pronunciation of English (HALPE)*

People who had an influence, role models, teachers

Activities, extracurricular – curricular

Sojourns abroad

Character traits

Schooling: duration, place, foci, intensity

Of little help (futile elements)

Detrimental

Observations of interviewer

Other remarks

* read: [hæ̱lp]

22.5.4 FRAGEBOGEN FÜR HALPE, SEITE 1

HALPE-Team, 2014
Chudoba, Pole, Posratschnig

ALPEN-ADRIA UNIVERSITÄT
KLAGENFURT | WIEN GRAZ

HALPE - Learning Pronunciation

Dear Student,

The language teaching team hope to identify factors for learner success in English pronunciation, so that strategies used by skilled speakers can be used for instructional purposes at our department. Based on your having taken the third "Fachprüfung", we have chosen to ask you to please assist in our research.
Please fill in the relevant personal data and indicate your degree of agreement with the statements below. If a statement does not apply to you at all, please leave a blank. And if you wish to further comment on one or more of the statements, please use the lines below the respective statement/s. All data will be treated as strictly confidential.
On completion, please leave the sheets in the drop box outside the IAA secretaries' office. Should you have questions, please address any of the team members (Posratschnig, Pole, Chudoba).

Thank you for your contribution to improving teaching practices at the IAA!

Personal data

A) | **BA or** | **Teacher Programme**

B) ☐ **female** ☐ **male**

C) **Monolingual speaker of German at age 6:** | | **yes** | **no**

C) **Matura grade for English:** ____

E) **Age:** ____

	Please indicate your degree of agreement (☑)	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
1.	Pronunciation influenced the grades I got at school.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: ----------					
2.	I select and apply techniques to aid my language learning.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: ----------					
3.	I have received a lot of useful feedback on my pronunciation.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: ----------					
4.	Setbacks make me reduce the effort I put into studying English.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: ----------					
5.	I am good at imitating the way people speak.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: ----------					

cont. on next page

22.5.5 Fragebogen für HALPE, Seite 2

	Please indicate your degree of agreement (☑)	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
6.	I want to acquire a native-speaker-like pronunciation of English.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
7.	I am well organized in my approach to studying.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
8.	I find linguistic descriptions of language helpful.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
9.	People tell me my accent changes easily.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
10.	I tend to notice new and interesting words in texts.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
11.	I want to achieve the highest proficiency level in the pronunciation of English.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
12.	My conversation partners influence my pronunciation.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
13.	I use English outside of class work.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
14.	I am comfortable with being recognized as a non-native speaker of English.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
15.	My pronunciation has often been remarked upon.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					
16.	Coordinating my study activities is difficult.	☐	☐	☐	☐	☐
	Comments: _____					

cont. on next page

22.5.6 Fragebogen für HALPE, Seite 3

	Please indicate your degree of agreement (☑) 0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
17. Formal language instruction has had little effect on me.	☐	☐	☐	☐	☐

Comments: _____

18. I do whatever it takes to achieve native-speaker-like command of English. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Comments: _____

Regarding the acquisition of the pronunciation of English (19&20):

19. Which factors or techniques (in- or outside of school) have assisted you most?

_____

_____

_____

20. What do you perceive to be the greatest obstacle/s?

_____

_____

_____

Please use this space to comment on the items/questions and layout of this questionnaire:

_____

_____

_____

Thank you, sincerely!

Room for team remarks, please do not fill in.
DR (date returned) FPG (FP level and grade) VC (validity check)
C (comment)

22.5.7 Rohdaten für HALPE, Teil 1

No.	SULPE	BALPE	return	BA	Teacher	female	male	L1 Ger	L1 ~ Ger	Matura	age ≤ 26	age > 26	1	2	3	4	5	6	7
1		x	03/2014	x		x		x		1	x		1	5	1	1	4	5	3
5		x	03/2014		x	x		x		1	x		1	-	2	2	2	4	5
6		x	03/2014		x		x		x	1		x	1	3	2	3	2	2	3
7		x	03/2014	x		x			x	1	x		3	5	2	-	2	5	5
13		x	03/2015		x		x	x		3	x		2	3	4	1	5	3	4
15		x	03/2015		x	x		x		3	x		1	3	2	4	3	3	1
19		x	03/2015		x		x	x		2	x		3	3	5	2	4	4	3
22		x	05/2015		x		x	x		3	x		2	5	5	1	4	5	3
23		x	05/2015	x		x		x		2	x		2	4	4	4	2	5	4
26		x	05/2015		x	x		x		3	x		1	5	4	1	2	5	4
28		x	05/2015		x	x		x		1	x		1	3	1	3	1	4	2
29		x	05/2015		x	x		x		1	x		4	4	3	2	4	5	5
31		x	07/2015		x	x		x		3		x	3	4	2	1	3	5	5
33		x	10/2015		x	x		x		2	x		1	3	3	2	4	5	4
2	x		03/2014	x		x		x		2	x		2	4	4	5	5	5	1
3	x		03/2014	x		x		x		1	x		1	5	1	1	2	5	5
4	x		03/2014		x	x		x		1	x		4	3	1	4	5 -		1
8	x		06/2014		x	x		x		2	x		1 -	4			4	2	4
9	x		06/2014		x	x		x		2	x		3 -		3	1	4	5	2
10	x		06/2014		x	x		x		3	x		1	4	4	1	3	5	4
11	x		06/2014		x	x		x		1	x		1	3	4	1	3	5	4
12	x		10/2014	x		x		x		1	x		1	2	5	1	3	5	3
14	x		03/2015		x	x			x	1	x		1	5	5	1	4	5	5
16	x		03/2015	x		x		x		3		x	1	5	4	1	5	5	5
17	x		03/2015		x	x		x		1	x		2	4	3	1	4	5	5
18	x		03/2015		x	x		x		1	x		2	3	5	1	3	5	5
20	x		05/2015	x			x	x		1	x		3	5	4	1	5	5	4
21	x		05/2015	x		x			x	1	x		1	5	5	1	2	5	3
24	x		05/2015		x	x		x		2		x	1	4	5	1	1	5	4
25	x		05/2015	x		x		x		3		x	1	5	4	1	5	5	4
27	x		05/2015		x	x		x		1	x		4	4	3	1	1	5	5
30	x		05/2015		x	x			x	3			2	4	5	2	5	5	4
32	x		07/2015		x		x	x		1	x		1	2	3	1	2	3	4
										1,8			1,9	3,8	2,9	2,1	3,0	4,3	3,6
"face difference"										1,6			1,7	3,9	3,6	1,4	3,5	4,7	3,8

22.5.8 Rohdaten für HALPE, Teil 2

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
5	1	5	5	4	2	4	2	1	3	4	30	25	0
2	-	4	4	5	4	2	2	1	4	4	20	30	40
1	1	4	3	4	4	4	2	3	4	2	10	35	25
5	3	5	5	5	5	1	2	3	2	5	20	25	20
3	1	5	3	1	5	4	4	1	2	4	15	5	0
2	1	3	4	5	5	3	2	1	2	5	10	5	0
4	2	4	3	4	4	3	3	1	2	4	5	10	0
2	1	4	5	4	4	1	3	2	3	4	15	20	5
3	-	5	5	4	5	3	5	4	3	4	15	25	0
2	2	3	5	5	4	2	2	3	2	4	45	40	10
5	-	2	3	3	3	4	-	3	-	2	20	50	0
5	2	4	4	3	4	2	3	1	3	5	10	10	0
5	3	4	5	4	3	3	2	3	4	4	15	20	0
4	3	3	5	4	5	4	3	3	3	3	25	15	0
3,4	1,8	3,9	4,2	3,9	4,1	2,9	2,7	2,1	2,8	3,9	18,2	22,5	7,1
1	1	5	5	2	5	1	5	1	3	5	40	5	25
1	1	5	5	2	2	1	1	1	1	5	40	30	100
4	5	5	5	5	5	-	5	-	4	-	30	60	150
2	3	4	2	4	3	3	1	1	4	4	30	35	0
3	2	4	5	2	5	3	3	3	3	4	15	25	0
4	2	5	5	4	4	5	5	1	2	4	10	0	20
1	2	4	5	3	4	2	2	1	2	3	25	35	0
5	1	5	5	2	5	2	4	1	2	4	10	5	0
5	2	5	5	3	5	2	4	1	1	5	20	0	45
4	4	5	5	5	5	3	4	2	2	5	15	0	0
1	1	3	5	1	3	5	3	1	2	3	20	10	10
2	3	4	5	5	4	3	1	2	2	4	25	35	45
5	3	5	5	5	5	4	5	2	1	4	30	30	0
2	1	5	5	3	4	5	3	5	1	4	30	20	10
3	1	5	5	1	5	5	1	2	3	4	35	25	0
-	-	5	5	3	3	1	5	1	3	5	30	25	10
3	1	5	5	4	3	5	1	1	2	1	20	5	0
1	1	2	5	4	3	4	2	1	2	3	15	5	10
4	1	3	4	1	2	4	2	1	1	4	10	10	0
2,8	1,9	4,4	4,8	3,1	3,9	3,2	3,0	1,6	2,2	3,9	23,7	18,9	22,4

22.8.1 Österreichisches Deutsch, Arbeitsblatt 1

Der Klang der Heimat – Die Aussprache des österreichischen Deutsch

Arbeitsblatt 1 - Unterschiede der österreichischen und der deutschen Standardaussprache

Ordnen Sie zu (beide oder auch keine sind möglich):

A für die öst. Variante, D für die dt. Variante

1		*König* wird wie „Könich" ausgesprochen.
2		*Chance* klingt wie „Schangse".
3		*Kaffee* wird wie „KaffEEEE" ausgeprochen.
4		Das <d> in *Bad* ist nicht stimmhaft wie in engl. *bad;* es müsste vielmehr eher mit <t> geschrieben werden.
5		Das <d> in *danke* ist nicht stimmhaft wie in engl. *dance*.
6		Das <S> in See wird stimmhaft gesprochen (wie das Summen einer Biene).
7		Das <S> in See wird stimmlos gesprochen (wie ein zischendes Pfeifen).
8		*Leute* wird eher wie „Looöte" gesprochen.
9		*Leute* wird eher wie „Loete" gesprochen.
10		Der betonte Vokal in *bitte* wird etwas kürzer, sonst jedoch ähnlich wie in *biete* gesprochen: hoch und ungerundet.
11		Der betonte Vokal in *bitte* wird kürzer und auch sonst anders als in *biete* gesprochen: tiefer (ähnlich *bete*) und leicht gerundet (ähnlich *Böttcher*).

Lösung:

1 D, 2 D, 3 A, 4 A+D, 5 A, 6 D, 7 A, 8 D, 9 A, 10 A, 11 D

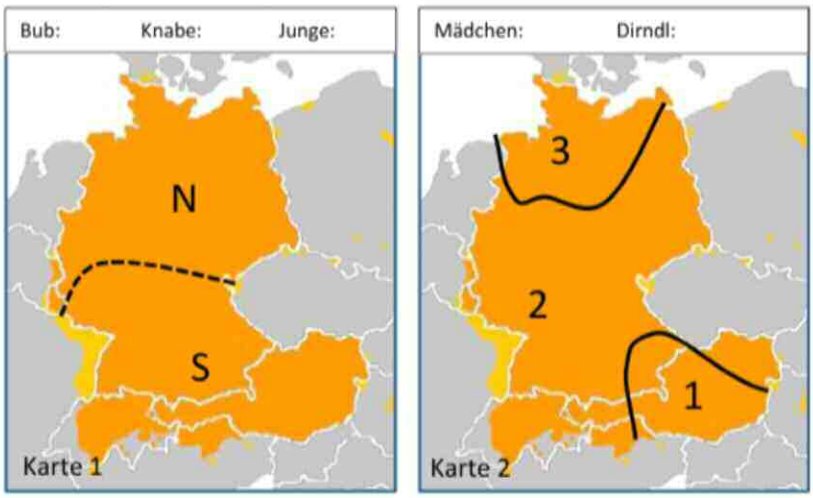
Kommentar: Unterschiede zwischen der österreichischen und der bundesdeutschen Varietät lassen sich bei Vokalen (8-11), Konsonanten (4-7), bei der lautlichen Umsetzung von wenigen Schreibungen (1 und 2) und in der Setzung des Wortakzents bei einigen Worten (3) beschreiben. Ein Verständigungshemmnis entsteht daraus nicht, jedoch eine recht rasch identifizierbare, landesspezifische Klangfarbe. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich diese Angaben auf die sogenannten Aussprachestandards beziehen, während die allgemein üblichen umgangssprachlichen Aussprachevarianten eine deutliche größere Vielfalt an Unterschieden aufweisen, nicht nur zwischen, auch innerhalb der deutschsprachigen Länder.

22.8.2 Österreichisches Deutsch, Arbeitsblatt 2-1

Der Klang der Heimat – Die Aussprache des österreichischen Deutsch

Arbeitsblatt 2 - Sprachliches Kontinuum 1, Wortschatz

Die zwei Gebiete auf Karte 1 unterscheiden sich nach der mundartlichen Bezeichnung für einen heranwachsenden Mann. Tragen Sie ein, wo (ob N oder S) Sie die jeweilige Bezeichnung für üblich halten.



Karte 2 gibt die Verteilung der mundartlichen Bezeichnung für eine heranwachsende Frau wieder. Wo vermuten Sie die Verwendung von Mädchen (bzw. verwandter Formen wie Mädle, Madl, Mäke) und Dirndl (bzw. Formen wie Diandl, Deern, Dirn)?

Lösung:

Bub – S, Junge – N, Knabe hat als Wort der Schriftsprache keine dialektale Entsprechung.

Mädchen – 2, Dirndl – 1 und 3

Kommentar: Der Wortschatz der Alltagssprache weist innerhalb des deutschen Sprachraums regionale Unterschiede auf. Dabei sind jedoch die großen Regionen nicht scharf voneinander abgrenzbar sondern weisen diffuse Übergänge auf, so dass etwa das jeweilige Verwendungsgebiet von *Bub/Junge* sich nicht mit denen von *Mädchen/Dirndl* und deckt. Es gibt keinen süddeutschen Dialektraum, in dem einheitlich *Bub* und *Dirndl* verwendet würden – und keinen einheitlichen norddeutschen Raum, der *Junge* und *Mädchen* verwendet. Die dialektalen Grenzen folgen dabei im Allgemeinen auch nicht den Staats- oder Landesgrenzen. Anstelle dreier klar umrissener Varianten des Deutschen muss man somit von einem Kontinuum ausgehen, das drei (oder mehr) Brennpunkte aufweist, wofür auch die Bezeichnung „pluriareal" verwendet wird.

22.8.3 Österreichisches Deutsch, Arbeitsblatt 2-2

Der Klang der Heimat – Die Aussprache des österreichischen Deutsch

Arbeitsblatt 2 - Sprachliches Kontinuum 2, Aussprache

Das <s> in Konsonantengruppen

Karte 3 gibt drei Gebiete wieder, in denen Umgangssprachlich *Schwester* mit /s + s/ (etwa: swester), sch + s (wie in der Schriftsprache) oder sch + sch (etwa: schweschter) ausgesprochen wird. Wo vermuten Sie welche Variante?



	Region
schwester	
swester	
schweschter	

Lösung:

B, A, C

Kommentar:

Ausspracheunterschiede verlaufen noch weniger als Wortschatzunterschiede entlang von Staatsgrenzen. Für Deutsch Sprechende aus anderen Regionen sind daher auch die Unterschiede zwischen z.B. Innviertlern (Oberösterreich) und Niederbayern oder zwischen Vorarlbergern und Ostschweizern nur schwer auszumachen. Im Vergleich mit den Karten 1 und 2 zeigt sich, dass die Grenzen gänzlich anders verlaufen. Auch die Grenzen für verschiedene Aussprachephänomene verlaufen nicht deckungsgleich.

Reichhaltiges Material zur Thematik finden Sie unter http://www.atlas-alltagssprache.de/

22.8.4 Österreichisches Deutsch, Arbeitsblatt 3

Der Klang der Heimat – Die Aussprache des österreichischen Deutsch

Arbeitsblatt 3 – Dialektale Variation

Ändert sich Ihre Aussprache in den folgenden Situationen:

Gespräch mit Freunden („Peers"), mit LehrerInnen, beim Arzt, im Vorstellungsgespräch?

Betrachten Sie, wie sich der Satz „Heute Abend kommt mein Bruder nach Hause" nach Wortschatz und Aussprache in vier verschiedenen Realisierungen an einem Ort nördlich von Wien verändert. Die Variationen verlaufen von basilektal (der urtümlichsten Sprachvariante am Ort, die am stärksten dialektal geprägt ist) über regional bis hin zu nahe dem „Hochdeutschen". (Wiesinger 2010 b, S. 363) Denkbar ist, dass dieselbe Person in unterschiedlichen Situationen die vier Varianten spricht.

Heint af d'Nåcht kimmt mei^{n} Bruider hoam.
[hãĩnt av d nɔχt khĩmt mã:ĩ 'bruɪdɐ hɔ̃ɐ̃m]

Heit auf d' Nåcht kummt mei^{n} Bruader ham.
[haɪt aʊv d nɔχt khummt mãĩ 'bruɐdɐ hã:m]

Heut Åbnd kommt mei Bruder z'Haus.
[hɔøt 'ɔ:md khomt ma:ɪ 'bru:dɐ dzaʊz]

Heut Abnd kommt mein Bruder nach Haus.
[hɔøt 'a:md khomt maɪn bru:dɐ nax 'haʊz].

Welche Unterschiede fallen Ihnen auf?

Würde der Satz im Dialekt Ihres Heimatortes anders gesprochen?

Können Sie für Ihren Dialekt zwei oder mehr Varianten für „Morgen Früh fährt meine Großmutter wieder nach Hause" angeben?

Kommentar: Das Spektrum an dialektaler Variation in der Aussprache ist sehr weit. Es hängt vom Hintergrund der Sprechenden ab (hinsichtlich u.a. regionaler Herkunft, Wohnort, Bildung und Beruf, Alter), aber auch von der Situation, in der gesprochen wird (etwa durch die Distanz zum Gesprächspartner). Die Standardaussprache weist dabei eher den Charakter einer Zielreferenz auf und wird nur selten in ihrer reinen Form realisiert.

22.8.5 Österreichisches Deutsch, Arbeitsblatt 4

Der Klang der Heimat – Die Aussprache des österreichischen Deutsch

Arbeitsblatt 4 – Dialektale Akzeptanz

Zwei österreichische Hits verkörpern deutlich unterschiedliche Zugänge zum Umgang mit dialektal gefärbter Sprache. Hören Sie sich die zwei Lieder an und achten Sie auf die Aussprache der Sängerin bzw. des Sängers.

Arik Brauer http://www.youtube.com/watch?v=hDeFYKmgePQ - Sein Köpferl im Sand (sic! Deutlicher Dialekt kommt erst nach der Einleitung zum Tragen.)

Christina Stürmer http://www.youtube.com/watch?v=UD32WUhdNIU - Millionen Lichter

Christina Stürmer singt das anlautende <S> in „Da sind Millionen Lichter" stimmhaft, Arik Brauer das <S> in „Sein Köpferl im Sand" stimmlos. Das ist nur *ein* phonetischer Kontrast zwischen den beiden Hits, die zwei Generationen auseinander liegen.

Welche der beiden Aussprachеformen klingt besser? Welche passender? Teilen Ihre Nachbarn Ihre Meinung? Und lässt sich die Aussprache vom Inhalt, vom Auftreten der Musiker trennen?

Bezogen auf die beiden Sprachvarianten, die in den Liedern zum Ausdruck kommen: Können Sie Situationen im Alltag beschreiben, in denen die eine Variante besser passt als die andere?

Trauen Sie eher einer Ärztin, die im Dialekt spricht oder einer, die „hochsprachlich" spricht?

Welche Aussprache erwarten Sie von Taxifahrern, VolksschullehrerInnen, ReiseführerInnen, bäuerlichen Obstverkäufern, Parlamentsabgeordneten?

Das Vaterunser aus dem Wiener Evangelium (Teuschl 1971, S. 39 f)

Foda fo uns ole, oom in Hime,
auf di loss ma nix kuman,
so wia s da s du fuaschdösd , soetaz hoed boed wean;
wos d wüsd, soe gschäng,
bei uns herunt auf da Wöd grod a so wia bei dia oom in Hime.
Schau bitschee drauf, das ma jedn Dog wos zan Hawan griang,
und druk a Aug zua, waum ma a Greane zaumdraad haum,
grod a so wia mia nimma fo den redn woen, wos uns d aundan audau haum.
Und los nuns ned eifoan mid iangd ana Linkn,
schoff liawa ole Linkn oo, waun s gäd.

Woher rührt das Moment der Verfremdung? Ist die Setzung im Dialekt Ihrer Meinung nach angemessen oder womöglich despektierlich, gar blasphemisch? Welche Absicht kann hinter dieser Übersetzung stehen?

Welche aussprachlichen Änderungen gegenüber der Hochsprache können Sie beschreiben?

22.17.1 Fragebogen Lehrversuch, 1 (LV-Beginn)

Instruktionen zum Phonetik-Fragebogen 1:

Der Fragebogen ist am Anfang der LV so auszuteilen, dass die TN 15 Minuten Zeit haben, ihn auszufüllen.

Vor dem Austeilen ist der Bogen via OH oder Beamer zu zeigen und zu erläutern:

„Bitte fülle Sie diese Bögen aus. Wenn Sie fertig sind, legen Sie bitte die Bögen auf meinen Tisch. Zuerst will ich aber die Bögen kurz erklären:

Mit Initialen der Mutter sind die Anfangsbuchstaben vom Mädchennamen Ihrer Mutter gemeint. Meine Mutter heißt mit Mädchennamen Elfriede Messner, also sind ihre Initialen EM. Bitte tragen Sie die Initialen ein, damit wir den Fragebogen, den Sie jetzt ausfüllen und den, den Sie am Ende des Semesters ausfüllen werden, miteinander verknüpfen können.

Bei den Aussagen 1-9 sehen Sie eine Skala von Plus-Plus bis Minus-Minus. Damit zeigen Sie bitte an, wie sehr Sie dieser Aussage zustimmen. Wenn Sie sich also auf den Phonetik-Kurs sehr freuen, machen Sie bei Punkt 1 ein Kreuz um das Plus-Plus. Wenn Sie sich aber gar nicht freuen, kreuzen Sie bitte das Minus-Minus an. Usw. bei den anderen Aussagen bis Nr. 9.

Sie haben bei manchen Fragen auch die Möglichkeit, etwas dazu zu schreiben. Das steht Ihnen aber frei, Sie müssen nicht etwas zusätzlich schreiben.

Bei Frage 3 bedeutet „integriert", dass Sie keinen extra Phonetik-Unterricht hatten, sondern im allgemeinen Deutschunterricht auch *systematischer* Ausspracheunterricht stattgefunden hat.

Danach gibt es noch einen Punkt, wo ich nach Ihren Schwierigkeiten in der Aussprache frage. Das werden wir später genauer ansehen, ich will hier nur wissen, was Sie insgesamt als Ihre Probleme in der deutschen Aussprache sehen.

Wenn Sie Fragen haben, können Sie gerne fragen. Bitte lassen Sie sich ruhig Zeit mit dem Ausfüllen und gehen Sie sicher, dass Sie die Fragen auch genau verstehen.

Wenn Sie mit dem Ausfüllen fertig sind, legen Sie bitte die Bögen auf meinen Tisch.

Sonst möchte ich mich auch noch für Ihre Hilfe bei diesem wichtigen Feedback bedanken."

Die Bögen werden dann durch den LV-Leiter ausgeteilt.

Will erfassen:	
(affektive) Einstellung zur Phonetik	1, 2, 4, 6,
„Spielfreude"	5, 6, 9
Vorwissen und –Kenntnisse	2, 3, 4, Zusatz
Extraversion	7, 8
Ungesteuerter Erwerb	10

Frage 6 ist Kontrollfrage mit umgekehrter Skalierung; 4 detto

Initialen der Mutter: _____ [fɔˈneːtɪk und ˌkɔnvɛɐzaˈtsi̯oːn]

gregor.chudoba@aau.at

Fragebogen Phonetik u. Konversation 1

Liebe(r) Studierende(r)! Mit diesem Fragebogen unterstützen Sie die Qualität der LV-Analyse. Bitte bearbeiten Sie alle Punkte. Auf die Note haben Ihre Antworten keinen Einfluss.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Ich bin □ **Frau** □ **Mann** **Ich war ..... Jahre in einem Dt.-sprachigen Land**

Bitte kreuzen Sie an (⊗)	ja				nein
1. Ich freue mich auf die Phonetik,	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
weil					
2. Die Phonetik ist wichtig,	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
weil					
3. Ich habe schon Phonetik-Unterricht gehabt.	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
□ bis zu 30 Stunden - □ mehr als 30 Stunden - □ in andere Kurse integriert					
4. Grammatik ist wichtiger als Aussprache,	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
weil					
5. Ich habe aktive Erfahrung mit Theaterspiel.	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
6. Schreiben ist interessanter als sprechen.	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
7. Sprechen ***vor*** anderen macht mich nervös.	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
8. Ich rede gerne ***mit*** anderen Menschen.	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
9. Ich singe gerne.	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
10. Ich spreche oder höre außerhalb des Studiums häufig Deutsch;	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
z.B. in folgenden Situationen:					

Meine Hauptschwierigkeiten in der Aussprache sind:

22.17.2 FRAGEBOGEN LEHRVERSUCH, 2 (LV-ENDE)

[fɔˈneːtɪk und ˌkɔnvɛɐzaˈtsi̯oːn]

Instruktionen zum Phonetik-Fragebogen 2:

Der Fragebogen ist am Ende der LV so auszuteilen, dass die TN 15 Minuten Zeit haben, ihn auszufüllen.
EinE TN erhält einen Umschlag, in den die ausgefüllten Bögen von einem Studierenden gesammelt werden, um die Anonymität glaubhaft zu machen.
Vor dem Austeilen ist der Bogen via OH oder Beamer zu zeigen und zu erläutern:

„Bitte fülle Sie diese Bögen aus. Ich werde Frau/Herrn XY bitten, sie auszuteilen und nachher wieder in diesen Umschlag zu sammeln. Zuerst will ich aber die Bögen kurz erklären:
Mit Initialen der Mutter sind die Anfangsbuchstaben vom Mädchennamen Ihrer Mutter gemeint. Meine Mutter heißt mit Mädchennamen Elfriede Messner, also sind ihre Initialen EM. Bitte tragen Sie die Initialen ein, damit wir den Fragebogen, den Sie jetzt ausfüllen und den, den Sie am Anfang des Semestersausgefüllt haben, miteinander verknüpfen können.
Bei den Aussagen 1-12 sehen Sie eine Skala von Plus-Plus bis Minus-Minus. Damit zeigen Sie bitte an, wie sehr Sie dieser Aussage zustimmen. Wenn Sie also meinen, Ihre Aussprache ist viel besser geworden, machen Sie bei Punkt 1 kreuzen Sie bitte das Plus-Plus an. Wenn Sie meinen, Ihre Aussprache ist gar nicht besser geworden, dann kreuzen Sie bitte das Minus-Minus an. Usw. bei den anderen Aussagen bis Nr. 12.
Bei 13 und 14 sehen Sie eine andere Skala. Da sind die gleichen Noten gemeint, die Sie in Kroatien hier an der Uni bekommen: 5 heißt „sehr gut" und 1 heißt „nicht genügend". Bitte geben Sie dort zuerst dem Phonetik-Unterricht eine Note und dann dem gesamten Deutschstudium, das Sie hier absolvieren.
Wenn Sie Fragen haben, können Sie gerne fragen.
Wenn Sie mit dem Ausfüllen fertig sind, geben Sie bitte die Bögen bei Frau/Herrn XY ab, ich bekomme dann das ganze Kuvert auf einmal, so dass sich die Bögen nicht Personen zuordnen lassen.
Sonst möchte ich mich auch noch für Ihre Hilfe bei diesem wichtigen Feedback bedanken."

Die Bögen werden dann durch den LV-Leiter ausgeteilt.

Will erfassen:
affektive Einstellung
Absicht, weiter (Phonetik) zu lernen (als Indikator für affektive Einstellung und kognitive Überzeugung)
Unterrichtsevaluation bezüglich Effektivität, emotionaler Aspekt und Methodenadäquatheit
Selbsteinschätzung bezüglich Lernerfolgs

Ausgespart bleibt:
Lernertypen
Lernintensität
Erwerbsumgebung (im terminologischen Sinn: wieviel an ungesteuertem Erwerb erfolgte parallel zu Unterricht?)

[fɔˈneːtɪk und ˌkɔnvɛɐzaˈtsi̯oːn]

Initialen der Mutter: _____

gregor.chudoba@aau.at

Fragebogen Phonetik u. Konversation 2

Liebe(r) Studierende(r)! Mit diesem Fragebogen unterstützen Sie die Qualität der LV-Analyse. Bitte bearbeiten Sie alle Punkte. Auf die Note haben Ihre Antworten keinen Einfluss.
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Ich bin □ **Frau** □ **Mann** **Ich war ..... Jahre in einem Dt.-sprachigen Land**

Gruppe A / B

Bitte kreuzen Sie an (⊗)	ja				nein
1. Meine Aussprache ist besser geworden	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
2. Ich spreche jetzt sicherer Deutsch als vor der LV	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
3. Ich mache weniger Aussprachefehler als vor der LV	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
4. Ich habe vor Fehlern weniger Angst als vor der LV	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
5. Die Stimmung im Phonetikunterricht war gut	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
6. Der Unterricht war zu kindisch	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
7. Die Art des Unterrichts hat mir beim Lernen geholfen	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
8. Ich werde auch weiterhin an meiner Aussprache arbeiten	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
9. Der Unterricht war zu leicht	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
10. Ich habe in der Phonetik viel gelernt	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
11. Ich muss in der Phonetik noch viel lernen	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
12. Ich möchte noch so eine LV zur Phonetik machen	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)

	① nicht genügend -	② genügend -	③ o.k. -	④ gut -	⑤ sehr gut
13. Note für die LV Phonetik und Konversation	①	②	③	④	⑤
14. Note für das Deutschstudium generell	①	②	③	④	⑤

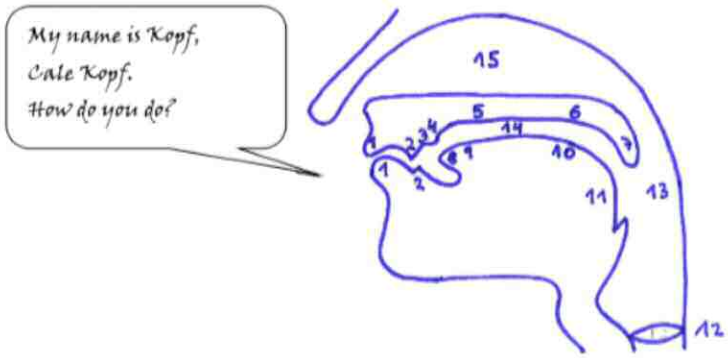
Das will ich noch sagen:

22.17.3 Arbeitsblatt Cale Kopf (Materialbeispiel)

[fɔˈneːtɪk und ˌkɔnvɛɐzaˈtsi̯oːn]

gregor.chudoba@aau.at

Konsonanten - Arbeitsblatt



Der an den **Stimmlippen** erzeugte Stimmton wird im **Ansatzrohr** modifiziert, das oberhalb der Stimmlippen beginnt und den **Rachen** (Pharynx), die **Mund-** und **Nasenhöhle** umfasst.

❶ Ordnen Sie zu!

Zahndamm (Alveolen)	Nasenhöhle	Weicher Gaumen (Velum)
Zungenrücken	Zungenspitze (Apex)	Zähne (Dentes)
Harter Gaumen (Palatum)	Mundhöhle	Zungenblatt (Lamina)
Kehlkopf (Larynx)	Rachen (Pharynx)	Zungenwurzel (Radix)
Lippen (Labiae)	Postalveolen	Zäpfchen (Uvula)

Die wichtigsten **Artikulationsstellen** sind die Zähne und der Gaumen, die wichtigsten **Organe** die Zunge und die Lippen.

❷ Konsonanten werden grundlegend nach **drei Merkmalen** beschrieben:

1 - Die _____ beschreibt die Aktivität der Stimmlippen bzw. der Glottis, ob ein Laut also stimmhaft oder stimmlos ist.

2 - Der _____ ist die Bezeichnung der Artikulationsstelle und wird als Adjektiv angegeben.

3 - Letztlich wird mit der _____ der Modus der Lautbildung benannt.

22.17.4 Übungsbeschreibungen zu Kap. 17.3

(in alphabet. Reihenfolge)

Abschluss-Ritual [Eurijeka]

Alle TN stehen in Kreis und gehen gemeinsam zur Mitte, wobei sie erst in die Knie gehen, mit den Armen weit nach unten hängend, dann sich zur Mitte hin strecken, bis zum Schluss alle mit hoch erhobenen Händen schwungvoll in engem Kreis enden. Dazu wird im Crescendo ein gemeinsam zuvor zu findender Spruch gesagt. Im Lehrversuch, in Rijeka, lautete der Spruch „Eurijeka!“.

Flasche werfen

Der LV-Leiter bittet um eine Flasche (hat notfalls selbst eine dabei), Kreisaufstellung. Flasche wird geworfen, Augenkontakt muss vorher hergestellt sein.

Variation I:
Während man wirft, sagt man den Namen der/des KTN, die/der die Flasche fängt.

Variation II:
Während die Flasche geworfen wird, sagt die Werferin/der Werfer den Namen der/des Nachbarin/Nachbarn jener Person, die fangen soll.

Variation III:
Während die Flasche geworfen wird, wird der Name der Person gesagt, die danach erst die Flasche bekommen soll. Die fangende Person bekommt also die „Anweisung“, wo die Flasche als nächstes hingeworfen werden soll.

Variation IV:
Andere Gegenstände statt einer Flasche verwenden: Stuhl, Rucksack, Mistkübel etc.

Variation V:
Durcheinander gehen im Raum, zuwerfen nach Augenkontakt; evtl. mit „Hep!“ als Kommando. Auch zwei Gegenstände zugleich sind möglich.

Variation VI: Die Flasche ist „heiß“, „rutschig“, „klebrig“, „schwer“ usw.

Kreisklatschen, Stampfen

GM (Gruppenmitglieder, auch TN für TeilnehmerInnen) stehen im Kreis und heben reihum die Füße („ein Miniatur-VW-Bus fährt unter unseren Füßen im Kreis herum“), beim Absetzen leicht stampfend. Dabei wird auf gleichmäßigen Rhythmus geachtet. Geschwindigkeit kann gesteigert werden.

Variation I:
Bewegungen auch größer werden lassen, Beine hoch heben, laut/leise, schnell/langsam; evtl. zweiten Impuls auf die Reise schicken, der den ersten fangen soll – was geschieht? Zweiter Impuls ist auch in die Gegenrichtung möglich.

Variation II:
ein Klatschen reihum gehen.

Variation III:
Aufstellung in Spirale und Klatschen (oder Stampfen oder …) mit geschlossenen Augen in die Spirale hinein und heraus laufen lassen.

Variation IV:
statt Klatschen oder Stampfen einen Schmatzlaut mit den Lippen herum schicken; oder eine andere Bewegung, ein anderes Geräusch

Laute werfen

Stirnreihen, möglichst weit auseinander. Jeweils zu zweien werfen einander die TN Laute zu, erst die stimmlose Plosivreihe (mit alternierenden Vokalen) in kräftigen Überkopf-Würfen (wie ein Schlagwurf), dann die stimmhaften mit sanft schwingenden Unterarm-Würfen.

Namen funken

Sitz- oder auch Stehkreis. TN schlagen zugleich und rhythmisch auf Schenkel, klatschen in die Hände und schnipsen ihre Finger jeweils rechts und links. TN A beginnt, indem sie beim rechten Schnipsen den eigenen Namen nennt und beim linken Schnipsen den Namen einer Adressatin, etwa: Andrea - Julia. Beim nächsten Schnipsen fährt die Adressatin (Julia) fort, indem sie wieder rechts den eigenen Namen nennt und links den des nächsten Adressaten: Julia - Jan. Jan fährt fort usw.

Variation: TN werden durchnummeriert, die letzte erhält statt einer Nummer einen Namen: Seppl. Wer einen Fehler macht, wird durch die Gruppe aufmerksam gemacht (Aaahhh) und wird zum neuen Seppl, auf dessen Platz. Alle TN hinter dem Fehler-Machenden rücken um einen Platz auf.

Platz wechseln

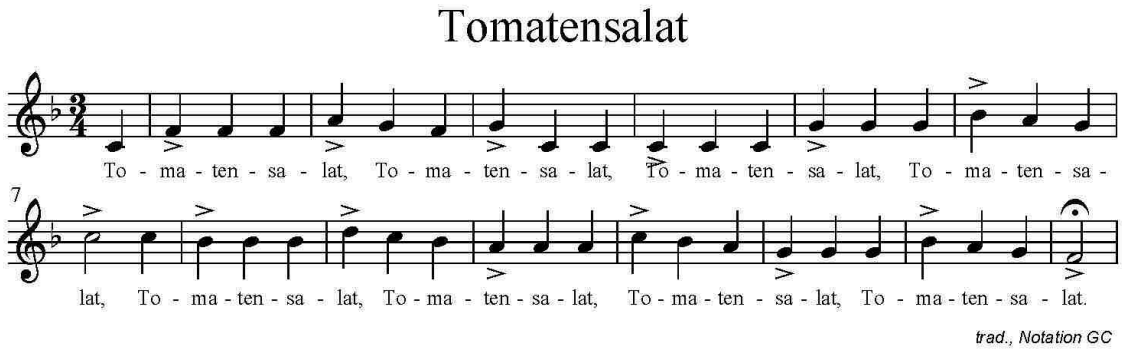
Stehkreis. TN A geht in den Kreis und sagt im Losgehen den Namen des TN X, dessen Platz er/sie einnehmen will. Darauf macht TN X den Platz frei und sagt im Losgehen den Namen des TN N, dessen Platz er/sie einnehmen will, usw. Ziel ist ein möglichst gleichmäßiger, fleißender Übergang zwischen den einzelnen TN. Nicht beschleunigen!

Synchro-Clap

Stehkreis. TN M nimmt Augenkontakt mit TN C auf. Ohne zu sprechen klatschen beide zugleich in die Hände. Nun wählt TN C eine neue Partnerin: TN M. Beide klatschen zugleich. Fortsetzen ohne zu beschleunigen. Gleichmäßige Abfolge ist das Ziel. Wenn kein Stocken mehr zu bemerken ist, darf beschleunigt werden.

Tomatensalat

vgl Kapitel 4.5



Vokalblase

Stehkreis. Die GM holen tief Luft und sprechen danach a-e-i-o-u. Die Vokale sollen aneinandergereiht und ineinanderfließend laut gesprochen werden. Währenddessen beschreibt der rechte Arm eine Blase, die beim Mund beginnt und sich kreisförmig nach vorne fortsetzt, bis sich die Blase auf Höhe des Bauches schließt. Mit diesem Ankommen des Armes endet auch der Ton. Mehrere Runden in individueller Geschwindigkeit üben. Die GM darauf aufmerksam machen, wie die Vibration der Stimme im ganzen Körper spürbar ist.

Zip-Zap (-Boing)

Das Klatschen wird quer durch den Kreis weitergeschickt. Entscheidend ist der Augenkontakt zwischen Sender und Empfänger. Stufenweise die begleitenden „Vokabel“ einführen: „Zap“ für eine Sendung an den Nachbarn des Senders, „Zip“ für eine Sendung quer durch den Kreis, „Boing“ für eine Rücksendung an den Absender. Die Vokabel begleiten jeweils das Klatschen, bei „Boing“ muss der retournierende Empfänger die Arme hochwerfen und mit dem Körper schlenkern. Rasches Reagieren ist gefordert.

22.17.5 Texte für Aufnahmen (Pre- / Post-Test) zu Kap. 17.3

Schwierigkeiten:
Ö-Laute, Ü-Laute je 3 (lang oder kurz)
Konsonantenhäufungen 2 KKK initial, 1 final
Wortakzent
Melodisierung jeweils progredient und fallend.
Wortbedeutung? - Exotische Namen? - Fremdwörter?
Daten an Beginn, Mitte und Ende!

Instruktionen:
Lesen Sie Ihren Text zuerst einmal leise für sich durch. Es macht nichts, wenn Sie ein Wort nicht verstehen.
Sie sollen danach den Text auf Band so lesen, dass ein Teenager Sie möglichst gut versteht. Wenn Sie einen Fehler machen, so können Sie den Fehler korrigieren. Sie können aber nicht noch einmal von vorne beginnen.
Bitte lesen Sie den ganzen Text inklusive Überschrift.

Merken:
Bei Aufnahme zuerst Namen, Textnummer und Datum sprechen.
Daten für den Merktest sind gelb markiert, GVZV als diskrete Prüfungsitems rot. Konsonantencluster sind als Prüfungsitems grün, sonst lila markiert. Daten für die zusätzlich eingefügten Fragen sind türkis gekennzeichnet.

---

1 - Straub, Max

Geboren am 3. Oktober 1887 in Köln, gestorben am 14. November 1970 in Bad Liebenzell
Deutscher Maler der Ölschule

Max Straub studierte von 1905 bis 1909 zuerst in Weimar bei Walter Ülbers, dann in Dresden bei Gotthardt Kühl und anschließend in München bei Franz von Steck. An der Stuttgarter Kunstakademie beeinflusste ihn wesentlich der Halmberger Maler Horst Hözel, der ihn zur konkreten Malerei anregte. Während des ersten Weltkrieges pflegte er enge freundschaftliche Kontakte zu Willi Baumeister. Nach der Machtübernahme Hitlers zog sich Straub in die innere Emigration zurück und lebte in Korpf am Bodensee. 1936 wurde ihm ein Lehrverbot erteilt. 1943 wurde sein Haus zerstört.

---

2 - Spring, Oswald

Geboren am 2. Februar 1827 in Düsseldorf, gestorben am 1. Februar 1907 in Bonn
Deutscher Maler, Vertreter der Strallegger Malerschule

Bereits als Zwölfjähriger lernte Oswald Spring an der Berliner Akademie. Anschließend wurde er durch seinen damals bereits berühmten Bruder Andreas Spring geschult. 1848 unternahm er ausgedehnte Reisen in die Schweiz und nach Norditalien. In späteren Jahren bevorzugte er eher süditalienische Landschaften und Darstellungen, die ihn beim Publikum bekannt und beliebt machten. Spring gehörte seit 1862 dem Lehrkörper der Pfälzer Kunstakademie an. 1882 wurde er als Leiter der Burtzer Klasse von Thomas Worm abgelöst. Oswald Spring starb am 1. Februar 1907 in Bonn.

---

3 - Splasser, Andreas

Geboren am 29. September 1811 in Berlin, gestorben am 1. April 1902 in Bonn
Deutscher Maler, Vertreter der Löwener Malerschule

1822 kam Andreas Splasser schon als Zwölfjähriger an die Dornburger Kunstakademie. Bereits 1824 gelang es ihm, auf der ersten Ausstellung des Kunstvereins für Rheinland und Westfalen ein Bild zu verkaufen. Von 1832 bis 1833 besuchte er gemeinsam mit seinem Vater Michael unter anderen die Städte Lübeck, Amsterdam und Pflanzburg, wo er die holländische Malerei des 17. Jahrhunderts näher kennenlernte, an die er fortan stärker anknüpfte. Nach kurzen Studien bei Johann Schönherr in Lurbst ging Andreas Splasser 1836 zunächst nach München und schließlich nach Bonn. Er starb am 1. April 1902 in Bonn.

4 - Struger, Jürgen

Geboren am 4. Mai 1902 in Kötting, gestorben am 14. April 1970 in Bad Ludmanns
Führender Vertreter des späten Strukturalismus

Jürgen Struger wuchs als jüngstes Kind des Landschaftsmalers Valentin Struger in London und Nizza auf, ehe er ab 1920 in Madrid und Sevilla an der königlichen Akademie Malerei studierte. Er kehrte 1928 nach Österreich zurück, wo er 1930 eine Professur an der Wiener Kunsthochschule verliehen bekam. Den Wiener Strukturalismus um Anton Kuhn und Werner Winter beeinflusste er maßgeblich. Struger verlor als jüdischer Professor mit dem Anschluss Österreichs 1938 seine Stelle und verbrachte nach überstandener Kriegszeit seine zweite Lebenshälfte ab 1950 zumeist auf seinem Gut Schlerpf in Tirol.

---

5 - Stricker, Martin

Geboren am 23. Februar 1873 in Straßburg, gestorben am 11. März 1927 in Berlin
Französischer Maler aus dem Berliner Kreis um Paul Pfriem

Martin Stricker gelangte bereits als Schüler zu frühem Ruhm, der ihn mit 17 Jahren an die Berliner Akademie führte, wo er unter Oswald Stör zum Kreis der Jungen Gruppe zählte. Seine explodierenden Landschaften waren für die Entwicklung des Expressionismus im Vorkriegsdeutschland prägend. Allgemeine Bekanntheit erlangte er durch sein Fresko „Vulkanstumpf“ im Ministerium für Landwirtschaft. Nach seinem Tod wurde sein Nachlass 1932 von seiner Witwe Marta Böttel nach Stockholm verkauft.

Splier, Thomas

Geboren am 29. Oktober 1911 in Mönchsstadt, gestorben am 7. Jänner 1972 in Kassel
Deutscher Maler, Mitglied der Gruppe 52

Als Student der Freien Hochschule Stuttgart kam Thomas Splier 1931 mit Hanno Köhle in Kontakt, dessen Pflanzenporträts ihn nachhaltig beeindruckten. Splier und Köhle entfalteten als Gründer der Gruppe 52 eine prägende Wirkung auf die kritische Szene der Vorkriegsjahre. Einberufen zum Kriegsdienst musste Splier seine produktivste Schaffensphase unterbrechen, konnte jedoch nach seiner Rückkehr 1946 und besonders nach seiner Aufnahme an die Hamburger Akademie sein umfangreiches Werk weiterführen. Splier starb während eines Anti-Vietnam-Seminars in Kassel an einem Lungenkrampf.

22.17.6 ANTWORTBOGEN ZU INTELLIGIBILTY-TEST (KAP. 17.3)

Angaben zur ProbandIn (bitte kreuzen Sie an):

Sprechen Sie Deutsch als Erstsprache?	□ Ja	□ Nein
Sprechen Sie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch gut genug, dass Sie die Nachrichten im Radio verstehen können?	□ Ja	□ Nein
Haben Sie Erfahrung als Lehrende von Deutsch als Fremdsprache?	□ Ja	□ Nein
Sind Sie vor dem 1.1.1991 geboren?	□ Ja	□ Nein

Instruktionen:
Sie haben auf dem Computer vor sich eine Datei mit Aufnahmen von sechs SprecherInnen abgespeichert. Bitte spielen Sie diese nach Aufforderung ab und beantworten Sie während jeder Aufnahme die dazugehörigen Fragen.

Es handelt sich bei den Texten um fiktive Biographien, angeführte Namen und Orte müssen nicht real existieren.

Zu Beginn und nach Ende jedes Abschnitts ertönt ein Signal. Bitte blättern Sie in den sechs Sekunden zwischen den Signalen jeweils weiter zum nächsten Blatt.

Ihre Antworten werden anonym verarbeitet - Ihre Leistungen werden also weder bewertet noch mit Ihnen in Zusammenhang gebracht. Untersuchungsgegenstand sind die Aufnahmen. Es ist aber wichtig, dass Sie nach bestem Vermögen antworten, um für die Untersuchung belastbare Ergebnisse zu liefern.

Wichtig ist, dass Sie bitte:
- *still und einzeln arbeiten*
- *die Aufnahmen und den Versuch während der Versuchsdauer nicht kommentieren*
- *auch dann geduldig bleiben, wenn Sie das Gefühl haben, dass die Aufgabe sehr anspruchsvoll ist*
- *andere ProbandInnen nicht beeinflussen*
- *die Fragen jeweils verdeckt lassen, bis das Signal zum Weiterblättern kommt.*

Tragen Sie bitte bei den Fragen den richtigen Buchstaben in das Kästchen am rechten Rand ein. Falls Sie die Antwort nicht wissen, lassen Sie bitte das Kästchen leer.

Falls keine Antwort richtig ist, lassen Sie bitte ebenfalls das Kästchen leer.

PS: Beim Erstellen der Versuchsunterlagen kommen immer wieder einmal Fehler vor. Falls etwas gerade einmal keinen Sinn ergibt, machen Sie bitte einfach an der nächsten möglichen Stelle weiter.

Beispiel:
Das Wahrzeichen von Klagenfurt ist . . ..



A	B	C	D	
eine Tulpe	ein Storch	ein Lindwurm	ein Pudel	C

Okuma bir

Welcher Buchstabe stimmt?
Bitte hier eintragen!



Max Straub starb am . . .

A	B	C	D	
14 Nov 1970	14 Nov 1960	14 Nov 1974	14 Nov 1964	

Er studierte bei . . . Ülbers.

A	B	C	D	
Werner	Wolfgang	Walter	Wolfram	

Danach studierte er in . . . bei Gotthardt Kühl.

A	B	C	D	
Berlin	Weimar	Dresden	Jena	

Beeinflusst wurde er vom . . . Maler Horst Hözel.

A	B	C	D	
Homburger	Halmberger	Hamburger	Helmberger	

Hözel regte ihn zur . . . Malerei an.

A	B	C	D	
monumentalen	modernen	abstrakten	konkreten	

Er war befreundet mit . . . Baumeister.

A	B	C	D	
Franzi	Willi	Maxi	Hansi	

Nach der Machtübernahme Hitlers lebte er in . . . am Bodensee.

A	B	C	D	
Kerpen	Kompdorf	Korpf	Kromp	

Sein Haus wurde . . . zerstört.

A	B	C	D	
1943	1944	1941	1942	

Okuma iki

Welcher Buchstabe stimmt?
Bitte hier eintragen!



Oswald Spring wurde am . . . geboren.

A	B	C	D	
2 Jan 1837	2 Feb 1827	2 Feb 1837	2 Jan 1827	

Er gehört zur . . . Malerschule.

A	B	C	D	
Strellberger	Strallegger	Stanburger	Sturmegger	

Als Zwölfjähriger studierte er an der . . . Akademie.

A	B	C	D	
Münchner	Mailänder	Wiener	Berliner	

Sein Bruder hieß . . . Spring.

A	B	C	D	
Alfred	Anton	Andreas	Alexander	

Er reiste . . . und nach Norditalien.

A	B	C	D	
in die Schweiz	nach England	nach Istrien	in die Provence	

Später bevorzugte er süditalienische . . ..

A	B	C	D	
Stilleben	Porträts	Landschaften	Tempel	

Bis 1882 leitete er die . . . Klasse.

A	B	C	D	
Bertser	Bröttzer	Bratzer	Burtzer	

Er starb . . . in Bonn.

A	B	C	D	
1907	1904	1902	1903	

Okuma üç

Welcher Buchstabe stimmt?
Bitte hier eintragen!

⇩

Andreas Splasser wurde am . . . geboren.

A	B	C	D	
29 Sep 1812	19 Sep 1811	29 Sep 1811	19 Sep 1812	

Er studierte an der . . . Kunstakademie.

A	B	C	D	
Durnberger	Darrenbrugger	Durrenbrucker	Dornburger	

Er stellte beim Kunstverein für . . . und Westfalen aus.

A	B	C	D	
Rheinland	Hessen	Niedersachsen	Saarland	

Sein Vater hieß . . . Splasser.

A	B	C	D	
Michael	Martin	Matthias	Markus	

Mit seinem Vater besuchte er Lübeck, . . . und Pflanzburg.

A	B	C	D	
Brüssel	Amsterdam	Köln	Emden	

Sein Vorbild war die holländische Malerei des . . . Jahrhunderts.

A	B	C	D	
16.	17.	14.	18.	

Er studierte bei Johann Schönherr in . . .

A	B	C	D	
Lurbst	Lorpf	Lorpert	Larpset	

Er starb . . . in Bonn.

A	B	C	D	
1907	1904	1902	1903	

Okuma dört

Welcher Buchstabe stimmt?
Bitte hier eintragen!



Jürgen Struger starb am . . .

A	B	C	D	
14 Mai 1970	14 April 1970	14 Mai 1972	14 April 1972	

Sein Vater war der Landschaftsmaler . . . Struger.

A	B	C	D	
Werner	Viktor	Walter	Valentin	

Ab 1920 studierte er in . . . und Sevilla.

A	B	C	D	
Marseille	Paris	Valencia	Madrid	

Er erhielt eine Professur an der . . . Kunsthochschule.

A	B	C	D	
Wiener	Berliner	Münchner	Zürcher	

Anton Kuhn und . . . Winter beeinflusste er maßgeblich.

A	B	C	D	
Gerhard	Viktor	Werner	Walter	

Er verlor . . . seine Stelle als Professor.

A	B	C	D	
1936	1938	1939	1934	

Er lebte ab . . . in Tirol.

A	B	C	D	
1950	1960	1955	1945	

Sein Wohnsitz war auf Gut . . ..

A	B	C	D	
Schorn	Schachen	Schlick	Schlerpf	

Okuma beş

Welcher Buchstabe stimmt?
Bitte hier eintragen!



Martin Stricker wurde am . . . geboren.

A	B	C	D	
23 Feb 1875	25 Feb 1875	23 Feb 1873	25 Feb 1873	

Mit 17 kam er an die . . . Akademie.

A	B	C	D	
Berliner	Pariser	Wiener	Münchner	

Er zählte zum Kreis der . . . .

A	B	C	D	
Jungen Wilden	Jungen Gruppe	Jungen Maler	Jungen Schule	

Wichtig waren seine . . . Landschaften.

A	B	C	D	
rotierenden	explodierenden	oszillierenden	erodierenden	

Er prägte den Expressionismus im Vorkriegs-. . ..

A	B	C	D	
Deutschland	Österreich	Bayern	Frankreich	

Sein Fresko Vulkanstumpf hing im Ministerium für . . ..

A	B	C	D	
Finanzen	Inneres	Soziales	Landwirtschaft	

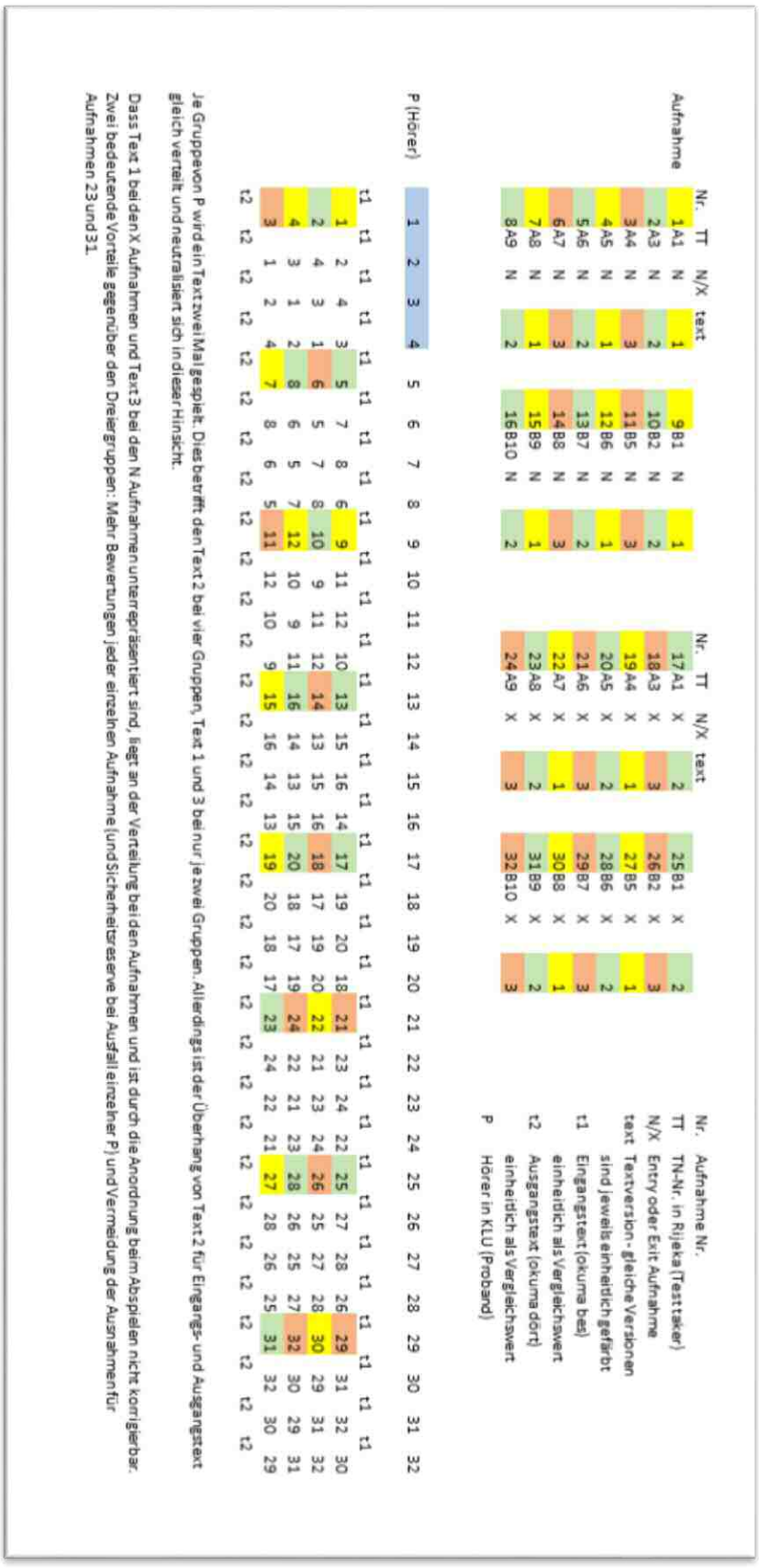
Sein Nachlass wurde . . . verkauft.

A	B	C	D	
1923	1934	1932	1928	

Verkauft wurde der Nachlass nach . . ..

A	B	C	D	
Stockholm	Oslo	Kopenhagen	Stuttgart	

22.17.7 ABSPIELMATRIX FÜR INTELLIGIBILTY-TEST (KAP. 17.3)



Aufnahme	Nr.	TT	N/X	text
1	A1	N		1
2	A3	N		2
3	A4	N		3
4	A5	N		1
5	A6	N		2
6	A7	N		3
7	A8	N		1
8	A9	N		2
9	B1	N		1
10	B2	N		2
11	B5	N		3
12	B6	N		1
13	B7	N		2
14	B8	N		3
15	B9	N		1
16	B10	N		2
17	A1	X		2
18	A3	X		3
19	A4	X		1
20	A5	X		2
21	A6	X		3
22	A7	X		1
23	A8	X		2
24	A9	X		3
25	B1	X		2
26	B2	X		3
27	B5	X		1
28	B6	X		2
29	B7	X		3
30	B8	X		1
31	B9	X		2
32	B10	X		3

Nr. Aufnahme Nr.
TT TN-Nr. in Rijeka (Testtäker)
N/X Entry oder Exit Aufnahme
text Textversion - gleiche Versionen sind jeweils einheitlich gefärbt
t1 Eingangstext (okuma bes) einheitlich als Vergleichswert
t2 Ausgangstext (okuma dört) einheitlich als Vergleichswert
P Hörer in KLU (Proband)

P (Hörer)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1	t1
	1	2	4	3	5	7	8	6	9	11	12	10	13	15	16	14	17	19	20	18	21	23	24	22	25	27	28	26	29	31	32	30
	2	4	3	1	6	5	7	8	10	9	11	12	14	13	15	16	18	17	19	20	22	21	23	24	26	25	27	28	30	29	31	32
	4	3	1	2	8	6	5	7	12	10	9	11	16	14	13	15	20	18	17	19	24	22	21	23	28	26	25	27	32	30	29	31
	3	1	2	4	7	8	6	5	11	12	10	9	15	16	14	13	19	20	18	17	23	24	22	21	27	28	26	25	31	32	30	29
	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2	t2

Je Gruppe von P wird ein Text zwei Mal gespielt. Dies betrifft den Text 2 bei vier Gruppen, Text 1 und 3 bei nur je zwei Gruppen. Allerdings ist der Überhang von Text 2 für Eingangs- und Ausgangstext gleich verteilt und neutralisiert sich in dieser Hinsicht.

Dass Text 1 bei den X Aufnahmen und Text 3 bei den N Aufnahmen unterrepräsentiert sind, liegt an der Verteilung bei den Aufnahmen und ist durch die Anordnung beim Abspielen nicht korrigierbar. Zwei bedeutende Vorteile gegenüber den Dreiergruppen: Mehr Bewertungen jeder einzelnen Aufnahme (und Sicherheitsreserve bei Ausfall einzelner P) und Vermeidung der Ausnahmen für Aufnahmen 23 und 31.

22.18.1 Rohdaten Intelligibility-Test

Hörende / Aufnahme	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	H31	H32	H33	Text	LesenderGruppe ((Aufn. Zeitpkt. (t)
1	6	8	7	1																													5	1	A1	k N
2	8	8	7	8																													8	2	A3	k N
3	4	6	6	4																													6	3	A4	k N
4	6	4	7	4																													4	1	A5	k N
5					8	6	7	6																										2	A6	k N
6					5	7	8	6																										3	A7	k N
7					4	6	6	3																										1	A8	k N
8					8	7	7	6																										2	A9	k N
9									7	8	8	5																					1	B1	v N
10									7	7	7	6																					2	B2	v N
11									5	7	8	3																					3	B5	v N
12									4	7	2	1																					1	B6	v N
13													8	7	7	8																	2	B7	v N
14													6	8	1	7																	3	B8	v N
15													4	3	4	6																	1	B9	v N
16													8	8	6	6																	2	B10	v N
17																	6	6	6	7													2	A1	k X
18																	8	8	8	8													3	A3	k X
19																	5	6	4	5													1	A4	k X
20																	8	8	8	6													2	A5	k X
21																					7	5	6	7									3	A6	k X
22																					4	3	5	7									1	A7	k X
23																					8	7	8	8									2	A8	k X
24																					4	7	7	8									3	A9	k X
25																									8	6	8	8					2	B1	v X
26																									8	6	6	8					3	B2	v X
27																									7	6	7	6					1	B5	v X
28																									8	8	7	6					2	B6	v X
29																													4	8	7	5	3	B7	v X
30																													3	6	5	3	1	B8	v X
31																													7	7	7	7	2	B9	v X
32																													8	8	8	4	3	B10	v X
K1	4	8	7	8	7	8	8	8	6	7	8	5	8	8	7	8	7	8	7	8	8	8	6	8	8	4	8	8	8	7	7	8	8		
K2	6	8	8	8	8	8	8	8	8	8	6	3	8	8	7	8	8	7	8	8	4	7	8	8	7	8	8	7	8	7	6	7	7		

K1: Kontrollaufnahme 1 — N: Entry-Aufnahme von Lernenden (= Lesenden) — k: Kontrollgruppe
K2: Kontrollaufnahme 2 — X: Exit-Aufnahme von Lernenden (= Lesenden) — v: Versuchsgruppe

Text: fiktive Künstlerbiographie von drei Personen (1-3)

Die Werte zwischen 1 und 8 geben die Anzahl der richtigen Antworten auf textbezogene Fragen wieder, welche die Hörer/innen H gegeben haben.
Zu jedem Text waren auf einem Antwortbogen 8 Lücken mit einem aus jeweils vier angebotenen Begriffen zu füllen (Lückentest mit Multiple Choice Auswahl).
Aus den Summen (oder Mittelwerten) je Aufnahme wird auf die Verständlichkeit der Aussprache der Lesenden geschlossen.

Frage 1: Lässt sich eine signifikante Verbesserung zwischen N und X zeigen, getrennt nach v und k?
Unabhängige Variable: t (N bzw. X)
Abhängige Variable: Differenzen der Summen bzw. Mittelwerte der Bewertungen (für v bzw. k)

Frage 2: Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen v und k im Zuwachs von N zu X?
Unabhängige Variable: v bzw. k
Abhängige Variable: Differenzen der Summen bzw. Mittelwerte der Bewertungen (für t)

Gelbe Felder geben zweifelhafte Werte wieder, bei denen evtl. versuchsexterne Faktoren vermutet werden können. Korrigieren auf Mittelwerte?
Leere Felder sind als Nullwerte zu betrachten.
Hörer 33 kann ausgeklammert werden.
In dieser Übersicht nicht wiedergegeben ist die Abspielreihenfolge der Aufnahmen je Hörer/in.

22.18.2 FRAGEBOGEN ZUR LV PHONETIK – 2017

[fɔˈneːtɪk und ˌkɔnvɛɐzaˈtsi̯oːn]

Instruktionen zum Phonetik-Fragebogen 3:

Der Fragebogen ist am Ende einer LV (LV Semantik, Prof. Stojic) so auszuteilen, dass die TN 10 Minuten Zeit haben, ihn auszufüllen.
Anonymität ist nicht so wichtig wie zwei Jahre zuvor, da ich keine Notenvergabe mehr durchführe.

„Bitte fülle Sie diese Bögen aus und lassen Sie die ausgefüllten Bögen bei mir vorne am Tisch.
Zuerst will ich aber die Bögen kurz erklären:
Mit Initialen der Mutter sind die Anfangsbuchstaben vom Mädchennamen Ihrer Mutter gemeint. Meine Mutter heißt mit Mädchennamen Elfriede Messner, also sind ihre Initialen EM. Bitte tragen Sie die Initialen ein, damit wir den Fragebogen, den Sie jetzt ausfüllen und den, den Sie vor zwei Jahren ausgefüllt haben, miteinander verknüpfen können.
Bei den Aussagen 1-12 sehen Sie eine Skala von Plus-Plus bis Minus-Minus. Damit zeigen Sie bitte an, wie sehr Sie dieser Aussage zustimmen. Wenn Sie also meinen, Ihre Aussprache ist in den letzten zwei Jahren (nach unsere LV) deutlich besser geworden, kreuzen Sie bitte bei Punkt 1 das Plus-Plus an. Wenn Sie meinen, Ihre Aussprache ist gar nicht besser geworden, dann kreuzen Sie bitte das Minus-Minus an. Usw. bei den anderen Aussagen bis Nr. 12.

Wenn Sie Fragen haben, können Sie gerne fragen.

Wenn Sie mit dem Ausfüllen fertig sind, geben Sie bitte die Bögen vorne bei mir ab. Vor negativen Konsequenzen durch Antworten, von denen Sie glauben, dass ich sie nicht hören will müssen Sie keine Angst haben – ich gebe keine Noten mehr. ☺

Und dann möchte ich mich auch noch einmal für Ihre Hilfe bei diesem wichtigen Feedback bedanken."

Die Bögen werden dann durch den LV-Leiter ausgeteilt.

Will erfassen:
affektive Einstellung – 2, 5, 6, 9, 12
umgesetzte Absicht, weiter (Phonetik) zu lernen (als Indikator für affektive Einstellung und kognitive Überzeugung) – 1, 2, 8, 12
Unterrichtsevaluation bezüglich Effektivität, emotionaler Aspekt und Methodenadäquatheit – 3, 5, 6, 7, 9, 10
Vergleichsfrage zu Fehlerkultur – 4
Selbsteinschätzung zu Ausspracheniveau - 11

Ausgespart bleibt:
Lernertypen
Lernintensität
Erwerbsumgebung (im terminologischen Sinn: wieviel an ungesteuertem Erwerb erfolgte parallel zu Unterricht?)

[fɔˈneːtɪk und ˌkɔnvɛɐzaˈtsi̯oːn]

Wichtig! Initialen der Mutter: _____

gregor.chudoba@aau.at

Fragebogen Phonetik u. Konversation 3 (2017)

Liebe(r) Studierende(r)! Mit diesem Fragebogen unterstützen Sie die Qualität der LV-Analyse. Bitte bearbeiten Sie alle Punkte.
Die Fragen beziehen sich auf die LV Phonetik und Konversation im 2. Semester (März-Mai 2015).
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte kreuzen Sie an (⊗)	ja				nein
1. Meine Aussprache hat sich seit Juni 2015 verbessert	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
2. Ich interessiere mich für phonetische Themen	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
3. Ich habe die LV Phonetik klar in Erinnerung	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
4. Fehler im Sprachunterricht dürfen passieren	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
5. Die Stimmung im Phonetikunterricht war gut	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
6. Der Unterricht war zu kindisch	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
7. Die Art des Unterrichts hat mir beim Lernen geholfen	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
8. Ich habe nach Juni 2015 an meiner Aussprache gearbeitet	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
9. Der Unterricht in der LV Phonetik war zu leicht	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
10. Die LV Phonetik hat mich wenig gelehrt	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
11. Ich bin mit meiner Aussprache im Deutschen zufrieden	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)
12. Ich hätte gerne eine Auffrischungs-LV zur Phonetik	(++)	(+)	(±)	(-)	(- -)

Das will ich noch sagen:

Bitte teilen Sie Ihren KollegInnen aus anderen Lehrveranstaltungen nicht mit, dass ich diese Umfrage durchführe – ich benötige „unvorbereitete“ Antworten!