



BABYLONIA

**Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht
L'enseignement de la prononciation en langues étrangères
L'insegnamento della pronuncia nelle lingue straniere
Scolaziun da la pronunzia en las linguas estras**

Responsabili di redazione per il tema
Hannelore Pistorius & Bettina Wetzel-Kranz

Con contributi di

Ulrike Arras | Bochum D
Georgette Blanc | Lausanne CH
Gregor Chudoba | Feldkirchen A
Maria Dobrenov-Major | Brisbane AUS
Ursula Hirschfeld | Halle D
Cordula Hunold | Peking CN
Hannele Kara | Jyväskylä FIN
Wolf-Dieter Krause | Potsdam D
Jonathan Marks | Łeba PL
Myriam Moraz | Lausanne CH
Baldur Neuber | Halle (Saale) D
Daniela Niebisch | Penzberg D
Hannelore Pistorius | Genf CH
Kerstin Reinke | Leipzig D
Gudrun Smuh | Genf CH
Mario Tomé | León E
Bettina Wetzel-Kranz | Lausanne CH

Login

www.babylonia.ch

Username: babylonia@idea-ti.ch

Password: 2001_2baphon

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2/anno XIX/2011

Müssen wir uns das gefallen lassen? Ma dobbiamo accettare tutto questo? Devons-nous vraiment tout accepter?

Ja, wir müssen uns das gefallen lassen, denn wir leben – Gott sei Dank – in einer verfassungsmässigen Demokratie, die das Recht auf freie Meinungsäusserung verbürgt (Art. 16 BV). Nur: Indem sie uns diese Freiheit garantiert, verpflichtet uns die Verfassung auch dazu, uns dann zur Wehr zu setzen, wenn die Beanspruchung der Meinungsäusserungsfreiheit gerade die garantierten Grundrechte mit Füßen tritt. Mit Füßen treten! Die Metapher ist nicht zufällig gewählt. Im Plakat der SVP, das uns in den letzten Wochen überall in der Schweiz begegnet ist, wurden in aufdringlicher Offenheit Respekt, Toleranz und Menschenwürde (Art. 7) zertreten. Die Urheber dieses Gedankengutes missachten nicht nur, dass die Schweiz einen grossen Teil ihres Wohlstandes den Einwanderern verdankt, sondern verkennen die Tradition und die Identität eines offenen, mehrsprachigen und multikulturellen Landes. Verletzt ist nicht nur die Würde der Einwanderer, sondern der Schweizer selbst, insbesondere der Minderheiten, die die Schweiz als Staat und Kultur ausmachen. Wir fordern alle auf, sich gegen diese gefährlichen Formen der Intoleranz und der schleichenden kulturellen Gewalt zu wehren und im eigenen Umfeld für Aufklärung zu sorgen.



Sì, dobbiamo accettare, perché – grazie a Dio – viviamo in una democrazia costituzionale che garantisce la libertà di espressione (art. 16 CF). Proprio la Costituzione, però, assicurandoci quelle libertà, ci impegna anche a reagire allorché proprio l'uso della libertà di espressione calpesta l'insieme dei diritti e dei principi costituzionali. Calpestare! La metafora non è scelta a caso. Nei manifesti dell'UDC, che nelle ultime settimane abbiamo incrociato ovunque in Svizzera, i principi del rispetto, della tolleranza e della dignità umana (art. 7) sono calpestati con inaudita tracotanza. Chi è portatore di un tale spirito non solo disprezza il fatto che dobbiamo buona parte del nostro benessere agli immigrati, ma misconosce le tradizioni e l'identità di un paese fondato sull'apertura, sul plurilinguismo e sulla multiculturalità. Ad essere violata non è unicamente la dignità degli immigrati, ma degli Svizzeri stessi, in particolare delle minoranze che caratterizzano la Svizzera in quanto Stato e Cultura. Invitiamo tutti ad opporsi a queste pericolose forme di intolleranza e di violenza culturale strisciante e a fare opera di informazione nei propri ambiti di vita.

Oui, nous nous devons d'accepter cela car – heureusement – nous vivons dans une démocratie constitutionnelle qui garantit la liberté d'expression (art. 16, CF). Toutefois, c'est la Constitution, justement, qui, en nous garantissant cette liberté, nous engage à réagir lorsque l'usage de la liberté d'expression piétine l'ensemble des droits et des principes constitutionnels. Piétiner! La métaphore n'est pas choisie au hasard. Sur les affiches de l'UDC, que nous avons croisées partout en Suisse ces dernières semaines, les principes du respect, de la tolérance et de la dignité humaine (art. 7) sont piétinés avec un mépris inouï. Qui porte en soi un tel esprit ne méprise pas seulement le fait que nous devons une bonne partie de notre bien-être aux immigrés, mais ignore les traditions et l'identité d'un pays fondé sur l'ouverture, le plurilinguisme et sur la multiculturalité. Et là on ne viole plus seulement la dignité des immigrés, mais celle de tout le peuple suisse, en particulier celle des minorités qui caractérisent la Suisse en tant qu'état et culture. C'est pourquoi nous invitons chacun à s'opposer à ces dangereuses formes d'intolérance et de violence culturelle et à s'engager dans son entourage pour veiller à ne pas laisser se développer ce genre de désinformation.



	4	Editoriale	
Tema		Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht L'enseignement de la prononciation en langues étrangères L'insegnamento della pronuncia nelle lingue straniere Scolaziun da la pronunzia en las linguas estras	
	6	Einleitung Introduction Hannelore Pistorius & Bettina Wetzel-Kranz	
	10	Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten Ursula Hirschfeld	
	18	Phonetik in der universitären Fremdsprachenausbildung Wolf-Dieter Krause	
	24	Aussprache greifbar machen Gregor Chudoba	
	29	Deutsch besser sprechen – Aussprachetraining in der gymnasialen Oberstufe Hannele Kara	
	33	L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE) Georgette Blanc	
	38	Parler comme un francophone ou comment s'approprier l'intonation Myriam Moraz	
	44	Médias et réseaux sociaux sur le web 2.0 en classe de langues Mario Tomé	
	49	Als Dürrenmatts alte Dame eine Uhr bekam Gudrun Smuha	
	53	Integration der Ausspracheschulung in den DaF-/DaZ-Unterricht Daniela Niebisch	
	58	Regionalisierung von Phonetikmaterialien Cordula Hunold	
	63	Cinderella at the crossroads: <i>quo vadis</i>, English pronunciation teaching? Jonathan Marks	
	68	Shaping teacher profiles through overseas teaching Maria Dobrenov-Major	
	73	Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit Kerstin Reinke	
	80	Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen Ulrike Arras	
	86	Leistungsspektrum der Sprechwissenschaft für Lehramtsstudierende und Lehrer Baldur Neuber	
Curiosità linguistiche	90	Home, sweet home Hans Weber	
Finestra	92	Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen Cornelia Frigerio Sayilir	
Bloc Notes	98	L'angolo delle recensioni	
	102	Informazioni	
	104	Programma, autori, impressum	

Die Steuerung von Schule und Erziehung, wie übrigens aller gesellschaftlichen Subsysteme, wird anspruchsvoller und komplexer. Ohne zunehmend ausgeklügelte, technisch fundierte Strategien und Instrumente ist sie nicht mehr denkbar. In einem Land, das seine 26 kantonalen Schulsysteme als Merkmal föderalistischer Identität seit je eifersüchtig gegen alle zentralisierten Steuerungsversuche verteidigt hat, musste sich das Problem früher oder später aufdrängen und nach Lösungen verlangen. Nach den ersten äusserst zurückhaltenden Koordinationsversuchen aus den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, scheint dies nun endgültig der Fall zu sein. Das Volk hat es ja mit dem Verfassungsauftrag aus dem Jahre 2006 zur Schaffung eines „schweizerischen Bildungsraumes“ auch deutlich zu verstehen gegeben. Allerdings bleibt die helvetische Sensibilität gegenüber allen Zentralisierungsversuchen im kulturellen Selbstverständnis und im politischen Humus stark verwurzelt und gemahnt weiterhin zu umsichtigem Vorgehen, obwohl manch einer solche Vorsicht für nutzlos hält. Von solcher Vorsicht ist jedenfalls der seitens der EDK in den letzten Jahren eingeschlagene Weg zur „Harmonisierung“ geprägt. Mittels Konkordat (15 Kantone sind mittlerweile beigetreten) soll u.a. die Abstimmung der Unterrichtsinhalte in Angriff genommen werden. Nach langer Vorbereitungszeit hat nun die EDK im Sommer die nationalen Bildungsstandards für die Volksschule veröffentlicht. Damit wird, in Form von operationalisierten, messbaren Grundkompetenzen, die Grundlage für die sprachregionalen Lehrpläne und für die kontrollorientierte Steuerung der Schule geschaffen. Zweifellos handelt es sich um ein bedeutendes bildungspolitisches Ereignis, das unserer Aufmerksamkeit bedarf und in dieser Nummer kurz vorgestellt und kommentiert wird (S. 103).

Eigentlich ist es ein Paradoxon erster Güte: Seit einigen Jahrzehnten hat der Fremdsprachenunterricht eine dezidierte Wende zur (mündlichen) Kommunikation hin durchgemacht und siehe da, gerade in dieser Zeit hat das didaktische Interesse für die Phonetik und die Aussprache auffallend abgenommen. Würde man nicht um die frühere Vorherrschaft des Schriftlichen, wäre man geneigt zu sagen, die Sprache sei in der Schule zunehmend still geworden. Hat die technisierte Didaktik das Gespür für den Klang und, nicht zuletzt, für die damit verbundene ästhetische Dimension der Sprache verloren? Dass das Bewusstsein für diesen Bereich des Sprachunterrichts und Sprachenlernens erst wieder im Entstehen begriffen ist, haben auch die verantwortlichen Redakteurinnen dieser Nummer erfahren müssen. Aber es war Grund genug, sich mit besonderem Elan „ins Zeug“ zu legen. Daraus ist eine gelungene und packende thematische Nummer geworden, die die Erwartungen nicht enttäuschen wird. Die LeserInnen werden davon schnell überzeugt sein.

GG

La gestione della scuola e della formazione, come di qualsiasi altro subsistema sociale, sta diventando sempre più complessa e impegnativa e rende indispensabile l'uso di strategie e strumenti ben articolati sul piano organizzativo e tecnico. In un paese come la Svizzera che da sempre difende gelosamente l'autonomia dei propri 26 sistemi scolastici, quasi fossero decisivi per la propria identità federalista, questo nodo presto o tardi doveva pur arrivare al pettine. E dopo i primi prudenti tentativi di coordinamento a partire dagli anni '70 del secolo scorso, sembra proprio che siamo giunti in un qualche modo alla resa dei conti. Il popolo ha dato un segnale chiaro quando, nel 2006, ha inserito nella Costituzione il mandato di creare uno "spazio formativo svizzero". Tuttavia, la sensibilità elvetica davanti a ogni tentativo di centralizzazione resta ben radicata nella coscienza culturale e nelle pratiche politiche. Meglio quindi non scordare la prudenza. E così, con una prudenza per taluni rasenta la mancanza di coraggio, la CDPE ha voluto procedere all'"armonizzazione" del sistema, mediante un concordato (al quale hanno aderito finora 15 cantoni) che, tra le altre cose, affronta la questione della convergenza dei contenuti dell'insegnamento. Dopo un lungo periodo di gestazione, quest'estate la conferenza ha pubblicato gli standard nazionali per la scuola dell'obbligo. In tal modo si sono create, sotto forma di competenze operazionalizzate e misurabili, le basi non solo per la costruzione dei programmi nelle diverse regioni linguistiche ma anche per una gestione della scuola fondata sul controllo. Si tratta indubbiamente di un importante passo avanti nella politica formativa, che merita la nostra attenzione e che abbiamo presentato e commentato in questo numero (p. 103).

In fondo si tratta di un paradosso di mirabile fattura: da diversi decenni l'insegnamento delle lingue straniere ha decisamente imboccato la strada della comunicazione (orale) e guarda un po', proprio in questo periodo l'interesse didattico per la fonetica e la pronuncia è venuto progressivamente scemando. Se non si sapesse del predominio dello scritto nei tempi della didattica che furono, si potrebbe arrivare a dire che a scuola il silenzio si è appropriato della lingua. Forse che la tecnologizzazione della didattica ha perso la sensibilità per il suono e, non da ultimo, per la dimensione estetica della lingua che ne deriva? Ad ogni buon conto, del fatto che la consapevolezza di questo aspetto dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua sia ardua da ottenere, hanno dovuto fare esperienza diretta anche le coordinatrici di questo numero. Motivo sufficiente comunque per raddoppiare gli sforzi e approdare ad un risultato interessante e avvincente che non mancherà di soddisfare le aspettative. Lettori e lettrici se ne convinceranno velocemente.

GG

La gestion de l'école et de la formation, comme de n'importe quel système social, devient de plus en plus complexe, rendant indispensable le recours à des stratégies et instruments étroitement articulés entre eux. Dans un pays comme la Suisse – qui n'a cessé de défendre jalousement, en tant que marque de son identité fédéraliste, l'autonomie de ses 26 systèmes scolaires contre toute tentative de centralisation –, la difficulté s'en trouve encore augmentée. Or, après les premières amorces de coordination, encore bien timides, des années 70, il semble que nous soyons à nouveau au pied du gué. Le peuple a d'ailleurs donné un signal évident pour une telle entreprise lorsque, en 2006, il a très clairement voté pour inscrire dans la Constitution le mandat de créer un «espace suisse de la formation». La méfiance face à de telles tentatives de centralisation, toutefois, reste fortement ancrée dans la sensibilité helvétique, à la fois dans la conscience culturelle et dans les pratiques politiques, invitant à ne pas avancer de manière précipitée. C'est donc avec une grande prudence – qui pour certains ressemble à un manque de courage – que la CDIP a choisi de procéder pour harmoniser le système, au moyen d'un Concordat (auquel 15 cantons ont finalement adhéré) qui aborde, entre autres, la question de la définition des contenus d'enseignement. Et, après une longue période de gestation, la Conférence a finalement publié cet été des *standards nationaux* pour la scolarité obligatoire. Formulés en termes de compétences opérationnelles et mesurables, ceux-ci fournissent les bases non seulement pour la construction des programmes dans les diverses régions linguistiques mais aussi pour une gestion de l'école fondée sur l'efficacité et le contrôle. Il s'agit là à l'évidence d'un événement marquant pour la politique suisse de formation, qui mérite assurément notre attention et que nous avons par conséquent présenté et commenté dans ce numéro (p. 103).

Par sa thématique, ce numéro porte par ailleurs sur ce qui apparaît comme un étonnant paradoxe: depuis quelques décennies, en effet, l'enseignement des langues étrangères s'est résolument engagé sur la voie de la communication orale, alors que, dans le même temps, la didactique se désintéressait progressivement de la phonétique et de la prononciation... N'était-ce le lourd héritage de la dominance passée de l'écrit, on pourrait croire que la langue est devenue silencieuse! Comme si la didactique, dans sa technicité nouvellement acquise, avait perdu toute sensibilité à la sonorité de la langue et, non moins grave, aux dimensions esthétiques et corporelles qui lui sont intimement liées. Pourtant, les coordinatrices de ce numéro ont pu constater, concrètement, que la conscience pour ces aspects de l'enseignement et de l'apprentissage des langues revient aujourd'hui au premier plan et que de nouvelles manières de les aborder apparaissent. Elles se sont lancées avec passion dans cette (re)découverte, nous offrant ainsi un numéro riche et stimulant. Les lectrices et les lecteurs s'en convaincront rapidement.

GG

Diriger la scola u l'educaziun, sco dal reminent er da diriger tut ils subsystems da la societad, daventa ina fatschenta adina pli complexa. Senza strategias diversifitgadas e meds tecnicamain fundads na pon ins strusch pli imaginar la scola. En in pajais che ha defendi perseverantamain ses 26 sistems da scola sco tratg da sia identitad federala ha quest nuv quasi stuì vegnir en il petgen. Suenten emprimas emprovas da regularisaziun plitost reservadas durant ils onns 70 dal davos tschientaner paran tals pass uss d'esser definitivamain instradads. Cun sia incumbensa constituziunala dal 2006 per crear in „spazi d'educaziun svizzer“ l'onn 2006 ha il pievel mussà cleramain la direcziun. Tuttina para la sensibilitad helvetica envers emprovas da centralisaziun d'esser enragschada fermamain en la chapientscha da sasez ed en l'umus politic ed ins e bain cusseglia d'agir precautamain. Quai emprova era la via da l' „armonisaziun“ instradada da la CDEP (EDK) sur in concordat (al qual participeschans actualmain 15 chantuns) che ha prendi en mira la coordinaziun dals cuntegn da l'instrucziun. Suenten in lung temp da preparaziun ha la CEDP publictà la stad passada ils standards da scolaziun naziunals. Cun agid da quels duai vegnir mess la basa per plans d'instrucziun per las differentas regiuns linguistics e per la direcziun controllada da nossas scolas. Quai succeda en furma da cumpetenzas da basa operaziunalisadas e mesirablas. Senza dubi sa tracti qua d'in fitg impurtant eveniment politic-educativ che dumonda nossa atenziun e che vegn era preschentà e commentà en quest numer (p. 103)

Atgnamain èsi in paradoxon senza paregl: Dapi insaquants decennis ha l'instrucziun da linguas fatg ina metamorfosa decidida en direcziun da la communicaziun orala. E – guarda qua – gist en il medem temp è l'interess didactic per la fonetica e per la pronunzia sa diminuì remartgablamain. Sch'ins na savess betg pli sa regurdar da la predominanza quasi totala dal linguatg scrit, fiss ins inclinà da dir che la lingua en scola saja daventada pli e pli silenziosa. Ha la didactica tecnicada pers il sensori per il sun e tun e per la dimensiun estetica colliada cun quels elements? Che la schientscha per questa domena da l'instruir e da l'emprender linguas è pir vida nascher, han era las redacturas responsablas per quest numer stuì realisar. Ma quai era motiv avunda da s'engaschar tant pli en chausa. Uschia è naschida in interessant e gartegià numer tematic. Las lecturas ed ils lecturs na vegnan betg ad esser trumpads.

GG

Einleitung | Introduction

Die Zeitschrift *Babylonia* feiert in diesem Jahr ihr zwanzigjähriges Bestehen. In all dieser Zeit waren Phonetik und Aussprache noch nie Thema eines ganzen Heftes. Ist die Phonetik ein „Aschenputtel“ des Fremdsprachenlehrens und -lernens? Dieser Frage widmet sich Marks für den Englischunterricht („Cinderella at the crossroads“), aber auch einige unserer Autoren und Autorinnen im Hinblick auf Deutsch und Französisch als Fremdsprache. Zwar konnten wir feststellen, dass sich die so oft beklagte Situation global gesehen verbessert hat (vgl. Niebisch, Hirschfeld), aber es gibt immer noch viele Bereiche, in denen dringend Nachholbedarf besteht; darauf verweisen u.a. Krause, Hirschfeld, Moraz, Neuber. Als großer Mangelbereich wird einerseits die Lehreraus- und -fortbildung genannt, für die oft weder Phonetik / Phonologie noch Ausspracheschulung vorgesehen ist. Bei unseren eigenen Vorbereitungen dieses Heftes machten wir die gleiche Beobachtung. Beklagt wird andererseits das begrenzte Angebot spezifischen und methodisch variierten Unterrichtsmaterials, das die Bedürfnisse regionaler Lehrer- und Lernergruppen berücksichtigt. Eine löbliche Ausnahme bietet hier allerdings das „Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie“ von Edith Slembek (1995 zweite erweiterte Auflage, Agentur Dieck in Heinsberg), das für DaF-Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache auf der Basis der durch die Ausgangssprachen bedingten Ausspracheprobleme geeignete Übungen vorschlägt. In neuester Zeit ist ein Handbuch für Deutsch und 14 Migrationssprachen zur Information für Lehrpersonen von mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht erschienen, das wir in der nächsten *Babylonia*-Nummer besprechen (Deine Sprache – meine Sprache, 2011, Lehrmittelverlag Zürich). Auch hier wird, je nach Ausgangssprache, den Besonderheiten des Phonemsystems und der Artikulation ein besonderes Kapitel gewidmet.

Mit dieser *Babylonia*-Nummer sind wir einen weiten Weg gegangen. Ursprünglich hatten wir sie als Heft zum Thema „Sprechen“ gedacht, mussten bald jedoch erkennen, dass die Bandbreite mündlicher Kompetenzen – vom (miteinander) Kommunizieren bis hin zum Aussprechen – kaum erschöpfend in einem einzigen Heft aufgearbeitet werden kann. Der Aspekt einer allgemeinen mündlichen Handlungskompetenz mit ihren verschiedenen Facetten wird deshalb nur in einem einzigen Beitrag (von Arras) behandelt, die darunter monologisches Sprechen, aber auch die Interaktion zwischen zwei oder mehr Beteiligten versteht. Dabei beschäftigt sie sich vor allem mit der Frage nach geeigneten Testverfahren, für die sie die möglichen Prüfungsformen, Aufgabentypen, Schwierigkeitsfaktoren und Beurteilungskriterien sichtet, um schließlich Maßnahmen zur Qualitätssicherung vorzuschlagen.

Der Hauptteil der Artikel ist dem Sprechen im Sinne von Aussprechen, vor allem aber der Ausspracheschulung in der Fremdsprache gewidmet. Einen allgemeinen Einstieg in den Bereich der Phonetik bieten Krause und Hirschfeld. An vielen praktischen und theoretischen Beispielen demonstriert Krause die Relevanz und Komplexität der

En cette année 2011, Babylonia fête le vingtième anniversaire de son existence. Et pendant tout ce temps, phonétique et prononciation n'ont jamais fait l'objet d'un numéro entier. La phonétique serait-elle donc la «Cendrillon» de l'enseignement et de l'apprentissage des langues? C'est la question qu'aborde Marks dans le présent numéro à propos de l'enseignement de l'anglais («Cinderella at the crossroads»); plusieurs de nos auteurs la traitent également pour l'allemand et le français langues étrangères. Certes, on ne peut nier que la situation, si souvent déplorée, s'est globalement améliorée (cf. Niebisch, Hirschfeld), mais force est de reconnaître qu'il reste plusieurs domaines dans lesquels tout – ou presque – reste à faire (cf. Krause, Hirschfeld, Moraz, Neuber). D'une part, d'importantes lacunes sont décelées quant à la formation (continue) des enseignants, où jusqu'ici, ni la phonétique ni la phonologie n'ont trouvé la place qui leur convient. D'autre part, nos auteurs déplorent l'offre par trop limitée de matériel didactique varié, qui répond aux besoins particuliers qu'ont les enseignants aussi bien que les apprenants selon leur provenance régionale. Il faut cependant mentionner une exception, qui concerne l'allemand: Edith Slembek, dans son ouvrage „Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie“ (1995, deuxième édition augmentée, Agentur Dieck, Heinsberg), propose des séries d'exercices pour des apprenants grecs, italiens, polonais, russes et turcs qui prennent en compte les difficultés dues aux différentes langues maternelles. Signalons aussi la récente parution d'un petit manuel pour l'allemand langue étrangère et 14 langues de migration, destiné à des enseignants de classes multilingues, dans lequel les particularités du système phonétique et de la prononciation de l'allemand sont traitées en relation avec chaque langue d'origine (Deine Sprache – meine Sprache, 2011, Lehrmittelverlag Zürich). Nous y reviendrons dans un compte rendu à paraître dans le prochain numéro.

Nous avons parcouru un long chemin pour préparer le présent numéro de Babylonia. A l'origine, nous avons pensé pouvoir traiter un thème bien plus vaste – cela aurait pu s'appeler Communication orale –, mais nous nous sommes vite aperçues qu'il était tout simplement impossible de prendre en considération tout l'éventail des compétences orales – depuis la communication entre divers partenaires jusqu'à la prononcia-

Vermittlung phonetisch-phonologischen Wissens und Könnens sowohl für Muttersprachler wie für Nichtmuttersprachler. So zeigt er u.a. auf, wie eng Phonetik und Grammatik miteinander verknüpft sind. Ein Zusammenhang, der im Unterricht unbedingt berücksichtigt werden müsste und mit dem Krause auch die Forderung von Dieling/Hirschfeld (2000,64) unterstreicht: „Phonetik integrieren, nicht isolieren“.

Einen eher allgemeinen Überblick gibt Hirschfeld, die die Phonetik in den Kontext mündlicher Fertigkeiten stellt. Ihre Ausführungen beziehen sich auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache, wobei ihr Deutsch als Fremdsprache als Beispiel dient. Ihr Beitrag schien uns so grundlegend, dass wir ihn auch in französischer Fassung und mit zusätzlichen Bezügen auf das Französische als Fremdsprache auf der Babylonia-Webseite veröffentlichen (www.babylonia.ch). Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei Thérèse Studer bedanken, die für uns diese französische Version erarbeitet hat und uns auch sonst eine große Hilfe war.

Mit den Bewertungskriterien auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) beschäftigen sich Chudoba und Kara. Ersterer zeigt, inwiefern die vorgegebene Skala nicht exakt und differenziert genug ist, um im DaF/DaZ-Bereich zur Leistungsbewertung eingesetzt zu werden. Er schlägt daher ein adaptiertes Raster zur Bewertung von Aussprachekompetenzen vor. Die Ausführungen von Kara basieren auf ihren eigenen Erfahrungen mit dem Aussprachetraining in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Auch sie hat die Bewertungskriterien des GER für die Aussprache ausdifferenziert und für ein spezielles Aufgabenformat, das Vorlesen, adaptiert.

Ausspracheschulung im engeren Sinne wird von Blanc, Moraz, Tomé und Smuha behandelt. Während Blanc einen Überblick über die verschiedenen Schwierigkeiten gibt, die Lernende beim Erwerb des Französischen als Fremdsprache bewältigen müssen, geht es Moraz um praktische Maßnahmen, die sich besonders im Einsatz von Rollenspielen artikulieren. So spielen die Studierenden ausgewählte Filmszenen nach und schlüpfen nach und nach in eine andere Rolle, deren Aussprachegewohnheiten sie sich allmählich aneignen.

tion – en un seul numéro. Aussi le thème général de la compétence orale n'est-il abordé que dans un seul article, à savoir par Arras, qui se base sur la distinction désormais bien établie entre discours monologique et interaction entre deux ou plusieurs personnes. L'auteure s'intéresse surtout à la question de l'adéquation des tests et passe en revue les formes que peuvent prendre les épreuves, les types de tâches, les facteurs de difficulté et les critères d'évaluation pour ensuite proposer plusieurs mesures visant à améliorer et à assurer la qualité des tests.

La plupart des articles sont cependant consacrés à la prononciation, spécialement à la façon dont elle peut être travaillée en classe de langue. Les contributions de Krause et de Hirschfeld permettent d'entrer en matière. Krause se base sur divers exemples pratiques et théoriques pour démontrer combien la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire phonético-phonologiques est à la fois complexe et indispensable, que l'on ait affaire à la langue maternelle ou à une langue étrangère. Dans cette perspective, un point se révèle particulièrement intéressant. En effet, selon Krause la phonétique et la grammaire sont étroitement liées entre elles, ce qui devrait avoir des répercussions considérables sur l'enseignement: «La phonétique doit être intégrée et non pas isolée», comme le disaient Dieling & Hirschfeld en l'an 2000 déjà (Dieling & Hirschfeld, 2000: 64).

Hirschfeld, quant à elle, donne un aperçu global de la phonétique vue sous l'angle de la communication orale et de la prononciation. Ses réflexions concernent l'apprentissage d'une langue étrangère en général, c'est toutefois l'allemand qui lui fournit les exemples. Cet article nous a paru d'une telle portée que nous le publions en traduction française sur la page web de Babylonia (www.babylonia.ch/2/archives/2011/numero-2-11), enrichi de références au français langue étrangère (FLE). A cette occasion, nous voudrions exprimer notre gratitude à Thérèse Studer, qui non seulement a bien voulu se charger de la traduction du texte de Hirschfeld ainsi que de cette introduction mais nous a également été d'une grande aide à différents stades de l'élaboration du présent numéro.

Chudoba aussi bien que Kara soumettent à leur regard critique les critères d'évaluation basés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Chudoba montre que l'échelle proposée manque de précision, si bien qu'elle ne peut être appliquée telle quelle pour évaluer les compétences orales dans le domaine de l'apprentissage de l'allemand langue étrangère. Il propose donc une échelle plus différenciée et, partant, plus conforme à la pratique de l'enseignement. Kara, pour sa part, base ses réflexions sur les expériences qu'elle a faites en travaillant la prononciation avec des élèves du niveau secondaire II en Finlande. Elle aussi a affiné les critères d'évaluation du CECR afin de mieux les adapter à l'activité orale particulière qu'est la lecture à haute voix.

Mais comment s'entraîner à la prononciation correcte? C'est la question à laquelle tentent de répondre Blanc, Moraz, Tomé et Smuha. Alors que Blanc donne un aperçu des multiples difficultés que doivent affronter les apprenants du français langue étrangère (FLE), Moraz présente une série de mesures pratiques à prendre pour les surmonter. Dans des jeux de rôles, les étudiants rejouent des scènes de film choisies; en imitant les acteurs, ils entrent peu à peu dans la peau de leur personnage, ce qui leur permet d'adopter de nouvelles habitudes de prononciation. Dans le même but, Tomé a recours aux nouvelles technologies informatiques pour faire travailler la prononciation du français. Il commente plusieurs programmes qui, entre autres, offrent la possibilité de mettre en contact les apprenants avec des locuteurs natifs. Les étudiants hispanophones ont ainsi l'opportunité de se faire corriger par des étu-

Ebenfalls mit dem Französischen als Fremdsprache befasst sich der Aufsatz von Tomé, der für die Ausspracheschulung auf die neuesten Computertechnologien zurückgreift. Er kommentiert verschiedene Programme, die unter anderem Fernkontakte mit Muttersprachlern erlauben. Dabei werden Französisch lernende spanische Studierende von französischen FLE-Studierenden korrigiert. Smuha schließlich schlägt für das Aussprachetraining im DaF-Bereich eine Reihe von Zugängen vor, die leicht in den Unterricht integriert werden können. Sie plädiert für einen frühestmöglichen Beginn und eine konsequente Einbindung von Ausspracheübungen in alle anderen DaF-Bereiche: Wortschatz, Grammatik, ja sogar Literaturunterricht. Genauere Ausführungen zu möglichen Übungen und eine Reihe konkreter Arbeitsvorschläge und –papiere finden sich in ihrer didaktischen Beilage am Ende dieses Heftes.

Einen Blick auf die Lehrwerke im DaF-Bereich werfen Niebisch und Hunold. Beide gehen der Frage nach, in welcher Form Ausspracheschulung in den Unterricht integriert werden kann und welchen Beitrag didaktisches Material dazu leistet bzw. leisten kann. Aus ihrer Übersicht über Ausspracheübungen und methodische Hinweise in einigen ausgewählten Lehrwerken entwickelt Niebisch eine Reihe von Maßnahmen, wie Aussprache in den FU integriert werden kann, so dass das oft genannte Argument der fehlenden Zeit seine Schlagkraft verliert. Hunold widmet sich speziell der Regionalisierung von Ausspracheschulung am Beispiel eines DaF-Lehrwerks in China. Sie greift damit ein Problem auf, das – wie bereits gesagt – viele unserer Autorinnen und Autoren als wesentlichen Mangel der gängigen Lehrwerke beklagen.

Aus dem Bereich des Englischen als Fremdsprache stammen die Beiträge von Marks und Dobrenov-Major. Ersterer beschreibt die paradoxe Situation, die durch die pragmatische Wende im Fremdsprachenunterricht entstanden ist: Die Konzentration auf die mündliche Handlungsfähigkeit der Lernenden ging einher mit einer Vernachlässigung des Aussprachetrainings. Dies gilt aber nicht nur für das Englische, sondern für alle Fremdsprachendidaktiken der letzten Jahrzehnte (s.a. Hirschfeld). Speziell für das Englische stellt sich jedoch die Frage, was in Zukunft unter einer korrekten Aussprache des Englischen verstanden werden sollte. Marks sieht die Situation von ELT (English Language Teaching) daher an einem Scheideweg, an dem zwischen einer Aussprache zu entscheiden ist, die perfekt dem Modell des englischen Muttersprachlers entspricht, oder einer Aussprache, die vor allem Verständlichkeit und Akzeptabilität garantiert. Dies umso mehr, als Englisch in vielen Kommunikationssituationen verwendet wird, in denen gar keine native speaker involviert sind. Auf eine ähnliche Frage stößt Dobrenov-Major, die von den Erfahrungen ihrer australischen Lehramtsstudierenden bei einem Auslandspraktikum für Englisch als Fremdsprache in Vietnam berichtet.

dians francophones de FLE. Smuha enfin plaide pour l'intégration des exercices de prononciation dans tous les domaines – vocabulaire, grammaire, voire littérature –, et ce non seulement le plus tôt possible, mais encore à tous les niveaux du cursus. Ses considérations, qui se réfèrent à l'enseignement de l'allemand langue étrangère, sont complétées par des propositions de travail concrètes que l'on trouvera dans l'Encart didactique.

Niebisch et Hunold jettent toutes deux un regard sur les manuels d'allemand langue étrangère. L'une comme l'autre tâchent de répondre à la question (déjà évoquée par Smuha) de savoir comment le travail sur la prononciation peut trouver sa place à part entière dans les cours, et examinent comment le matériel didactique peut contribuer à cela. Partant d'un aperçu des exercices de prononciation et des consignes méthodologiques proposés par quelques manuels choisis, Niebisch élabore une série de mesures pour inclure la prononciation dans (presque) tous les domaines de l'enseignement des langues, si bien que l'argument si souvent invoqué du manque de temps perd de son poids. Quant à Hunold, elle s'intéresse à la différenciation (régionalisation) de l'enseignement de la prononciation selon les langues maternelles des apprenants, en prenant pour référence un manuel d'allemand langue étrangère utilisé en Chine. Ses propositions pourraient servir de modèle dans de nombreux autres contextes et ainsi contribuer à résoudre un problème qui, au regret de beaucoup de nos auteurs, est encore trop souvent négligé.

Les contributions de Marks et de Dobrenov-Major sont consacrées à l'anglais langue étrangère. Marks évoque la situation paradoxale qui est issue du tournant pragmatique dans l'enseignement des langues étrangères. On s'est en effet concentré sur la capacité des élèves à communiquer oralement, mais en même temps on a fortement négligé... la prononciation. Ce constat ne s'applique pas seulement à l'anglais mais à toutes les langues étrangères enseignées durant les dernières décennies. Cependant, pour l'anglais, se pose la question de savoir ce qui, à l'avenir, devra être considéré comme prononciation correcte. Marks est convaincu que l'enseignement de l'anglais se trouve à un moment décisif, puisqu'il va falloir trancher entre une prononciation correspondant au modèle du locuteur natif anglais et une prononciation dont le but est principalement de garantir la compréhension et l'acceptabilité. Cela d'autant plus que l'anglais est utilisé dans de nombreuses situations dans lesquelles aucun locuteur natif n'est impliqué. Dobrenov-Major aborde des questions semblables lorsqu'elle relate les expériences faites par ses étudiants australiens, futurs professeurs d'anglais langue étrangère, lors d'un stage effectué au Vietnam.

Mit der Relevanz eines bestimmten fremden Akzents befasst sich Reinke. Sie hat dazu Aufnahmen von Deutschen und Deutsch sprechenden Russen bewerten lassen, um zu sehen, inwiefern der Akzent die Persönlichkeitseinschätzung und -bewertung beeinflusst. Ein Ergebnis, das für den FU sowie für Prüfungssituationen von großer Bedeutung ist und zum Nachdenken anregen sollte.

Diese Babylonia-Nummer schließt ab mit einem ausführlichen Überblick über das gesamte Leistungsspektrum der Sprechwissenschaft, aus dem Neuber Konsequenzen und Forderungen für die Aus- und Fortbildung aller zukünftigen Lehrpersonen entwickelt.

So unterschiedlich die Erfahrungen und Ansätze zum Aussprachetraining sind, so konnten wir doch in den meisten Beiträgen eine Übereinstimmung gewisser Prinzipien feststellen. Dazu gehört die Beobachtung, dass es große Anstrengungen im lernpsychologischen und physiologischen Bereich bedarf, um den Sprung in die fremde Sprache mitsamt ihren oft sehr neuen Aussprachegewohnheiten zu wagen. Viele unserer Autorinnen und Autoren schlagen deshalb vor, sich zunächst die Frage zu stellen, warum Lerner gewisse Laute immer wieder falsch aussprechen, durch andere ersetzen oder sogar überhaupt nicht verwenden. In dieser Hinsicht sind Kenntnisse in kontrastiver Linguistik für den Unterrichtenden äußerst nützlich (vgl. Krause und Smuha, im Gegensatz zu Blanc) und können mit Geschick und Humor auch für die Lernenden positiv umgesetzt werden. Auch über die notwendige Integration des Aussprachetrainings in den Unterricht ab der ersten Stunde und dessen Progression herrscht in den meisten Beiträgen Einigkeit. Dabei spielt autonomes Lernen durch Beobachtung und Bewusstmachung der eigenen Produktion eine noch größere Rolle als in anderen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts. Über die dazu benutzten Mittel – vorgesprochene Modelle, aber auch Tabellen und Übersichten – ist man zwar geteilter Meinung, jedoch bleibt zu bedenken, dass ein sicht- bzw. eher hörbarer Erfolg wohl keiner Methode allein zu verdanken ist.

Wir hoffen, dass dieses Heft unseren Leserinnen und Lesern Anregungen und Hilfestellungen geben wird, Phonetik und Ausspracheschulung als wichtigen Lehr- und Lerngegenstand wahrzunehmen und in die eigenen Lehrtätigkeiten zu integrieren. Es wird Zeit, dass Aschenputtel am (Unterrichts-)Ball teilnehmen darf.

Hannelore Pistorius & Bettina Wetzels-Kranz



Una scena dal film "Anna dei miracoli".

Reinke s'interroge sur l'impact que peut avoir un accent étranger sur le jugement que l'on porte sur la personne qui parle. Elle a fait évaluer les enregistrements d'un certain nombre de locuteurs germanophones et de locuteurs russes parlant allemand afin d'élucider dans quelle mesure l'accent influence la façon dont on juge et évalue la personnalité d'autrui. Les résultats de cette étude sont sans équivoque et leur pertinence pour l'enseignement des langues étrangères, tout particulièrement par rapport aux pratiques d'évaluation, paraît évidente. En conclusion de ce numéro de Babylonia consacré à la prononciation, Neuber passe en revue les nombreux sujets traités par les sciences de la parole afin d'en tirer une série de conséquences et de revendications pour la formation (initiale et continue) des (futurs) enseignants.

Malgré les différences qui caractérisent nos auteurs, nous avons pu constater une large concordance par rapport à plusieurs principes importants dans (presque) tous les textes. Parmi eux, il y a le constat que le saut dans la langue étrangère, avec sa prononciation souvent si étrange, demande de gros efforts sur le plan de la psychologie de l'apprentissage ainsi que de la physiologie. Aussi bon nombre de nos auteurs suggèrent-ils de commencer par s'interroger pourquoi les apprenants «s'entêtent» à prononcer de façon erronée certains sons, les remplacent par d'autres ou renoncent carrément à les utiliser. Pour comprendre et améliorer cette situation, des connaissances en linguistique contrastive peuvent se révéler très utiles pour les enseignants mais aussi pour les apprenants (cf. Krause et Smuha, par opposition à Blanc), à condition qu'elles soient mises en pratique avec habileté et humour. La plupart des auteurs sont également d'accord pour dire que le travail sur la prononciation doit être intégré dans les cours dès le début et qu'il doit être régulièrement poursuivi tout au long du cursus. L'apprentissage autonome, basé sur l'observation et la prise de conscience par l'élève de sa propre production, joue dans ce domaine un rôle encore plus important qu'ailleurs. Certes, les opinions divergent quant aux moyens à mettre en œuvre – modèles à imiter, tableaux, schémas –, mais ne convient-il pas de rappeler que le succès n'est sans doute jamais dû à une seule et unique méthode?

Nous espérons que nos lecteurs et lectrices trouveront dans ce numéro de nombreuses idées et suggestions, qui leur permettront d'estimer à leur juste valeur la phonétique et l'entraînement à la bonne prononciation afin de les intégrer dans leur propre pratique d'enseignants. Il est temps que Cendrillon participe enfin au bal!

Hannelore Pistorius & Bettina Wetzels-Kranz (en collaboration avec Thérèse Studer)

Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten

Ursula Hirschfeld | Halle D

En introduction à la thématique du numéro 2/2011 de *Babylonia* sur la prononciation en langue étrangère et afin de fournir aux lecteurs les outils nécessaires à la compréhension des articles abordant le sujet de différents points de vue, Ursula Hirschfeld donne un aperçu général de la phonétique dans la perspective de l'enseignement des langues étrangères. Soulignant le rôle capital que joue la phonétique dans la communication parlée et, par conséquent, dans l'apprentissage des langues étrangères, elle décrit brièvement la situation actuelle dans l'enseignement, puis explique la différence entre phonologie et phonétique et introduit quelques notions et termes de base indispensables. Une bonne part de ses réflexions est consacrée à des aspects pratiques: comment comprendre les difficultés d'écoute et de prononciation des apprenant-e-s, comment en détecter les causes pour y remédier? L'auteure insiste sur l'importance de la formation des enseignants, donne des recommandations méthodologiques concrètes et, pour finir, évoque l'épineuse problématique de l'évaluation en posant un certain nombre de questions dans le but de sensibiliser les enseignants au rôle que joue la subjectivité dans l'évaluation de la prononciation, en particulier en situation d'examen. A plusieurs reprises, Hirschfeld renvoie directement à d'autres articles du numéro 2/2011 qui reprennent en détail les thèmes évoqués.

Pour les lectrices et lecteurs qui préféreraient lire l'article de fond d'Ursula Hirschfeld en français, nous en publions la traduction sur la page web de Babylonia (www.babylonia.ch/2/archives/2011/numero-2-11). Même si Mme Hirschfeld se base sur des exemples ayant trait à l'enseignement de l'allemand, il va sans dire que ses réflexions concernent toutes les langues étrangères. Thérèse Studer, ancienne chargée d'enseignement au Département d'allemand de l'Université de Genève, n'a donc pas simplement traduit le texte allemand mais l'a complété à l'intention d'un public francophone en y introduisant, le cas échéant, la terminologie française et en ajoutant des exemples illustrant les difficultés de l'apprentissage de la prononciation française (FLE).

Einführung

Das Hören und Verstehen wie auch das Sprechen und Verstandenwerden setzen den Erwerb mündlicher Fertigkeiten voraus. Dies ist verbun-

den mit dem Erwerb phonetischer Fertigkeiten: Das verstehende Hören basiert auf dem phonetischen Hören, das Sprechen auf dem Aussprechen. Im folgenden Beitrag sollen ausgewählte Aspekte der Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten und kommunikativer Sprachaktivitäten angesprochen werden. Vieles bezieht sich dabei ganz allgemein auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache, auch wenn Deutsch als Fremdsprache im Mittelpunkt des Beitrages steht.

1. Phonetik im Fremdsprachenunterricht (Deutsch)

1.1. Zur Situation

Im Fremdsprachenunterricht Deutsch hat sich der Stellenwert der Phonetik immer wieder verändert. Bis in die 1970er Jahre war eine „korrekte“ bzw. „normgerechte“ Aussprache erklärtes Lernziel. Mit der kommunikativen Orientierung wurde der Aussprache immer weniger Beachtung geschenkt, zu Beginn der 1990er Jahre enthielten DaF-Lehrwerke in der Regel keine Ausspracheübungen. Dies ist eigentlich paradox, weil die elementare Basis für die mündliche Kommunikation vernachlässigt wurde. Gegenwärtig sieht die Situation wieder besser aus:

- Fast ausnahmslos alle Lehrwerke enthalten Ausspracheübungen, mehr oder weniger, gute oder weniger gute. Ein Problem ist, dass die in deutschen Verlagen publizierten Lehrwerke sich prinzipiell an eine sprachlich heterogene Zielgruppe wenden, so dass gerade die im Bereich Phonetik zu setzenden, aus den Ausgangssprachen herrührenden Schwerpunkte nicht berücksichtigt werden. Eine Regionalisierung von Phonetikmaterialien, wie Cordula Hunold sie in ihrem Beitrag (in diesem Heft) für das Lehrwerk „studio d“ beschreibt, ist sinnvoll und erfolgversprechend.

- Verlage publizieren, wenn auch spärlich, zusätzliche Lehr- und Lernmaterialien mit Ausspracheübungen, z.B. Behme-Gissel, 2005; Cauneau, 1992; Fischer, 2007; Frey, 1995; Hirschfeld & Reinke, 2009; Hirschfeld, Reinke & Stock, 2007; Kaunzner, 1997; Middleman, 1996. Auch hier haben wir das Problem, dass ausgangssprachenspezifische Aspekte unberücksichtigt bleiben. Es gibt nur einige wenige Materialien, die sich an Lernende einer bestimmten Ausgangssprache wenden (z.B. Hirschfeld & Wolff, 1998).
- Zeitschriften, Handbücher, Publikationen für und über den Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht enthalten fachlich fundierte Beiträge zur Phonetik, z.B. das Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch, Christ & Krumm, 2003), das Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Krumm u.a., 2010), das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Barkowski & Krumm, 2010), der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen GER (Europarat, 2001).
- Auf DaF-Tagungen gibt es zunehmend mehr Phonetikbeiträge, häufig gibt es ganze Phonetik-Sektionen – auf den Internationalen Deutschlehrertagungen des IDV ist das seit 1993 der Fall (die Phonetik-Beiträge der letzten IDT in Jena 2009 wurden im IDV-Magazin 81 auf der IDV-Homepage veröffentlicht).
- Es wird geforscht und Untersuchungsergebnisse werden publiziert, neben traditionellen Forschungsthemen, wie der kontrastiven Phonetik, gibt es Untersuchungen zur Phonetik im Rahmen der interkulturellen Kommunikation, der Mehrsprachigkeit (Deutsch als 2. oder 3. Fremdsprache), der Methodik und Didaktik, der Lehrwerkanalyse.

Ein Schwachpunkt ist noch immer die DaF-Lehreraus- und -fortbildung, und damit leider auch der DaF-Unterricht. Ohne fachlich gut qualifizierte, methodisch versierte und erst damit auch motivierte Lehrende können sich Aussprachefertigkeiten in der Regel nicht gut entwickeln, und somit genügen auch die mündlichen Fertigkeiten insgesamt nicht den Anforderungen an eine ungestörte Kommunikation und den Selbstansprüchen vieler Deutschlernender.

1.2. Begrifflichkeiten

Wie in vielen Wissenschaften gibt es auch in der Phonetik eine Vielzahl synonyme oder widersprüchliche und somit für Außenstehende unklarer Termini. Hier ist nicht Raum genug, auf alle Begriffe, die für Deutsch als Fremdsprache eine Rolle spielen, im Einzelnen einzugehen, verwiesen sei auf das DaF-/DaZ-Lexikon (Barkowski & Krumm, 2010). Für das Verstehen der Beiträge in diesem Heft sollen einige wenige herausgegriffen werden:

a) Phonologie und Phonetik

Die Phonologie ist eine linguistische Teildisziplin, die sich mit der *Funktion* und der *Klassifizierung* von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen und Einheiten im Sprachsystem beschäftigt. Kleinste segmentale Einheiten des Sprachsystems sind die *Phoneme*, d.h. Vokale und Konsonanten; so unterscheiden sich die Wörter *Staat* – *Stadt* oder

reisen – *reißen* in jeweils einem Phonem. Manche Phoneme haben verschiedene Allophone, dies sind Varianten der Phoneme, die hörbare Unterschiede haben, aber nicht bedeutungsunterscheidend sind, wie z.B. verschiedene R-Realisationen. Darüber hinaus befasst sich die Phonologie mit der Funktion phonem-/segmentübergreifender, also suprasegmentaler Merkmale (siehe unter b).

Im Gegensatz zur Phonologie, bei der es um die Funktion geht, untersucht die Phonetik die *Herzvorbringung* (= Artikulation) von Lauten und Lautfolgen, deren *Wahrnehmung* und *Schallsignalstruktur*. Einheiten der Phonetik sind *Laute* (Vokale und Konsonanten) als kleinste artikulatorisch, auditiv und akustisch analysierbare Einheiten gesprochener Äußerungen. Wie die Phonologie befasst sich auch die Phonetik mit lautübergreifenden, suprasegmentalen Merkmalen (siehe unter b) – aber eben unter dem Aspekt der Produktion und Perzeption. Sie ist eine eigenständige Disziplin mit zahlreichen interdisziplinär zwischen Linguistik, Biologie, Akustik, Sprachtechnologie, Neurowissenschaften und Medizin angelegten Anwendungsgebieten. Wenn im Bereich Deutsch als Fremdsprache von Phonetik die Rede ist, dann unter sprechwissenschaftlichem Aspekt (vgl. den Beitrag von Neuber in diesem Heft); die sprechwissenschaftliche Phonetik befasst sich mit den phonetischen Aspekten mündlicher Kommunikation. Phonetik steht hier für Aussprache und umfasst die phonologischen und phonetischen Grundlagen, den segmentalen und den suprasegmentalen Bereich sowie die Perzeption und die Produktion der gesprochenen (Fremd-)Sprache.

b) Suprasegmentale Phonologie und Phonetik

Vokale und Konsonanten sind Segmente, die beim Sprechen miteinander verbunden werden, und zwar sehr eng, so dass sie sich gegenseitig beeinflussen. Das wird als *Koartikulation* bezeichnet; ein Sonderfall der Koartikulation ist die *Assimilation*, bei der der Einfluss benachbarter Segmente deutlich wahrnehmbar ist. So wird in dem

Eine neue Aussprache zu erwerben, ist für viele Lernende schwieriger als die Aneignung von Wortschatz und Grammatik.

Wort *fünf* der Nasal [n] in seiner Artikulationsstelle an den Frikativ [f] angepasst, so dass ein [m] entsteht, also **fünf* gesprochen wird. Assimilationen betreffen im Deutschen auch die unbetonte Endung *-en*, die vom vorangegangenen Laut beeinflusst wird: Nach Frikativen fällt das unbetonte E aus (z.B. in *lesen, kaufen, machen*), nach Plosiven ändert sich zusätzlich der Nasal, so dass *-en* z.B. in *leben* zu [m] wird.

Suprasegmentale Merkmale, die immer mehrere Segmente überlagern und Artikulation wie Koartikulation beeinflussen, sind Melodie, Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit und Sprechspannung. Sie werden kombiniert genutzt, um phonologische Funktionen umzusetzen, also in gesprochenen Äußerungen etwas hervorzuheben (= Akzentuierung oder Betonung), zu rhythmisieren und zu gliedern, z.B.

August – August

Heute so, morgen so. Heute so, morgen so.

Sie nicht, Sie! – Sie, nicht Sie!

Neben „suprasegmentaler Phonologie und Phonetik“ werden auch die Begriffe „Intonation“ und „Prosodie“ gebraucht. Intonation wird jedoch von einigen Autoren mit Melodie(verlauf) gleichgesetzt, so dass seine Verwendung nicht zu empfehlen ist. Der Prosodiebegriff ist dagegen umfassender, er schließt neben den genannten Merkmalen auch den Stimmklang ein (vgl. Hirschfeld & Neuber, 2010: 10 ff.), der zwar für die mündliche Kommunikation, z.B. für eine emotionale Sprechweise relevant, aber schwer beschreibbar und im DaF-Unterricht methodisch schlecht greifbar ist.

c) Der „fremde Akzent“

Segmentale und suprasegmentale Merkmale und Regeln werden aus der Muttersprache in die Fremdsprache übertragen. Da zudem Artikulation und Perzeption hoch automatisiert ablaufen und schwer beeinflussbar sind (siehe auch unter 3.1), sprechen selbst fortgeschrittene Deutschlernende häufig mit einem deutlich wahrnehmbaren „fremden Akzent“. Diese interferenzbedingten phonetischen Besonderheiten betreffen nicht nur den „Akzent“ (im Sinne von Wort-, Wortgruppen- oder Satzakkzentuierung), sondern alle suprasegmentalen und segmentalen Merkmale. Der französische Akzent zeigt sich in der Aussprache französischer Deutschlernender u.a. in

der Verschiebung des Wortakzents und dem fehlenden [h]. Der fremde (französische, spanische, russische) Akzent spielt eine wichtige Rolle in der mündlichen interkulturellen Kommunikation, weil er die Verständlichkeit beeinträchtigen, nicht beabsichtigte emotionale Wirkungen erzielen und Klischees bedienen kann (z.B. werden beim Witzeerzählen diese Merkmale nachgeahmt). Im Beitrag von Kerstin Reinke (in diesem Heft) wird die Wirkung des fremden Akzents auf die Einschätzung der Persönlichkeit untersucht, ihren Ergebnissen zufolge werden Persönlichkeitsbewertungen stark von der Wahrnehmung von Akzenten beeinflusst, was gerade auch im Hinblick auf Prüfungen und Testsituationen zu beachten ist.

2. Mündliche Kompetenzen, Fertigkeiten und Aktivitäten

Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) zeigen sich die kommunikativen (d.h. linguistischen, pragmatischen und soziolinguistischen) Sprachkompetenzen eines Lernenden in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten, dazu gehören Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (Dolmetschen und Übersetzung). Da der Handlungsaspekt eine wichtige Rolle spielt, spricht der Referenzrahmen von „kommunikativen Sprachtätigkeiten“, denen sich die „klassischen“ Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zuordnen lassen.

Im Bereich der Mündlichkeit sind Hören und Sprechen die zentralen Sprachaktivitäten. Dabei müssen Lernende nach dem Referenzrahmen „über Erfahrungen mit der Ausführung einer Reihe von Handlungen verfügen“:

„Um zu hören, muss der Lernende:

- die Äußerung *wahrnehmen* können (auditive phonetische Fertigkeiten)
- die sprachliche Mitteilung als solche *identifizieren* können (linguistische Fertigkeiten)
- die Mitteilung *verstehen* können (semantische Fertigkeiten)
- die Mitteilung *interpretieren* können (kognitive Fertigkeiten)

Um zu sprechen, muss der Lernende:

- eine Mitteilung *planen* und *organisieren* können (kognitive Fertigkeiten)
 - eine sprachliche Äußerung *formulieren* können (sprachliche Fertigkeiten)
 - die Äußerung *artikulieren* können (phonetische Fertigkeiten)“ (GeR, Kap. 4.5: 93)
-

Ob die für das Hören und Sprechen genannten Handlungen bzw. Fertigkeiten hier vollständig beschrieben sind, soll nicht näher ausgeführt werden; wichtig ist, dass Hören und Sprechen phonetische Fertigkeiten voraussetzen. Diese phonetischen Fertigkeiten sind eng mit phonologischen und phonetischen Kompetenzen verbunden, die die Lernenden entwickeln müssen. Der Referenzrahmen nimmt hierzu ausführlich und in fachlich akzeptabler Form Stellung: „Phonologische Kompetenz [...] involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf:

-
- die lautlichen Einheiten (Phoneme) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone);
 - die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden (distinktive Merkmale, z. B. stimmhaft, gerundet, nasal, plosiv);
 - die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton);
 - Satzphonetik (Prosodie)
 - Satzakzent und Satzrhythmus
 - Intonation
 - phonetische Reduktion
 - Vokalabschwächung
 - starke und schwache Formen
 - Assimilation
 - Elision“ (Quelle: GeR, Kap. 5.2.1.4: 117)
-

Die rezeptive und produktive Beherrschung dieser phonetischen Grundlagen ist Teil der kommunikativen Kompetenz und notwendig, um in verschiedenen kommunikativen Situationen angemessen agieren und interagieren zu können. Werden sie nicht beherrscht, treten verschiedene Wirkungen auf: Durch ein verzögertes oder nicht vollständiges Erfassen des Gehörten oder auf Grund von Fehldeutungen (z.B. emotionaler Sprechweise) kommt es beim Lernenden zu Missverständnissen, Irritationen, falschen Reaktionen und nicht zuletzt zur Demotivation. Auf Seiten des (deutschsprachigen) Gesprächspartners kann das Gleiche passieren, wenn die Aussprache des Lernenden weit vom Erwarteten oder Gewohnten abweicht, es treten Missverständnisse und Irritationen auf, zu beobachten sind außerdem veränderte Gesprächsabläufe oder -abbrüche.

Um in verschiedenen Situationen angemessen kommunizieren zu können, bedarf es natürlich weiterer, für Rede und Gespräch benötigter Kompetenzen, die über die Ausspracheebene hinausgehen. Zumindest teilweise sollten diese schon in der Muttersprache entwickelt worden sein – falls nicht, müsste der Fremdsprachenunterricht nicht nur das sprachliche und sprecherische Rüstzeug für die Kommunikation liefern, sondern es müssten auch grundlegende Prozesse der Rede- und Gesprächsfähigkeit erst aufgebaut werden.

3. Unterrichtspraktische Aspekte

3.1. Lernschwierigkeiten

Eine neue Aussprache zu erwerben, ist für viele Lernende schwieriger als die Aneignung von Wortschatz und Grammatik. Zwar ist auch hierfür ein gutes Gedächtnis notwendig; in Abhängigkeit vom Lernalter und von den individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten ist aber meist ein Hör- und Aussprachetraining erforderlich, damit die physischen (Sprechmotorik) und psychischen Schwierigkeiten bewältigt werden können. Was schwierig an der neuen (deutschen) Aussprache ist, wird zunächst durch die Muttersprache und andere, früher gelernte Fremdsprachen bestimmt. Für die Muttersprache entwickeln sich schon beim Kind Perzeptionsstrategien und -gewohnheiten, die in der Fremdsprache wie ein Raster funktionieren. Von der Muttersprache abweichende segmentale und suprasegmentale Formen werden durch dieses Raster wahrgenommen und bewertet. Wenn in der Muttersprache nicht zwischen langen und kurzen Vokalen (wie in *Staat* und *Stadt*) unterschieden wird, achten Lernende beim Hören auch im Deutschen nicht auf dieses Merkmal. Ebenso sind das Artikulieren und die suprasegmentale Gestaltung durch die Muttersprache geprägt, die Sprechbewegungen laufen unbewusst und hochautomatisiert ab, sie zu lenken ist außerordentlich schwierig. Aussprachelernen ist also auch etwas, das motorische Geschicklichkeit verlangt. Hinzu kommen psychische Aspekte, die das Aussprachelernen erschweren, z.B. der Anspruch, gut auszusprechen, und die Unfähigkeit, die eigene Aussprache zu verbessern, oder auch Hemmungen, (vor der Gruppe) eine von der eigenen, vertrauten Sprechweise völlig abweichende Aussprache hervorzubringen – manche Lernende sträuben sich gegen diese Veränderung ihrer Identität oder sie empfinden den Klang des Deutschen als so unangenehm, dass sie ihn nur ungern übernehmen wollen.

3.2. Lehr- und Lernbedingungen

Dazu gehören die Vorgaben für die Aussprache und die anderen kommunikativen Fertigkeiten in Lehrprogrammen, die oft minimal und unkonkret sind, außerdem die jeweilige Gruppen- bzw. Unterrichtssituation (Gruppengröße, Heterogenität der Gruppe) sowie die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen und Materialien. Ganz

besonders wichtig ist die Qualifikation der Lehrenden (siehe 3.3): Schüler lernen im Deutschunterricht wesentlich aus dem Sprechverhalten, der Sprechweise und der Sprechfertigkeit ihrer Lehrer. Diese sind also auch Lehrende in der Aussprache und in der Rede- und Gesprächsführung. Deutschlehrende sollten ihre Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache Deutsch angemessen und wirksam gestalten, ihre Aussprache sollte vorbildhaft sein. Um eine effektive und zielgruppenspezifische Auswahl an Methoden und Materialien vornehmen zu können, ist es unerlässlich, dass sie sich mit den Ursachen für Ausspracheprobleme auseinandersetzen (siehe 3.1).

3.3. Qualifikation der Lehrenden

Jeder Lehrende ist zunächst dadurch qualifiziert, dass er in seinem kommunikativen Verhalten, seiner Sprechweise und auch in der Aussprache vorbildhaft wirkt. Da bei jugendlichen und erwachsenen Deutschlernenden Imitation als Lernmethode meist nicht (mehr) funktioniert, sind konkrete Hilfestellungen von Seiten der Lehrenden notwendig:

- Sie müssen Ausspracheregeln des Deutschen erklären können, möglichst auch mit Verweisen auf die Ausgangssprache; sie brauchen also Kenntnisse in der Phonologie und Phonetik des Deutschen und in der kontrastiven Phonetik.
- Sie müssen „logopädisch“ eingreifen, wenn Sprechbewegungen nicht exakt sind oder falsche Akzente oder Melodiemuster verwendet werden; auch dafür brauchen sie Kenntnisse aus dem Bereich der (artikulatorischen) Phonetik.
- Sie müssen absichern, dass Lernziele erreicht werden. Dafür brauchen sie methodisches Grundwissen, denn sie müssen Unterrichtsschwerpunkte festlegen, Übungen auswählen oder selbst entwickeln, Anleitungen zum Selbstlernen und Weiterüben geben, Stand und Fortschritte bewerten (siehe 3.4).
- Sie müssen motivieren, helfen, fordern und fördern; dafür müssen sie nicht zuletzt psychotherapeutisch Beratende sein.

3.4. Fertigkeitentwicklung und methodische Empfehlungen für den Unterricht

Für eine erfolgreiche mündliche Kommunikation in der Fremdsprache (Deutsch) müssen folgende rezeptive, produktive und interaktive Fertigkeiten entwickelt werden:

a) Rezeptive Fertigkeiten

Es müssen zunächst neue Hörmuster etabliert werden, die es ermöglichen, segmentale und suprasegmentale Einheiten und Merkmale auditiv zu differenzieren und zu identifizieren. Darauf aufbauend sollen Lernende befähigt werden, wahrnehmbare situative, stilistische, emotionale, regionale und individuelle Aussprachevarianten zu interpretieren und zu bewerten; hier geht es um das für das Verstehen notwendige Abstrahieren von Schallereignissen, z.B. um das Zuordnen verschiedener regionaler oder individueller R-Realisationen zu einem Phonem oder um das Erkennen und Bewerten unterschiedlicher Kombinationen suprasegmentaler Merkmale als „akzentuiert“.

b) Produktive Fertigkeiten

Eine leicht verständliche Aussprache setzt voraus, dass neue Sprechbewegungen perfekt erlernt werden, d.h. sprechmotorische Abläufe – die auch in der Muttersprache nicht ohne Weiteres steuerbar sind – müssen bewusst gemacht und automatisiert werden. Diese Automatisierung ist etwas sehr Wichtiges, weil die Sprechbewegungen unbewusst korrekt ablaufen müssen; beim Sprechen konzentriert man sich mehr auf den Inhalt und die Kommunikationssituation als auf die Lippenrundung oder die Zungenbewegung. Es genügt also nicht, im Unterricht die Lautbildung zu erklären und auszuprobieren; wie bei jeder komplexen gymnastischen Übung ist ein ausgiebiges Training notwendig, bis alle Bewegungen perfekt ausgeführt werden. Dies gelingt nur, wenn Voreingenommenheiten bzw. Abneigungen gegenüber dem „fremden“ deutschen Klang überwunden werden, die Lernenden sich mit der eigenen Sprechweise in der fremden Sprache identifizieren und Sprechhemmungen abbauen (siehe dazu auch den Beitrag von Smuha in diesem Heft).

c) Interaktive Fertigkeiten

In der Interaktion, also im Gespräch oder in der Diskussion, sind die genannten rezeptiven und produktiven Fertigkeiten grundlegend für eine adäquate Verständigung und den gewünschten Gesprächsablauf. Dazu gehört auch die Sensibilisierung für nonverbale und paraverbale Elemente, also für Stimmklang, Mimik und Gestik. Darüber hinaus müssen auch in einer Fremdsprache und in einer anderen Gesprächskultur Fähigkeiten zur Empathie sowie zur Perspektivenübernahme, zur Situations- und Partnereinschätzung entwickelt werden.

d) Methodische Empfehlungen für den Unterricht

Methodische Empfehlungen für die Arbeit an der Aussprache im Kontext mündlicher Fertigkeiten können hier nur kurz skizziert werden, verwiesen sei auf die eingangs genannten Handbücher oder andere Publikationen (wie z.B. Dieling & Hirschfeld, 2000 oder Uetz, 2007):

- Phonetik im Sinne von Aussprache sollte von

Lehrenden und Lernenden als integrierter Teil der Sprache verstanden werden, nicht als etwas Zusätzliches oder „Ästhetisches“, denn die Phonologie ist Teil des Sprachsystems, die Phonetik eine Ebene der gesprochenen Sprache. Im Unterricht sollten die Beziehungen zwischen Aussprache, Wortbildung und Grammatik deshalb verdeutlicht und genutzt werden: Wenn z.B. über die Bildung von Komposita oder über trennbar und nichttrennbar zusammengesetzte Verben gesprochen wird, muss auch der Wortakzent behandelt werden – umgekehrt sollte man bei Übungen zur Wortakzentuierung Komposita und zusammengesetzte Verben heranziehen.

- Bei Hörübungen sollte immer eine Kontrollmöglichkeit vorgesehen sein. Aufforderungen wie „Hören Sie!“ (sehr oft in Lehrwerkübungen zu finden) oder Fragen wie „Haben Sie den Unterschied gehört?“ oder Vermutungen wie „Sie haben den Unterschied gehört, oder?“ sind wenig hilfreich. Wenn etwas gezielt gehört wird, sollte etwas angekreuzt oder zugeordnet werden, im Unterricht kann man sich auf einfache Gesten verständigen, die das Hörergebnis anzeigen (z.B. mit Fingern zeigen, ob die erste, zweite oder dritte Silbe eines Wortes betont wird) und für Lehrende kontrollierbar machen.
- Übungen zur Aussprache sollten sich nicht auf einzelne Laute beschränken; Übungen zu suprasegmentalen Merkmalen sind mindestens ebenso wichtig, denn sie beeinflussen die Lautbildung (z.B. durch Abschwächung unbetonter Wort- bzw. Äußerungsteile). Darauf soll hier explizit hingewiesen werden, denn in Lehrwerken fehlen sie oft ganz oder sind im Vergleich zu Lautübungen von geringer Zahl und von geringem Umfang. Selbst Übungen, die vor allem Vokale und Konsonanten zum Inhalt haben, sollten nicht nur auf einzelne Laute oder einzelne Wörter (dies ist in der Regel der Fall) zurückgreifen, sondern immer auch größere Spracheinheiten einbeziehen, sog. rhythmisch-melodische Gruppen, die die Bausteine gesprochener Sprache sind und innerhalb derer beim zusammenhängenden Sprechen keine Pausen auftreten, z.B. Subjekt und Prädikat, Substantiv mit Artikel, Wortgruppe mit Präposition.
- Sprachgebrauch basiert auf Regeln; die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten geht mit dem Erwerb von Regelkenntnissen einher –

auch für den phonetischen Bereich gilt es, Regeln zu finden, zu erlernen, anzuwenden. Diese Regeln betreffen verschiedene Ebenen, nämlich:

- Merkmale des Sprachsystems (z.B. lange und kurze Vokale sind zu unterscheiden *oder* Substantive mit Miss- sind immer anfangsbetont),
- die sprecherische Realisierung (z.B. bei den Ö- und Ü-Lauten werden die Lippen gerundet und die Zunge wird nach vorn bewegt *oder* Akzentsilben werden lauter, deutlicher und melodisch abgesetzt gesprochen),
- die Graphem-Phonem-Beziehungen, die das Verhältnis von Schreibung und Aussprache erklären (z.B. <h> nach Vokal ist ein Dehnungszeichen).
- Eine schwierige, aber unbedingt notwendige Aufgabe für Lehrende ist es, Lernenden ihre Ausspracheabweichungen bewusst zu machen und diese zu korrigieren. Werden nur Grammatik- und Wortschatzfehler korrigiert, könnten die Lernenden glauben, ihre Aussprache sei hervorragend, während die außerunterrichtliche Sprachpraxis dann oft das Gegenteil zeigt. Bewusstmachung und Korrektur verlangen Lernhilfen, also Übertreibungen, Körperbewegungen oder sog. Ableitungen, die von bereits beherrschten Elementen ausgehen und Neues hinzufügen (z.B. kann man beim Üben der Ü-Laute von der Bildung der I-Laute ausgehen und zusätzlich die Lippen runden).
- Dass für ausreichende Automatisierung gesorgt werden muss, wurde schon angesprochen. Um Lernende für dieses zeit- und kraftaufwändige Unternehmen zu motivieren, sollte im Unterricht häufig, aber nicht zu lange, situativ und kontextgebunden geübt werden. Auch Ausspracheübungen können interessant, abwechslungsreich und kreativ sein. Man kann z.B. einfache Übungen mit Ortsnamen verwenden, die bestimmte Akzentmuster oder Vokale oder Konsonanten enthalten und mit diesen Ortsnamen dann
 - Reiserouten zusammenstellen, alle zu besuchenden Orte haben den gleichen Akzentvokal,
 - „Koffer – bzw. Ortsnamen – packen“ (wir fahren nach *Zürich*, wir fahren nach *Zürich* und *Tübingen*, wir fahren nach *Zürich*, *Tübingen* und ...),
 - jemandem mit dem gleichen Akzentvokal in diesem Ort besuchen (*Müller in München*, *Rühl in Bühl*, *Kühne in Zürich*).

4. Bewertung von Aussprache

Für die Bewertung mündlicher Leistungen gibt es zahlreiche Publikationen (vgl. auch die Beiträge von Arras und Chudoba in diesem Heft), die auf verschiedene Aspekte ausgerichtet sind. Der schon mehrfach erwähnte Gemeinsame europäische Referenzrahmen geht u. a. auf folgende Punkte ein (vgl. Kap. 9):

- Typen von Beurteilung und Bewertung,
- Sprachstandstest / Qualifikationsprüfung,
- normorientierte Bewertung / kriteriumsorientierte Bewertung,

- kontinuierliche Beurteilung / punktuelle Beurteilung,
- formative Beurteilung / summative Beurteilung,
- direkte / indirekte Beurteilung,
- Beurteilung der Performanz / Beurteilung von Kenntnissen,
- subjektive / objektive Beurteilung,
- Einstufung auf einer Skala / Einstufung anhand einer Checkliste,
- Beurteilung aufgrund eines Eindrucks / gelenktes Urteil,
- ganzheitlich / analytisch,
- Beurteilung (mehrerer Aufgaben) anhand einer Kategorie / Beurteilung (einer Aufgabe) anhand mehrerer Kategorien,
- Fremdbeurteilung / Selbstbeurteilung.

Dies alles trifft auch auf die Bewertung von Aussprache zu, die dennoch – gerade im Hinblick auf die Bewertungskriterien – ein besonderer Fall ist. Das zeigt sich auch in dem schon genannten Beitrag von Gregor Chudoba, wenn er auf die ungenauen und nicht nachvollziehbaren Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens verweist. Das Problem rührt vor allem daher,

- a) dass es in der Aussprache nicht nur richtig und falsch gibt, sondern zahlreiche Abstufungen dazwischen. So kann ein Lernender das E in *Weg* lang – etwas kürzer – halblang – kürzer – kurz aussprechen, es kann gespannt – etwas gespannt – wenig gespannt – ungespannt sein.
- b) dass es in der Aussprache akzeptierbare situative Variationen gibt: In einer informellen Situation darf man **is, nich* statt *ist, nicht* sagen (es wird niemand bemerken), in der Prüfung ist das falsch. Aussprache kann deshalb nur situationsspezifisch bewertet werden.

Ob die eine oder andere Abstufung als eher korrekt oder wenig korrekt bewertet wird, ist somit sehr subjektiv. Die Subjektivität der Bewertung wird durch weitere Bedingungen verstärkt; folgende Fragen sollen das deutlich machen:

- Dürfen Anfänger weniger streng bewertet werden als Fortgeschrittene? Gibt es also eine Progression beim Ausspracheerwerb oder sollten alle Laute und suprasegmentalen Merkmale bereits am Anfang erlernt werden?
- Dürfen chinesische Deutschlernende, die von der Muttersprache her sehr viel mehr Schwierigkeiten haben als z. B. niederländische, weniger streng bewertet werden als diese?
- Dürfen Kinder weniger streng bewertet werden als Jugendliche oder Erwachsene?
- Sollen motivierte Lernende, die mühsam – aber immerhin – Fortschritte erreichen, nicht besser bewertet werden als unmotivierte, die das von selbst können?
- Wenn eine Gruppe insgesamt deutliche Schwächen im Bereich der Aussprache aufweist, wird dann ein einzelner Lernender mit mittelmäßiger Aussprache gut bewertet? Oder: Wenn eine Gruppe insgesamt sehr gut ist, wird dann ein einzelner Lernender mit mittelmäßiger Aussprache schlecht bewertet?
- Wenn ein Lehrender selbst mit starkem Akzent Deutsch spricht, beurteilt er seine Schüler dann milder?
- Bewertet ein toleranter Lehrender milder als ein strenger?
- Spielt das Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Rolle?



Alcune scene dal film "Anna dei miracoli".

Weitere Fragen ergeben sich aus dem Ziel der Bewertung:

- Erfolgt sie im Rahmen einer standardisierten Abschlussprüfung? Dann sollten alle eben gestellten Fragen mit *Nein* beantwortet werden.
- Wird die Aussprache im Laufe des Lernprozesses bewertet, so hat sie eine didaktische Funktion: Sie soll auch motivieren und den Vergleich zu anderen Lernenden / Lerngruppen ermöglichen. Dann könnten also einige Fragen mit *Ja* beantwortet werden.

Für standardisierte Prüfungen sind „objektive“ Kriterien gefragt, aber auch „objektive“ Kriterien sind umstritten. Was legt man der Bewertung zu Grunde:

- den Grad der Abweichung von der Norm oder den Grad der Störung der Verständlichkeit?
- die Fehlerzahl: Wie viele Laute sind falsch? Oder: Wie oft wird ein bestimmter Laut falsch realisiert?
- die Fehlerart: Welcher Lautersatz ist besser zu bewerten (z.B. kann ein langes Ü u.a. durch ein kurzes Ü, durch ein I, ein U oder ein [ju] ersetzt werden)?

Da die Bewertung der Aussprache durch Prüfer oder Lehrende immer subjektiv ist, sollte sie durch eine Leistungsmessung der phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse ergänzt werden. So könnte das phonetische Hören getestet werden, für das sich Aufgaben zum Markieren, Ergänzen, Ordnen und Transkribieren stellen lassen, die objektiv auswertbar sind. Ebenso kann man Regelwissen abfragen und objektiv bewerten. Wenn also eine dreigeteilte Prüfung eingeführt würde – Sprechfertigkeit + Hörfertigkeit + Kenntnisse –, dann könnten phonetisch interessierte Lernende, die mit den Sprechfertigkeiten Probleme haben, gerechter bewertet werden.

Literatur

- Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: Francke.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- DUDEN Band 6 / Aussprachewörterbuch (2005). Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. auch online unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/15.htm> (Febr. 2011)
- Hirschfeld, U. (2003). Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In Alt-mayer, C. / Forster, R. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt/M u.a.: Peter Lang, 189–233.
- Hirschfeld, U., Kelz, H. P. & Müller, U. (Hg.) (2002 ff.). *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Ein Online-Portal. www.phonetik-international.de, (Febr. 2011).
- Hirschfeld, U. & Neuber, B. (2010). Proso-die im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. *DaF 1*, 10–16.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (Hg.) (2007). *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis*. Themenheft der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2*, 2007. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/beitra33.htm> (Febr. 2011)
- IDV-Magazin 81 (2009). <http://www.idv-netz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin81.pdf> (Febr. 2011)
- Krech, E.-M. u.a. (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Uetz, K. (2007). *AusSprache bewusst machen. Angewandte Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. Zürich: SAL-Eigenverlag. (Schriftenreihe SAL Band 2)

Lehr- und Lernmaterialien

- Behme-Gissel, H. (2005). *Deutsche Wortbetonung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: iudicium.
- Cauneau, I. (1992). *Hören, Brummen, Sprechen*. München: Klett.
- Fischer, A. (2007). *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Frey, E. (1995). *Kursbuch Phonetik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2009). *33 Aussprachspiele*. Stuttgart: Klett.
- Hirschfeld, U., Reinke, K. & Stock, E. (Hg.) (2007). *Phonothek intensiv*. München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U. & Stock, E. (Hg.) (2000). *Phonothek interaktiv*. (CD-ROM). München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U. & Wolff, J. (1998). Nicht auf den Mund gefallen. Ausspracheübungen für spanische Deutschlernende. *Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 21*. Madrid: Editorial Idiomas S.L. http://www.hueber.es/seite/pg_editorial_idiomas_aussprache_hes (Febr. 2011)
- Kaunzner, U. A. (1997). *Aussprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium*. Heidelberg: Groos.
- Middleman, D. (1996). *Sprechen – Hören – Sprechen*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Ursula Hirschfeld

ist Professorin für Phonetik am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Phonetik und Phonologie des Deutschen, kontrastive und angewandte Phonetik, Aussprachenormen und -varianten im Deutschen, Didaktik und Methodik der Ausspracheschulung.

Phonetik in der universitären Fremdsprachenausbildung

Notwendigkeit oder Luxus?

Wolf-Dieter Krause | Potsdam D

A l'heure actuelle, la composante phonético-phonologique n'a toujours pas trouvé la place qui lui convient ni dans l'enseignement des langues étrangères en général ni dans la formation universitaire des futurs enseignants d'allemand langue étrangère, qu'ils soient de langue maternelle allemande ou non. Tel est le constat dont part Krause dans son article, tout en admettant les indéniables progrès qui ont été obtenus depuis quelque temps. Se référant à la pratique de l'*Institut de germanistique* de l'Université de Potsdam, il montre quelles sont les possibilités pour améliorer aussi bien les connaissances théoriques que le savoir-faire pratique des apprenants. A l'exemple du rythme, qui peut être très différent d'une langue à l'autre, il illustre le rôle que jouent les catégories prosodiques dans l'acquisition d'une langue étrangère; à l'aide des diverses formes du pluriel en allemand, il démontre le lien étroit qui existe entre phonétique/phonologie et grammaire. Par ailleurs, Krause rappelle à travers tout son texte combien la perspective contrastive est utile, voire nécessaire. Le recours à la phonétique contrastive non seulement suscite l'intérêt des étudiants mais les aide à mieux percevoir des différences pour, en fin de compte, mieux les réaliser.

1. Einführung

Eigentlich sollte die als Thema des Aufsatzes gewählte Frage eine rein rhetorische sein, da über die Relevanz der Arbeit an Aussprache und Prosodie nach dem, was man als eine „phonetische Wende“ beim institutionellen Fremdsprachenlehren und -lernen bezeichnet hat (vgl. Hinkel, 2000: 245), keine Zweifel mehr bestehen dürften. Ganz so einfach ist es aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt doch noch nicht, da es trotz unbestrittener Fortschritte immer noch einen ganzen Katalog von Problemen, Hindernissen und auch Unklarheiten bzw. Unsicherheiten bei Lehrenden und Lernenden gibt. Zunächst einmal ist aber zu konstatieren, dass in den letzten 20 Jahren eine ganze Reihe wichtiger Grundlagenarbeiten auf diesem Gebiet geleistet worden ist. Exemplarisch seien die Arbeiten von Rausch & Rausch (1992) sowie von Helga Dieling und Ursula Hirschfeld (vor allem die fundierte Einführung „Phonetik lehren und lernen“ im Rahmen des Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdspra-

che“ aus dem Jahre 2000) genannt. Auch bei den DaF-Lehrwerken, die die einschlägigen Verlage regelmäßig herausbringen, ist in letzter Zeit wieder die Tendenz zu beobachten, verstärkt Erklärungen zur Aussprache und entsprechende Übungen einzubauen, etwas, was in den Lehrbüchern der 80er und 90er Jahre kaum der Fall war (vgl. dazu den Beitrag von Niebisch sowie die Einschätzung der Situation von Hirschfeld in diesem Heft).

Bei den folgenden Überlegungen sollen Beobachtungen aus der Arbeit an phonetisch-phonologischen Fragen innerhalb der Ausbildung von DaF-Spezialisten und ausländischen Germanistikstudenten an der Universität Potsdam stehen. Dabei geht es nicht um eine systematische Beschreibung der Ausbildungsinhalte oder eine vollständige Auflistung aller linguistischen und didaktisch-methodischen Fragen und Probleme (was hier auf wenigen Seiten auch gar nicht zu leisten wäre), sondern um eine punktuelle Betrachtung weniger theoretischer Aspekte, die pars pro toto die Relevanz und Komplexität der Vermittlung phonetisch-phonologischen Wissens und Könnens bei den Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern in der Ausbildung demonstrieren sollen.

2. Phonetik/Phonologie in der universitären Ausbildung

Trotz der genannten verbesserten wissenschaftlichen Basis und trotz der Bemühungen der Lehrbuchautoren bleibt die Behandlung phonetisch-phonologischer Fragestellungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und der Einsatz von Ausspracheübungen im Unterricht immer noch ein gewisser Schwachpunkt. Besonders deutlich wird das, wenn man ausländische Germanistikstudentinnen und -studenten befragt, die in der überwiegenden Mehrzahl bestätigen,

dass solche Fragestellungen in ihrer Ausbildung weder unter theoretischem noch unter praktischem Aspekt eine Rolle spielen. Eine Ausnahme bilden dabei eigentlich nur Studierende aus osteuropäischen Ländern wie Polen, Bulgarien, teilweise auch aus Russland, wo die Ausspracheschulung immer noch einen gewissen Stellenwert hat. Gerade Studierende, die über das ERASMUS-Programm der EU nach Potsdam kommen und an ihren Heimatuniversitäten nur ein mangelndes Angebot an Phonetikkursen vorfinden, nehmen hier äußerst gern die korrektiven Kurse wahr, die speziell auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet sind. Diese sind als Seminare konzipiert, die auf der Basis theoretischer Unterweisungen Übungsphasen zu Aussprache und Prosodie enthalten. Aber auch die künftigen Spezialisten für Deutsch als Fremdsprache bzw. Germanisten finden regelmäßig Angebote zu entsprechenden Seminaren aus linguistischer – auch kontrastiv-linguistischer – und didaktisch-methodischer Sicht, sowohl in Aufbaumodulen des Bachelorstudiums als auch in Erweiterungsmodulen des Masterstudiums. Bezüglich der kontrastiven Phonetik sei in diesem Zusammenhang vor allem auf die ältere, aber lesenswerte Arbeit von Ternes (1976) zum Hörverstehen, auf den Band von Dieling (1992) und die On-Line-Plattform „Phonetik international“ verwiesen.

Befragt man die ausländischen Germanistikstudenten nach den konkreten Motiven für ihr Interesse an den Kursen, so antworten sie zumeist spontan, sie wollten so deutsch sprechen, dass die Muttersprachler sie gut verstehen. Die Lerner erkennen also ganz intuitiv die eminent wichtige Rolle einer guten Aussprache im weitesten Sinne für eine erfolgreiche Kommunikation. Oft werden flankierend psychologische Motive genannt, z.B. dass man nicht „auffallen“ wolle. Nach einigem Nachdenken kommt noch das Moment des Verstehens dazu, d.h. dass eine gutes phonetisches und

phonematisches Hören auch eine wichtige Voraussetzung für gelungene sprachliche Interaktion ist. Zudem merken sie recht schnell, dass bei ihren eigenen mündlichen Produktionen viele Abweichungen von der ziel-sprachlichen Norm durch die falsche Wahrnehmung von Lauten in dieser Sprache bedingt sind. Denn bekanntlich kommt Hören vor Sprechen, wobei die Interferenz der Muttersprache, um einen metaphorischen Ausdruck eines der Begründer der Phonologie, Nikolaj Trubetzkoi (1939: 47), zu gebrauchen, wie ein Sieb ist, durch das die Laute der fremden Sprache fließen – was nicht vertraut ist, fällt einfach durchs Sieb (vgl. dazu auch das auditive Modell lautlicher Interferenz von Ternes, 1976). Wenn man die Erwartungshaltungen der Lernenden anspricht, so träumen sie natürlich vom Ideal des muttersprachlichen Sprechers, können aber realistischerweise einschätzen, dass die Verbesserung der Aussprache und der Prosodie ein höchst übungs- und damit zeitintensiver Prozess ist, der unter den Möglichkeiten des Unterrichts nur zu begrenzten Resultaten führen kann und sich zunächst am Kriterium der Verständlichkeit der Rede orientiert. Für die künftigen Fremdsprachenlehrer spielt natürlich auch der Aspekt der Vorbildwirkung eine wesentliche Rolle.

Befragt man die deutschen Studierenden, warum sie Kurse zur Phonetik/Phonologie aus der Perspektive Deutsch als Fremdsprache belegen, so kommt bei ihnen immer wieder die Unsicherheit zum Ausdruck, ihre unbestreitbare phonetische Kompetenz in der Muttersprache theoretisch begründen und untermauern zu können, d.h. sie tun etwas richtig, wissen aber nicht warum. Ohne theoretische Basis, ohne eine Metaebene, haben sie keine Instrumente, um bei Nichtmuttersprachlern Fehler kompetent zu analysieren und evtl. zu beheben. Hinzu kommt, dass sie gerade das phonetisch-phonologische Subsystem der Sprache als ein sehr komplexes, schwierig zu überblickendes Phäno-

men erleben. Das wird noch dadurch verstärkt, dass in den Grundkursen zur deutschen Sprache der Gegenwart für Germanisten das Teilgebiet Phonetik/Phonologie oft stiefmütterlich oder im schlimmsten Fall gar nicht behandelt wird, weil auch bei den Lehrenden gelegentlich Unsicherheiten oder Zurückhaltung wegen der Komplexität der Materie existieren. Es sei noch erwähnt, dass in Potsdam beide Arten von Kursen, d.h. die korrektiven Kurse für Ausländer und die Phonetikseminare zusammengeführt werden: Die deutschen Studierenden haben die Möglichkeit, in den Kursen der ERASMUS-Studenten zu hospitieren, gelegentlich selbst eine Unterrichtsphase zu leiten bzw. aktiv am Übungsgeschehen als korrigierende und helfende Kraft in der Gruppenarbeit teilzunehmen.

Die Probleme, die den Phonetikunterricht bzw. die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern prägen, lassen sich aus den oben geschilderten Erfahrungsberichten mit in- und ausländischen Studierenden schnell zusammenfassen und entsprechen in vielem dem, was bereits Hirschfeld (1995) und Hinkel (2000) an Hindernissen für eine erfolgreiche Integration der Phonetik in den Sprachunterricht und die Ausbildung von Sprachlehrern aufgeführt haben. Das ist auf der Seite der Lerner vor allem die starke Interferenz, die die Muttersprache ausübt. Die Fehler und Probleme in der Aussprache bei den Lernern einer fremden Sprache wären sicher aus heutiger Sicht das stärkste Argument für eine Kontrastivitätshypothese. Während die starke Variante dieser Hypothese für die Bereiche der Grammatik und der Lexik als weitgehend widerlegt gilt, da nachgewiesenermaßen andere Variablen als die Ausgangssprache für die Fehler und Irrtümer verantwortlich bzw. mitverantwortlich sind, so sind es bei der Aussprache und Prosodie vor

allein die muttersprachlichen Gewohnheiten und Stereotype, die den Lernprozess ungemein erschweren. Wir hatten oben bereits auf die unterschiedlichen Hörgewohnheiten hingewiesen; das Gleiche gilt aber auch für die Artikulation, weil wir es hier mit unbewusst und automatisch ablaufenden Sprechbewegungen zu tun haben (vgl. Hirschfeld, 1995: 8 und Hirschfeld & Dieling, 2000: 17), also mit Stereotypen, die nur mit viel Üben aufgebrochen werden können. Diese zeitintensive Arbeit wird dann auch zu einem der Hauptargumente gegen einen systematischen Phonetikunterricht, weil unter den Bedingungen des institutionellen Fremdsprachenlernens dafür schlicht und einfach keine Zeit bleibe, ein Akzent sowieso nicht zu vermeiden sei und man die Zeit, die man dafür aufwendet, lieber für das Lernen einer zusätzlichen Fremdsprache nutzen solle, wie einmal ein Kollege drastisch formulierte. Man kann hier nur die Worte von Hinkel (2000: 246) wiederholen, der angesichts solcher Argumente sarkastisch formulierte, dass manche so täten, als ob es bei der phonetischen Korrektheit einfach nur um schönes Sprechen – also einen Luxus – und nicht um verständliches Sprechen – also eine Notwendigkeit für erfolgreiches Kommunizieren – ginge. (Vgl. in diesem Zusammenhang auch die didaktische Beilage, in der gerade jüngere Schüler so früh wie möglich an die Bedeutung einer korrekten und damit verständlichen Aussprache herangeführt werden sollen. Auf einem fortgeschritteneren Niveau nimmt Chudoba in diesem Heft die Argumentation auf.)

3. Segmentales und Prosodisches

Im Folgenden wollen wir uns auf zwei Punkte beschränken, mit denen die These von der Notwendigkeit der phonetisch-phonologischen Unterweisung und des zielgerichteten Übens von Aussprache und Intonation im Fremdsprachenlernen und –lernen exemplifiziert werden soll. Zunächst geht es um den wichtigen Zusammenhang zwischen segmentaler und suprasegmentaler Ebene, also um das Verhältnis zwischen der Artikulation einzelner Laute und der Prosodie (wobei wir uns aus Platzmangel auf das Problem des Rhythmus konzentrieren wollen) und um

einige Aspekte der Verbindung von Phonetik/Phonologie und Grammatik, die für Lernende, vor allem aber für Lehrende aufschlussreich sein können.

Intuitiv beginnen die meisten Lehrenden bei phonetischen Übungen damit, einzelne Laute in den Fokus zu rücken, die den Lernern notorische Schwierigkeiten bereiten. Einige davon betreffen so gut wie alle nichtmuttersprachlichen Sprecher, etwa die Differenzierung von langen (gespannten) und kurzen (ungespannten) Vokalen im Deutschen, andere wieder nur Sprecher bestimmter Ausgangssprachen wie die Aussprache der gerundeten Vorderzungenvokale oder bestimmter Konsonanten wie etwa die sog. Ich- und Ach-Laute. Dabei wird häufig vergessen, dass die segmentale Ebene, also die Ebene der einzelnen Laute, eng mit der prosodischen Ebene (in der strukturalistischen Tradition wird dafür auch der Begriff „suprasegmental“ verwendet) verbunden ist. Schon die Differenzierung der deutschen Vokale nach Länge & Kürze, die auf der segmentalen Ebene als bedeutungsdifferenzierendes und damit als phonemisches Merkmal gilt, hat einen suprasegmentalen Aspekt, weil Quantität ein prosodisches Merkmal ist, denn „Prosodie“ ist nach Bußmann (2002: 542) die Gesamtheit spezifischer sprachlicher Eigenschaften wie Akzent, Intonation, Quantität und Sprechpausen. Sie beziehen sich im Allgemeinen auf Einheiten, die größer sind als ein einzelnes Phonem. Zur Prosodie zählt auch die Untersuchung von Sprechtempo und Sprechrhythmus. Ähnliches wie bei der Quantität von Lauten/Phonemen im Deutschen gilt z.B. auch für den Tonhöhenverlauf bei den chinesischen Vokalen, der in seiner Opposition von vier verschiedenen Tonhöhen bei einem Vokal bis zu vier unterschiedlichen lexikalischen Bedeutungen führen kann. Es soll damit angedeutet werden, dass es nicht so einfach ist, zwischen beiden Ebenen strikt zu trennen, weil sie eng miteinander verbunden sind. Hinzu kommt, dass auch die einzelnen prosodischen Größen und Einheiten eng miteinander verwoben sind und aufeinander aufbauen. So sind Quantität, Tonhöhe und Intensität die phonetischen Grundlagen des Wortakzents, der wiederum die Basis für die Silbe ist, auf der dann der Satzaccent und der Rhythmus aufbauen, während die Intonation als der Tonhöhenverlauf über den Akzentsilben in der Äußerung die komplexeste prosodische Kategorie darstellt. All dies hat zu der Erkenntnis geführt, dass gerade im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht bei der Ausspracheschulung die prosodische Ebene im Vordergrund stehen sollte, weil sie zum einen größere Einheiten umfasst, die letztlich auch auf kommunikativ komplexe Größen wie Satz, aber vor allem Text und Gespräch rekurren. Zum anderen zeigen einschlägige Untersuchungen, dass theoretisches Wissen und angemessenes praktisches Können in prosodischer Hinsicht die Arbeit an den Einzellaute entscheidend erleichtern. Dieling/Hirschfeld (2000: 32) haben das mit der Formel „Intonation vor Artikulation“ auf den Punkt gebracht, wobei „Intonation“ stellvertretend für alle prosodischen Merkmale steht. Hinzu kommt noch eine weitere Erkenntnis: Abweichungen im prosodischen Bereich beeinflussen die Wahrnehmungsprozesse weit stärker als Fehler im segmentalen Bereich (vgl. Hirschfeld, 2003). Ständige Verstöße etwa gegen den Rhythmus der deutschen Sprache sind kommunikativ wesentlich problematischer und für die Akzeptanz des Kommunikationspartners aus psychologischer Sicht weitaus gravierender als Normabweichungen auf der Ebene der Einzellaute.

Ständige Verstöße [...] gegen den Rhythmus der deutschen Sprache sind kommunikativ wesentlich problematischer und für die Akzeptanz des Kommunikationspartners aus psychologischer Sicht weitaus gravierender als Normabweichungen auf der Ebene der Einzellaute.

Wir wollen deshalb etwas ausführlicher auf die Frage des Rhythmus eingehen, weil es gerade hier fundamentale Unterschiede zwischen der deutschen und anderen Sprachen gibt, die zwar in der Fachliteratur schon länger thematisiert werden, aber trotzdem vielen Lehrenden und Lernenden nicht bewusst sind. Deutsch gehört bezüglich des Rhythmus zur Gruppe der akzentzählenden Sprachen, denen die silbenzählenden gegenüberstehen. Während die rhythmische Gestaltung der Äußerungen bei den silbenzählenden Sprachen durch eine Isochronie aller Silben gekennzeichnet ist, haben wir es bei den akzentzählenden Sprachen mit einer Isochronie auf der Ebene der Akzente zu tun, d.h. im ersten Fall geht man davon aus, dass der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Silben gleich ist, im zweiten Fall, dass es einen relativ gleichen Abstand zwischen den betonten Silben gibt, womit der metrische Fuß zur konstitutiven Größe wird (vgl. dazu u.a. Kaltenbacher, 1998: 20f.). Zu den silbenzählenden Sprachen gehören z.B. alle romanischen Sprachen, aber auch Finnisch und Ungarisch sowie die sino-tibetanischen Sprachen wie etwa Chinesisch und Thai. Zu den akzentzählenden Sprachen zählen vor allem Englisch und Russisch und in gemäßigter Ausprägung Deutsch. Diese Differenzierung bezüglich des Rhythmus hat einige Konsequenzen bezüglich der Silbentypen und der Silbenstruktur in den betreffenden Sprachen. Zunächst einmal verfügen akzentzählende Sprachen über Silben mit Reduktionsvokalen, die silbenzählenden nicht. Für das Deutsche sind in dieser Hinsicht das Schwa¹ und das vokalische R² charakteristisch, ähnlich wie für das Englische, wo aber im Gegensatz zum Deutschen, in dem das Schwa und das vokalische R nur im Auslaut bzw. in Flexionsmorphemen auftauchen, auch Vollvokale reduziert werden können (vgl. Kaltenbacher, 1998: 28f.). Für das Russische ist die extreme qualitative Reduktion der A-, O- und E-Laute in vor- und nachtonigen Silben markant. Auch die

Silbenstruktur ist deutlich unterschiedlich. Die silbenzählenden Sprachen weisen i.d.R. eine einfache Struktur auf, d.h. es handelt sich um CV-Silben³ mit klaren Silbengrenzen, während die akzentzählenden Sprachen sehr komplexe Silben aufweisen können (zum Teil mit drei Konsonanten im Onset und drei bis vier Konsonanten in der Coda), wobei die Silbengrenzen auch variabel sind. Natürlich ist die Annahme einer Isochronie zwischen Silben bzw. Akzentgruppen in gewisser Weise eine idealisierte Konstruktion, die gerade bezüglich der Isochronie der Akzentgruppen eine Reihe ungeklärter Fragen aufwirft: „Eine grundlegende theoretische Schwäche nicht nur der phonetischen Arbeiten zu den Rhythmustypen besteht darin, dass nicht ausreichend geklärt ist, welches die Fixpunkte des akzentzählenden Rhythmus sind. So bleibt offen, ob neben dem Hauptakzent der Wörter auch Nebenakzente zu berücksichtigen sind – ein Vorgehen, das naheliegend oder gar zwingend erscheint, wenn man den Fuß als grundlegende Zeiteinheit der akzentzählenden Sprachen betrachtet“ (Kaltenbacher, 1998: 23).

Die theoretischen Probleme und Fragen, die mit der Isochronie-Hypothese zusammenhängen, haben zu berechtigten kritischen Einwänden gegenüber einer starken Variante dieser Hypothese geführt (vgl. auch Pompiño-Marschall, 1990). Und obwohl das Deutsche in diesem Kontext sicher keine „prototypische“ akzentzählende

Sprache ist (Kaltenbacher, 1998: 24), so spüren die Studierenden doch sehr schnell – wenn man sie mit entsprechenden Datenmaterial vertraut macht bzw. sich gegenseitig beobachten lässt –, dass es auf der prosodischen Ebene deutliche Unterschiede zwischen deutsch-muttersprachlichen Sprechern und Sprechern asiatischer, aber auch romanischer Sprachen gibt: Wer den Rhythmus der deutschen Rede gut trifft, dem wird trotz möglicher, durchaus auch prägnanter Fehler im segmentalen Bereich konzediert, dass seine mündlichen Texte „deutscher“ klingen als die eines anderen, der signifikant weniger Fehler bei den einzelnen Lautproduktionen macht. Die Konsequenz für die praktische Ausbildung, die in der neueren Literatur schon längst gezogen, für viele Studierende und damit praktisch Befasste aber durchaus noch neu ist, liegt auf der Hand: „Intonation vor Artikulation“.

4. Phonologie und Grammatik (Beispiel: die Pluralbildung der Substantive)

Für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, also für kognitive Lerner, spielt noch ein anderer Aspekt eine nicht unwesentliche Rolle, den wir anhand der Prosodie, aber nicht allein daran, deutlich machen können. Es geht dabei um die Verknüpfung der Erkenntnisse auf phonetisch-phonologischem Gebiet mit anderen Teilgebieten des sprachlichen Systems wie Grammatik, Lexik und Orthografie. Darauf weisen Dieling & Hirschfeld (2000: 64) mit der programmatischen Forderung „Phonetik integrieren, nicht isolieren“ hin. Wir wollen das

von ihnen u.a. angesprochene Problem der Pluralformen im Deutschen aufgreifen und hinsichtlich seiner phonetischen Relevanz vertiefen. Zunächst hat das Ganze einen segmentalen Aspekt, da die sogenannte Umlautung der Stammvokale für die deutsche Formen-, aber auch Wortbildung eine eminent wichtige Rolle spielt. Für die Formenbildung wäre neben der Pluralbildung (*Buch – Bücher*) auch die Steigerung der Adjektive (*groß – größer – am größten*) zu nennen, für die Wortbildung exemplarisch die Derivation mit Diminutivsuffixen (*Buch – Büchlein; Hand – Händchen*). Wir haben es bei dieser Art der Umlautung mit einer Frontierung der hinteren Vokale zu tun, die u.a. zur Bildung der gerundeten Vorderzungenvokale, der sog. Ö- und Ü-Laute, führt, die eine bekannte Schwierigkeit für Lerner mit slawischen Ausgangssprachen, aber auch für Englischsprachige darstellen. Hier kann man also grammatische und phonetische Übungen gut miteinander verbinden. Zusätzlich kann man die ebenfalls notorisch schwierigen Ich- und Ach-Laute einbeziehen und sie als positionelle Varianten ein und desselben Phonems erklären, dessen Realisierung davon abhängig ist, ob davor ein Vokal der vorderen oder der mittleren und hinteren Reihe steht. An dieser Stelle ließen sich gerade in theoretischen Lehrveranstaltungen auch kontrastive Gesichtspunkte einbauen. Man kann z.B. zeigen, dass solche Lautvariationen bei der Pluralbildung nicht nur im Deutschen existieren, sondern dass bestimmte phonologische Gesetzmäßigkeiten auch die Pluralbildung in anderen Sprachen beeinflussen (vgl. Krause, 2006): Im Türkischen ist die Verwendung der beiden Pluralsuffixvarianten *-lar/-ler* (*gün – günler; kız – kızlar*) wegen der Vokalharmonie vom Stammvokal abhängig, je nachdem ob es sich um einen vorderen oder einen zentralen bzw. hinteren Vokal handelt. Vokalharmonie bestimmt auch die Wahl des Bindevokals vor dem Pluralsuffix *-k* im Ungarischen, wenn der Substantivstamm auf einen Konsonanten auslautet (*ház – házak; szem – szemek*). In den slawischen Sprachen haben wir es häufig mit einer Veränderung des konsonantischen Stammauslauts zu tun, wenn das Pluralsuffix *-i* verwendet wird, d.h. es tritt eine Palatalisierung ein: poln. *polak – polacy*; bulg. *ученик – ученици*). Für das Englische wäre hier der Konsonantenwechsel *f > v* von Bedeutung: z.B. *knife – knives*.

Noch aufschlussreicher für das enge Zusammenspiel zwischen phonologischer und grammatischer Ebene sind bezüglich des deutschen Pluralsystems prosodische Gegebenheiten, die mit der sog. Fußbildung zusammenhängen, die wir bereits im Zusammenhang mit dem Rhythmus thematisiert hatten. Es geht dabei um die Abfolge von betonten und unbetonten Silben in einem Wort. Dabei ist der Trochäus, also die Abfolge von einer betonten und einer unbetonten Silbe, „der am stärksten grammatikalisierte Fuß im Deutschen“ (Eisenberg, 2000: 218), gefolgt vom Daktylus.

Die deutsche Pluralbildung erscheint zunächst als ein komplexes, relativ undurchsichtiges System von Markierungsformen, das über drei Markertypen verfügt: den Artikel, den Umlaut und Suffixe. Die Umlautungen treten jedoch regelmäßig bei den Pluralformen mit dem *-er*-Flexiv (*Buch – Bücher*) sowie beim markierten *e*-Plural der Feminina (*Wand – Wände*) auf. Willkürlich ist dagegen der Umlaut bei den Pluralformen der Maskulina und Neutra auf *-e* (*Wolf – Wölfe vs. Hund – Hunde*). Bei den anderen Pluralflexiven (*-s, -en* und *-n*) gibt es keine Umlautungen.

Im Deutschen gibt es ein unsilbisches Pluralflexiv (*-s*), dem drei silbische gegenüberstehen (*-e, -en, -er*). Hinzu kommen noch die sog. Null-Plurale (*der Balken – die Balken, das Ruder – die Ruder, die Mutter – die Mütter*) und das *-n* (*Blume – Blumen*), die einer Erklärung bedürfen. Wegener (1995: 18 ff.) weist nach, dass die Verteilung der Pluralflexive zum Teil durch eine einzige phonologische Regel bedingt ist. Diese sogenannte Schwa-Tilgungsregel besagt, dass ein Schwa-Laut bzw. ein Reduktionsvokal bei der Pluralbildung getilgt wird, wenn in der Endsilbe des Wortes bereits ein Schwa enthalten ist. Durch diese Tilgung wird der trochäische Fuß des Singulars erhalten. Die komplementäre Verteilung von *-en* und *-n* bei der Pluralbildung wird von den Lernenden meist intuitiv erkannt, eine Bildung **Blumeen* als ein Verstoß gegen den Rhythmus des Wortes gefühlt. Etwas schwieriger ist es mit der Interpretation des Null-Plurals. Dieser tritt regelmäßig bei Maskulina und Neutra mit Pseudosuffixen bzw. echten Suffixen wie *-el, -er, -en* auf: *die Löffel, die Ruder, die Gärten* usw., die ebenfalls einen Reduktionsvokal in der Endsilbe aufweisen. Auch hier greift die o.g. Regel: Das erwartbare Flexiv *-e*, das den unmarkierten Pluralmarker, also den Normalfall für Maskulina und Neutra darstellt (vgl. Wegener, 1995: 24f.), wird nicht angefügt, weil dadurch die trochäische Struktur des Wortes zerstört würde: **Spiegele, *Rudere, *Vätere*. Das bedeutet, dass der Null-Plural und der *e*-Plural in Abhängigkeit von der phonetischen Struktur der Endsilbe ebenfalls eine komplementäre Verteilung haben. Das bedeutet darüber hinaus, dass es im Deutschen außer beim unsilbischen Pluralmarker *-s* (*Bar – Bars*) keine einsilbigen Pluralformen gibt. Aber auch die Verwendung des *-s*-Pluralmarkers hat zum Teil phonologische Gründe (vgl. Wegener, 1995: 22ff.): Da er unsilbisch ist, wird dadurch die phonetische Struktur des Wortes erhalten. Das gilt besonders für Fremdwörter, sofern sie eine phonetisch fremde Struktur haben (*T-Shirt – T-Shirts*, aber nicht **T-Shirte*), aber auch für Onomatopoeica, Zitiertwörter, Eigennamen, Wörter mit unbetontem Vollvokal im Wortausgang. Durch die Anfügung eines silbischen Pluralflexivs würde die Silbenstruktur dieser Wörter entscheidend verändert; durch das unsilbische *-s* bleiben jedoch der Fremdwortcharakter und die lautliche Besonderheit von Onomatopoeica und Eigennamen erhalten. So wird bei Wörtern auf unbetontem Vollvokal der für die deutsche Sprache untypische Hiatus und damit auch

eine Veränderung des trochäischen Fußes vermieden (**Omaen*).

Für Studierende von Fremdsprachen bietet sich hier natürlich eine kontrastive Betrachtung über das Wirken prosodischer Größen bei der Pluralbildung an, wobei nicht unbedingt die Silbenstruktur bzw. die Füße von Interesse sind, sondern vor allem Akzentfragen. Das Deutsche ist hier vergleichsweise unkompliziert, da die Betonung wegen der Konstanz der Füße im Singular und im Plural bis auf die Wörter mit dem unbetonten Fremdsuffix *-or* identisch ist (*Dóktor* – *Doktóren*, *Proféssor* – *Professóren*). Das Englische ist wegen der Existenz eines einzigen Pluralmarkers in dieser Hinsicht ebenfalls nicht ergiebig, zumal durch das unsilbische *-s* auch keine Silbenstrukturen oder Betonungsmuster verändert werden. Gleiches gilt für das Französische, zudem mit fester Betonung auf der Ultima. Interessanter sind da schon die slawischen Sprachen. Im Polnischen haben wir es mit einer festen Pánultima-Betonung zu tun, wodurch sich die Betonungsverhältnisse zwischen Singular und Plural etwa bei Substantiven mit konsonantischem Ausgang und silbischem Pluralflexiv *-i/-y* entsprechend regelhaft verändern (*pólak* – *polácy*). Für das Russische haben nach den Untersuchungen von Corbett (2000: 146f.) bei einem Korpus von ungefähr gezählten 44 000 Substantiven ca. 43 000 eine feste Betonung (40 300 mit der Betonung auf dem Stamm: *кóмната* – *кóмнаты*; 2700 mit der Betonung auf der Endung: *очкó* – *очки́*). Weniger als 450 Substantive weisen einen Wechsel von der Stammbetonung zur Endbetonung auf: *вéчер* – *вечерá*, weniger als 350 Substantive einen Wechsel von Endbetonung zu Stammbetonung: *вино́* – *вина*. Für solche Sprachen sind natürlich die wechselnden Akzente bei der Pluralbildung durchaus ein Lernproblem.

Anmerkungen

¹ Das Schwa, oder auch „Murmellaut“ genannt, ist ein mittlerer reduzierter Laut, der im Deutschen unbetonbar ist, d.h. in der Regel in nachtonigen Silben steht, seltener in vortonigen (z.B. bei den Präfixen *be-* und *ge-*). Er ist der häufigste deutsche Vokal und dient zur Bildung charakteristischer deutscher Wortstrukturen, die aus einer betonten und einer unbetonten Silbe (Trochäus) bestehen: Blume [ˈblu:mə], aber auch von Flexionsformen: *gehe*, *gehen*, *gingest*, *fragte*, *Bäume*, *Baumes*, *große* usw.

² Das vokalische R ist neben den konsonantischen Varianten eine der Realisierungsformen des R-Phonems im Deutschen und erscheint regelhaft nach langen, gespannten Vokalen im Endrand der Silbe, z.B. *vor* [fo:r], *Tür* [ty:r], *Kur* [ku:r] sowie in dem Suffix bzw. Pseudosuffix *-er*, z.B. *besser* [bes:r], *Vater* [fa:tr] usw. In diesen Positionen wird – vergleichbar dem Englischen – kein konsonantischer R-Laut gesprochen, sondern ein reduzierter A-Laut. Das ist auf der phonetischen Ebene durchaus ein Lernerproblem, da z.B. Sprecher slawischer Sprachen dazu neigen, in dieser Position ein prägnantes apikales R zu sprechen oder Französischsprachige einen deutlichen velaren R-Laut.

³ CV-Silben sind Silben, die aus einem Konsonanten und einem Vokal bestehen, d.h. es sind einfache, offene Silben.

Literatur

- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Corbett, G. (2000). *Number*. Cambridge: University Press.
- Dieling, H. (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Eisenberg, P. (2000). *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Hinkel, R. (2000). Die Kunst der Phonetik. Laute, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch Lernen*, 3, 244–264.

Hirschfeld, U. (1995). Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Wie der Lehrer so der Schüler? *Fremdsprache Deutsch*, 1, 6–10.

Hirschfeld, U. (2003). Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In C. Alt-mayer & Roland Forster, *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche - Bezugsdisziplinen*, (pp. 189–233). Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.

Kaltenbacher, E. (1998). Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In H. Wegener, *Eine zweite Sprache lernen*, (pp. 21–39). Tübingen: Gunter Narr.

Krause, W.-D. (2006). Zum Numerus der Substantive im Deutschen aus kontrastiver Perspektive. *Лексика и лексикография. Сборник научных трудов. Вып. 17. Москва: Российская академия наук. Отделение историко-филологических наук*, 179–188.

Pompino-Marschall, B. (1990). *Die Silbenprosodie. Ein elementarer Aspekt der Wahrnehmung von Sprachrhythmus und Sprechtempo*. Tübingen: Niemeyer.

Rausch, R. & Rausch, I. (1991). *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Ternes, E. (1976). *Probleme der kontrastiven Phonetik*. Hamburg: Buske.

Trubetzkoy, N.S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Prag: TCLP.

Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. www.phonetik-international.de

Wolf-Dieter Krause

Bis Juli 2010 apl. Professor im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte waren bzw. sind textlinguistische Fragestellungen (insbesondere zu Textstruktur, Texttypologie und Intertextualität), hauptsächlich aus fremdsprachlicher Perspektive, außerdem Fragen der kontrastiven Linguistik und der Verbindung von Linguistik und Didaktik beim Fremdsprachenlehren- und lernen.

Aussprache greifbar machen

Niveaubeschreibungen für Aussprachefertigkeiten nach dem GER / CEF

Gregor Chudoba | Feldkirchen A

The Common European Framework of Reference (CEF) offers not only the widely used global scales, but also detailed scales, amongst others for phonological control, i.e. pronunciation. When attempting to include the latter in report forms for pronunciation courses in German as a foreign language at Klagenfurt University, the need for adaptations was felt: the scales had to be refined in terms of precision and detail; further categories of description were needed. Thus, a new scale for the specific context of the pronunciation course was developed that might equally be applied in other settings. Nonetheless, a certain doubt remains as to whether the universal use of the CEF is beneficial.

1. 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 Niveaustufen-

beschreibungen sind hier verfügbar und inwieweit sind sie praktikabel? Müssen sie 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 beschrieben und nachvollzogen werden. Darstellung und Diskussion sollen PraktikerInnen des Ausspracheunterrichts bei ihrer Kursplanung und -beschreibung sowie bei der Leistungsbewertung unterstützen.

2. 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). Im Bereich linguistischer Kompetenz wird als eine von sechs Teilkompetenzen auch die phonologische Kompetenz angeführt und durch die Detailbeschreibungen in Tabelle 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 1 (Bolton, 2008:55 bzw. CEF 5.2.1.4)

Es stellt sich die Frage, ob eine europaweit einheitliche Detailbeschreibung für die Aussprache notwendig ist und welchen Vorteil eine solche bieten kann.

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:

- Schon der deutsche Titel ist irreführend, da Aussprache fachsprachlich als Überbegriff für segmentale und suprasegmentale Phänomene verwendet wird, also sowohl für die Artikulation einzelner Laute als auch für die Intonation im weiteren Sinne. Aussprache und Intonation ist als Titel demnach pleonastisch. Der englische Titel erscheint hier deutlich besser gewählt.
- 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 die Beherrschung der richtigen Wort- und Satzakkzentsetzung relevant wird. Tatsächlich ist aber eine der wenigen allgemein anerkannten Leitlinien des Ausspracheunterrichts für DaF/DaZ, dass die Arbeit am Wort- und am Satzakkzent 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.
- 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, auf Gesprächspartner zu treffen, die Erfahrung mit DaF/DaZ-Lernenden genau dieses sprachlichen Hintergrunds haben. Und nur, wenn diese Gesprächspartner sich Mühe geben. Und auch nur dann, 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.
- 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 B1 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.
- 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 CEF 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 sehr in ausschließlich linguistischen Kompetenzen definiert. 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.

3. Legitime Ergänzung des CEF: Perzeptive Kompetenz

Der oben beschriebene Adaptionsbedarf des CEF ist dessen AutorInnen bewusst und insgesamt 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, be-

sonders 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.

4. Freie Erweiterungen des CEF Sprechgeschwindigkeit, Motivation und weiteres

Darüber hinaus gehende 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 nötigen 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 durch den Autor). 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 müsste 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. (1996:359) 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.”

5. Das adaptierte Raster für Aussprachekenntnisse

Die Zeugnisrückseite für den Aussprachekurs trägt nun die unten wiedergegebene Tabelle. Die angeführten Niveaubeschreibungen entsprechen nicht vollständig dem CEF oder ihre Entsprechung ist nicht in dem Maße gesichert, wie sie 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, auch weil eine weiter gehende, präzisere Differenzierung ohne intensiven Jargongebrauch schwer möglich erscheint. Und es ist schließlich eine pragmatische Lösung des Platzproblems, wenn wie im CEF-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 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.

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, 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 2 – * IPA = Internationales Phonetikalphabet



Una scena dal film "Il mio piede sinistro".

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. 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, 1996). Im Bereich der Benotung hingegen muss man sich die grundsätzliche Frage stellen, ob die verkürzten Standards nicht eine Illusion der Objektivität erzeugen, der gegenüber die offensichtlich subjektive Notengebung traditioneller Ausprägung vorgezogen 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 inklusive Empfehlungen für weiterführendes Lernen?

Anmerkung

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 den vorliegenden Artikel wurde mit der englischen Online-Version gearbeitet, in der Fassung von September 2010.

Bibliographie

- Altmayer, C. (2004). Sprachkultur und Mehrsprachigkeit: Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 10.
- Bolton, S. et al. (2008). *Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch, Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Celce-Murcia, M. et al (1996). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: CUP.
- CEF: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (Zugriff: 20100909)
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Lenz, P. & Schneider, G. (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 (Zugriff: 20100909)

Gregor Chudoba

studierte Angewandte Linguistik in Graz und Klagenfurt. Postgraduale Ausbildung für DaF/DaZ, danach 1995–2000 Lektor an den Universitäten in Osijek und Zagreb (Kroatien) und Győr (Ungarn). Seit 2000 im Bereich Lehrerbildung und Sprachunterricht in Österreich tätig, darunter DaF/DaZ an der Uni Klagenfurt. Seit 2006 Professur für Englisch in Sozialer Arbeit an der FH Kärnten. Schwerpunkte: Phonetik, Dramapädagogik, Lexikographie.

Deutsch besser sprechen

Aussprachetraining in der gymnasialen Oberstufe

Hannele Kara | Jyväskylä FIN

Jusqu'à présent, on connaissait les écoles finlandaises surtout à cause de leur succès dans les études PISA concernant la lecture en langue maternelle, les mathématiques et les sciences naturelles. Mais en Finlande on a mené aussi de gros efforts dans l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le domaine des compétences communicatives, en encourageant l'expression orale des élèves, qui représente désormais une partie centrale des cours de langue et d'une bonne évaluation. On y veille tout particulièrement à une bonne prononciation qui peut être entraînée autant dans des exercices individuels qu'en groupe et sera dorénavant évaluée lors des examens spécifiques. Pour les enseignants, un catalogue de critères a été développé au niveau national dans le LangPro-Projet (langpro2010. educode.fin, basé sur le CEF, les plans d'étude finnois et la recherche internationale) pour des tests oraux. L'auteure, qui a participé au projet, présente ici la description des onze degrés échelonnés, conçus pour l'évaluation de la prononciation et de la fluidité dans la tâche spécifique de la lecture à haute voix. Afin de parvenir à une bonne compréhension, les élèves doivent respecter des éléments comme l'intonation, le rythme, les accents, le débit et la mélodie de la phrase qui diverge souvent assez largement en allemand et en finlandais. Le lecteur intéressé trouve une série d'exercices préparatifs qui se réfèrent directement aux formes demandées lors des examens. Et il pourra comparer les critères proposés avec l'échelle des niveaux élaborée à l'intention des étudiants en langue étrangère à l'Université de Klagenfurt portant sur l'ensemble des compétences orales (cf. l'article de Gregor Chudoba dans ce numéro).

„Das mündliche Können ist ein sehr wichtiger Teil des Fremdsprachenkönnens, weil in der Welt und bei der Arbeit das Beherrschen verschiedener Sprachen verlangt wird. Sprache ist ein Kommunikationsmedium.“

Die hier zitierte Schülermeinung (Kara, 2007) zeigt, dass inzwischen auch für Schüler die Beherrschung der Grammatik nicht mehr das Wichtigste beim Fremdsprachenlernen ist. Sprache ist in der heutigen multikulturellen Welt in erster Linie mündliche Kommunikation; flüssiges Schreiben und Lesen allein genügen nicht mehr. Durch die zunehmende Mobilität in Europa ist auch die Rolle der Aussprache wichtiger geworden: Sie ist die Grundlage des fremdsprachlichen Handelns und kann bei schlechter

Beherrschung die Kommunikation empfindlich stören oder sogar vollkommen scheitern lassen. Oft verursacht eine mangelhafte Aussprache auch Probleme in der Grammatik, in der Flüssigkeit der Rede und in verschiedenen sozialen Situationen. Phonetik ist eigentlich immer da, egal, ob man liest, zuhört oder schreibt. Deshalb sollte die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht systematisch sein und bereits auf der Anfängerstufe beginnen.

Weder im Lehrplan für die finnische Gesamtschule noch für die gymnasiale Oberstufe findet sich eine explizite Thematisierung der Phonetik, obwohl in beiden Plänen die Notwendigkeit mündlicher Kommunikationsfertigkeiten genannt wird, die natürlich auch durch die Aussprache beeinflusst werden. In beiden Schularten basiert die Evaluation auf den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen, auf denen auch Aussprachekenntnisse der Schüler im Zusammenhang mit mündlichen Kompetenzen beurteilt werden. Dabei wird eingeschätzt, ob die Aussprache des Schülers Probleme bei der Kommunikation verursacht, ob er viele Fehler bei der Aussprache macht und ob ein fremder Akzent zu hören ist (vgl. zu dieser Frage auch den Beitrag von Ulrike Arras in diesem Heft).

Eine grosse Rolle bei der Ausspracheschulung spielen Computer, Sprachlabor, Tonbänder und CDs, von denen Lektionen, Hörübungen, Lieder, Gedichte usw. abgehört werden. Ausser der Lehreraussprache ist die Aussprache der Sprecher auf den CDs ein wichtiges Modell für die Lernenden. Viele Lehrbücher für die finnische gymnasiale Oberstufe haben auch eine Lerner-CD für die Arbeit zu Hause und enthalten eine Tabelle der phonetischen Zeichen mitsamt Erklärungen und einem Beispielwort für jeden Laut. Weiterhin können die Schüler in einer Tabelle

die Ausspracheregeln nachschlagen und versuchen, die eigene Produktion selbst einzuschätzen.

Tipps zur Verbesserung der Aussprache

Vorlesetraining

Die normgerechte Aussprache und Intonation sind entscheidend für den Verlauf und den Erfolg von Gesprächen, Vorträgen und bei Verhandlungen. Um sich gezielt auf diese beiden Bereiche zu konzentrieren, sind Vorlesetrainings eine geeignete Übungsformen. Sie bieten auch gute Möglichkeiten, um in Partnerarbeit ohne Lehrerkontrolle die Aussprache zu üben. Der Partner ist dabei ein kritischer Zuhörer und gibt Feedback.

Nachsprechen

In Kleingruppen werden einzelne Laute, aber auch Melodieverlauf, Akzente und Rhythmus geübt. Dabei ist auf Variation des Vorgehens zu achten. Gruppen können gegeneinander oder im Wechsel sprechen. Der Lehrer gibt Regieanweisungen für die Ausdrucksweise wie aggressiv, liebevoll, ängstlich, traurig, zärtlich usw.

Zungenbrecher als Vorlesetraining

*Ein Stachelschwein, ein Stachelschwein,
das muss ein Schwein mit Stacheln sein,
doch hat es keine Stacheln,
so ist es auch kein Stachelschwein...*

Ein Zungenbrecher ist eine Folge von Wörtern, die bei (zu) grosser Schnelligkeit nur schwer richtig auszusprechen sind. Meist handelt es sich um ähnliche Wörter, die sich in bestimmten Silben unterscheiden. Mit Zungenbrechern kann man ausser der Aussprache und der Intonation auch Sprachgefühl, Sozialkompetenz und Merkfähigkeit üben. Man sollte langsam beginnen und auf die richtige Artikulation der Laute achten. Erst wenn man sicher ist, kann man schneller werden. Diese Übungen können hel-

fen, den Mund beweglicher zu machen, das Sprechen zu verbessern und damit die Zuhörer besser zu erreichen. Ausserdem machen sie den Schülern Spass und können sie anregen, auch selbst Sprüche und Reime zu dichten und sie graphisch darzustellen.

Einzeltraining im Sprachlabor

Als konstante Übungsformen können die Schüler authentische Radioprogramme, Lieder, Videos und Fernsehprogramme sehen und hören. Dabei sollen sie z.B. darauf achten, ob ein Laut lang oder kurz ist, auf welcher Silbe der Akzent liegt, wie die Satzmelodie verläuft, ob der Sprecher neutral, freundlich, böse, froh usw. spricht. Sie sollen aber nicht nur die Aussprache anhören, sondern auch Sätze wiederholen und versuchen, die Sprecher zu imitieren. Auf diese Weise sollen sich die Schüler an fremdsprachige Rede und an kulturellen Eigenheiten der

Sprache gewöhnen sowie sich in die Melodie der fremden Sprache einfühlen. Die Sensibilisierung für nonverbale Kommunikation und Körpersprache lässt sich gerade mit Videos und anderem Bildmaterial leicht üben.

Lautes Lesen als mündliches Testformat

Ein grosses Problem bezüglich der Integration von Ausspracheschulung in den Unterricht ist die Zeit. Erst wenn mehr Zeit darauf verwendet wird, kann sie auch bei der Leistungsbewertung mehr Beachtung finden. Dies würde wiederum bei den Schülern den Eindruck grösserer Wichtigkeit erwecken. Das laute Lesen eines Textes ist eines der besten Aufgabenformate bei den mündlichen Tests, wenn man wenig Zeit zur Verfügung hat. In der Praxis sind die Lerngruppen meistens gross, die Zeit für das Testen ist knapp und die Organisation und die Evaluation eines Tests ist zeitraubend, besonders wenn der Kurs umfangreich ist. Für den Lehrer ist es wichtig zu wissen, aus welchen Grundelementen die Aussprache besteht, damit er die Schülerleistungen adäquat bewerten kann.



Emmanuelle Laborit davanti a una scultura di Giacometti.

Wenn in der Schule die mündlichen Leistungen nicht getestet und bewertet werden, finden die Schüler, dass das Üben mündlicher Performanz nicht so wichtig ist; es verliert somit seinen Stellenwert. Die Bewertung dagegen motiviert die Lernenden, die Fremdsprache auch ausserhalb der Schule zu benutzen und neue kulturelle Begegnungen zu suchen.

Bei der Ausspracheschulung geht es zum einen um phonetisch richtige einzelne Laute, wobei hier vor allem auf Interferenzen mit der Muttersprache zu achten ist. Aber Intonation, Rhythmus und Akzent bzw. Betonung gehören genau so dazu wie die Flüssigkeit des Sprechens und die Angemessenheit des Sprechtempos. Bei stockendem Sprechen kommt es zu Verzögerungen, langen Denkpausen und insgesamt zu einem langsameren Sprechtempo. Schliesslich tragen auch Lautstärke und Melodie zu einer guten Verständlichkeit bei. Typisch für das Deutsche sind unterschiedliche Melodiebögen: steigend, fallend oder schwebend. Die Intervalle in der Intonation sind dabei relativ gross, während Monotonie vermieden wird. Die finnische Intonation dagegen ist monoton mit geringen Intervallen. Um Deutsch natürlich und idiomatisch sprechen zu können, müssen finnische Schüler versuchen, sich die deutsche Sprachmelodie anzueignen.

Ein konkretes Beispiel

Der mündliche Test beginnt mit einer „warming-up-Phase“, bei der die Schüler über ihr privates Umfeld gefragt werden wie über Tagesablauf, Hobbies, Vorlieben etc. Im Anschluss daran folgt das Vorlesen eines Textes. Es ist möglich, die Leistung auf Tonband oder Video/DVD aufzunehmen. Partner A liest Text A und Partner B liest Text B vor:

A. Mitfahrzentralen

Die billigste Art zu reisen – außer natürlich per Anhalter – sind Mitfahrzentralen. Wenn jemand mit dem Auto zum Beispiel von Hamburg nach Berlin fährt, kann er eine Mitfahrzentrale anrufen. Wenn dann jemand anderer auch von Hamburg nach Berlin will, bekommt er die Telefonnummer des Fahrers. Die Mitfahrzentrale bekommt ein bisschen

Geld für das Vermitteln, und der Fahrer bekommt Geld für das Benzin. Und alle sind zufrieden! Mitfahren ist viel billiger als der Zug oder das Flugzeug. Außerdem lernt man dabei neue Menschen kennen! In Deutschland, in der Schweiz und in Österreich gibt es Hunderte von Mitfahrzentralen. Vielleicht gibt es ja auch bald Mitfahrzentralen für Leute, die nicht gerne alleine essen...

B. Billig schlafen – aber wo?

Reisen macht Spaß – aber es macht auch müde! Natürlich kann man sich ein Hotelzimmer mieten, Hotels gibt es in Deutschland, Österreich und der Schweiz überall. Aber Hotelzimmer sind teuer, und Jugendliche haben meist nicht viel Geld. Ein Zimmer in einer Pension kostet weniger als ein Hotelzimmer. Natürlich kann man auch auf einem Campingplatz übernachten. Dann muss man aber ein Zelt dabei haben. Die beste Übernachtungsmöglichkeit für junge Leute ist eine Jugendherberge. Hier kann man ein billiges Bett und ein gutes Frühstück kriegen. Zwei Dinge sollte man aber wissen: In einer Jugendherberge schlafen Jungen und Mädchen in getrennten Zimmern und man muss einen Jugendherbergsausweis haben.

Die Bewertungskriterien zu Aussprache und flüssigem Sprechen

Im Folgenden werden die Bewertungskriterien zu Aussprache und flüssigem Sprechen vorgestellt, die im finnischen LangPro-Projekt bei Educode (langpro2010.educode.fi) entworfen worden sind. Der mündliche Test dieses Projekts enthält sieben Aufgabenformate: Vorlesen, Interview, über Bilder erzählen, Rollenspiel, den Text referieren, auf eine Situation reagieren und Monolog. Jeder Testteil wird nach aufgabenspezifischen Kriterien bewertet, die sich an dem GER, an den finnischen Lehrplänen und an der internationalen Fachforschung orientieren. Pilottests haben ergeben, dass die vorgestellte Skala für Fremd- wie für Eigenevaluation eingesetzt werden kann. Es wurde aber auch deutlich, dass Fremdsprachenlehrer zu ihrer Nutzung eines gezielten Trainings bedürfen.

Aufgabe: Vorlesen

Niveau	Aussprache	Flüssigkeit
0		keine Leistung
unter		äusserst mangelhafte und schwer verständliche Leistung
A1.1		
A1.1	Sehr schwer zu verstehen, fortwährende Probleme bei der Beherrschung von Lauten, Betonung und Intonation. Sehr starker fremder Akzent.	Stockend und unnatürliche Pausen.
A1.2	Oft schwer zu verstehen. Viele Probleme bei der Beherrschung von Lauten, Betonung und Intonation. Starker fremder Akzent.	Der Leser liest äusserst mechanisch vor. Das Vorlesen einiger auswendig gelernter Ausdrücke/ bekannter Sequenzen kann ausreichend gelingen, ansonsten stockend.
A1.3	Manchmal schwer zu verstehen. Probleme bei der Beherrschung von Lauten, Betonung und Intonation. Leichter fremder Akzent.	Der Leser liest sehr mechanisch vor und beachtet den Zuhörer gar nicht. Bekannte Abschnitte gelingen fliegend, ansonsten gerät er ins Stocken, macht unnatürliche Pausen und Unterbrechungen kommen sehr deutlich vor. Oft falsche Eröffnungen.
A2.1	Nahezu verständlich, obwohl fremder Akzent sehr deutlich ist. Fehler bei der Aussprache, Betonung und Intonation kommen vor.	Der Leser liest mechanisch vor und beachtet den Zuhörer kaum. Bekannte Abschnitte gelingen fliegend, aber der Redefluss wird durch viele Pausen unterbrochen und er gerät ins Stocken. Oft falsche Eröffnungen.
A2.2	Verständlich, obwohl fremder Akzent deutlich ist. Fehler bei der Aussprache, Betonung und Intonation kommen gelegentlich vor.	Das Lesen ist manchmal fliegend, aber verschiedene unnatürliche Unterbrechungen kommen vor. Der Zuhörer wird mangelhaft beachtet.
B1.1	Deutlich zu verstehen, obwohl fremder Akzent hin und wieder auftaucht. Fehler bei der Aussprache, Betonung und Intonation können zu gelegentlichen Missverständnissen führen.	Das Lesen ist weitgehend fliegend und natürlich, aber bei längeren Abschnitten kommen Pausen und Verzögerungen vor. Der Zuhörer wird unzureichend beachtet.
B1.2	Aussprache sehr verständlich, obwohl die Intonation und Betonung nicht ganz der Zielsprache entsprechen.	Das Lesen ist im Allgemeinen fliegend und recht natürlich, trotz einiger Pausen wird es fortgesetzt und Kommunikation gelingt. Der Leser versucht etwas den Zuhörer zu beachten.
B2.1	Aussprache und Intonation sind deutlich und natürlich.	Das Lesen ist natürlich und nur selten kommen längere Pausen vor. Der Zuhörer wird beachtet.
B2.2	Aussprache und Intonation sind sehr deutlich und natürlich.	Meistens fließendes, natürliches und spontanes Vorlesen. Pausen werden an natürlichen Stellen zwischen Intonationseinheiten gesetzt. Der Leser beachtet den Zuhörer gut.
über		
B2.2	Leser kann die Intonation variieren, die Betonung im Satz gelingt an den erforderlichen Stellen, so dass (aller)feinste Bedeutungsnuancen ausgedrückt werden können.	Fließendes, natürliches und müheloses Vorlesen. Der Leser zeigt, dass er den vorgelesenen Inhalt versteht, er ist sich bewusst, was er dem Zuhörer vermitteln möchte.

Zusammenfassung

Wenn in der Schule die mündlichen Leistungen nicht getestet und bewertet werden, finden die Schüler, dass das Üben mündlicher Performanz nicht so wichtig ist; es verliert somit seinen Stellenwert. Die Bewertung dagegen motiviert die Lernenden, die Fremdsprache auch ausserhalb der Schule zu benutzen und neue kulturelle Begegnungen zu suchen.

Mit der stärkeren Beachtung der kommunikativen Sprachkompetenz und einer interkulturellen Handlungskompetenz in der Didaktik hat man eingesehen, dass die Integration phonetischer Kenntnisse in den Fremdsprachenunterricht und in die Lehrwerke unentbehrlich ist und dass Phonetik genauso wie Grammatik, Lexik, Orthographie oder Landeskunde behandelt werden muss.

Literatur

Kara, H. (2007). Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social Research* 315. Universität Jyväskylä, Finnland.

Hannele Kara

Uni-Ausbildungsschule Jyväskylä (Normaalikoulu Jyväskylä); Deutschlehrerin, Dr. der Erziehungswissenschaft, forschende Lehrerin mit den Schwerpunkten: mündliche Kompetenz, Testen und Bewerten mündlicher Leistungen, DSD-Prüfungen, interkulturelle Kommunikation, Portfolio.

L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE)

Georgette Blanc | Lausanne

Das Erlernen des phonetischen Systems einer Fremdsprache mobilisiert viele Seiten der Persönlichkeit der Lernenden und verlangt die Bereitschaft zu tiefgreifenden Veränderungen in ihren Hör- und Aussprachegewohnheiten. Das braucht Zeit, Mut und Ausdauer. Lehrende sollten dies berücksichtigen und die Lernenden mit viel Takt und Feingefühl begleiten. Deshalb bedürfen sie einer fundierten Ausbildung in Phonetik, um in ihrem Unterricht alle verfügbaren Mittel zur Ausspracheschulung einsetzen zu können.

Quel est le but de l'enseignant-e de phonétique (ou, plus précisément, de prononciation)? Au départ, la réponse paraît simple. Il-elle aimerait aider l'apprenant-e à acquérir une «bonne prononciation». Dans la réalité de la classe, la situation s'avère rapidement plus complexe. Très vite l'enseignant-e s'aperçoit que l'apprenant-e qui prononce par exemple «doux» au lieu de «du», c'est-à-dire un [u] pour un [y], ne commet pas une simple erreur d'inattention. En effet, si l'enseignant-e le corrige et lui dit: «Attention, il faut dire [y], pas [u]», l'apprenant-e le plus souvent se concentre et reproduit un splendide [u]! Son erreur «de prononciation» découle du fait qu'il-elle n'entend pas la différence entre les deux sons, même s'ils sont produits bien distinctement par l'enseignant-e. Ce genre d'erreur est dû au fait que le système phonétique de la langue cible (ici le français) comprend des sons qui ne sont pas utilisés de façon distinctive dans la langue de l'apprenant-e (cf. à ce sujet l'article de W. Krause dans ce numéro). Ainsi, la majorité des apprenant-e-s hispanophones ou nipponophones rencontrent des difficultés avec le [b] et le [v], et presque tous les publics peinent à distinguer les sons [ø]-[œ], («peu», «peur») des sons [o]-[ɔ], («peau», «port»), ou les sons [e]-[ɛ] («mes», «mais») du son [ə] du «me» par exemple. L'enseignement de la phonétique concerne donc aussi bien la compréhension que l'expression. Entendre «Elle l'a bu.» au lieu de «Elle l'a vu.» n'est pas anodin en terme de compréhension et donc de communication, de même que la commande de «douze oeufs» au lieu de «deux os» peut réserver quelques surprises.

L'enseignant-e peut également se trouver face à d'autres types de difficultés. Ainsi, certains germanophones qui prononcent aisément un [s] dans «une tasse» ne réussiront pas à prononcer le [s] dans «ils sont» ou «j'ai sommeil». Le mot «spécialité» peut devenir une [espesjalite] «espécialité» chez les hispanophones et une [supɛʃjalite] «supécialité» chez les nipponophones. Toutes ces erreurs s'expliquent du fait que dans la langue des apprenant-e-s, certains sons ou certaines suites de sons sont totalement inexistantes, ou ne se réalisent que dans certains contextes et que les apprenant-e-s transfèrent automatiquement les «règles» de distribution, de combinaisons ou de coarticulation de leur langue au français.

Ainsi, on le voit, la phonétique, qu'on l'enseigne ou qu'on veuille l'acquérir, est loin d'être facile. Je présenterai ci-dessous les difficultés que doit surmonter l'apprenant-e, puis les tâches qui incombent à l'enseignant-e pour aider les étudiant-e-s à mieux entendre et à mieux prononcer. Je mentionnerai enfin quelques-uns des outils à disposition des enseignant-e-s.

Les difficultés rencontrées par l'apprenant-e

Les difficultés varient fortement en fonction notamment de l'âge de l'apprenant-e et de l'écart entre la langue source et la langue cible. Dans ce qui suit, je traiterai des difficultés des apprenant-e-s adolescents ou adultes de toute origine linguistique.

Pour la **perception auditive**, l'apprenant-e doit parfois repérer, comme je l'ai mentionné ci-dessus, des unités inexistantes dans sa langue ou distinguer deux unités différentes là où il n'y en a qu'une dans sa langue, ou encore reconnaître des unités existant dans sa langue dans des contextes inhabituels. Il doit ainsi modifier son crible pho-

nologique (Troubetzkoy, 1986). En plus, il doit observer des éléments suprasegmentaux (intonation, rythme) dont la forme peut être pour lui inhabituelle ou non significative ou encore chargée émotionnellement. Il doit également modifier ses habitudes d'écoute et être attentif à des parties de mot ou de syntagme porteuses d'information qui ne sont pas dans sa langue maternelle. En français, par exemple, la finale d'un mot comprend souvent une information qui ne se manifeste que par la seule présence ou absence de phonème: genre, nombre, mode: («petit»-«petite», «finit»-«finissent», «viens»-«viennes»). L'attention des francophones se porte donc sur cette partie du mot ou du syntagme; pensons aux garçons de café parisiens transmettant leur commande avec «Deux cafés, deux» ou à notre «Bjour» pour «Bonjour», alors que dans de nombreuses langues cette finale est presque «mangée».

Dans le domaine de la **production**, l'apprenant-e doit se familiariser avec des mouvements musculaires dont il-elle n'a pas l'habitude. En français, la série des voyelles antérieures labiales [y], [ø] et [œ], («sur», «eux», «soeur») pose un problème à un grand nombre de non-francophones. La combinaison des lèvres arrondies et de la langue en avant est très difficile à réaliser pour eux. Faire vibrer les cordes vocales indépendamment du contexte phonétique, c'est-à-dire acquérir l'opposition des consonnes sourdes-sonores [p]-[b], [t]-[d], [f]-[v], etc. est particulièrement difficile pour les apprenant-e-s chinois. La chuintante sonore [ʒ] («jambe») est également très difficile pour beaucoup. L'apprenant-e doit parfois aussi modifier la tension de l'articulation. Le français a un système de voyelles toniques relativement tendues et certaines consonnes, comme le [b] et [v], s'opposent autant, si ce n'est plus, par

la tension que par le lieu ou le mode d'articulation. L'apprenant-e doit pouvoir prononcer des suites de sons inexistantes dans sa langue. Ainsi, à l'initiale, les germanophones et les hispanophones, réussissent difficilement à prononcer le groupe consonantique [sp], les premiers ont tendance à prononcer [ʃp] et les seconds [esp] (cf. l'exemple donné en haut). Certaines langues ne connaissent aucun groupe consonantique. Il-elle doit aussi moduler son intonation différemment, mettre des accents toniques à une place inhabituelle pour lui-elle et souvent en mettre moins qu'il-elle n'en mettrait dans sa langue maternelle.

Ces apprentissages sont d'autant plus difficiles que les mécanismes entraînant ces modifications sont inconnus. L'apprenant-e ne connaît en général que très mal le fonctionnement de sa langue à l'oral. Le plus souvent, il-elle n'a pas conscience de mettre des accents toniques, ignore quels sont les phonèmes de sa langue et ne sait pas comment il-elle produit tel ou tel son ou telle ou telle intonation. Et surtout, le plus souvent, l'apprenant-e est phonologiquement sourd, ce qui signifie d'une part qu'il-elle doit reproduire quelque chose qu'il-elle n'entend pas et d'autre part qu'il-elle n'entend pas ce qu'il y a de faux dans ce qu'il-elle dit.

Au niveau **cognitif**, il-elle doit également se faire une représentation globale du son, c'est-à-dire associer, pour chaque phonème, ses représentations acoustique, articulatoire, combinatoire, fonctionnelle et graphique(s).

Apprendre à maîtriser le système phonétique d'une langue étrangère peut entrer en conflit avec la représentation **identitaire de l'apprenant-e**. En effet, réussir à parler le FLE de manière absolument identique à un francophone signifie perdre son identité d'allophone. Un enseignant rencontré dans un cours de formation continue était italo-phonophone et avait une capacité de perception et de production de sons admirée par tout le laboratoire de phonétique de Mons. Il parlait le fran-

çais à la perfection, mais... avec un r roulé expliquant qu'il était important pour lui qu'on reconnaisse son italianité. De plus, l'apprenant-e doit accepter d'adopter le comportement linguistique des locuteurs de la langue cible, donc de vivre l'étrangeté pour lui-elle. Cela pose de grosses difficultés à certain-e-s étudiant-e-s. Une de mes étudiantes ne voulait pas parler «comme ces Françaises qui parlent du bout des lèvres». Une autre ne voulait pas d'intonation montante, elle avait l'impression d'être hystérique en parlant ainsi.

D'un point de vue **psychologique**, l'apprenant-e doit surmonter ses frustrations et ses échecs; il faut parfois une année quand ce n'est pas beaucoup plus pour distinguer régulièrement, un [e] («é») d'un [ə] («e»). Il-elle doit également se montrer ouvert-e et accepter qu'il-elle peut entendre autre chose que ce qu'il-elle entend dans l'immédiat. Il-elle doit donc en même temps faire preuve de persévérance et de lâcher prise. Il-elle doit aussi surmonter ses craintes, sa peur du ridicule, et tout cela en restant détendu-e puisque la voix est un instrument et que tout instrument dont les cordes n'ont pas la bonne tension sonne faux!

Enfin, au niveau **pragmatique**, il-elle doit le plus souvent associer la suite de sons à un sens et décider si cette association convient à la situation, une tâche particulièrement difficile pour un-e apprenant-e dont le lexique mental est encore restreint. De plus, cette vérification implique une remise en question fréquente de sa perception, donc finalement de soi-même.

De nombreux **mécanismes psycholinguistiques** interviennent également, mais ils sont le plus souvent automatiques. J'en parlerai rapidement par la suite.

Malgré tout l'intérêt que peuvent présenter l'apprentissage en autonomie ou à l'aide des TIC, la prononciation me paraît être la matière où l'enseignant-e joue un rôle primordial.

On l'aura compris, la tâche de l'apprenant-e est «hénaurme»! Une bonne acquisition du système phonologique d'une langue, beaucoup plus que l'acquisition de la syntaxe ou du lexique, peut être source de fortes émotions chez l'apprenant-e. Elle implique la personne dans son entier: ses compétences auditives et articulatoires, sa maîtrise du souffle, de la respiration, la représentation d'elle-même et son identité. Cet apprentissage prend donc du temps et mérite une attention particulièrement respectueuse de la part de l'enseignant-e.

Les tâches de l'enseignant-e

Les tâches de l'enseignant-e sont multiples, mais deux d'entre elles me semblent essentielles.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant-e doit **absolument** créer un climat de détente et de confiance dans la classe. En effet, il-elle doit sensibiliser chaque apprenant-e à ses difficultés propres sans transformer ces dernières en obstacles insurmontables et sans ridiculiser l'apprenant-e à ses yeux, ou pire, aux yeux de ses camarades. Les apprenant-e-s doivent être assuré-e-s du soutien de leur enseignant-e et certain-e-s qu'ils-elles pourront progresser, même si cela prend un peu de temps. Cette confiance est essentielle, car l'apprenant-e doit oser s'exposer et éventuellement faire des fautes devant les autres. L'étude du cas présentée par Mijon (Mijon, 2010) illustre parfaitement le risque que court et que fait courir l'enseignant-e qui ne crée pas un climat de confiance¹.

Sur la base de ses connaissances théoriques, l'enseignant-e doit être capable, pour **chaque apprenant-e**, de

- repérer ses erreurs,
- établir un diagnostic (analyse des erreurs),
- hiérarchiser l'importance des erreurs (on ne peut pas tout corriger en même temps),
- proposer des corrections adaptées aux erreurs et au niveau de l'apprenant-e par des d'exercices variés.

Dans une classe considérée comme monolingue, la majorité des apprenant-e-s présenteront plus ou moins les mêmes erreurs, il y aura donc moins de variétés d'erreurs que dans une classe multi-

lingue, mais existe-t-il encore des classes où tou-te-s les apprenant-e-s ont la même langue maternelle? Or, si l'apprenant-e a appris dans son tout jeune âge une autre langue que celle qu'il-elle utilise normalement à l'adolescence ou comme adulte, cela peut influencer la prononciation de la nouvelle langue étrangère. L'enseignant-e peut donc être confronté-e à des erreurs peu habituelles dans son «public» et doit malgré tout pouvoir trouver des solutions adéquates.

Malgré tout l'intérêt que peuvent présenter l'apprentissage en autonomie ou à l'aide des TIC, la prononciation me paraît être **la** matière où l'enseignant-e joue un rôle primordial. Actuellement, aucune machine disponible dans les institutions éducatives n'est capable d'analyser les erreurs des apprenant-e-s, d'en proposer une correction adaptée et de soutenir l'apprenant-e dans ses efforts. Et aucun-e apprenant-e, sauf quelques «génies», ne réussit à s'autocorriger de manière satisfaisante. Il me semble donc essentiel que les enseignant-e-s de FLE reçoivent une excellente formation en phonétique, ce qui, malheureusement, est rarement le cas.

Les outils à disposition de l'enseignant-e

Si l'on ne tient pas compte des «trucs pédagogiques» qui ont existé de tout temps, les principaux outils sont apportés par la linguistique générale, l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive. De solides connaissances en **phonétique générale** permettent de bien analyser la production de l'apprenant-e et de la situer par rapport à la production recherchée. Elles sont le préalable à toute **analyse des erreurs** sérieuse qui consiste à repérer l'erreur, à l'identifier, puis à l'évaluer par rapport par rapport à la langue, aux objectifs d'apprentissage de l'enseignant-e et de l'apprenant-e. Le son produit par l'apprenant-e est-il trop aigu ou trop relâché? Les lèvres sont-elles trop écartées? Dans quel contexte phonétique l'erreur est-elle produite, etc.? Une connaissance plus détaillée de la phonétique articulatoire et acoustique s'avère extrêmement précieuse pour ce travail. L'**analyse contrastive**, qui offre une étude scientifique des différences et des similitudes de deux systèmes linguistiques synchroniques, est un outil utile, mais ses études ne sont malheureusement publiées, le plus souvent, que dans des revues ou des ouvrages spécialisés. A mon avis, l'enseignant-e peut s'en passer, s'il-elle maîtrise tous les autres outils d'analyse. Enfin, la **sociolinguistique** peut également apporter des informations utiles, par exemple sur la variation

- topique (en Suisse romande, en finale on utilise plutôt [ɔ] que [o] et on distingue phonétiquement les [pɔ] «pots» des [po] «peaux»!
- diachronique (par exemple, la distinction [œ] - [ɔ] tend à disparaître).

Grâce à tous ces outils, de nombreuses méthodes d'enseignement de phonétique se sont développées à partir du moment où l'enseignement des langues étrangères a mis l'accent sur la pratique de l'oral renforcé aussi par l'expansion des laboratoires de langue. Certaines d'entre elles offrent des idées intéressantes.

Vers le milieu des années 50, P. Rivenc, de l'École Normale supérieure de St-Cloud, et Petar Guberina, de l'Institut de phonétique de Zagreb, créent et développent la «méthode structuro-globale audio-visuelle» (SGAV). Bien que la méthode SGAV soit aujourd'hui dépassée dans sa conception de base, son approche de la correction phonétique, dite méthode verbo-tonale, reste à mon avis tout à fait valable (Renard, 1971). Elle me paraît avoir inspiré des ouvrages relativement récents, comme «Plaisir des sons» ou les 350 exercices de «Phonétique» de même que plusieurs sites sur Internet, dont celui de l'Université de León (cf. l'article détaillé dans ce numéro). L'apprentissage de la prononciation doit se faire non de façon intellectuelle, mais par intégration progressive et dans des situations de communication. La méthode se base essentiellement sur la phonétique acoustique, insiste sur le rôle de la courbe intonative, de la tension et de la coarticulation. En voici quelques exemples:

- la courbe intonative influence la réalisation de certains sons; par exemple, au sommet d'une courbe intonative montante, le caractère aigu d'un son se perçoit plus aisément: le [y] de «tu» sera mieux perçu et plus facile à produire dans «Il l'a tu?» que dans «Il l'a tu.» ou «Tu l'as dit.» Le germanophone qui commande «une pièce» au lieu d'une «bière» met trop de tension dans son [b], ce qui est perçu par les francophones comme un [p]. Il faudrait donc travailler le [b] dans le creux de la courbe intonative, ce qui facilite le relâchement.
- La coarticulation peut également faciliter la réalisation de certains sons. Acoustiquement, on distingue des voyelles et des consonnes aiguës ou sombres. Grâce à la coarticulation, prononcer une voyelle aiguë après une consonne aiguë s'avère plus facile que de prononcer une voyelle sombre après une consonne aiguë ou une voyelle aiguë après une consonne sombre. Prononcer «tu» est plus facile que «tout» ou «pu».
- L'enseignant-e peut également aider l'apprenant-e à mieux percevoir un son en exagérant les caractéristiques que l'apprenant-e n'entend pas; par exemple en renforçant le caractère aigu du [y], en le prononçant d'une manière qui se rapproche d'un [i], on en facilite la perception. On peut faire le même travail avec l'opposition [b]-[v]. L'enseignant-e peut accentuer le relâchement du [v] et la tension du [b].

En plus de ces indications, la méthode propose des exercices impliquant tout un **travail corporel**.

La suggestopédie, introduite en France à la fin des années 70, propose une approche de l'enseignement de la phonétique en recourant à la musique classique pour mieux détendre l'apprenant-e et pour préparer son oreille à percevoir les sons de la langue cible. Comme pour la méthode verbo-tonale, cette approche travaille à partir de dialogues et peu ou pas avec des mots isolés, encore moins avec des sons isolés, et préconise un apprentissage par intégration (cf. aussi les propositions concrètes dans l'article de Daniela Niebisch).



Scene da "Figli di un dio minore", versione teatrale del 1979 ...



... e versione cinematografica del 1986.

Enfin, les récentes découvertes en psycholinguistique offrent, à défaut d'outils, du moins des moyens pour mieux comprendre le fonctionnement de l'audition et de la production de la parole. Ils permettent ainsi à l'enseignant-e de mieux saisir les difficultés auxquelles se heurtent les apprenant-e-s. Voici quelques informations qui m'ont paru pertinentes comme enseignante de FLE:

- le cerveau est extrêmement actif et **agit le plus souvent à notre insu**. Il n'est pas du tout une simple caisse enregistratrice comme on a pu le croire un temps. Troubetzkoy parlait déjà du crible phonologique pour expliquer qu'un adulte ou même un adolescent a perdu la capacité de percevoir naturellement tous les sons de quelque langue que ce soit. Mais le cerveau peut encore beaucoup plus que cela! Au niveau de la perception,
- nous sommes capables d'entendre une voyelle qui n'a jamais été produite ou qui est dégradée. Le cerveau la rétablit de lui-même.
- Le cerveau est également capable de rétablir l'ordre correct de phonèmes inversés. Au niveau visuel, nous lisons sans difficulté le titre d'un article de Jean-Louis Kuffer: «Le creaveu hmauin lit dnas le dsérorde». Aussi le cerveau d'un-e apprenant-e pourrait-il très bien réorganiser automatiquement ce qui a été dit, mais sans tenir compte des «règles» de la langue cible!

- Un mot est souvent identifié avant d'être entièrement prononcé. Si deux mots de la langue source et de la langue cible ne se distinguent que par la finale, cette différence peut très bien ne pas être remarquée.
- Selon plusieurs études, nous avons recours à des gestes articulatoires nécessaires à la production du son (Liberman & Mattingly, 1985) pour percevoir un son ou un mot, notamment en situation d'ambiguïté. Alors que l'enseignement de la phonétique articulatoire est parfois décrié, ces études renforcent sa pertinence.
- Nous pouvons produire des sons qui sont acoustiquement identiques et qui seront, selon le contexte, perçus comme des phonèmes différents. En contexte, l'identification d'un phonème ne se base donc pas uniquement sur la perception du son produit (Peterson and Barney, 1952).
- Le contexte et les connaissances disponibles influencent l'interprétation de ce que nous entendons et en cas d'ambiguïté, nous choisissons ce qui est le plus familier. L'apprenant-e peut donc percevoir correctement, mais faute d'un lexique mental suffisamment étendu, être amené à corriger sa perception.

Tous ces mécanismes neurologiques se déroulent à notre insu. Ils sont un atout indéniable dans notre langue maternelle, mais peuvent constituer un handicap durant la phase d'acquisition d'une langue seconde.

Pour l'application concrète de ces outils dans un cours de phonétique, vous trouverez de plus amples informations dans l'article de ma collègue Myriam Moraz «Parler comme un francophone ou Comment s'approprier l'intonation».

Conclusion

La phonétique reste malheureusement trop souvent le parent pauvre dans l'enseignement du FLE, que ce soit par la place qui lui est accordée dans les méthodes ou que ce soit par la formation (ou plutôt l'absence de formation) des futur-e-s enseignant-e-s de FLE. Pourtant, les apprenant-e-s sont très demandeurs et souvent enthousiastes. De plus, comme l'apprenant-e engage de nombreux aspects de sa personnalité, le contact entre l'enseignant-e et l'apprenant-e est extrêmement riche et peut parfois aboutir à une complicité certaine. Il peut arriver qu'un apprenant-e quitte le cours alors que sa prononciation est encore bien imparfaite et qu'on le-la retrouve quelque années plus tard parlant presque sans accent. Le temps a fait son oeuvre ainsi que, on l'espère, notre enseignement.

Notes

¹ Une étudiante, malgré les efforts et les encouragements de l'enseignant, ne progresse pas aussi rapidement que les autres étudiants. L'enseignant en arrive à juger l'étudiante «mauvaise» et se persuade qu'elle «n'y arrivera pas». Cet étiquetage renforcé par une méthodologie qui favorise une correction individuelle devant toute la classe entame l'estime de soi de l'étudiante. Elle acquiert une réputation d'infériorité aux yeux de ses camarades et aux siens, ce qui l'amène à développer des «stratégies auto-handicapantes» d'évitement et d'oubli et à rejeter la responsabilité de ses difficultés sur son absence de don pour la phonétique. Ses performances ne peuvent qu'en être diminuées.

Références

Abry, D. & Chalaron, M.-L. (1994). *Phonétique, 350 exercices*. Paris: Hachette.
 Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: CLE international.

Dufeu, B. (2009). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_dufeu.htm (consulté le 15.10.2010).
 Kaneman-Pougatch, M. & Pedoya-Guibretière, E. (1989). *Plaisir des sons, enseignement des sons du français*. Paris: Hatier, Didier.
 Mijon, Ph. (18.05.2010). *L'estime de soi en séance de travail phonétique: étude d'un cas*, <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/> (consulté le 1.10.2010).
 Tomé, M. (1999-2009). *Phonétique française – FLE*. Université de León, <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/index-phon.html> (consulté le 15.10.2010).
 Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
 Kuffer, J.-L. (2003). *Le creaveu hmauin lit dans le dsérorde...*, 24 Heures, 2 octobre 2003.
 Libermann A. M. & Mattingly I. G. (1985). *The motor theory of speech revised. Cognition*, 21, 1-36.
 Peterson, G. E. & Barney, H. L. (1952). *Control methods used in the study of the vowels*. In *Journal of the Acoustical Society of America* 24, 175-184.
 Strange, W. et al. (1976). *Consonant environment specifies vowel identity*. In *J. Acoust. Soc. Am.*, 60, 213-224.
 Troubetzkoy, N.S. (1949, rééd. 1986). *Principes de Phonologie*. Paris: Klincksieck.

Georgette Blanc

après des études de linguistique générale et de linguistique appliquée à l'université de Lausanne puis d'Aix-en-Provence, s'est consacrée à l'enseignement des langues, à l'Université de Lausanne (EFLE). Elle y enseigne le Français Langue Etrangère (FLE) et se consacre tout spécialement aux diverses aptitudes nécessaires à la maîtrise de cette langue. Par son intérêt aux conditions qui facilitent ou entravent l'acquisition d'une langue étrangère, elle part vivre elle-même une situation immersive pendant une année au Japon. Après son retour, elle complète ses connaissances par des études en psychologie et psycholinguistique.

Parler comme un francophone ou comment s'approprier l'intonation

Myriam Moraz | Lausanne

Im vorausgehenden Beitrag waren die theoretischen Grundlagen und die Lehrmaterialien beschrieben worden, die zur Ausarbeitung eines gänzlich neuen Phonetikkurses für Französisch als Fremdsprache an der Universität Lausanne geführt hatten. In Ergänzung dazu zeigt Myriam Moraz, wie mit den Studenten des Sommerferienkurses 2007 eine adäquate didaktische Umsetzung versucht wurde. Beginnend mit der Schwierigkeit eines Identitätswechsels, zu dem der Fremdsprachenlerner bereit sein muss, skizziert die Autorin die schrittweise Aneignung eines vorgegebenen Dialogtextes durch Imitation und Spiel, wozu die Übernahme von Aussprache, Intonation und Rhythmus als integrierender Bestandteil gehört. Ausführlich werden die dabei benutzten Hilfsmittel kommentiert: von der ersten Begegnung mit Repliken aus der Alltagssprache über den stufenweisen Einsatz des phonetischen Alphabets bis zu filmischen Aufnahmen am Ende, die sowohl als Feedback für die Lerner selbst als auch als Dokument für andere Gruppen dienen. Dabei umgeht Moraz nicht die kritische Frage nach dem Transfer kontextualisierter Dialogteile auf neue Situationen. Die Tatsache, dass ihre Studenten nach dem Kurs viele phonetische und grammatische Phänomene beherrschten und dadurch (fast) wie Muttersprachler eingestuft werden konnten, erscheint ihr als unschätzbare Gewinn, um sich im alltäglichen Umgang mit Frankophonen sprachlich kompetent zu verhalten.

Introduction

En matière de prononciation, on peut élaborer de nombreuses théories, établir de manière exacte comment se forment les différents sons, mais on reste souvent démuni face aux étudiant-e-s de FLE lors de la mise en pratique. On oublie que les sons qui font le langage ne sont pas que de la voix émise depuis un point «x» de l'appareil phonatoire – si c'était le cas, tout le monde prononcerait correctement – mais qu'ils sont intimement liés à des caractéristiques respiratoires, physiques aussi bien qu'affectives – et tout cela même sans égard pour le contenu. Il est donc temps d'intégrer ces données dans une didactique adéquate, comme nous l'avons fait dans les Cours de vacances à l'Université de Lausanne (UNIL) depuis 2007.

Passer d'une langue à une autre, ce n'est pas seulement changer de code linguistique, c'est aussi passer d'une identité (culturelle) à une autre. C'est pour cette raison que, pour prononcer de la

manière la plus proche de celle d'un natif, il est nécessaire de laisser de côté une personnalité propre à sa langue première pour en revêtir une nouvelle en langue seconde. (Le masculin est employé à dessein pour parler de l'autre dans sa dimension universelle et non pas restreinte, non pas individualisée). Le travail sur la prononciation ne s'apparenterait-il pas, dans ce sens, au travail de l'acteur qui oeuvre avec le langage, le corps et les émotions? C'est peut-être cette piste-là qu'il faudrait privilégier et par conséquent, un travail du corps dans son entier. Qui dit travail, dit entraînement. On oublie souvent cet aspect, pensant que l'immersion dans un univers linguistique devrait suffire, sans pratique dirigée, sans apprentissage doublé d'une notion d'effort. Or, la prononciation d'une langue n'intervient pas naturellement, sans aide extérieure ni travail spécifique.

On aurait tort de croire que prononcer correctement une langue ne se fait qu'avec l'appareil bucco-phonatoire. La voix elle-même démarre aux origines du corps et de l'être qui diffèrent pour chaque idiome¹.

Par conséquent, il semble judicieux de trouver de nouvelles approches qui permettent aux apprenants de rattacher tel ou tel son à une position corporelle, à un geste, ainsi qu'à une attitude affective.

Un autre obstacle entrave le processus d'élocution: le code écrit. Il est étrange de constater que l'enseignement/apprentissage de la prononciation – activité orale par excellence – s'appuie sur l'écrit. On se rend compte de la prégnance du code écrit et de l'influence qu'il a sur nos pratiques orales² lorsque les locuteurs essaient de répéter des énoncés. Ils ont alors tendance à s'en faire une représentation mentale graphique avant de les prononcer, et celle-ci peut souvent induire une prononciation erronée. L'importance de l'écrit dans le parcours scolaire est telle qu'il de-

vient difficile de s'en débarrasser au profit d'un mode d'enseignement oral. Quant à l'écriture phonétique, elle n'est pas d'une grande aide non plus, car les apprenants ne la maîtrisent souvent pas suffisamment pour une lecture cursive fluide. Par ailleurs, elle peut également induire en erreur, certains signes étant fort semblables aux caractères d'écriture. Il peut être utile d'écrire les propositions sans espace entre les mots, avec une graphie fautive dans laquelle n'apparaissent pas les «e» muets qui doivent chuter, afin que les apprenants puissent lire exactement ce qu'ils doivent dire.

Dans le même sens, l'approche pédagogique de *The Silent Way* de Caleb Gattegno qui remplace la graphie par des cartes de différentes couleurs³ évitera l'écueil que représente le code écrit dans la pratique de la prononciation. Dans cette méthode, les cartes sur lesquelles le professeur pointe représentent d'abord certains sons de la langue cible et progressivement des syllabes, des mots et même des phrases. Au lieu d'explications et de corrections théoriques, ce procédé peut être complété par des signes de la bouche indiquant comment un son devrait être formé. Les enseignants travaillant selon cette méthode témoignent tous de la rapidité avec laquelle les apprenants intègrent les sons associés aux couleurs.

2. La prononciation autrement

2.1. Matériel de cours

En 2007, les Cours de vacances (CDV) de l'Université de Lausanne (UNIL) ont décidé de mettre sur pied un cours de prononciation différent. L'aboutissement est un dvd composé d'extraits sélectionnés de trois films d'Agnès Jaoui, *Cuisines et dépendances*, *Comme une image*, *Un air de famille*. Les passages, bien que relativement courts – environ 4 minutes – devaient constituer

une séquence cohérente et compréhensible sans introduction, c'est-à-dire sans avoir besoin de donner des précisions concernant le contexte ou l'identité des personnages. Les 11 extraits⁴ mettent en scène des hommes et des femmes, dont le nombre varie entre 2 et 4, dans des situations conversationnelles diverses se déroulant soit à l'intérieur – cuisine, séjour, bar, restaurant – soit dans la rue. Ils contiennent des dialogues dont l'expression est très proche d'une conversation à bâtons rompus conservant beaucoup des spécificités de l'oral comme la répétition de certains phonèmes⁵, causée par l'émotion du locuteur, ou la chute de certains sons comme /l/ dans «quelque chose» qui devient /kekʒoz/. On peut noter également quelques «euh» d'hésitation que le locuteur francophone utilise fréquemment. Quant aux dislocations⁶ (à droite ou à gauche) ou aux ruptures de construction⁷, elles sont très courantes dans les conversations informelles ou dans des interviews radiophoniques, mais n'apparaissent que rarement dans les dialogues cinématographiques. En effet, il serait insoutenable pour le spectateur d'écouter des dialogues tels qu'on les entend dans la vie courante.

A. Jaoui tente d'un côté de reproduire le plus fidèlement possible ce que pourrait être l'oral spontané, mais ses dialogues n'en demeurent pas moins travaillés en vue d'une acceptabilité cinématographique, d'une «audibilité», autant dans la prosodie et la prononciation que dans les interactions verbales. Les extraits choisis permettent non seulement de travailler les fonctions distinctives de l'intonation, mais encore de nombreuses fonctions expressives. Ainsi, le travail peut se faire

de manière globale sur le plan articulatoire et prosodique, sans rupture entre les deux. En outre, travailler avec un dvd permet de donner un cadre bien défini, distinct du jeu de rôle dont la mise en scène exige la maîtrise de nombreux paramètres. Le dvd, par contre, permet à l'apprenant de s'appuyer sur un modèle donné *a priori* et de construire son expression orale en écoutant, en répétant, et surtout en jouant. Il lui est alors possible de se glisser dans un rôle, d'être perméable à une nouvelle identité.

2.2. La mise en pratique

Afin de faciliter les interactions et d'instaurer un climat socialement confortable, la disposition de la salle revêt une grande importance. Les chaises sont placées en cercle au milieu de la salle et l'enseignant-e s'assied parmi les étudiant-e-s favorisant un contact visuel direct entre chacun-e. Au début de chaque séance⁸, il est bon de prévoir une mise en commun pendant laquelle les apprenant-e-s peuvent exprimer leur avis, les difficultés rencontrées, leur prise de conscience face à ce qu'ils sont en train d'expérimenter. Certain-e-s apprenant-e-s disent avoir de la peine à se départir du calque structuro-intonatif de la langue première⁹. Ils/elles ont l'impression de continuer à fonctionner comme dans leur langue, aussi bien au niveau de la structure que de la prosodie. Ils/elles mesurent donc l'écart entre la langue source et leur propre production en langue cible, ainsi que l'importance d'abandonner l'intonation dictée par leur langue première.

Avant d'entamer le travail avec le dvd, une phase d'échauffement est indispensable, afin de favoriser la réceptivité au travail ultérieur. Elle permet de s'appropriier l'espace dans son rapport à soi et à l'autre et de réveiller son outil de travail, le corps puis la voix.

Différents exercices peuvent être proposés: se mettre en mouvement en alternant marche rapide et lente, se rencontrer par le regard, initier des gestes, activer certaines parties du corps par

des tapotements successifs, sourire, bailler, s'étirer; en un mot ressentir la dimension corporelle. Il est important également de stimuler l'interaction entre les différentes personnes: se placer face au groupe pour établir un contact oculaire, puis se présenter individuellement en donnant son prénom, sa nationalité et son statut social. Elles se rendent compte de la prononciation correcte de la forme: «je suis + nationalité et ou profession» dans laquelle le /ə/ tombe ce qui, vu la proximité de /ʒ/ et de /s/, entraîne l'assourdissement de /ʒ/ en /ʃ/. Cet exercice à première vue anodin, permet aux apprenant-e-s de mesurer l'écart, non seulement entre le support écrit, qui leur sert de norme, et la pratique, mais encore entre ce qu'ils ont appris en contexte scolaire – une formule prononcée en deux syllabes /ʒə-sɥi/ avec maintien du /ə/ et par conséquent maintien également du son /ʒ/ – et la pratique en milieu francophone – une formule monosyllabique¹⁰ /ʃɥi/. En ce qui concerne la prosodie, il s'agira de mettre l'accent tonique à la fin du groupe rythmique, c'est-à-dire sur la dernière syllabe du prénom (contrairement à ce que font généralement les apprenant-e-s dans leur langue première).

Les échauffements offrent l'avantage de diminuer progressivement les inhibitions de chacun-e à l'oral et d'atténuer l'appréhension à parler avec l'intonation de la langue 2.

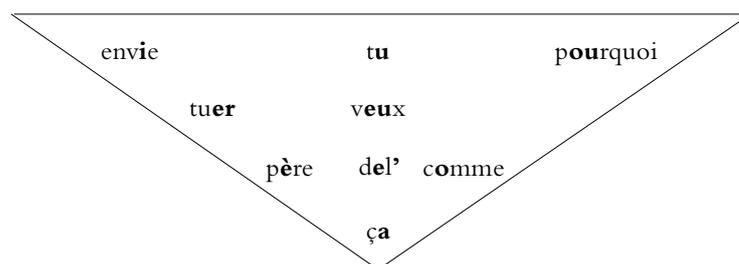
2.3. Travail avec le dvd

Ce travail s'effectue en plusieurs étapes jusqu'à ce que les étudiants puissent rejouer la scène entière de mémoire¹¹ pour améliorer l'articulation. Dans un premier temps, l'extrait choisi – tiré du film *Comme une image* – est passé sans le son afin de prêter une attention plus grande au non-verbal: attitudes, mimiques, gestes, etc. D'une langue à l'autre, les cribles kinésiques et proxémiques varient. Apprendre une langue c'est aussi intégrer de nouveaux codes de comportement (codes gestuels), et pendant la phase d'observation, on peut remarquer toutes sortes de détails, même minimes, auxquels on ne fait pas attention dans la vie quotidienne.

L'étape suivante consiste à travailler avec le son uniquement en essayant de répéter par deux. Les répliques sont retravaillées en groupe, et l'attention des étudiant-e-s est orientée sur la prononciation rapide du jeune homme qui abrège

«pourquoi» en «quoi» ou «p'quoi», le «pour» étant à peine perceptible. Les étudiant-e-s découvrent ainsi quelques particularités du français. Parmi elles, la chute du «e» dans certaines positions, comme dans la 2^e réplique: «j'ai envie de l(è) tuer d(è) temps en temps c'est tout».

Un travail spécifique est effectué sur les voyelles rencontrées dans les propos cités ci-dessus. Il est profitable de les inscrire au tableau selon les normes du français écrit: ou – oi – u – en – eu – a – on – è – o – a (pour l'extrait en question). Ensuite, ils seront transcrits en alphabet phonétique pour être rapportés dans le traditionnel triangle vocalique qui représente le lieu de production des sons dans la bouche:



Ce travail sera repris lorsque le son voyelle est associé à une mimique et à un geste de la vie courante, comme une expression du visage et l'ouverture des bras pour un «oh» admiratif (/o/) ou «éhé» en montrant du doigt pour un /e/, etc. Les nasales seront ajoutées sur le schéma, bien qu'elles soient difficiles à placer et à réaliser selon le schéma. Une fois le placement des sons bien intégré, le schéma pourra disparaître pour les travailler simplement en pointant leur position sur le triangle afin que les étudiants les retrouvent et les prononcent correctement.

Pour ce qui est des nasales – une des grandes difficultés du français – les apprendre en chanson évite de se focaliser sur un placement souvent difficile à localiser. Nous avons utilisé une chanson qui se répète sans fin: «vent frais, vent du matin, soulevant le sommet des grands pins, joie du vent qui souffle, allons dans le grand vent frais, vent du matin...». Les nasales sont alors prononcées de manière naturelle sur la mélodie, en allégeant la charge cognitive; elles sont ainsi facilement mémorisées sans se référer à un support écrit. De plus, il est judicieux de pointer toutes les nasales sur le triangle afin qu'il ne subsiste pas d'incertitude quant à leur positionnement. L'aspect rythmique de la chanson peut être représenté schématiquement au moyen de traits plus ou moins longs suivant la valeur des syllabes chantées.

Passée la première étape de familiarisation, les répliques du dvd peuvent se travailler individuellement puis en groupe de deux en se déplaçant dans la classe comme le font les personnages à l'écran ou en se mettant sur deux lignes qui se font face, pour se donner la réplique en criant. En tout temps, l'enseignant-e peut se référer au triangle pour réajuster rapidement la prononciation.

Le travail d'apprentissage se fait donc principalement à partir du dvd, sans le support de l'écrit. Cependant, lors de la période test, l'enseignante a décidé de distribuer la transcription. Les constatations des étudiants sont étonnantes. Ils avaient pensé que le support écrit les aiderait dans leur expression, mais s'aperçoivent maintenant que la transcription vient parasiter leur production orale. Evidemment, cela les aide à comprendre en profondeur l'échange verbal entre les deux

La prononciation d'une langue n'intervient pas naturellement, sans aide extérieure ni travail spécifique.

personnages, mais il leur est difficile de jouer en lisant. De plus, le texte écrit ralentit l'élocution, puisqu'ils cherchent maintenant à donner une réplique absolument correcte, ce qui nuit non seulement à la fluidité du discours, mais aussi à la justesse de la prononciation. Certains mélangent même les répliques, car l'écrit perturbe la mémorisation.

2.4. De l'oral au français parlé, une question de rythme

Le travail effectué met en évidence «la différence entre le français écrit et le français parlé». Désigner non pas l'oral mais le français parlé – opposé au français écrit – marque une distinction importante selon H. Meschonnic (2006:278), car «le rythme comme organisation du discours peut renouveler la conception de l'oralité en la sortant du schéma dualiste». Le français parlé n'est donc pas un calque de l'écrit puisqu'il faut prendre en considération la prosodie et le rythme. Les réductions grammaticales ou phonétiques n'apparaissent que très rarement à l'écrit et même retranscrites¹², c'est toujours la forme graphique dans son intégralité qui vient s'imprimer en toile de fond et induire une prononciation éloignée de ce qui s'entend au quotidien. Comme on l'a vu plus haut, la trace écrite induit un ralentissement du rythme, de même qu'une prononciation parfois incorrecte, car on se met à prononcer toutes les lettres. R. Renard (1983:44) voit des conséquences encore plus graves: «Qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son ouïe (comme nous bloquons l'ouïe lorsque nous visionnons un film sous-titré)». Ceci montre également que «prononcer» ne peut être une activité purement mécanique; il s'agit de mettre en mouvement, d'induire une impulsion de départ. Il faut d'abord saisir la dynamique d'un extrait ciné-

matographique qui traduit proxémique et paroles tout en offrant un tableau inter-relationnel à travers un ensemble cohérent entre attitude, gestuelle et langage. Ainsi, il ne s'agit plus de répétition dans un contexte communicatif, mais d'une mise en mouvement, d'une action. Cependant, le but n'est pas d'agir sur l'autre – comme dans une approche communicative – mais d'agir avec l'autre. En incorporant cette dimension dynamique, les étudiant-e-s s'imprègnent de la prosodie propre au français, afin de reproduire non pas seulement du français oral, mais un français tel qu'il est parlé aujourd'hui¹³.

On pourrait émettre le reproche que les répliques apprises ne sont pas directement utiles, puisqu'elles ne peuvent être réemployées telles quelles¹⁴. Mais du fait qu'elles sont contextualisées, elles font prendre conscience de certains phénomènes typiques du parlé¹⁵ jeune d'aujourd'hui pour pouvoir les reconnaître dans d'autres situations de la vie courante et les réutiliser de manière plus fluide. Ainsi, les étudiant-e-s pourront peu à peu reproduire les phénomènes mentionnés (réductions phonétiques et grammaticales ou chute du «e» muet) ces traits d'oralité qui désignent un locuteur francophone confirmé.

2.5. Productions filmées

Lors de la dernière séance, les étudiants ont été filmés en se donnant la réplique sur le modèle du dvd. A cette occasion, ils ont investi les couloirs du bâtiment à l'instar de l'extrait travaillé qui montrait les deux jeunes gens en conversation, marchant dans la rue. Pour l'effet de réel, ils ont tous pris leur sac sur l'épaule, comme les deux jeunes acteurs dans le film. Le résultat est tout à fait convaincant. Les étu-

diant-e-s sont à l'aise et ne donnent pas l'impression de jouer un rôle, mais de dialoguer de manière naturelle avec leur camarade. Vu les conditions de tournage quelque peu ardues il ne nous a pas été possible de suivre les couples d'un bout à l'autre. Nous avons donc laissé la caméra dans un endroit fixe et filmé les étudiants lorsqu'ils passaient devant. Les quelques répliques enregistrées sont néanmoins extrêmement significatives. La première chose qui frappe est le naturel avec lequel les étudiant-e-s parviennent à dire leur texte en le «jouant»; il est difficile d'imaginer qu'ils/elles sont en train de jouer et que, une semaine auparavant, ils/elles comprenaient de manière sommaire le sens du dialogue à travailler. Le fait de marcher donne un rythme à leur texte. L'obligation de marcher, participant de l'effet de réel, ne laisse pas la possibilité de s'arrêter pour chercher son texte. Qu'ils/elles le sachent correctement ou non, ils/elles sont contraint-e-s de parler pour suivre le rythme de la marche. La mise en mouvement rythme les propos et par là, accentue le caractère naturel de l'expression, même dans le cas où la mémoire serait défaillante. Le mouvement du corps soutient l'expression orale dans un flux, contrairement à la situation où le locuteur s'arrête lorsqu'il ne trouve pas ses mots. Comme la marche continue, imposée par le modèle cinématographique les empêche de marquer un temps d'arrêt, la parole surgit sans heurts.

En outre, l'imitation prosodique est concluante. Nos «actualisateurs» accentuent leur réplique en suivant fidèlement le modèle donné par les acteurs professionnels. La prosodie est mise en place dans le dialogue en question; l'accent tombe à la fin du groupe rythmique. Ce trait caractéristique de la langue française semble donc intégré, du moins dans l'exercice proposé.



Una scena dal film "My Fair Lady".

Un extrait filmé montre aussi l'enseignante au travail avec une étudiante anglophone qui avait beaucoup de difficultés pendant ce cours, à commencer par la compréhension de la scène du dvd. Or, si le sens s'éclaire avec la transcription, d'autres problèmes surviennent, car notre étudiante se base sur l'écrit, ce qui va fausser le découpage syllabique. Dans le film, on lui fait répéter: «tu parl(es) tout l(e) temps d(e) ton père». Vu le nombre de «e» muet qui tombent, cette réplique présente une difficulté particulière, car l'étudiante doit prononcer six syllabes¹⁶ et non pas huit¹⁷, comme elle aurait tendance à le faire; mais l'enseignante lui répète l'énoncé en frappant le rythme, invitant l'étudiante à le répéter de même, et elle finit par laisser tomber les «e» muets pour produire le son /t/ ainsi que /dt/. Ce deuxième groupe consonantique est plus difficile à produire, car le /d/ passe quasiment inaperçu chez un locuteur francophone étant presque assimilé au /t/ qui suit. Lorsque /d/ et /t/ sont prononcés séparément, la langue doit se détacher de son point d'articulation qui est pourtant minime. A cela s'ajoute le fait qu'en anglais, ces consonnes sont plosives. Plutôt que des explications théoriques laborieuses, la prise de conscience et la remédiation se font en situation pendant le dialogue.

Deux paramètres importants se détachent donc de manière significative. La mise en mouvement du texte d'après un modèle audio-visuel va au-delà d'une simple imitation auditive. L'imitation suppose une intention de la part du sujet ce qui peut s'avérer délicat dans la pratique d'une langue étrangère ressentie comme une perte d'identité. Se glisser dans une représentation vidéographique se fait sans heurts. L'image travaille à l'insu du sujet qui pourra passer outre ses appréhensions

identitaires en s'incorporant dans la langue de l'autre, dans la double dimension de l'autre, acteur-comédien et locuteur francophone. C'est l'entier de l'apprenant-e qui est concerné.

Par ailleurs, la présence de l'enseignant-e est essentielle pour aider le groupe à entrer dans le jeu et représente un relais entre le support filmique et l'apprenant.

2.6. «Le dire et le faire: quand faire c'est dire»

Une dernière interrogation pourrait subsister: s'il s'agit de répéter, le laboratoire de langue ne suffit-il pas? Quel est donc l'apport supplémentaire d'un travail de ce type?

Dans un laboratoire, chaque étudiant-e répète seul, pour lui-même, des énoncés. S'il y a interaction, elle survient uniquement entre l'apprenant-e et l'enseignant-e qui corrige chacun-e à tour de rôle. L'apprenant-e reste statique; le corps n'est pas mis en mouvement. Il n'y a ni mimiques, ni gestes, ce qui rend l'intériorisation plus difficile ou plus artificielle. Sans mise en mouvement, sans une implication corps et être, le locuteur demeure généralement extérieur à sa production. Initier un travail avec support vidéo revient à proposer une mise en pratique qui, même si elle n'est pas l'exacte reproduction de situations directement utilisables dans la vie de tous les jours¹⁸, reste néanmoins d'actualité dans les interactions aussi bien verbales que comportementales. Une telle pratique permet de progresser non seulement dans la production mais également dans la compréhension. Vu le niveau de langue avancé des étudiant-e-s, il paraît illusoire de pratiquer des formules directement réutilisables, car les interactions qu'ils/elles réalisent, se complexifient. Il s'agit dès lors de leur offrir des modèles, des situations «type» dont ils/elles peuvent retenir le schéma prosodique et le mouvement oratoire, «l'énergie» expressive avec laquelle prononcer, comme le notait une des étudiantes. Dans une telle démarche, les étudiant-e-s progressent en prenant conscience de certains mécanismes, aussi bien en langue seconde que par rapport à leur langue première et des conséquences que cela a sur leur prononciation de la langue seconde. Ils seront alors plus attentifs à ce qui est dit autour d'eux, parviendront à une meilleure écoute, à une meilleure compréhension et de là, à une meilleure expression.

Notes

¹ Pour exemple, les langues asiatiques qui sont principalement nasales, chambre de résonance inhabituelle pour les Occidentaux. En effet, même si certaines langues possèdent des voyelles nasales (français, brésilien), il s'agit de phonèmes transitoires en comparaison d'une langue comme le chinois par exemple.

² Il n'est que de citer le mot «gagueur» que même les natifs prononcent souvent de manière fautive [gəʒœʁ] en lieu et place de [gəʒyʁ]. Une telle prononciation tend à prouver que le code graphique prévaut chez la majorité des locuteurs.

³ Cf. une.education.pour.demain.assoc.pagespro-orange.fr/articlesapfond/sw/patf.htm (17 août 2011).

⁴ 2 extraits tirés de *Cuisines et dépendances*, 4 extraits tirés de *Comme une image*, 5 extraits tirés de *Un air de famille*.

⁵ Par ex.: *non mais t...tu m(e) dis ou (il) y'a... (il) y'a euh*.

⁶ Comme par exemple: «moi, ma mère, sa voiture elle est en panne»

⁷ Elle laisse un énoncé inachevé pour donner une autre direction à ses propos: «...mais un filon dans une mine c'est c'est quelque chose de formidablement euh prometteur c'est riche de de / et pis on s'met à creuser et puis on fait une galerie» RSR1, *Presque rien sur presque tout*, 01.02.09)

⁸ On pourrait la préconiser en fin de séance mais il est profitable que les étudiant-e-s puissent prendre un peu de recul vu l'implication personnelle que demande le genre de pratique proposée.

⁹ C'est-à-dire de la structure et de la prosodie de leur langue.

¹⁰ On peut faire relever aussi une variante sans assourdissement /ʒ(ə)stʃi/ dans laquelle il subsiste une légère trace du /ə/ sans qu'il soit véritablement prononcé. Cela permet de montrer la flexibilité des parlars quotidiens, une richesse mais aussi une difficulté supplémentaire car on s'éloigne, en l'occurrence, des normes qui rassurent.

¹¹ L'appropriation par l'oral uniquement est un exercice difficile. Cependant, l'écrit sera évité le plus longtemps possible car c'est un facteur parasitant lors de l'appréhension de l'oral; le but est d'ignorer l'écrit afin de rester dans l'oral. Toutefois, les apprenants ont la possibilité de transcrire l'extrait s'ils le désirent, transcription qu'ils peuvent faire chez eux vu que chacun-e reçoit le dvd.

¹² En effet, selon les normes de transcription, elles doivent être notées entre parenthèses.

¹³ En effet, le choix des extraits est fondamental car il représente un prototype «étalon» qui doit être le plus proche d'une «certaine réalité» actuelle. Il est donc important de choisir les extraits en fonction du public de la classe.

¹⁴ Il est à noter que ce n'est pas forcément le but puisqu'il s'agit d'un exercice de prononciation.

¹⁵ C'est-à-dire de la modalité d'expression.

¹⁶ «(1)tu (2)parl(es) (3)tout (4)l(e) temps (5)d(e) ton (6)pèr(e)».

¹⁷ «(1)tu (2) parl(es) (3)tout (4)le (5)temps (6)de (7) ton (8) père(e)»

¹⁸ Il est vrai que, comme le note une étudiante, il est peu probable qu'elle soit amenée à utiliser la réplique «j'ai envie de l(e) tuer d(e) temps en temps c'est tout».

Références

Meschonnic, H. (2006). *La rime et la vie*. Paris: Gallimard (1^{ère} éd. 1989).

Renard, R. (1983). *Mémento de phonétique*. Bruxelles: Hatier.

Bibliographie

Pour la bibliographie, nous renvoyons à celle très complète du site de l'université de León en Espagne:

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours3.html#bibliographie>.

Elle est destinée aux hispanophones, mais on y trouve tous les ouvrages habituels en FLE. Parmi eux, vingt-cinq datent des années soixante-septante, dix des années quatre-vingt et treize des années nonante. La rubrique 3 – composée essentiellement de manuels de phonétique à l'usage de l'enseignement en classe – comporte des ouvrages classiques, axés sur l'aspect phonologique de l'apprentissage. Le seul manuel qui se démarque est celui de M. Kaneman et E. Pedoya «Plaisir des sons» qui ébauche une approche plus corporelle.

Quelques lectures complémentaires

Badir, S. & Parret, H. (2001). *Puissances de la voix, Corps sentant, corde sensible*. Limoges: Presses Univ.

Artaud, A. (1964). *Le Théâtre et son double*. In *Oeuvres Complètes*, IV. Paris: Gallimard.

Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs, Pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris: La Découverte.

Duchateau, J. (1987). *La Colonne d'air suivi de Raymond Queneau ou L'oignon de Moebius*, Paris: Ramsay.

Dufeu, B. (1983). La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage des langues par le vécu. *Le français dans le monde* 175, février-mars, 36-44.

Dufeu, B. (1999). Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique. *Le français dans le monde*. Recherche et application, janvier, 112-133.

Knoerr, H. & Weinberg, A. (2005). L'enseignement de la prononciation en français langue seconde: de la cassette au cédérom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 61, 3 (March/mars), 284-405.

Leth Andersen, H. (2004). *Sept approches à un corpus*. Bern: Peter Lang.

Morrisson, C. (2000). *35 exercices d'initiation au théâtre*. Vol. 1 et 2. Arles: Actes Sud junior.

Myriam Moraz

est maître d'enseignement et de recherche à l'école de français langue étrangère (EFLE) à l'Université de Lausanne où elle enseigne la phonétique. Elle a un master en latin, anglais, espagnol et français de l'Université de Lausanne. Mis à part la phonétique, ses domaines de recherche concernent l'approche de la temporalité dans une perspective comparative avec l'anglais. Elle a également publié, en collaboration avec un collègue de l'université de New York, des traductions de poètes suisses romands, notamment Pierre-Alain Tâche et Pierre Chappuis.

Médias et réseaux sociaux sur le web 2.0 en classe de langues

Mario Tomé | León E

Las redes y los nuevos media sociales están de moda en diferentes contextos educativos. En la enseñanza de una lengua extranjera sus potenciales quedan aún por explorar, especialmente en relación con el desarrollo de competencias orales en los estudiantes. En este artículo presentamos las experimentaciones realizadas con los nuevos media y redes sociales en la enseñanza del francés lengua extranjera en la Universidad de León (España). Así hemos explorado tareas y proyectos pedagógicos y utilizado *weblogs*, *podcasting* y redes sociales con el objetivo de favorecer las producciones orales y escritas de los alumnos, así como la colaboración y los intercambios interculturales. También abordamos las realizaciones y resultados de nuestra investigación en relación con las tareas, las producciones orales y la corrección de la pronunciación, para así analizar y evaluar la utilidad y eficacia de los nuevos media y redes sociales para el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del francés lengua extranjera.

1. Introduction

En pleine expansion, le réseau «web 2.0» est devenu une image de marque pour vendre toutes sortes de produits commerciaux, voire éducatifs. Appelé aussi «web social», il comprend une grande variété de technologies comme les *weblogs*, les *wikis*, les *podcasts*, les flux de syndication, le *bookmarking* collaboratif, les mondes virtuels, les réseaux sociaux ou les communautés de vidéo-partage.

Au niveau international, plusieurs rapports et directives reconnaissent les potentiels et avantages de pratiques telles que l'utilisation en classe des ressources et des outils du web, la participation à des espaces éducatifs virtuels ou à des projets interculturels avec d'autres étudiants ou enseignants, le développement de la communication et la collaboration entre apprenants et professeurs sur des réseaux sociaux et dans des communautés de pratique.¹ Or, concernant l'enseignement des langues étrangères, les technologies web 2.0, les médias et les réseaux sociaux sont bien intégrés dans l'acquisition des compétences écrites, tandis que pour les compétences orales et spécialement la production orale bien des choses restent encore à développer et même à découvrir.²

2. Notre recherche-action

Depuis quelques années, nous poursuivons différentes expériences en matière d'enseignement et apprentissage de la prononciation à l'aide des médias et réseaux sociaux.³

Dans notre travail, nous nous basons sur les trois facteurs fondamentaux tels qu'ils apparaissent dans les recherches de Neri, Cucchiarini, Strik & Boves (2002) et Engwall (2006), à savoir *input*, *output* et *feedback*. En ce qui concerne la correction de la prononciation proprement dite, nous tenons compte de nombreux travaux (Lauret (2007), Lyster & Ranta (1997), Morley (1991), Morris (2005), Murphy (1991), Pi-Hua (2006)) qui nous ont guidés dans la formulation de notre approche:

- Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la communication est plus importante que l'acquisition d'un accent et d'une articulation parfaite.
- Les productions orales de l'étudiant sont déterminantes pour l'éveil de sa conscience phonologique: identification de ses propres erreurs, difficultés articulatoires et autocorrection.
- Les interactions avec d'autres apprenants, avec des tuteurs ou des locuteurs natifs, en classe ou sur le web, peuvent motiver les étudiants, développer leurs compétences orales et favoriser la rétroaction collaborative (*peer feedback*).
- Les tâches pour développer les compétences orales chez les apprenants doivent être adaptées, variées et situées dans des contextes de communication ou de collaboration, afin que l'étudiant soit à l'aise et motivé.
- L'apprenant doit prendre plus souvent la parole et ainsi équilibrer le développement de ses compétences écrites et orales.
- Le *feedback* présente différentes modalités suivant que l'apprentissage se fait en échange avec

le professeur ou un tuteur, en interaction entre apprenants ou encore en travail individuel autonome (tâches et ressources autocorrectives).

De ces principes découlent différentes formes d'activités: exercices, dictées, cybeRallies, projets (Tomé, 2004; 2006; 2007) – permettant d'atteindre les objectifs suivants:

- développer les compétences de production et de compréhension orales,
- créer des situations de communication et de collaboration authentiques,
- favoriser la correction de la prononciation à travers les échanges entre apprenants et tuteurs ou enseignants.

Les étudiants impliqués dans notre recherche sont généralement des débutants ou faux-débutants inscrits en français langue étrangère (FLE) à l'Université de León. Les cours se donnent principalement face à face (l'enseignant et les étudiants se trouvent en salle informatique) et occasionnellement à distance (pour les travaux d'enregistrement audio). Nous travaillons avec les productions orales des apprenants enregistrées sur différents supports informatiques (fichiers mp3 ou wav, podcast ou audioblogs en ligne, séquences vidéo en format flv ou avi)⁴, qui permettent de nous consacrer aux questions suivantes:

- Les médias et réseaux sociaux peuvent-ils favoriser et augmenter la production orale chez les apprenants de FLE?
- L'intégration des tâches pédagogiques dans les médias et réseaux sociaux peut-elle être déterminante pour la correction de la prononciation?
- Dans quelle mesure les médias et réseaux sociaux sont-ils utiles pour l'enseignement / l'apprentissage de la prononciation et développent-ils les compétences orales et interculturelles des apprenants?

Image 1: Tâche Production Orale: Le Petit Prince



3. Les tâches pédagogiques

A partir de consignes claires, les tâches pédagogiques se composent des éléments suivants:

- ressources web (textes, sites et matériels audiovisuels),
- séquences audio ou vidéo en relation avec la compréhension orale,
- pistes, informations ou outils pour accompagner et aider l'apprenant.

Comme exemple, nous présentons ici une *tâche de production orale* sur *Le Petit Prince* proposée sur le réseau social Ning⁵: *Echanges Campus*.

TPO: Le Petit Prince

CONSIGNE:

Etape 1. Cliquez sur l'image pour regarder la vidéo, puis répondez aux questions suivantes:

1. Qui est le Petit Prince?
2. Que demande-t-il de dessiner?
3. Quels sont les autres personnages du récit?
4. Qu'est-ce qu'il se passe avec la rose?
5. Que découvre l'astronome?

Etape 2. Production orale: Enregistrez vos réponses à l'aide de *Tvaudio.io* ou *SVRecorder*.

Etape 3. Déposez les réponses et votre enregistrement en utilisant la fonction:

+ *Ajouter un nouveau billet à mon blog.*

Indiquez le lien audio ou déposez le fichier mp3 en utilisant la fonction: *Télécharger un fichier*

Si vous avez des difficultés, des questions ou des doutes vous pouvez utiliser la fonction:

Ajouter un commentaire, en bas de ce message.

Pistes et outils complémentaires

Les étudiants se voient proposer un choix de tâches pour les différentes compétences:

A. Pour la **compréhension orale**, ils peuvent travailler avec des ressources audio brutes (*podcasts*, chansons, émissions de radio, documents sonores culturels) ou avec des ressources pédagogiques audiovisuelles en relation avec la langue et la culture françaises (cours de français, dictées, exercices audio, littérature audio ou vidéo).

B. Pour la **production orale**, les étudiants doivent s'appropriier les interfaces du réseau social, du blog ou du *podcast* en utilisant un magnétophone web (*Podomatic*, *Tvaudio.io*, *Evoca*, *Jamglue*) ou un logiciel de l'ordinateur (*StepVoice Recorder*, *Magnétophone de Windows*). Comme les étudiants en langue étrangère sont souvent réticents face aux productions orales, l'enseignant doit faire preuve d'imagination et mettre en place différents dispositifs pour créer une ambiance détendue, un esprit ludique, en proposant par exemple des simulations théâtrales ou un travail coopératif.

C. La **lecture d'un texte et des exercices d'écoute et de répétition** sont déjà des pratiques habituelles en classe et en laboratoire de langues. A partir de ces activités élémentaires

l'étudiant pourra préparer un texte à enregistrer. Il soumettra ses questions à l'enseignant ou à d'autres étudiants, ce qui favorisera la réflexion et la coopération, ainsi que la correction phonétique dans un contexte motivant.

D. Une autre activité prometteuse est **la création par les étudiants de séquences audio**, qui seront déposées ou publiées dans les espaces des réseaux sociaux, des *weblogs* ou des *podcasts* individuels, par exemple des présentations d'eux-mêmes, de la classe ou de leur université. Il s'agit là de préparer un scénario (texte, conversation, dialogue), seul ou en groupe, pour l'enregistrer et le publier dans le réseau ou sur le blog.

E. **Les jeux et dramatisations** où les étudiants sont filmés (*webcam*, caméra numérique) ou enregistrés (interview audio) constituent des pratiques efficaces et motivantes pour la correction de la prononciation entre apprenants. L'enseignant suggère des situations d'autocorrection, de correction entre pairs (comme «professeur» et «élève») en les incitant à des jeux phonétiques (onomatopées, cris d'animaux, virelangues), des récitations ou des chansons.

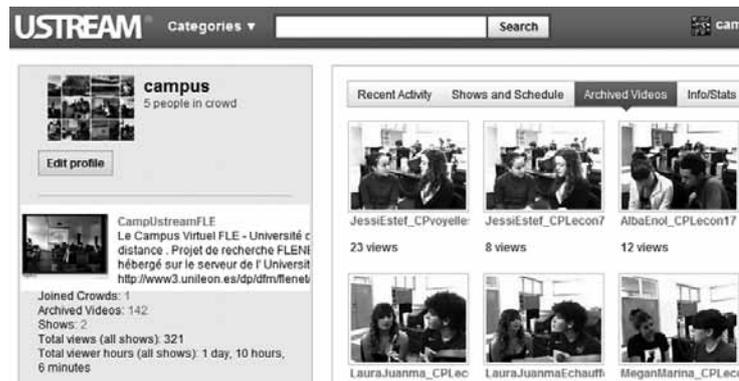
4. Les productions orales des apprenants

Comme exemple d'un travail coopératif dans le cadre d'une production orale, nous présentons ici une séquence (*Production Orale: EstefaniaJessica_MetiersNasales.mp3*) portant sur l'entraînement et la correction des nasales. De plus amples informations sont données dans nos publications précédentes (Tomé, 2009a; 2009b; 2010).

PO: EstefaniaJessica_MetiersNasales.mp3

Jéssica: Bonjour Estéphanie. Estefanía: Bonjour Jessi, tu vas bien?
 J.: Oui ça va bien. Et toi ? E.: Oui je vais bien, merci. Dis-moi les métiers.
 J.: Une actrice, un chauffeur de taxi. E.: Non, non, répétez: un chauffeur de taxi.
 J.: Un chauffeur de taxi E.: D'accord J.: Une mécanicien E.: Un, un mécanicien J.: Un mécanicien
 E.: D'accord J.: Une dactylo, un dentiste E.: Un dentiste J.: Un dentiste E.: D'accord
 J.: Une secrétaire E.: D'accord J.: Un médecin E.: Un médecin J.: Un médecin E.: D'accord
 J.: Un vendeur E.: Un vendeur J.: Un vendeur E.: D'accord J.: Merci

Image 2: Vidéos Correction Prononciation des étudiants sur UStream



5. La correction de la prononciation

La correction de la prononciation est un élément fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Traditionnellement, c'est l'enseignant qui assume le rôle principal de correcteur en classe tandis que les apprenants adoptent des attitudes plutôt passives. Néanmoins, Lyster & Ranta (1997) ont déjà relevé des modalités de correction de la prononciation non seulement par les enseignants (*explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, repetition*) mais aussi par les apprenants (*répétition, incorporation, self-repair, peer-repair*). Notre recherche s'intéresse spécialement à l'implication de l'apprenant dans le processus pédagogique. Pour lui permettre de prendre conscience de ses erreurs, difficultés et interférences articulatoires, nous préconisons trois voies parallèles: la correction par l'enseignant ou le tuteur, l'autocorrection, la correction collaborative.

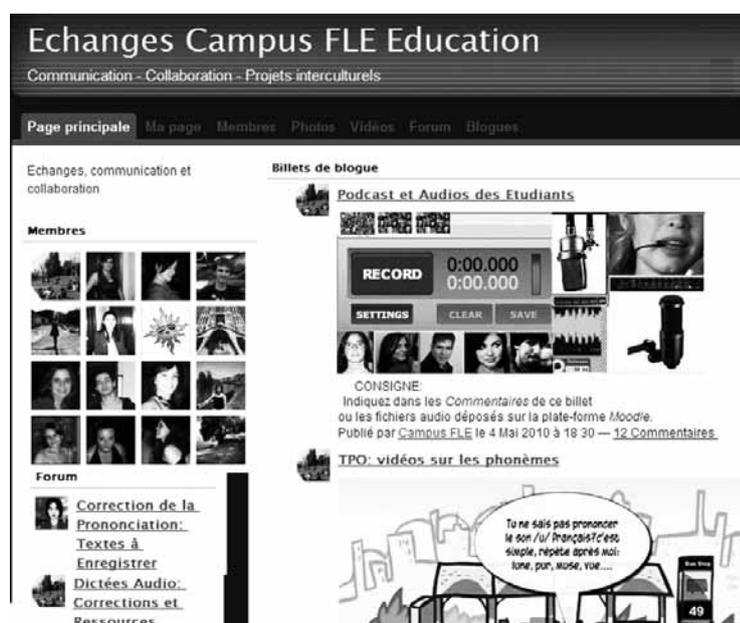
La **correction par l'enseignant** se fait généralement en classe (salle informatique). Par ailleurs, nous avons fait de nombreuses expériences de correction par des **tuteurs** dans le cadre du projet de télécollaboration León – Grenoble⁶ (Tomé, 2009b; 2009c), ainsi que par des **étudiants** Erasmus français qui ont accompagné et corrigé les apprenants espagnols. On peut consulter un exemple de correction de la prononciation par un tuteur dans la tâche *Echauffement vocal et Prononciation FLE* sur le réseau social *Ning Echanges Campus FLE Education*, dans le commentaire de la tutrice Elodie que contient le fichier audio *CO_ElodiereponseJudithRaquel.mp3*.

La correction réalisée de manière individuelle par l'apprenant se fait soit par la répétition ou la reprise d'un mot, d'un son ou d'une séquence sonore, soit par le renforcement ou l'articulation exagérée d'un phonème ou d'un groupe rythmique. Cette **autocorrection** se distingue des formes parallèles de répétition et de renforcement qui se pratiquent dans la correction collaborative entre apprenants. Dans le dossier audio *AutoCorrectionPerlesETU*, on trouve différents exemples réalisés sur le réseau social *Ning Echanges Campus FLE Education*.

La **correction collaborative** entre apprenants peut être spontanée ou conditionnée par l'enseignant (Tomé, 2009a; 2009b; 2009c; 2010). Il s'agit de situations où, avant l'enregistrement, les apprenants se posent des questions les uns aux autres, répètent des mots ou des phrases

à haute voix ou se corrigent entre eux. Comme ces situations spontanées sont difficiles à enregistrer ou à filmer, nous avons décidé de les recréer. On propose ainsi aux étudiants d'enregistrer des séquences audio ou vidéo dans lesquelles ils jouent une scène qui doit contenir des moments de correction. Ces activités se révèlent très efficaces et utiles, car les apprenants doivent réfléchir, se poser des questions méthodologiques, résoudre des problèmes dans un contexte réel, afin d'améliorer leur prononciation. La communication est authentique puisqu'ils participent à un dialogue, en même temps qu'ils savent qu'ils vont être écoutés ou observés par les autres étudiants de la classe.⁷

Image 3: Réseau social: Echanges Campus FLE Education



6. Conclusions

En résumé, retenons que le recours à des réseaux sociaux en cours de langue étrangère s'avère très précieux pour l'amélioration de la prononciation. Afin de tirer le meilleur profit des possibilités du web social, nous avons expérimenté divers types de tâches et élaboré plusieurs projets pédagogiques, en tenant compte de la nature et des avantages des médias et réseaux sociaux utilisés. Les enquêtes réalisées auprès des étudiants reflètent un bon accueil des activités proposées en classe de FLE. Les expériences ont été qualifiées d'«amusantes», «intéressantes», «utiles» et «différentes». En général, les participants pensent avoir fait des progrès en français, ils ont aimé s'enregistrer eux-mêmes et participer à des réseaux sociaux éducatifs. Quant aux outils, tâches et méthodes d'apprentissage de la prononciation et de la production orale, ils les jugent utiles, intéressants et adaptés à leur niveau de langue. Et en ce qui concerne la correction de la prononciation, ils apprécient autant le travail individuel que l'accompagnement par l'enseignant, le tuteur ou encore le collègue.

Finalement, nous avons pu constater que les médias et réseaux sociaux

sont également très favorables au développement des compétences interculturelles des apprenants. Nous avons étudié cet aspect dans une recherche-action sur la télécollaboration et les échanges entre des apprenants espagnols et étudiants étrangers. Les résultats nous ont convaincus que les médias et réseaux sociaux non seulement intègrent mais dépassent les outils pédagogiques classiques (manuel de français, magnétophone, vidéo, laboratoire de langues), tout spécialement en ce qui concerne la communication et la collaboration entre les différents acteurs ainsi que la création de situations authentiques. Les dialogues, les productions orales et les échanges des apprenants sont perçus comme réels et, de plus, les étudiants en apprécient la valeur pour leur formation humaine et académique, puisque ce type d'enseignement leur ouvre l'horizon au-delà de l'espace de la classe pour établir un lien avec le monde.

Notes

¹ Cf. Aceto *et al.*, 2010, Ala-Mutka, 2009, 2010; Downes (2007), *ICT Competency Standards for Teachers* – UNESCO 2008; *National educational technology standards for students and for teachers* - ISTE 2007, 2008.

² Tous les sites et références web signalés dans ce travail sont mentionnés dans l'Annexe 2 qui se trouve sur le site web de Babylonia (www.babylonia.ch/2/archives/2011/numero-2-11).

³ Nous avons ainsi développé deux projets de recherche financés par le *Ministerio de Ciencia y Tecnología* en Espagne (Projet FLENET: Français langue étrangère et Internet, période 2003–2006) et par la *Junta de Castilla y León, Consejería de Educación* (Campus Virtuel FLE – Universidad de León, période 2003–2005).

⁴ Les tâches et productions orales signalées dans cette étude sont disponibles en ligne sur les espaces web mentionnés dans l'Annexe 1 qui se trouve sur le site web de Babylonia (www.babylonia.ch/2/archives/2011/numero-2-11).

⁵ *Ning* est une plate-forme qui offre un grand potentiel pour la création de réseaux sociaux éducatifs. Ses fonctionnalités, son interface et ses espaces de communication favorisent la collaboration et les échanges d'une manière plus dynamique et plus ouverte que sur une plate-forme *e-learning*. Dans un réseau *Ning*, les membres disposent de plusieurs fonctions/rubriques (Page principale, Ma page, Groupes, Forum, Blogs, Événements, Musique, Photos, Vidéos) pour créer du contenu, communiquer et échanger. Ils ont aussi la possibilité de partager des documents audiovisuels, la syndication de contenus, ainsi que d'envoyer des fichiers sonores ou des vidéos ce qui peut être très utile et motivant pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons travaillé avec deux réseaux

éducatifs *Ning: Campus FLE Education* pour les enseignants et *Echanges Campus FLE Education* pour les étudiants.

⁶ Le Projet León – Grenoble (2005–2009) est le résultat de la collaboration entre le laboratoire LIDILEM (Université Stendhal – Grenoble 3) et le Campus Virtuel FLE (Universidad de León). Ce projet met en relation des étudiants de Master FLE (Université de Grenoble) avec des apprenants de FLE (Université de León).

⁷ On peut consulter plusieurs de ces séquences sur le canal Campus du réseau *UStream*, sur le blog *Echanges FLE – RedIRIS*, ainsi que sur le réseau *Ning Echanges Campus FLE Education*.

Bibliographie

Aceto, S., Dondi, C., Marzotto, P., Ala-Mutka, K. & Ferrari, A. (2010). Pedagogical Innovation in New Learning Communities: An In-depth Study of Twelve Online Learning Communities. *European Commission. EUR. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies*, Luxembourg. (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59474.pdf>)

Ala-Mutka, K. (2009). Review of Learning in ICT-enabled Networks and Communities. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), *JRC Scientific and Technical Report, European Commission*. (<ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52394.pdf>)

Ala-Mutka, K. (2010). Learning in Informal Online Networks and Communities. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), *JRC Scientific and Technical Report, European Commission*. (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56310.pdf>)

Downes, S. (2007). Learning Networks in Practice, Emerging Technologies for Learning, vol. 2 19–27, *British Educational Communications and Technology Agency*, March 22, 2007. (http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf)

Engwall, O. (2006). Feedback strategies of human and virtual tutors in pronunciation training. *TMH-QPSR*, 48, 11–34. (http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/qpsr/2006/2006_48_1_011-034.pdf)

ISTE (2007). National educational technology standards for students. (http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007_Standards.pdf)

ISTE (2008). National educational technology standards for teachers. (http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf)

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation: questions et outils*, Hachette, Paris.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66. (http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf)

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3):481–520. (http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002_fulltext/Vol_25_3.pdf#page=114)

Morris, F. (2005). Child to child interaction and corrective in a computer mediated L2 class. *Language Learning and Technology*, 9(1), 29–45. (<http://lts.msu.edu/vol9num1/morris/default.html>)

Murphy, J. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25(1):51–75. (http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002_fulltext/Vol_25_1.pdf#page=52)

Neri, A., Cucchiari, C., Strik, H. & Boves, L. (2002). The pedagogy–technology interface in computer–assisted pronunciation training. *Computer-Assisted Language Learning*, 15, 5: 441–467. (<http://lands.let.kun.nl/literature/neri.2002.3.pdf>)

Pi-Hua, T. (2006). Bridging pedagogy and technology: User evaluation of pronunciation oriented CALL software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22 (3), 375–397. (<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet22/tsai.html>)

Tomé, M. (2004). Étude sur le dispositif Campus virtuel FLE – Universidad de León et ses applications pédagogiques. *I Congrès International TIC et Autonomie Appliquées à l'Apprentissage des langues (TAAAL)*, Université Jaume I. (<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/activi5.html#EDC>)

Tomé, M. (2006). L'enseignant de FLE et les ressources Internet, *Çédille. Revista de estudios franceses*, n° 2 (2006), pp. 114–133. (<http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/tome.pdf>)

Tomé, M. (2007). Expériences pédagogiques dans le Campus Virtuel FLE, *ELA : Etudes de Linguistique Appliquée: Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie; D'autres espaces pour les cultures*, N° 146, 2007, pp.179–188. Paris.

Tomé, M. (2009a). Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une langue étrangère, *Synergies Espagne, Revue du GERFLINT*, n° 2 – 2009, 261–279. (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/tome.pdf>)

Tomé, M. (2009b). Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE), *Revue ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, Vol. 12. (<http://alsic.revues.org/index1279.html>)

Tomé, M. (2009c). Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère, *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol. 23, No. 1, 107–126. (<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/578/837>)

Tomé, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la Web 2.0. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 5: 221–239. Universidad Politécnica de Valencia. (http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2010/16_M_Tome.pdf)

UNESCO (2008). Information and Communication Technology (ICT) Competency Standards for Teachers. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>)

Mario Tomé

est professeur titulaire de Philologie française à l'Université de León (Espagne) où il dirige différents projets de recherche sur les applications des TICE et les réseaux informatiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cadre, il a créé des portails pédagogiques comme FLENET, Français langue étrangère et Internet (flenet.unileon.es/) et le Campus Virtuel FLE – Universidad de León (flenet.unileon.es/BSCWprojet/index.html).

Als Dürrenmatts alte Dame eine Uhr bekam

Zum Aussprachetraining in der Schule: Erfahrungen mit frankophonen Lernern

Gudrun Smuha | Genf

Le esperienze accumulate a tutti i livelli dell'insegnamento permettono a Gudrun Smuha una valutazione critica dello stato attuale delle capacità di pronuncia degli studenti francofoni, alle prese con l'apprendimento del tedesco. Considerato che Harnos sta cercando di precisare l'orizzonte di competenze richiesto agli studenti, uno sguardo a quelle fonetiche sembra più che mai indispensabile, se si vogliono affrontare i problemi legati all'esercitazione della pronuncia. L'autrice offre una serie di proposte che muovono tutte dal principio di accrescere nello studente la sensibilità per l'alterità e di renderlo capace – tramite la riflessione dell'attività linguistica – di identificare e correggere le proprie difficoltà di pronuncia. Secondo la sua esperienza, il santo vale la candela, perché da tali attività possono trarre beneficio anche altri ambiti dell'apprendimento della lingua. L'approccio presentato nell'articolo viene sviluppato ulteriormente e corredato di esempi concreti nell'insero didattico di questo numero.

Dürrenmatts „Besuch der alten Dame“ wird im Genfer Collège (10. – 13. Schuljahr) oft im Unterricht behandelt und ist deshalb ein beliebter Stoff für mündliche Prüfungen. Bei dieser Gelegenheit hörten die Prüfer einmal mit Erstaunen von einer Uhr, die Claire Zachanassian, als sie noch Kläri Wäscher hiess, als Geschenk vermacht wurde. War sie denn nicht als „leichtes Mädchen“ abgestempelt worden und hatte hochschwanger, einsam und arm aus Gällen weggehen müssen?

Nach einigem Nachfragen und dank einer gewissen Erfahrung mit der frankophonen Aussprache (die aber vor spontanem Unverständnis nicht feilt!), kombiniert mit dem Wissen um einen immer wiederkehrenden «faux ami» aus dem Englischen, wurde klar: „Kläri Wäscher WURDE (became) eine HURE.“

Die so hartnäckig sich haltenden Aussprachefehler, die – wie hier – auch nach elf Jahren Deutschunterricht noch immer kommunikationsblockierende Situationen hervorrufen und oft nur von geübten DaF-Lehrern verstanden werden können, lassen kaum einen anderen Schluss zu: Konsequentes Aussprachetraining sollte im schulischen DaF-Unterricht neben den anderen Fertigkeiten seinen festen Platz haben. Dies um so mehr, als in den letzten Jahren der mündlichen

Komponente bei der Bewertung der Sprachkompetenzen immer mehr Gewicht zugebilligt wird. So wurde im April 2011 eine mündliche Prüfung innerhalb der Genfer «Epreuve commune d'allemand» eingeführt, die als einheitliche kantonale Prüfung für Deutsch als Fremdsprache am Ende der obligatorischen Schulzeit stattfindet.

Das Bewertungsraster, das die Genfer Erziehungsdirektion (Département de l'Instruction Publique / DIP) für den Abschluss der Orientierungsstufe (Cycle d'Orientation, derzeit 7.-9. Schuljahr bzw. 9.-11. gemäss HarmoS) herausgibt, legt die Ansprüche fest, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen / GER (Cadre Européen Commun de Référence / CECR) orientieren. Dabei reicht das erwartete Leistungsspektrum von einem Mindestniveau auf A2.2 bis zu B1.1. Für A2.2 wird vorausgesetzt: «**La prononciation est en général suffisamment bonne** pour que le message soit compréhensible, malgré un net accent étranger». Für das Niveau B1.1 gilt: «**La prononciation est clairement intelligible** même si un accent étranger est perceptible et si des erreurs de prononciation surviennent **occasionnellement**». (Hervorhebungen wie im Originaldokument, Unterlagen abrufbar unter <http://icp.ge.ch/co/allemand/spip.php?article325>).

Der Bezug auf den GER bleibt auch für die weiterführenden Schulen gewahrt: Bis zur Maturität sollten die Schüler in allen Kompetenzbereichen das Niveau B2 erreichen: «La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres systèmes d'une langue.» (CECR, S. 17). Das bedeutet für den Bereich der Sprechfähigkeit, dass die Maturanden über die dazu nötigen kognitiven, sprachlichen und phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse verfügen sollten. Und dazu gehört auch die metasprachli-

che Auseinandersetzung mit der Aussprache, durch die der Lerner «conscience et aptitudes phonétiques» entwickelt (CECR, S. 85), so dass er bei der Maturität dem Deskriptor entspricht: «A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.» (CECR S. 92)¹

Um auf dieses Niveau zu kommen, muss Aussprache früh trainiert werden. So wie beim Klavierspielen die Korrektur einer falsch eingprägten Fingerhaltung viel schwieriger ist als direktes richtiges Einüben, so ist es auch bei der Aussprache unabdingbar, dass sich falsche Reflexe und Transfers aus der Muttersprache beim Gebrauch der Fremdsprache erst gar nicht festsetzen. Aus lernpsychologischer Perspektive ist dafür die Offenheit gegenüber der Fremderfahrung wichtig, d.h. die Bereitschaft, sich selbst der Alterität auszuliefern und die Rolle des „Anderen“ mitsamt seiner Aussprache zu übernehmen. Dieses „Spiel“ muss geübt werden, bis die Aussprache immer automatischer vom Spiel weg in eine authentische Sprechsituation übergeht und als eigen akzeptiert werden kann, ohne dass sich der Schüler lächerlich findet, wenn er sich in der Zielsprache phonologisch korrekt ausdrückt.² Dazu dienen einige sehr einfache Grundregeln, die sowohl die Unterrichtsmethode als auch den Inhalt des Aussprachetrainings betreffen. Letzteres variiert natürlich von einer Ausgangssprache zur anderen. Erfahrungsgemäss kann man davon ausgehen, dass mit „Ausgangssprache“ die Schulsprache gemeint ist und allophone Schüler (sogar Schüler mit schweizerdeutscher Mutter- oder Vatersprache) sich in ihren Ausspracheschwierigkeiten den Mitschülern anpassen. Da es nützlich, mit den Lernern eine kleine Liste von Grundelementen aufzustellen, die möglichst wenig Analogien zu abschreckenden Grammatik- und Vokabeltabellen aufweisen sollte. Viel-

mehr müsste eine solche Liste den Lernern Sicherheit geben, indem sie eine überschaubare Stütze bietet und der Aussprache als lern- und messbarer Teilkompetenz einen anerkannten Stellenwert zubilligt.

Es empfiehlt sich, von Beginn an sprachvergleichend vorzugehen und die anfänglichen Aussprachefehler aus den kaum bewussten muttersprachlichen Besonderheiten heraus zu erklären.³ Das erlaubt eine bereichernde Sprachreflexion auf der Meta-Ebene und befreit den Lerner von dem negativen Eindruck, als Individuum unfähig zu einer korrekten Aussprache zu sein. Vielmehr soll er sich der Eigenheiten BEIDER Sprachen bewusst werden – sowohl in Hinblick auf die Ausgangssprache⁴ als auch auf die Zielsprache – und seine phonologischen Kompetenzen in der Muttersprache kennenlernen, auf denen er dann später aufbauen kann. So lallen die Schüler in diesem Alter z.B. nicht mehr wie Kleinkinder und beherrschen die Aussprache eines „s“, das sie vorher erst langsam lernen mussten und nun dank ihrer Muttersprache auch in der Fremdsprache verwenden können. Wolfgang Butzkamm hat dafür eine treffende Formulierung gefunden: „Die Muttersprache wegüben, nicht weglügen“⁵.

Methodisch bietet es sich an, einen Hörtext vorzuspielen (oder ein Kurzvideo zu zeigen), in dem ein deutscher Muttersprachler mit starkem Akzent Französisch spricht. Hier kann man herausarbeiten, was besonders auffällig ist, wenn man fragt, was denn an diesem Französisch so falsch klingt. Wahrscheinlich werden folgende Besonderheiten genannt:

- Aspiration
- Realisierung des „r“ als „a“
- Tonfall/ Sprachmelodie

Aus diesem ersten Befund ergibt sich eine Basisliste der deutschen Ausspracheregeln⁶ mit den Eigenheiten des Wortakzents (Betonung nicht immer am Ende), dem Schwa-Laut, dem vokalisiertem „r“ sowie dem behauchten „h“ am Wortanfang. Wortakzent und Satzmelodie sind fundamental für das Erspüren der „fremden“ Sprache, während die weiteren (segmentalen) Elemente das Verständnis stark behindern können wie z.B. bei: *Hund - und; Haus - aus; das eilige Römische Reich - das heilige Römische Reich; Uhr - Hure*. Hinzunehmen muss man ziemlich bald wichtige Lautoppositionen (*au - o, u - ü, ch - sch*) sowie die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen (*Stadt - Staat*).⁷



Una scena dal film "My Fair Lady".

Aus lernpsychologischer Perspektive ist [...] die Offenheit gegenüber der Fremderfahrung wichtig, d.h. die Bereitschaft, sich selbst der Alterität auszuliefern und die Rolle des “Anderen” mitsamt seiner Aussprache zu übernehmen.

Auch suprasegmentale Ausspracheschwächen können verständnishemmend sein – selbst wenn sie für manche Ohren einen gewissen Charme besitzen – und sollten deshalb thematisiert werden. Gedacht ist hier z.B. an die richtige Betonung des Präfix bei trennbaren und nicht trennbaren Verben, die auf den ersten Blick identisch erscheinen: Einen Text kann man *über'setzen*, aber einen Mann, der auf die andere Seite des Flusses will, muss man *'übersetzen*. Oder man sollte ein Hindernis auf der Strasse *um'fahren*, aber den Mann auf dem Fussgängerweg lieber nicht *'um-fahren*. Ebenso ist die richtige Pausierung bei Komposita oft problematisch und kann durch originelle Beispiele verdeutlicht werden, die die Schüler dann recht gern in ihre Basislisten aufnehmen.

Es ist also angezeigt, der Aussprache schon auf Stufe A1 genügend Beachtung zu schenken; diese sollte auch später im Unterricht stets präsent bleiben, in Anbindung an Aktivitäten in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Auf diese Weise wird die Basisliste permanent ergänzt, reflektiert und bei schwierigeren Elementen evtl. durch Rückgriff auf Sprachvergleiche untermauert. Letztere sind u.a. nützlich bei der Realisierung des ng-Lauts wie in *er ging*, wenn man es in Analogie zum englischen *to sing* stellt, damit die korrekte Aussprache als (*ging*) und nicht als (*ginG*) deutlicher wird. Auch die Nasallaute lassen sich leichter durch den Kontrast zwischen richtiger und falscher Aussprache erarbeiten, nämlich (*interessant*) und nicht (*īteressā*).⁸

Zusätzlich zu den oben genannten Hörtexten oder Videos kann man Lerner mit authentischen Texten konfrontieren, an denen gewisse Eigenheiten der Aussprache auf andere Weise klar werden. Dies ist bei vielen Sprachspielen und Reimen der Fall, sowie bei Texten von kleinen und noch nicht eingeschulten Kindern, die die Sprache nur vom Hören kennen und sie deshalb einfach entsprechend „transkribieren“, ganz ohne Kenntnis der deutschen Orthographie. Vor allem der Gleichklang „-er“/„a“ wird in Liedern, Buchtiteln und Reimen immer wieder benutzt (mehr dazu in der Didaktischen Beilage).

Auch Gedichte auswendig zu lernen kann kreativ und nützlich sein: Einerseits fällt die Interferenz des Lesens weg, andererseits kann man mit

einem breiten Register von Gefühlen spielen wie fröhlich, traurig, zornig usw. Abzuraten ist dagegen von trockenen Übungen der Umschrift in Lautschrift – es reicht, die Lautschrift erkennen und lesen zu können. Wichtiger ist, eventuell zu lernendes Vokabular als MP3-Dateien zum Hören anzubieten sowie kurze Texte, Chunks und Phrasen als Hördateien zur Verfügung zu stellen.

Ein idealer Ort zum Üben und Überprüfen der Lernziele im Bereich der Aussprache ist das Sprachlabor bzw. inzwischen der Multimedia-Raum mit spezialisierten Programmen (wie zum Beispiel KallyLang oder Vocalab). Der grosse Vorteil der hier möglichen individuellen Arbeit ist unter anderem, dass man Probleme ausschalten kann, die nicht an der Aussprache oder Phonologie selbst, sondern an mangelnder Auftrittskompetenz liegen (die oft die vorhandene Aussprachekompetenz nicht zum Tragen kommen lässt). Das ist gerade zur Vorbereitung auf mündliche Prüfungen hilfreich. Für die Lehrperson entsteht beim Testen dadurch allerdings eine zusätzliche Belastung, da sie die aufgenommenen und auf ihren USB-Stick überspielten Audiodateien nach dem Unterricht abhören und bewerten muss. Man kann deshalb nur empfehlen, sich selbst Grenzen zu setzen und die durch die effizientere Unterrichtsplanung und -gestaltung gewonnene Zeit für die Nachbereitung zu nutzen.

Übergreifendes Ziel all dieser Anstrengungen ist es, die Schüler dafür zu sensibilisieren, dass gutes Zuhören gelernt sein will und zu gutem Sprechen führen kann. Das ist angesichts des vielfältigen Medienangebots heutzutage auch für jeden möglich, indem er sich z.B. auf www.busuu.com registrieren lässt oder im Tandem mit Muttersprachlern zahlreiche Aspekte der Zielsprache – und gerade auch die Aussprache – trainiert. (Zum gemeinsamen Üben über Internet siehe auch den Beitrag von Tomé in diesem Heft; zu geeigneten Texten und deren Auswertung siehe die Vorschläge in der Didaktischen Beilage.) Ich möchte nochmals betonen, dass Aussprachetraining und Reflexion über die Aussprache bei Anfängern explizit in den Unterricht eingebaut werden kann, später aber immer wieder in variiert Form und als kurzer Erinnerungsstimulus an vorausgehende Überlegungen erweitert und vertieft werden sollte.

Meine Erfahrungen mit Schülern und auch deren Eltern waren nicht immer einfach, da das Bewusstsein für die Bedeutung von Ausspracheschulung oft noch fehlt. Viele Lerner reagieren zuerst etwas belustigt und glauben, dass ein solches Training nur bei mir (einer Österreicherin) stattfindet, weil man ja vielleicht nur in meinem Land *'muta* statt *mü'töoch* sagt. Das Argument, Aussprache sei etwas für die Perfektion, wenn man alles andere wie Vokabular, Grammatik, Rechtschreibung, Lesen und vielleicht sogar Hören beherrscht, wird immer wie-

der bemüht. Dabei sieht man in der Praxis nur zu oft, dass die Aussprache Auswirkungen auf die Orthographie hat: Wenn Schüler „art“ statt „acht“ schreiben, sprechen sie zwar die Zahl 8 richtig aus, haben aber noch nicht verstanden, dass das „r“ im Deutschen keinen „ch“-Laut darstellt. Oder aber es werden Wörter so wiedergegeben, wie sie beim Vokabellernen falsch ausgesprochen auswendig gelernt werden, nämlich zum Beispiel „intergrund“ statt „Hintergrund“.

Ich bin aus Erfahrung zu der grundlegenden Überzeugung gelangt, dass die erfolgreiche Akzeptanz und der Einstieg in die Alterität der anderen Sprache durch Aussprache und phonologisches sowie prosodisches Erleben der Sprache ganz eindeutig eine **Voraussetzung** für die Fähigkeit zum Eintauchen in die restlichen Sprachbereiche ist: Das heißt, eine zielsprachenorientierte Aussprache fördert, festigt und ebnet den Erwerb aller anderen Sprachlernbereiche.

Wie schon mehrfach erwähnt, finden sich in der Didaktischen Beilage dieses Heftes weitere Materialien; das gesamte Angebot an Vorschlägen kann von der Babylonia-Webseite heruntergeladen werden. Dort finden sich sowohl Arbeits- als auch Bewertungsblätter, die sich an Schüler verschiedenen Alters richten. Dabei wurde die phonetische Umschrift aus didaktischen Gründen manchmal vereinfacht; zur Anwendung kommen zum Teil orthographische Zeichen, zum Teil die korrekten Zeichen der phonetischen Lautschrift (IPA). Besonderheiten wie das vokalisierte „r“ werden durchgängig in den Transkriptionen markiert, auch wenn das in deutschen Wörterbüchern – leider – meist nicht so gehandhabt wird. Oberstes Ziel ist stets, den Lernenden eine möglichst authentische Wiedergabe der gesproche-

nen Alltagssprache anstatt einer mehrformellen, dem Bühnendeutsch ähnlichen Aussprache anzubieten.

Anmerkungen

¹ Die genannten Kompetenzdesiderata werden hier lediglich für den Unterricht an öffentlichen Schulen betrachtet und sollen in keiner Weise als Programm zur Vorbereitung auf schulexterne Prüfungen oder zentrale Kontrollen dienen. Auch der oft gehörte Einwand, die Ziele des GER und des Literaturunterrichts an Gymnasien seien nur wenig vereinbar, verliert an Überzeugungskraft, wenn Schüler und Lehrer gerade auch beim Sprechen über Literatur um eine möglichst korrekte Aussprache bemüht sind.

² Vgl. dazu die Ausführungen von Moraz in diesem Heft, die das Rollenspiel zum Ausgangspunkt ihres französischen Phonetikunterrichts nimmt.

³ Genau diese Automatisierung macht es den Lernern schwieriger, sich mit Aussprache auseinanderzusetzen als mit Grammatikproblemen. Siehe dazu auch die Beiträge von Hirschfeld und Blanc in dieser Nummer.

⁴ Den Lernern ist kaum bewusst, dass viele Deutschsprachige, wie zum Beispiel die Autorin dieses Textes, Nasallaute und das Weglassen der Aspiration auch erst trainieren mussten.

⁵ <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html>

⁶ Eine Liste dieser Art hat nichts zu tun mit den Phonetikübersichten in einigen – sogar neueren – Lehrwerken, die auch in regionalisierten Ausgaben oft noch generelle Listen für ein internationales Publikum abdrucken und deshalb kaum auf eine akzeptable Reihenfolge und Hierarchisierung der präsentierten Eigenheit der deutschen Aussprache für spezifische Lerner achten. Zu diesem Problem haben uns mehrere Beiträge über die Situation tschechischer Deutschlerner erreicht. Als positives Beispiel einer Phonetikübersicht für diese Lerner findet sich auf der Babylonia-Website eine Darstellung von Prof. Hana Andrasova von der Universität in Ceske Budejovice (andras@pf.jcu.cz). Das Thema wird erneut in unserer nächsten Ausgabe in der Rubrik „Fenster“ aufgenommen.

⁷ Solche Probleme existieren natürlich auch bei anderen Sprachpaaren als Deutsch und Französisch, zum Beispiel für Sprecher semitischer Sprachen oder von Spanisch beim Englischlernen (vgl. *sleep – slip*).

⁸ Vor einiger Zeit stellte mir eine Schülerin eine Frage, die mich erst verblüffte, aber dann den Anstoß für eine interessante Sprachreflexion gab: Wie man denn „Orange“ ausspreche? Auf meine Antwort: „orange – so wie auf Französisch“ erwiderte die Schülerin: „Aber das kann doch nicht sein, Sie sagen doch immer wieder, Deutschsprachige könnten keine Nasallaute!“

Gudrun Smuha

wurde in Wien geboren und studierte dort vergleichende Literaturwissenschaft und Hispanistik. Nach dem Abschluss des Masters in Übersetzung und Dolmetschen an der Universidad Pontificia Comillas (ICADE) in Madrid kam sie nach Genf, wo sie einen Master in Germanistik sowie die pädagogische Fachausbildung für DaF absolvierte. Sie verfügt über eine reiche Erfahrung als Deutschlehrerin in Genf auf allen Unterrichtsstufen von der Grundschule bis zur Matura und nimmt als Prüferin am Goetheinstitut das Zertifikat Deutsch für Jugendliche ab. Sie lebt ausserdem persönlich, innerhalb ihrer eigenen Familie, in einem plurikulturellen und vielsprachigen Kontext. Ausgehend von ihrer sowohl beruflichen als auch persönlichen Erfahrung beschäftigt sich Gudrun Smuha eingehend mit verschiedenen Forschungsbereichen, vor allem der Aussprache, der sprachlichen Interaktion, der Interkulturalität, alternativen Lehr- und Lernformen sowie der didaktischen Ausschöpfung der neuen multimedialen technologischen Möglichkeiten.

Integration der Ausspracheschulung in den DaF-/DaZ-Unterricht

Daniela Niebisch | Penzberg D

Molte sono le ragioni (mancanza di tempo, carenze formative, eterogeneità dei gruppi) che spingono sovente gli insegnanti a rinunciare ad una esercitazione sistematica della pronuncia. Anche in molti libri di testo sembra venire meno la consapevolezza dell'importanza che una tale esercitazione assume per l'acquisizione di una lingua, con una conseguente relegazione in second'ordine (negli eserciziari) o addirittura uno stralcio, almeno per gli studenti avanzati.

Muovendo dalla convinzione che la fonetica sia a tutti i livelli una componente indispensabile per l'apprendimento di una lingua straniera, l'autrice spiega – facendo riferimento ad un manuale per l'insegnamento del tedesco L2 – secondo quali principi e quale progressione gli esercizi di intonazione e di pronuncia potrebbero essere impostati. Inoltre formula delle proposte concrete anche per affrontare il problema delle differenti lingue di partenza degli studenti e conclude, coerentemente, con la richiesta agli autori di manuali di prestare maggiore attenzione alla fonetica e alle università di offrire una migliore formazione in questo ambito.

Wird auf Tagungen oder im Rahmen von Kursleiterfortbildungen ein Vortrag oder Workshop zum Thema „Aussprache im Unterricht“ angeboten, kommt es vor, dass sich der Referent, der mit gemütlichen 15 bis 20 Teilnehmern gerechnet hat, einem übervollen Raum mit bis zu 60 Leuten gegenüber sieht und sich an vollgestopfte Hörsäle der Universität zurückversetzt fühlt. Woran liegt dieses offensichtlich starke Interesse an der Aussprache? An den Zahlen der Seminarteilnehmer gemessen, möchte man meinen, dass die Ausspracheschulung ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts ist. Wer jedoch mit Kursleitenden spricht, stellt häufig fest, dass das explizite Training der Aussprache nach wie vor eher stiefmütterlich behandelt wird. Als Begründung wird angegeben:

- Keine Zeit! Man komme so schon kaum mit dem Stoff durch und müsse da Prioritäten setzen. Kurze, individuelle Korrekturen bei fehlerhafter Aussprache müssten genügen.
- Viele fühlen sich zwar sattelfest in Sachen Grammatik- und Wortschatzvermittlung, sehen aber bei sich selbst Defizite im Wissen über Aussprache(vermittlung). (O-Ton einer

Kursleiterin: „Ich weiß nicht, wie ich das eigentlich machen soll.“)

- Insbesondere in den deutschsprachigen Ländern mit meist heterogenen Lerngruppen kommt hinzu, dass die Ausspracheprobleme der Lernenden sehr unterschiedlich sind, was ein gezieltes Aussprachetraining – scheinbar – erschwert.

Wenn man davon ausgeht, dass in DaF- und DaZ-Kursen üblicherweise ein kurstragendes Lehrmittel eingesetzt wird, das den Kursleitenden als roter Faden durch den Unterricht begleitet, dann stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die Aussprache in den Lehrmitteln hat (Stichwort: Stoffmenge und Zeitmangel), welches Hilfsangebot sie den Kursleitenden bei der Vermittlung machen (Stichwort: eigene didaktische Defizite) und inwiefern das Übungsangebot der unterschiedlichen Ausgangssituation der Lernenden Rechnung trägt. Im Folgenden wird daher exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit betrachtet, was aktuelle DaF-/DaZ-Lehrmittel hier anbieten. (siehe Tab. 1, S. 54)

Schon an dieser bescheidenen, nicht repräsentativen Tabelle fällt auf, dass die Phonetik in ihrem Stellenwert nicht gefestigt ist, auch eine eindeutige Verortung gibt es nicht. Während in manchen Lehrmitteln die Phonetik ihren Platz im Arbeitsbuch hat, also dem klassischen Hausaufgaben- und Übungsbuch, scheinen manche Lehrmittelautoren im Fortgeschrittenbereich davon auszugehen, dass explizite Ausspracheschulung nicht mehr notwendig ist – jedenfalls nicht so notwendig, dass man Platz dafür in einem Lehrmittel reservieren müsste. Das ist ein bisschen schade, wenn man mit Dieling/Hirschfeld (2000) einer Meinung ist, dass Grammatik, Lexik und Phonetik die wichtigsten Säulen einer

Tabelle 1

Lehrmittel	Aussprache- Übungen kommen vor	im Kurs- buch	im Arbeits- buch
Schritte interna- tional (A1-B1)	√	--	√
Berliner Platz Neu (A1-B1)	√	√	√
Begegnungen (A1-B1)	√	√	--
Aspekte (B1+ C1)	--	--	--
Ziel (B1+ C1)	√	--	√
Erkundungen (B2-C1)	--	--	--

Sprache sind. Während noch kaum jemand auf die Idee gekommen ist, auf Grammatikvermittlung (und sei es durch reine Beispielgrammatik) komplett zu verzichten oder Wortschatzübungen auf dem Fortgeschrittenenniveau zu streichen, scheint der gezielte Aufbau der phonetischen Kompetenz nicht das vorrangige Ziel des DaF-/DaZ-Unterrichts zu sein.

Wie ist es um die Quantität der Ausspracheübungen in den oben genannten Lehrmitteln bestellt? Man benötigt keine detaillierte Analyse, um festzustellen, dass Ausspracheübungen einen geringen Umfang einnehmen. So begnügen sich *Berliner Platz* und *Begegnungen* im Kursbuchteil mit ein bis maximal drei Ausspracheübungen pro Lektion – wobei noch darauf hingewiesen werden sollte, dass es hier nur um explizit ausgewiesene Ausspracheübungen geht. Inwieweit Sprechschulung implizit stattfindet oder stattfinden kann, davon wird noch die Rede sein. Werden die Ausspracheübungen in den Arbeitsbuchteil „verbannt“ wie bei *Schritte international* oder *Ziel*, so wird ihnen pro Lektion meist eine Drittel- bis maximal eine Zweidrittelseite zugestanden. Überflüssig zu sagen, dass Grammatik- und Wortschatzübungen einen weit größeren Umfang einnehmen. Das eingangs genannte Argument „Keine Zeit!“ ist bei dieser Prioritätensetzung nachvollziehbar.

Manche mögen nun einwenden, dass durch mehr Ausspracheübungen noch nicht der Umstand aus der Welt ist, dass die Ausgangssituation der Lernenden sehr unterschiedlich ist. Dazu kommt, dass „bei der Phonetik keine eigene Stu-

fung der Schwierigkeiten möglich ist“ (Schweckendiek & Schumann, 2008: 192), denn die Lernenden werden ja von Anfang an mit dem gesamten Lautsystem und allen Intonationsmustern konfrontiert. Einverstanden! Aber muss man deshalb gleich das Kind mit dem Bade ausschütten und auf eine durchdacht aufgebaute Sprechschulung komplett verzichten? Und ist es nicht zu linear gedacht, wenn man die Möglichkeit einer Progression von vornherein ausschließt? Dass Prinzipien der Ausspracheschulung in einem Lehrmittel durchaus nachgebildet werden können, soll am Beispiel der sechs Bände von *Schritte international* gezeigt werden. Diese Prinzipien sind:

Die Schulung der Intonation ist für eine gute Aussprache unerlässlich, denn fehlerhafte Intonationskurven führen schneller zu Missverständnissen oder gar Nicht-Verstehen als die fehlerhafte Aussprache eines Einzellautes. Zudem beeinflusst die korrekte Intonation auch die Artikulation von Einzellautes positiv.

Am nächstwichtigsten sind die Vokale, denn sie sind die Akzentträger des Wortes. Die Länge oder Kürze eines Vokals ist im Deutschen bedeutungsunterscheidend. Auch die zielsprachennahe Realisierung des Lautes ist wichtig, damit es nicht zu Äußerungen wie diesen kommt: „Wir kennen die Aufgabe lesen.“ (Gemeint ist: „Wir können die Aufgabe lösen.“)

Daran lässt sich die Artikulation von Konsonanten und Konsonantenverbindungen anschließen.

In *Schritte international* ziehen sich Übungen zur Intonation durch alle Bände des Lehrmittels. In Form einer zyklischen Progression und in Verbindung mit dem Grammatik- und Wortschatzstoff der jeweiligen Lektion wird Intonation immer wieder aufgegriffen und erweitert. So beginnt der erste Band – wie die meisten anderen Lehrmittel, die Ausspracheübungen anbieten – mit der Satzmelodie von Aussagesatz und Fragesatz (Wortfragen und Entscheidungsfragen) sowie Übungen zu Satzakzent und Wortakzent. Auch der Satzrhythmus wird vorgestellt. In den Bänden 2 bis 6 werden diese Themen wieder aufgegriffen und um neue Aspekte erweitert. So wird im Zusammenhang mit der Einführung von Modalverben (Grammatikstoff!) eine Übung zum Satzakzent in Sätzen mit Modalverb angeboten und zugleich erstmals bewusst gemacht, dass sich der Satzakzent im Deutschen auch verschieben kann:

Hören Sie und markieren Sie die Betonung. Sprechen Sie die Gespräche.			
a	◆ Ich muss jetzt <u>gehen</u> .	c	▼ Ich kann schon lesen.
	▲ Och, nein!		● Das glaube ich nicht.
	◆ Doch, ich muss jetzt gehen.		▼ Doch, ich kann schon lesen.
b	■ Kannst du heute kommen?	d	■ Wir wollen jetzt fernsehen.
	● Nein, tut mir Leid.		◆ Nein, jetzt nicht!
	■ Du kannst kommen, da bin ich sicher, aber du willst nicht kommen.		■ Wir wollen aber fernsehen.
			◆ Ihr könnt aber jetzt nicht!

In den Bänden 5 und 6 (B1-Stufe) wird diese Erkenntnis durch wiederkehrende Übungen zum emotionalen Sprechen, zur Empathie

Während noch kaum jemand auf die Idee gekommen ist, auf Grammatikvermittlung (und sei es durch reine Beispielgrammatik) komplett zu verzichten oder Wortschatzübungen auf dem Fortgeschrittenenniveau zu streichen, scheint der gezielte Aufbau der phonetischen Kompetenz nicht das vorrangige Ziel des DaF-/DaZ-Unterrichts zu sein.

und zur Variation des Sprechtempos vertieft und erweitert und auch vermehrt auf die richtigen Pausen im Satz und zwischen Sätzen geachtet. Auch der Satzrhythmus ist nicht mit einer Einzelübung am Anfang abgenudelt, sondern wird wieder aufgegriffen und in den Kontext des jeweiligen Grammatik- und/oder Wortschatzstoffes der Lektion gestellt. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen:

Hören Sie und sprechen Sie nach. Klatschen Sie den Rhythmus.

Das ist meine Frau. • Sie heißt Anna. • Das ist mein Bruder. • Das sind meine Kinder.
Das ist mein Sohn. • Er heißt Tom. • Das ist meine Tochter. • Sie heißt Katharina.

Auf dem Flohmarkt – Hören Sie und sprechen Sie nach. Achten Sie auf den Rhythmus.

Sieh mal da,
ein dicker, warmer Schal • ein alter, großer Wecker • ein schwarzes Regal • ein tolles Besteck •
eine schöne Kette • eine schwarze Jacke • schöne, alte Bücher • billige Bildschirme •
Ich brauche keinen dicken, warmen Schal, keinen alten, großen Wecker. •
Ich brauche einen großen Schrank, einen langen Rock, einen eleganten Mantel.

Herausgehoben werden sollte hier, dass die Übungen nicht isoliert stehen, sondern an den Stoff der Lektion (sei es Grammatik, sei es Wortschatz, seien es die zu vermittelnden Redemittel) angebunden sind, womit ein weiteres Prinzip erfüllt ist, über das sich viele Experten einig sind: Neues sollte nicht mit Unbekanntem trainiert werden. Oder anders: Auch die Aussprache sollte in einem für die Lernenden nachvollziehbaren Kontext stehen und anhand von Beispielen geübt werden, die sie verstehen. Konsequenterweise bietet *Schritte international* am Anfang einfache Wort- und Satzübungen an, die sich eng an den in der Lektion geübten Stoff anlehnen. Erst mit zunehmender Sprachkompetenz der Lernenden kommen auch kreativere Übungsformen wie Gedichte und Zungenbrecher vor.

Übungen zu den Vokalen kommen ebenfalls in Band 1 vor, also von Anfang an, Wiederholungsschleifen und damit eine Vertiefung der Kenntnisse fehlen hier allerdings weitgehend. Das Gleiche gilt für Übungen zu den Konsonanten, die in Umsetzung der oben genannten „Reihenfolge“ vor allem in den Bänden 3 und 4 (A2-Stufe) zu finden sind. Man kann zusammenfassen, dass der Fokus in *Schritte international* auf der Intonation liegt und das gesamte Lautspektrum des

Deutschen abgedeckt, wenn auch nicht sehr tief geübt wird. Machen gängige Lehrmittel also ein besseres Angebot, als es der erste Augenschein vermuten lässt? Die Kriterien Intonation und Anbindung an das Lektionsthema scheinen sich jedenfalls weitgehend durchgesetzt zu haben (vgl. die anderen hier genannten Lehrmittel). Kritisch anzumerken bleibt aber, dass das (verschämte?) Verstecken von Ausspracheübungen im Arbeitsbuch oder die Halbherzigkeit, mit der ein Laut „mal eben“ abgehandelt wird, bei Lernenden kaum eine nachhaltige Wirkung erzielt und den Kursleitenden nicht ausreichend Anregung und Unterstützung für eine gezielte Ausspracheschulung bieten kann.

Man darf andererseits positiv konstatieren, dass immerhin für den so wesentlichen Teil der Aussprache, die Intonation, eine Art Progression möglich scheint und offenbar auch genug „Lehrstoff“ vorhanden ist, um über mehrere Lernstufen hinweg ein Übungsangebot zu machen. Wenn man jetzt noch mit Schweckendiek einer Meinung ist, dass die Komplexität der Intonation, die sich durch die jeweilige Situation, die Sprechabsicht oder auch die emotionale Befindlichkeit des Sprechers verändern kann, „nur ganzheitlich bei dialogischem Sprechen erhalten“ (a.a.O., 206) wird, so ist ein guter Ort für Intonationsübungen im Unterricht schnell gefunden: die Dialogarbeit.

Mehr oder weniger alltagsnahe Dialoge finden sich in allen kommunikativen Lehrmitteln. Sie dienen im Allgemeinen dazu, Redemittel für bestimmte Redeabsichten (z.B. nach dem Befinden fragen) bereitzustellen und zu üben und/oder grammatische Strukturen und Wortfelder einzuführen. Ansätze, anhand dieser Dialoge auch die Arbeit an der Intonation zu implementieren, finden sich beispielsweise in *Berliner Platz Neu*, bei dem in Kursbuchdialogen Satzakzent und fallende bzw. steigende Intonation gekennzeichnet

sind – allerdings nicht durchgehend, sodass die dahinterstehende Systematik nicht nachvollzogen werden kann.

Dialoge

a Hören und lesen Sie die Dialoge laut.

Dialog 1

- Hallo, wie geht's?
- Danke, gut. Und dir?
- Es geht.
- Trinkst du Tee?
- Nein, lieber Kaffee und Wasser.

Dialog 2

- Guten Morgen, wie geht's?
- Sehr gut, danke. Und Ihnen?
- Gut. – Kaffee?
- Ja, gerne, mit viel Milch. Und Sie?
- Ich trinke Tee.

Telefonnummern und Adressen

a Fragen Sie und notieren Sie Telefonnummern und Adressen.

- | | |
|--|--|
| ● Wo <u>wohnst</u> du?* | ● Wie ist deine <u>Telefonnummer</u> ?* |
| ○ In <u>Bremen</u> , <u>Martinstraße 12.</u> » | ○ 45 89 73.» |
| ● Und die <u>Postleitzahl</u> ?* | ● Und die <u>Vorwahl</u> ?* |
| ○ 28195.» | ○ 0421.» |
| ● Hast du <u>Telefon</u> ?* | ● Hast du <u>E-Mail</u> ?* |
| ○ <u>Nein</u> , nur ein <u>Handy</u> .» | ○ Ja.» |
| ● Wie ist deine <u>Handynummer</u> ?* | ● Wie ist deine <u>E-Mail-Adresse</u> ?* |
| ○ 01 70/89 51 16 21.» | ○ b.hetami@ <u>web.de</u> » |



b Schreiben Sie die Fragen in der Sie-Form. Spielen Sie.

Haben Sie Telefon?

Die Arbeitsanweisungen lauten meist „Hören Sie und lesen Sie mit.“ Oder „Hören Sie und sprechen Sie nach.“ Oder „Üben Sie den Dialog.“ Im Vordergrund steht, wie oben schon erwähnt, die Bereitstellung eines Beispiels für eine bestimmte Redeabsicht, und dass der Kursleitende das Dialogmuster ausreichend einschleift – ggf. auch in Bezug auf die korrekte Intonation und Artikulation von Lauten – wird stillschweigend vorausgesetzt.

An dieser Stelle muss man fragen, ob es ein Lehrmittel schon aus Platzgründen überhaupt leisten kann und muss, jeden nötigen und möglichen Übungsschritt im Buch abzubilden, oder ob sich hier möglicherweise Grenzen für das physische Medium Buch auftun? Muss es dem Kursleitenden anheimgestellt werden, sich je nach Bedürfnissen der Lerngruppe um mehr oder weniger Übungsmaterial oder nötige Zwischenschritte zu kümmern? Schließlich ist auch beim Thema Grammatik der Ruf nach noch mehr Übungen häufig laut und der Bedarf unstillbar.

Es soll nicht der Eindruck erweckt werden, als sollten und könnten Lehrmittel zu reinen Phonetik-Übungsbüchern mutieren. Aber wenn man den anfangs formulierten Wunsch vieler Kursleitender nach didaktischer Hilfestellung gerade in diesem Bereich ernst nimmt, dann darf es etwas mehr schon sein – und es ist auch möglich! Bindet man alles zusammen, was Lehrmittel heute im Ansatz bieten, so könnte diese Hilfestellung wie folgt aussehen:

Konzentration bzw. Schwerpunkt auf das, was für alle Deutschlernenden äußerst relevant ist, nämlich die Intonation. Ein Vorschlag wäre es, auch die Vokale dazu zu nehmen, insbesondere die Unterscheidung von langem und kurzem, geschlossenem und offenem Vokal.

Verortung von Intonationsübungen im Kursbuch, allein schon, um ihnen mehr Gewicht zu verleihen und ihre Bedeutsamkeit bewusst zu machen. Konsequente visuelle Hilfen zu Satzmelodie und Satzakzent könnten bei Dialogen angeboten werden.

Diese Dialoge können in einem weiteren Schritt als Ausgangspunkt für explizite, vertiefende Übungen zu Wortakzent, Rhythmus und auch Artikulation der Vokale genutzt werden. Zur Grammatik- und Wortfeldeinführung werden Dialoge gern „benutzt“, warum also nicht, um wenigstens in begrenztem Umfang, aber nichtsdestotrotz explizit, Intonationsmuster und Vokale zu üben?

Mit fortschreitenden Sprachkenntnissen der Lernenden können auch andere Akzente bei den Intonationsübungen gesetzt werden (vgl. *Schritte international*), sodass die phonetische Kompetenz sich erweitert und nicht auf der Stelle tritt.

Was die Artikulation einzelner Laute, insbesondere von Konsonanten und Konsonantenkombinationen, angeht, so ist es – solange DaF-/DaZ-Lehrwerke ausgangssprachenneutral bleiben müssen oder wollen – vielleicht legitim, explizite Übungen dazu ins Arbeitsbuch zu verlagern. Der „freiwillige“ Charakter des Hausaufgabenbuchs lässt es zu, dass diese Ausspracheübungen nur diejenigen machen, die mit dem jeweiligen Laut Schwierigkeiten haben. Ganz befriedigend ist das zugegebenermaßen nicht. Zumindest wäre es wünschenswert, wenn in Lehrmitteln das Lautsystem nicht nur einmalig abgedeckt würde, sondern auf jeder Stufe in neuen Kontexten (und Schwierigkeitsgraden?) Wiederholung angeboten würde, was Quereinsteigern und Lernenden mit stärkerem Übungsbedarf zugute käme.

Dass die vorgeschlagenen Maßnahmen für eine gute Ausspracheschulung nicht ausreichen, mag durch das vorher Gesagte angeklungen sein. Die Frage ist also: Was können Kursleitende selbst noch tun, um Ausspracheschulung in den Unterricht zu integrieren? Zunächst einmal: sich bewusst machen, dass Sprachunterricht immer auch Ausspracheunterricht ist, denn die Lernenden sind ja von Beginn an einem „Lautbad“ ausgesetzt. Und genau diesen Umstand können Kursleitende sich zunutze machen, um Aussprache im Grunde jederzeit implizit oder explizit zu üben und in das Unterrichtsgeschehen einzubetten. Wohlgemerkt: einzubetten, also zu integrieren. Dies funktioniert – und auch das muss man sich nur einmal bewusst machen – in so gut wie jeder Unterrichtsphase. Einige Beispiele:

Rechtschreibung soll mithilfe von Diktaten geübt werden? Warum nicht gezielt Texte danach auswählen, dass eine bestimmte Laut-Buchstaben-Beziehung (z.B. „sp“ und „st“ am Wort- und Silbenanfang) verdeutlicht und geübt wird – auch in der korrekten Aussprache.

Die Lernenden singen gern? Ja, aber in Zukunft nicht mehr nur, um Abwechslung in den Unterricht zu bringen, sondern auch um Intonation, Rhythmus (hier sind Raps besonders gut geeignet) oder auch Artikulation zu üben. Überdies ist hier häufig Gelegenheit, auf Lautabweichungen hinzuweisen, die in Liedern manchmal vorkommen, damit ein Reim möglich ist oder der Takt eingehalten werden kann.

Auf die Verknüpfungsmöglichkeiten von Aussprachetraining und Grammatik wurde anhand der Beispiele aus *Schritte international* schon verwiesen. Genauso auf die Dialogarbeit, die über das hinaus, was das Lehrmittel vorgibt, immer ein guter Zeitpunkt ist, einen „phonetischen Moment“ (Häussermann & Piepho, 1996, nennen es „integrierte Phonetikmomente“) einzuschleifen und das Dialogmuster auch hinsichtlich der Intonation – und ggf. Artikulation – einzuschleifen.

Zeit für eine extra Unterrichtsstunde Phonetik ist also gar nicht nötig, im Gegenteil, das würde sie nur isolieren. Das gezielte Einbauen von kleinen Phonetik-Einheiten im Unterricht und angebunden an den übrigen Lektionsstoff ist sicherlich effektiver.

Diese integrierten Phonetikmomente ermöglichen es außerdem, auf die Schwächen Einzelner einzugehen, ohne den Rest der Gruppe zu langweilen. Man denke an Binnendifferenzierung, die in den vergangenen Jahren insbesondere im DaZ-Unterricht das Schlagwort schlechthin war. Wer Binnendifferenzierung nicht nur als Aufteilung in leistungsschwächere und leistungsstärkere Teilnehmer in Bezug auf grammatische Kompetenz, sondern ganzheitlich betrachtet, für den ist die Heterogenität der Lerngruppe auch kein Grund mehr, auf explizite Ausspracheschulung im Unterricht zu verzichten. Warum nicht die Lernenden, denen z.B. der Laut „z“ schwerfällt, einmal fünf Minuten zusammennehmen, Hör- und Wahrnehmungsübungen dazu nur mit dieser Lerngruppe machen und die Bildung des Lautes zeigen? Die anderen

bekommen so lange eine andere Aufgabe (Nebenbei: Nein, es stört nicht, wenn der CD-Spieler läuft, während andere etwas schreiben oder lesen! Einfach mal ausprobieren!).

Bleibt die Frage, wie bei Kursleitenden das Gefühl von mehr didaktischer Kompetenz entstehen kann. Die Ausspracheübungen in den Lehrmitteln selbst geben dazu keine Hinweise, die Arbeitsanweisungen sind meist kurz und machen keine Vorschläge für ggf. nötige Zwischenschritte. Viele der Lehrmittel, die Ausspracheübungen anbieten, geben mehr oder weniger ausführliche Hinweise zum Umgang mit den Übungen in den Lehrerhandreichungen, die es durchaus lohnt zu lesen. Eine grundlegende Schulung des Kursleitenden bieten sie nicht, das wäre vielleicht zu viel verlangt. Schließlich erwartet man auch, dass Kursleitende wissen, was ein Akkusativ ist und wie der Akkusativ gebildet wird. Möglicherweise wäre es ein Desiderat an die Universitäten, der Phonetik z.B. im DaF-Studium mehr Raum zu geben. Meine persönliche Erfahrung ist, dass Phonetik keine Rolle spielte – aber das mag natürlich an anderen Hochschulen anders sein. Es ließe sich damit jedenfalls das Unbehagen vieler Kursleitender in Bezug auf ihre didaktischen Kenntnisse in Phonetik erklären.

Wer sich schnell Grundkenntnisse über den aktuellen Forschungsstand und vor allem methodisch-didaktisches Wissen „draufschaffen“ möchte, dem seien an dieser Stelle noch einmal die schon erwähnten Werke von Dieling & Hirschfeld (2000) und Schweckendiek & Schumann (2008) empfohlen, die einen sehr guten Überblick und zahlreiche praktische Tipps geben.

Das Fazit soll hier sein, dass sich Aussprache zeitlich durchaus in den DaF-/DaZ-Unterricht integrieren lässt, indem man die Anknüpfungspunkte zu anderen Unterrichtsthemmen wie Grammatik oder Dialogar-

beit nutzt; dass Lehrmittel dabei gern mehr Hilfestellung durch ein umfangreicheres Übungsangebot geben könnten; dass die unterschiedlichen Ausgangssprachen der Kursteilnehmer nicht problematisch sind, wenn man den Fokus – wie von vielen Experten gefordert – auf den Bereich Intonation legt. Und schließlich: dass die Didaktik der Phonetik Teil einer fundierten Kursleiterausbildung sein sollte, damit Kursleitende aus einem breiten Methodenschatz wählen können, um die „phonetischen Momente“ in ihren Unterricht sinnvoll zu integrieren.

Literatur

Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.

Häussermann, U. & Piepho, H. (1996). *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Schweckendiek, J. & Schumann, F. (2008). Phonetik im DaZ-Unterricht. In *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 2* (pp. 180–234). Ismaning: Hueber.

Lehrwerke

Bovermann, M. & Specht, F. et al. *Schritte international*. Ismaning: Hueber.

Buscha, A. et al. *Begegnungen*. Leipzig: Schubert Verlag.

Buscha, A. et al. *Erkundungen*. Leipzig: Schubert Verlag.

Dallapiazza, R. et al. *Ziel*. Ismaning: Hueber.

Koithan, U. et al. *Aspekte*. München: Langenscheidt.

Lemcke, C. et al. *Berliner Platz Neu*. München: Langenscheidt.

Daniela Niebisch

Jahrgang 1975, hat Deutsch als Fremdsprache, Nordische Philologie und Finnougristik studiert. Seit 1999 ist sie als Kursleiterin DaF/DaZ, Lehrbuchautorin, Fortbildnerin und Universitätsdozentin tätig. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Fragen der Aussprache, der Binnendifferenzierung und des handlungsorientierten Grammatikunterrichts.

Regionalisierung von Phonetikmaterialien

Cordula Hunold | Peking CN

Sensitive to the problems that many Chinese students of German encounter in the pronunciation of the language, the author examines the materials used in the teaching of German in China. The example of a regionalized version of an international textbook shows how the specific difficulties of certain students, or groups of students, can be recognized and remedied by additional exercises in certain fields. The author suggests establishing a coherent and progressive list of priorities, starting with listening exercises intended to help the students distinguish between the difficult phonemes and finally integrating pronunciation in other areas such as vocabulary, grammar and intercultural studies. These propositions are perfectly consistent with those made by Daniela Niebisch in the preceding article. Both authors plead for continuous training of pronunciation which should be based on various resources in order to allow the teacher to choose the most appropriate exercises.

Am Beispiel von zwei chinesischen DaF-Grundstufenlehrwerken sollen zunächst die Besonderheiten des Umgangs mit Phonetik und die daraus folgende Übungstypologie dargestellt und problematisiert werden. „Klick auf Deutsch“ und „Grundstudium Deutsch“ sind zwei der meistverwendeten Lehrmaterialien für DaF in der Volksrepublik China für Hochschuldeutsch (d. h. für Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache außerhalb von Germanistikstudiengängen) und Germanistik. Der hier gewählte Weg der Ausspracheschulung kann als typisch für chinesische Lehrwerke gelten. Inzwischen tauchen auch immer mehr deutsche Editionen mit den entsprechenden Lizenzen auf dem chinesischen Markt auf, die z. T. unverändert gedruckt, z. T. aber auch chinesischen Bedürfnissen angepasst werden. Eines dieser regionalisierten Lehrwerke ist „studio d“, das mit Hilfe des Goethe-Instituts China überarbeitet und in dessen „Einstiegskurs“ ein großer Phonetikanteil integriert wurde. Die darin enthaltenen Anregungen können dafür stehen, wie im Unterricht die speziellen Probleme einer bestimmten Lernendengruppe berücksichtigt werden können.

Phonetik im DaF-Unterricht in China

Die meisten der aus Deutschland stammenden DaF-Lehrwerke sind ausgangssprachenneutral, d.h. sie sollen international verwendbar sein. In-

terkulturelle Lehrwerke der neuesten Generation versuchen dementsprechend, die Lernenden in ihrer eigenen Situation, Lernumgebung usw. abzuholen und sie für interkulturelle Zusammenhänge zu sensibilisieren. Darüber hinaus haben viele Lehrmaterialien Glossare, Übungshefte oder Online-Angebote für einzelne Ausgangssprachen. Bei der Ausspracheschulung wird allerdings nicht differenziert, d.h. wir finden Bereiche und Themen, die den Autoren für alle Lernenden wichtig erscheinen. Der Lehrende ist demnach in der Verantwortung zu entscheiden, was davon für seine Lerner relevant ist. Dafür muss er zunächst die Bedürfnisse der Lernerguppe herausfiltern und das Lehrwerk daraufhin analysieren, um ggf. Übungen wegzulassen, hinzuzufügen oder abzuändern. Befragt man chinesische Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Kursteilnehmende nach ihren besonderen Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen der deutschen Sprache, dann wird Aussprache meist als eines der grössten Probleme genannt. Leider spielt aber Phonetik und deren Didaktisierung im Germanistikstudium in China keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle (z. B. in Form einer Einführungsvorlesung). Umso dringender und schwieriger stellt sich daher eine gewünschte Adaption vorhandener Lehrmaterialien für die chinesischen Lehrkräfte dar.

In einer kürzlich durchgeführten Fortbildung habe ich die folgenden Satzanfänge zur Diskussion gestellt:

- Phonetik ist....
- Immer wenn ich Phonetik machen möchte...
- Die meisten Phonetikübungen...
- Ohne Phonetik....
- Aussprachefehler....
- Unsere Kursteilnehmer...
- Für die Lehrer....
- Besonders schwierig ist....

- Im Anfängerunterricht.....
- Fortgeschrittene Lerner..... (vgl. Celce-Murcia, M. u. a. 2003)

Die Vervollständigung der Sätze durch die Lehrenden (junge chinesische Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) war ernüchternd. Fast durchgängig wurden der Phonetikunterricht und auch Phonetikübungen als „langweilig“, „anstrengend“, „schwierig“, „ermüdend“ usw. beschrieben. Zwar ist man sich durchaus bewusst, dass „Phonetik die Grundlage jeden Deutschunterrichts ist“, dass Aussprachefehler zu Missverständnissen führen und die Kommunikation beeinflussen, so dass ein intensives Training nötig ist. Dennoch sind die meisten Lehrerinnen und Lehrer recht ratlos oder schlimmer noch überfordert, ihren Unterricht adäquat zu gestalten. Da es derzeit nach wie vor keine institutionalisierte Deutschlehrerausbildung gibt, sind die Lehrenden in China auf Fortbildungen (z. B. des Goethe-Instituts), auf Selbststudium oder sehr gute Lehrerhandreichungen zu den Lehrwerken angewiesen. Traditionellerweise beginnen chinesische DaF-Kurse mit einem phonetischen Vorkurs von mehreren Tagen bis zu mehreren Wochen, wie er auch in den meisten Lehrwerken angeboten wird. Eine Teilnehmerin der oben angeführten Lehrerin- und Lehrerfortbildung gab an, dass sie mit den Studierenden sechs Wochen lang ausschließlich Ausspracheschulung betreibt; jedoch führen die Vorkurse oft nur in die Segmentalia ein.

„Klick auf Deutsch“

Dieses weit verbreitete Lehrwerk ist für Studierende aus nicht-germanistischen Studiengängen konzipiert, die Deutsch als 2. oder weitere Fremdsprache lernen. Sie haben dabei üblicherweise nur ein geringes Stundenvolumen von durchschnittlich vier Unterrichtseinheiten pro Woche in teilweise sehr großen Klassen, so dass

sehr viel Unterricht frontal stattfindet. Obwohl kommunikative Fertigkeiten eine geringere Rolle spielen als rezeptive Fertigkeiten, hat „Klick auf Deutsch“ durch seine vielen Sprechanlässe – vor allem im ersten Band – deutlich kommunikative Züge.

Einheit 1 widmet sich fast ausschließlich der Phonetik mit dem Schwerpunkt Segmentalia: Vokale, Konsonanten, Diphthonge, Konsonantenverbindungen. Dabei kommen nur wenige Übungstypen zur Anwendung; „Hören Sie und sprechen Sie nach!“ ist die häufigste. Es gibt aber auch einige Hörübungen zur Diskrimination von langen und kurzen Vokalen, verschiedenen e-Lauten oder anderen Minimalpaaren. Was Wortakzent und Melodie betrifft, finden sich hier zunächst die Regeln (auf Chinesisch), gefolgt von einigen Hör- und Nachsprechübungen; weitere explizite Ausspracheübungen fehlen.

„Studienweg Deutsch“

Dieses Lehrwerk wurde für das Germanistikstudium konzipiert. Germanistische Bachelorstudiengänge sind hauptsächlich auf den Spracherwerb ausgerichtet, vor allem in den ersten beiden Jahren. Die Studierenden lernen mit einer großen Stundenzahl (14-20 Unterrichtseinheiten pro Woche) sehr intensiv zunächst die Sprache und spezialisieren sich dann im Hauptstudium auf verschiedene Bereiche. Geübt werden – mehr oder weniger intensiv – alle Fertigkeiten.

Auch in „Studienweg Deutsch“ ist den eigentlichen Lektionen ein ausführlicher phonetischer Vorkurs (66 Seiten) in Form von 6 Lektionen vorgeschaltet. Sie alle beinhalten Übungen zu einzelnen Vokalen und Konsonanten, darüber hinaus werden Silben- und Wortakzent, Sprechpausen, Melodie und Akzentgruppen geübt. Die Übungstypen sind recht variiert, es gibt sowohl Hör- als auch Nachsprechübungen, allerdings oft als Wortreihen mit unbekanntem Vokabular, die nur nachgesprochen werden sollen.

Fazit Lehrwerke

Die Lehrenden haben große Schwierigkeiten, aus Wortlisten oder Minimalpaaren ansprechende Übungen zu gestalten, die einer abwechslungsreichen und dennoch didaktisch sinnvollen Übungstypologie (vgl. Dieling & Hirschfeld, 2000) folgen. Nachsprechen ohne vorbereitende Hörübungen hat wenig Nutzen. Inzwischen weiss man, dass eine gute Aussprache die Fähigkeit voraussetzt, Einzellaute und andere segmentale und suprasegmentale Phänomene zu diskriminieren und zu identifizieren. Daher sollte eine gute Reihenfolge von Übungen – je nach Thema – in etwa so aussehen:

1. vorbereitende (Eintauchübungen) Hörübungen
2. kontrollierbare Hörübungen zur Diskrimination und Identifikation
3. komplexere (angewandte) Hörübungen
4. Automatisierungsübungen (Nachsprechen – Lesen)
5. produktive Übungen (Verbindung mit Grammatik und Lexik)
6. Anwendungsübungen (Vortragen, freies Sprechen)

Darüber hinaus wird – wie schon in den deutschen Lehrwerken – in den beiden chinesischen Lehrwerken wenig auf die echten Schwierigkeiten des Lernerpublikums eingegangen. Vokale und Konsonanten, die kaum Probleme bereiten, werden genau so intensiv behandelt, wie Laute, die chinesischen Lernenden sehr schwer fallen. Dazu nur einige Beispiele:

- Bei der Quantität der Vokale werden beide Varianten (lang/kurz) häufig mit Minimalpaaren gleich stark gewichtet. Untersuchungen an chinesischen Muttersprachlern zeigen aber, dass diese mit kurzen Vokalen weitaus mehr Probleme haben. Eine bessere Gewichtung wäre hier also angezeigt.

Die große Chance, aber auch Herausforderung regionalisierter Lehrwerke liegt in der Möglichkeit, besondere Schwierigkeiten einer bestimmten Lernerinnen- und Lernergruppe herauszuheben und intensiver zu üben

- Ähnliches gilt für Ü- und Ö-Laute, von denen erstere sogar im Chinesischen vorhanden sind.
- Bei den Suprasegmentalia gilt gemeinhin die Erkennung von Sprechsilben als unproblematisch. Folglich bieten fast alle Lehrmaterialien dazu viel zu wenige Übungen an. Jedoch ist es eine unabdingbare Voraussetzung für jede Akzentsetzung und für den Rhythmus der gesamten Sinneinheit, zu erkennen, wie viele Sprechsilben ein Wort hat. Wenn viele chinesische Deutschlernende Sprossvokale innerhalb oder am Ende von Silben einfügen, dann führt das aber zu einer Erhöhung der Silbenzahl und damit zu Veränderungen im Rhythmus (z. B. /ist/ als [ɪstə] ausgesprochen führt zu zwei Silben statt einer).

Eine weitere Schwäche (nicht nur) chinesischer Lehrmaterialien besteht in der starken Konzentration auf Segmentalia. Allerdings zeigt sich, dass einzelne – oberflächlich betrachtet segmentale – Abweichungen in Wirklichkeit suprasegmentale Abweichungen zur Ursache haben, beispielsweise sind häufig Abweichungen in der Quantität von Vokalen häufig auf falsche Wortakzente zurückzuführen. Und wenn es Übungen zu Suprasegmentalia gibt, dann erfolgt deren Einführung meist sehr spät. In den meisten deutschen Lehrwerken und besonders in phonetischen Zusatzmaterialien (z. B. Hirschfeld/Reinke 1998; Stock/Hirschfeld 1996) hat sich inzwischen die Reihenfolge Suprasegmentalia à Segmentalia als am günstigsten erwiesen. Sicher ist es nicht immer einfach, zuerst Suprasegmentalia und danach Segmentalia zu üben. Besonders in den Vorkursen fehlt häufig der Wortschatz bzw. das nötige Sprechtempo, um schon am Anfang längere Sinneinheiten (Wortgruppen oder Sätze) im Hinblick auf Akzentuierung, Rhythmus, Melodie, Pausen usw. zu üben. Es gibt aber auch zahlreiche Übungsmöglichkeiten (z. B. Hör- und Sprechübungen mit bekannten geografischen

oder Personennamen (vgl. z. B. Hirschfeld/Reinke 1998; Hirschfeld/Reinke 2009), die es schon früh ermöglichen, mit bekanntem Wortschatz zu üben. Zudem ist dies ein starkes Argument für die kontinuierliche Arbeit an Ausspracheschwierigkeiten, denn je mehr Wortschatz die Deutschlernenden haben und je fließender sie sprechen können, um so einfacher ist es, ihre Aufmerksamkeit auch auf Melodisierung, Rhythmisierung u. a. zu lenken.

Wie es aussehen kann, schon am Anfang Suprasegmentalia sinnvoll zu üben, zeigt der überarbeitete Einstiegskurs von „studio d“.

„studio d“

„studio d“ (Cornelsen Verlag; Funk, Hermann u. a.) ist in Deutschland als „multimedialer Lehrwerksverbund“ erhältlich, bestehend aus Kurs- und Übungsbuch mit eingelegter Lerner-CD und zahlreichen Zusatzmaterialien. Die chinesische Adaption (bisher nur für A1 erschienen) umfasst einen Einstiegskurs mit integriertem Phonetikkurs und ein Lehrerhandbuch mit Hinweisen zur Wortschatzarbeit und zur Landeskunde.

Die große Chance, aber auch Herausforderung regionalisierter Lehrwerke liegt in der Möglichkeit, besondere Schwierigkeiten einer bestimmten Lernerinnen- und Lernergruppe herauszuheben und intensiver zu üben. Für den Phonetikteil des Einstiegskurses wurden fünf Schwerpunkte gesetzt:

Einheit 1: Wortakzente

Einheit 2: Vokalquantität und -qualität

Einheit 3: Satzakzent und Melodie

Einheit 4: Konsonanten und Konsonantenhäufungen

Einheit 5: l und r

Vor allem bei der Vokalqualität und den Konsonanten wurden die für chinesische Lernende problematischen Segmentalia ausgewählt.

- Als exemplarisch kann der Ansatz in Einheit 1 gelten, die mit 80 deutschen Wörtern – hauptsächlich Internationalismen – beginnt („Ich kann Deutsch“), deren Bedeutung die Lernenden – wie die Autoren vermuten – zumindest erkennen können. Aus diesen müssen die Lernenden dann exemplarische 15 Wörter heraushören und ankreuzen. In einer neu eingefügten phonetischen Übung geht es darum, bei diesen 15 Wörtern die Silbenzahl herauszuhören und den Wortakzent zu markieren. Danach soll der Rhythmus der Wörter geklatscht werden, ein Lernender klatscht, der zweite soll angeben, welches Wort gemeint ist; dies wird später mit betonten Silben wiederholt. Es wurden also zunächst Übungen zum Identifizieren und Diskriminieren hinzugefügt, anhand des Wortschatzes, der in der Lektion vermittelt wird, erweitert durch sog. Lerntipps, die die Regeln enthalten. Danach die übliche Progression vom Nachsprechen bis zu angewandten Übungen, die sich auf die in der Lektion vorkommenden Namen und deren Akzente stützen.

Vorkurs „studio d“ Kap. 1 Übung 2, Seite 7

Im Original heißt es:

2. 15 Wörter von Seite 6. Welche hören Sie? Kreuzen Sie an.

Institut	Professor	Sekunde	Information	Kilometer
Technik	Pilot	Kilogramm	Hamburger	Pizza
Dialog	Musik	Tourismus	Kindergarten	Auto

Neue Übung 3: Hören Sie noch einmal die Wörter aus Übung 2. Wie viele Silben haben die Wörter? Kreuzen Sie an.

	2 Silben	3 Silben	4 Silben
Institut		x	
Sekunde			
Information			
Technik			
Pilot			
Kilogramm			
Pizza			
Auto			
Tourismus			
Kindergarten			

Neue Übung 4: Hören Sie noch einmal die Wörter aus Übung 2. Welche Silbe wird am stärksten betont? Kreuzen Sie an.

	oO	OooOo	Ooo	ooO	oooO	Oooo
Institut				x		
Sekunde						
Information						
Technik						
Pilot						
Kilogramm						
Pizza						
Auto						
Tourismus						
Kindergarten						

Lerntipp:

Lernen Sie Wörter mit dem gleichen Akzent zusammen und klatschen Sie sie im Rhythmus.

Sekunde – **Tourismus**

Technik – **Pizza** – **Auto** usw.

Neue Übung 5: Üben Sie mit Ihrem Partner den Wortschatz aus Übung 2! Einer klatscht den Rhythmus, der andere sagt, welches Wort gemeint ist. Manchmal sind mehrere Wörter richtig.

Beispiel: Ooo (laut – leise – leise) à Ki-lo-gramm!

Zusammenfassung und Konsequenzen für die Analyse von Lehrmaterialien

Gleichviel, ob ein Lehrender selbst sein Unterrichtsmaterial wählt oder mit einem vorgeschriebenen Lehrwerk arbeitet, sollte er die phonetischen Übungen und Ausführungen immer zunächst mit Hilfe der folgenden Rahmenfragen genau untersuchen:

Die Kursteilnehmer betreffend:

- Welche Ausspracheprobleme haben meine Lernenden? (Das kann insbesondere bei heterogenen Lernergruppen sehr viel Zeit benötigen.)
- Wie viel Zeit habe ich, mich diesen Problemen zu widmen?
- Wie kann ich den Lernenden helfen, sich ihrer Probleme bewusst zu werden? (z. B. durch Hörübungen, aber auch durch Tonaufnahmen, d. h. die Lernenden nehmen sich selbst auf und vergleichen mit dem Original bzw. der Lehrende gibt aufgrund einer Aufnahme von gesprochener Sprache gezieltes feedback zu einzelnen individuellen Problemen).

Das Lehrmaterial betreffend:

- Welches Aussprachephänomen soll in einer bestimmten konkreten Übung geübt werden? (am besten natürlich nicht zu viel auf einmal)
- Gibt es eine angemessene Vielfalt an Übungsmöglichkeiten? (Hör- und Sprechübungen in der oben angeführten Übungstypologie und -reihenfolge)
- Gibt es mit Fortschreiten des Lehrmaterials immer wieder Ausspracheübungen oder beschränken sich die Übungen auf die ersten Lektionen?
- Wie ist die Übung eingebettet? Gibt es bei Sprechübungen zuerst Übungen zum Hören oder kann sichergestellt werden, dass die Lernenden das zu übende Phänomen hören/verstehen können?
- Werden sowohl Segmentalia als auch Suprasegmentalia geübt?
- Werden bevorzugt Suprasegmentalia vor den Segmentalia behandelt?



Una scena da "My Fair Lady", versione teatrale del 1958.

- Hat meine Lernerinnen- und Lernergemeinschaft dieses Problem? (wenn nicht, Übung weglassen und schwerwiegendere Probleme ausführlicher behandeln)
- Gibt es andere – nicht-phonetische – Übungen, die ich zum Aussprachetraining verwenden kann? Welche Wortschatzlisten, Konversationsübungen, Lesetexte, Landeskundematerialien, Grammatikübungen kann ich – neben ihrer eigentlichen Aufgabe – als Phonetikübungen verwenden (z. B. Klassenplakate mit Wortschatzlisten sortiert nach phonetischen Phänomenen; Arbeit am Wortakzent beim Thema trennbare und nicht trennbare Verben; Einkaufslisten „Ich kaufe/koche/schenke usw. nur Dinge mit langen/kurzen Vokalen“, vgl. Hirschfeld & Reinke, 2009)?

Im Anschluss an diese Analyse sollten die vorhandenen Lehrmaterialien dahingehend gekürzt, erweitert und/

oder adaptiert werden, so dass eine sinnvolle Übungsreihenfolge entsteht, die systematisch, interessant, vielseitig und vor allem motivierend für die Deutschlernenden sind.

Anmerkung

¹ Was hier durch Klatschen eingeübt wird, wurde im Juni 2011 in Basel bei einem Seminar mit Kerstin Uetz Billberg in vielfältig variierten Formen durchgeführt. Die Referentin war ursprünglich mit einem Beitrag für diese „Babylonia“-Nummer vorgesehen. Mit ihrer Einwilligung bringen wir hier einige der Vorschläge, die sie den Seminarteilnehmern in Basel – vornehmlich Unterrichtenden von heterogenen Migrantengruppen auf den verschiedensten Niveaus – vorgestellt hatte. Dabei gefielen besonders die Hörunterscheidungsübungen, die mithilfe einer ganzen Palette von Ausdrucksformen praktiziert werden können: neben den „klassischen“ Techniken wie ankreuzen und dem oben erwähnten Klatschen auch Laufen im entsprechenden Rhythmus, Manipulieren/Hin- und

Herschoben von Knöpfen, Kärtchen oder Magneten, begleitet von Handzeichen und sprechenden Bewegungen der Lehrperson. Mehr dazu in Uetz' Standardwerk zur Bewusstmachung von Aussprache, siehe Bibliografie nach dem Beitrag von Ursula Hirschfeld in dieser Nummer. (Die Redaktion.)

Bibliographie

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (2003). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). Phonetik lehren und lernen. *Fernstudieneinheit 21*. Berlin.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (1998). *Phonetik Simsalabim. Übungskurs zur deutschen Phonetik* (Video, Kassette, Arbeitsbuch). Berlin: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2009). *33 Aussprachespiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Stock, E. & Hirschfeld, U. (Hg.) (1996). *PHONOTHEK DaF*. München: Langenscheidt.
- Funk, H., Hunold, C., Kuhn, Ch. & Maenner, D. (2010). *studio d: Der Einstieg. Vorkurs - Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsheft mit CD und Lernkarten*. Berlin: Cornelsen.
- (In China erscheint *studio d* beim Verlag Shanghai Foreign Language and Education Press.)

Cordula Hunold

hat ein Studium in Sinologie und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig absolviert. 1998–2003 war sie DAAD-Lektorin in Beijing und danach sechs Jahre lang wissenschaftlich in Leipzig und Göttingen tätig. 2007 schloss sie ihre Promotion über Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender an der Universität Halle-Wittenberg ab. Seit 2009 arbeitet sie am Goethe-Institut in Peking, zunächst als Referentin für Bildungskooperation Deutsch und seit 2011 als PASCH-Expertin für Unterricht. Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH), initiiert vom Auswärtigen Amt, hat zum Ziel, ein weltumspannendes Netz von Partnerschulen aufzubauen.

Cinderella at the crossroads: *quo vadis*, English pronunciation teaching?

Jonathan Marks | Łeba PL

Wie mehrere Autoren in diesem Heft drückt Marks seine Verwunderung darüber aus, dass man gerade im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht – in dem der Verständigung ein besonders wichtiger Platz eingeräumt werden sollte – der Aussprache lange Zeit so wenig Aufmerksamkeit schenkte. Auch für Englisch als Fremdsprache lässt sich dieser Mangel u.a. mit dem starken Einfluss der jeweiligen Muttersprachen erklären, der es schwierig macht, in internationalen Kursen auf die spezifischen Ausspracheprobleme der einzelnen Sprachgruppen gezielt einzugehen. Diese Erklärung hindert Marks jedoch nicht daran, Sprachlehrern zu empfehlen, systematisch Ausspracheschulung zu betreiben und diese wo immer möglich mit anderen Unterrichtsstoffen zu verbinden. Gerade für das Englische erscheint es nützlich, das Interesse der Lernenden auf regionale Akzente zu lenken und dabei ihr Gehör für die Wahrnehmung charakteristischer Unterschiede innerhalb des Redeflusses zu schärfen. Schliesslich widmet sich der Autor der Frage, welches Ziel man beim Aussprachetraining erreichen wolle: Ist es wichtig, eine Aussprache anzustreben, die sich der Aussprache der Muttersprachler bzw. der Aussprache einer bestimmten Teilmenge davon annähert und die jahrelanges intensives Üben erfordert, oder kann man sich am Kriterium der Verständlichkeit im Kreis von Personen verschiedener Herkunft ausrichten? Die Entscheidung hängt nicht zuletzt davon ab, in wie weit sich die Lerner mit der fremden Sprache und ihrem Lebensraum identifizieren wollen oder ob sie diese eher als gemeinsames Kommunikationsmittel in einem internationalen Kontext sehen.

If you're reading this it's likely that you are (still) a practising teacher of English and, therefore, that your methodology and your personal theories about language teaching and learning have been shaped to a greater or lesser extent by the 'communicative' approach that has been propagated by applied linguistics, teacher training courses and ELT (English Language Teaching) publishing throughout your career. Many of the tenets of the communicative ideology are now so familiar that it's hard to believe they were once regarded as innovative. Consider these two, for example:

- 1 What is taught should have high 'surrender value'. This term was actually introduced by Michael West, who defined it in 1926 as "the proportionate amount of benefit which will be derived by any pupil from an incompleting course of instruction" (Howatt, 1984: 245). It

was revived by proponents of the communicative approach to express the principle that no matter how short their course is, learners should learn language that they can immediately use in the so-called 'real world' beyond the classroom. Hence the emphasis on teaching 'language functions' such as how to make requests; how to make, accept and reject invitations; how to apologise and so on, instead of providing learners with a gradual accumulation of grammatical knowledge that they might someday, eventually, be able to put to communicative use. And hence, too, the following tenet:

- 2 Fluency is as important as, or possibly more important than, accuracy. Observation of learners shows that accuracy develops gradually and is typically attained only partially, even after many years of study and practice. So in line with the principle of high surrender value, even at elementary level, learners should be encouraged to use what little language they have acquired so far, to employ 'communication strategies', to 'negotiate meaning' and generally to attempt to achieve communicative success from an early stage, without needing to wait until they reach a high level of accuracy. This clearly makes sense for learners who need to start using English as soon as possible, rather than in the distant future. This new interest in the concept of 'fluency' led to the widespread adoption of a double-track approach to course design, with an alternation of accuracy-oriented and fluency-oriented activities. It also opened the door to an overly rigid distinction between accuracy and fluency, and a lack of recognition that an element of accuracy is needed for fluent language production, if this is to have any chance of achieving any but the most basic communicative goals.

The concept of ‘accuracy’ is associated most closely with grammar, but language knowledge and proficient language use clearly also depend on other types of accuracy, such as lexical accuracy and the factor which is generally labelled ‘appropriacy’ but which could also be called pragmatic accuracy. And what else? Ah, yes, pronunciation, of course! Both formal research (see, for example Ellis, 2008: 22) and casual observation tell us that pronunciation is the area of language learning in which accuracy, certainly if this is understood as *native-like* accuracy (and it generally has been, until quite recently), is least likely to be achieved. It’s common to find people who have lived in an L2-speaking country for several decades and who are extremely fluent and accurate in the L2, but whose pronunciation retains clear traces of their L1. We’ll return later to the question of whether this matters, but for the time being let’s try to explain the phenomenon.

Pronunciation is different from other aspects of language in that it relies on physiological mechanisms which, after a very early age, are less adaptable than the mental faculties required for language learning in general. As we learn to speak our L1 we adopt a characteristic articulatory setting (Honikman, 1964): a default position for the vocal organs and a particular distribution of energy in the muscles controlling them. Within this setting, we develop the ability to produce certain sounds and sequences of sounds – the ones used by our L1 – automatically and consistently. If we subsequently want to pronounce a different language, we face the struggle of overcoming our habitual use of our speech organs. Some learners achieve this more successfully than others but in general, for learners beyond the age of childhood, it is a difficult task. For instance:

1. English has a much larger number of vowel phonemes than many languages, such as Italian, Spanish or Polish. In learning English, speakers of these languages have to learn to make many new fine distinctions of vowel quality in order to differentiate words such as *hat*, *heart*, *hut*, *hurt*. German and French, on the other hand, have large vowel inventories, but many of the actual vowel sounds are quite different from the English ones, so that speakers of these languages also face a major task in redefining the distinctions they make between vowel articulations.
2. In German, voiced stops and fricatives are automatically devoiced in word-final position. German-speaking learners of English have to learn to suppress this automatic mechanism in order to make distinctions between pairs of words such as *dock* / *dog* or *price* / *prize*.
3. In Italian, a word generally ends in a vowel, and Italian speakers have to overcome the tendency to append vowel sounds to English words ending in consonants.
4. In French, stress-accent is a feature of the final syllable of an intonation unit; it may be preceded by quite a lengthy sequence of unaccented, but unreduced, syllables of roughly equal length. French-speaking learners of English have to learn to switch to a very different rhythmic principle, in which intonation units have a more flexible structure, stressed syllables occur more frequently, and the intervening unstressed syllables are subject to shortening and phonetic reduction.

Such examples could be extended into a daunting list for speakers of any language. And as well as causing problems of articulation, L2 features which are absent from L1, or different from L1, also present challenges for perception. We tend not to perceive L2 distinctions of sounds, stress and intonation which our L1 doesn’t make use of, and this clearly adds to the difficulty of listening to the L2 with understanding. The problem of listening is compounded in English by the extreme degree of deformation which words can be subject to in all but the most careful styles of speech. Consider this example (Cauldwell, 2003: 62): [əvʌd?æwɔznɔnədu:] The words run together, sounds are elided and vowels are reduced, making it hard for a learner to recognise this as “of what I wasn’t going to do”. The words are common ones, and the grammar is simple, but the sequence is quite likely to be uninterpretable. This is also something that has been largely overlooked in the wake of the communicative approach; conventional wisdom about how to foster listening skills, especially at lower levels, tends to emphasise the importance of understanding the ‘gist’, and of using contextual and background knowledge to supplement what can be gleaned from the acoustic signal itself. But it’s clearly difficult to understand even the gist if you can’t recognise the words that are spoken.

Pronunciation tends to take a back seat in the literature of English language teaching, the topics covered in teacher-training courses and the content of coursebooks. The communicative approach was in origin primarily a British development (for a summary, see Howatt, 1984: 273–289) and arose, therefore, in a context where classes are typically multilingual. So apart from the general equivocal attitude to accuracy, there was probably a pragmatic reason for the neglect of pronunciation: pronunciation is the area of language where interference from the first language is strongest and most resistant to teaching, and it would be particularly hard to specify, let alone to address, the pronunciation needs of a group of, say, fifteen learners who might have ten different first languages. It might also have been assumed – rather optimistically, perhaps – that negotiation of meaning in pair and group work would be sufficient to resolve communication problems resulting from pronunciation, just as much as from any other cause.

In any event, pronunciation was relegated to a subservient role in communicative syllabuses,

Pronunciation is different from other aspects of language in that it relies on physiological mechanisms which, after a very early age, are less adaptable than the mental faculties required for language learning in general.

methodology and materials. Key writings by early proponents of the communicative approach – see for example the papers in Brumfit and Johnson (1979) – contain little or no mention of pronunciation. The teacher's book for Abbs & Freebairn (1982) has only this to say about pronunciation: "Obviously, the recorded models provided on the accompanying cassette are invaluable for developing accuracy in stress and pronunciation." This is the upper-intermediate level of the *Strategies* series, one of the most trail-blazing and influential coursebook series of its era.

Similarly, the teacher's book for Doff & Jones (1983) states: "The course does not contain any formal teaching of pronunciation or intonation. However, students are given plenty of exposure to spoken English in the form of listening comprehension passages, listening models, recorded examples and the drills." It continues: "It is assumed that teachers can deal with any particular pronunciation and intonation problems as they arise." Such faith in teachers' abilities is certainly misplaced.

More recent coursebooks usually include a pronunciation component of sorts. Typically, there is:

- a focus on pronunciation associated with certain grammar points, such as *-ed* and *-s* inflections;
- some work on phonemes, e.g. finding the word that doesn't rhyme, or categorising words spelled with a certain letter according to how that letter is pronounced;
- some work on word stress.

Generally, there is no explicit pronunciation syllabus, and only some of the many available opportunities are taken to highlight pronunciation features of language introduced and practised. Where such features are highlighted, this is generally done on a one-off

basis, with no revision or recycling. And all too often, pronunciation appears at the end of a unit, in the bottom right-hand corner of a page, which only serves to reinforce its lowly status as the thing most likely to be omitted if time is short.

Of course, one factor that militates against thorough treatment of pronunciation in coursebooks designed for an international market is that learners' pronunciation needs, as was remarked above, are so deeply influenced by their L1. One solution is the expensive one of producing L1-specific versions of coursebooks. Another, perhaps commercially more attractive, solution would be to produce add-on web-based L1-specific material, though this would also entail the risk of teachers and learners perceiving pronunciation as optional or subsidiary.

Coursebooks are a powerful influence on teachers' professional awareness and practice. Teachers, faced with the day-to-day demands of their work, understandably tend to rely on a coursebook as a short-cut to making decisions about what to teach and how to teach it. Recent years have seen an upsurge in the publishing of supplementary materials for pronunciation work, but where coursebooks are concerned there is still a long way to go. In the meantime, one important agenda item for teacher-training courses should be to give teachers practice in spotting the hidden potential for pronunciation work in coursebook material whose ostensible purpose is something different: vocabulary, grammar, listening, reading and so on.

The legacy of neglect has left pronunciation as the Cinderella of English

language teaching, as has been noted by various commentators. (There have been other 'Cinderella' candidates, too, such as writing and spelling, but pronunciation has probably been the most popular!)

It's a paradox of the communicative approach that in downplaying the importance of accuracy in general, it somehow overlooked the fact that pronunciation is an immediate barrier to communication unless it has a certain degree of accuracy, in terms of conformity to some recognised, or at least recognisable, system – 'recognised' in the sense of standard, codified, widely-circulated; and 'recognisable' in the sense that listeners can tune in and perceive systematicity even if the details of the system are initially unfamiliar.

A small minority of learners seem to pick up the pronunciation of English of their own accord, but in most cases some pedagogical intervention is required; in fact, because learning the pronunciation of another language entails changing physiological habits, pronunciation teaching has something in common with speech therapy. Teachers, understandably, often feel under-equipped to help learners with their pronunciation; they lack phonetic knowledge and/or effective classroom techniques. Not surprisingly, they may choose to ignore pronunciation work altogether, or else just to include a few, possibly rather ineffective, token pronunciation exercises in their lessons. Learners, on the other hand, often rate pronunciation improvement as important, and something they would like to spend more classroom time on, not least because pronunciation can be an important contributor to confidence – or lack of it! – in speaking a language.

It would be useful if teachers were able to:

- integrate a concern for pronunciation into every lesson, whether the main focus is on vocabulary, grammar or whatever;
- intervene during fluency-oriented activities to give help when a mispronunciation is causing persistent misunderstanding, or seems to be becoming established among the members of a class;
- provide specific guidance and practice in aspects of pronunciation that are causing systematic difficulty for a class;
- provide practice in listening to a wide variety of native and non-native accents of English, with exercises to facilitate noticing of regional differences and of the characteristics of words and phrases when they occur in the stream of speech rather than as citation forms (see Field, 2008).

This is a challenging agenda for teacher-training and for ELT publishing.

But let's now return to an issue mentioned briefly earlier on: how important is it for learners to achieve, or even to aim for, native-like pronunciation, working through the kind of daunting agenda that was hinted at? Setting aside the complicating factor that there are so many different native accents of English to choose from, the fundamental fact is that native-like pronunciation is not important for the large and ever-increasing majority of learners who need to use English as a means of international communication. Not only is it not important; it can even be counter-productive; psychologically, some people feel that their accent is an important part of their identity, which they don't want to surrender when they speak English, and practically, it's often been observed that during international meetings conducted in English, most communication breakdowns occur when *native* speakers are speaking. (Of course this can happen for various reasons – their use of opaque idioms, for example

– but pronunciation is certainly a major contributing factor.)

Jenner (1989) introduced the idea of establishing a set of priorities for pronunciation teaching, as a realistic, achievable goal for learners who don't need or wish to aspire to native-like pronunciation, based on establishing "what *all* native speakers of *all* varieties have in common [.....] This will enable us to set up a *common core* for pronunciation, which would offer the learner a guarantee of intelligibility and acceptability anywhere in the world". He goes to suggest which aspects of pronunciation might be assigned higher and lower priority. For instance, distinctions of vowel length (long vs. short) would be allotted a higher priority than details of vowel quality; the rationale for this is that native accents of English vary enormously in the vowel qualities they use, but all of them make use of contrasts between long and short vowels, and therefore between long and short syllables, and therefore vowel length, but



Una scena dal film "My Fair Lady".

not vowel quality, is important for intelligibility. On the other hand, the consonant systems of native accents show very little variation, and so the integrity of consonant articulations can be assumed to be much more important for intelligibility. Other components of the common core proposed by Jenner include closed syllables (i.e. with consonants before and after a vowel), consonant clusters, the distinction between strong and weak syllables, and an intonation system with a binary set of tones on tonic syllables. Such a priority-based approach to pronunciation would make the teaching and learning load more manageable and give learners greater surrender value for the time and effort they spend on pronunciation.

Whereas Jenner's proposal assumes that learners should be intelligible to native-speaker listeners, the principle of a pronunciation 'common core' has been reconceptualised by Jenkins (2000) as the set of pronunciation features needed to ensure intelligibility among speakers of English as an international language, in interactions in which native speakers don't participate; this is the predominant locus of use of English in the world today, and is likely to remain so for the foreseeable future. Jenkins' 'Lingua Franca Core' (LFC) is based on research into miscommunications and communication breakdowns in English-language interactions between speakers of widely different L1s, plus a pragmatic consideration of which features seem to be teachable and which not.

The LFC concurs with Jenner's common core in some respects but not in others. For example, the LFC includes most consonant sounds, but not the notorious 'th' sounds, which Jenkins found to be unnecessary for international intelligibility and which are, furthermore, commonly found to be resistant to teaching. Simplification of initial consonant clusters by deletion is not acceptable, but simplification by

vowel insertion is; she found, for example, that a Japanese speaker's [pə'rɒdʌkɒtə] for 'product' was more intelligible than a Taiwanese speaker's [pɒdʌk]. Simplification of medial and final clusters, on the other hand, is much less damaging for intelligibility. Vowel length is more important than native-like vowel quality. Nuclear stress is important, but native-like intonation patterns aren't. And so on: the LFC is worked out in considerable detail, but is still provisional and subject to further empirical validation.

In the face of widespread misunderstanding of her intentions, Jenkins has repeatedly pointed out that the LFC is not appropriate for *all* learners. Those who are keen to aim towards native-like pronunciation should be given the help and support they need in order to achieve this aim as closely as possible. Such learners might include those who wish to identify and integrate with an English-language community, as well as those learning in national education systems where native pronunciation models are enshrined in syllabuses and examinations. This latter group would certainly, at least for the time being, include many European learners.

So, where does all this leave Cinderella? Is she any closer to realising her dream of going to the ball? Perhaps. Her situation has certainly changed in recent years. I now see her standing at a crossroads. In one direction is the old road, well-worn and still open to traffic: the long, winding, bumpy road to native-like pronunciation, full of tricky twists and turns, and with its complex set of junctions where travellers can turn off to reach their chosen native destination. In the other direction is a new road, still under construction but passable with care, which promises to be shorter and smoother, to redefine 'accuracy' of pronunciation in terms of a limited set of achievable goals, and to ensure high surrender value for the efforts of both learners and teachers. *Quo vadis*, Cinders? It's up to you which road you want to take, and who you want to dance with.

Bibliography

- Abbs, B. & Freebairn, I. (1982). *Studying Strategies*. Harlow: Longman.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cauldwell, R. (2003). *Streaming Speech: Listening and Pronunciation for Advanced Learners of English*. Birmingham: speechinaction.
- Doff, A. & Jones, C. (1983). *Meaning into Words Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honikman, B. (1964). Articulatory Settings. In Abercrombie, D. et al. (eds.), *In Honour of Daniel Jones*, (pp. 73-84). Harlow: Longman.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenner, B. (1989). Teaching pronunciation: the common core. *Speak Out!*, 4, 2-4.

Jonathan Marks

is a freelance teacher trainer, author and translator based in Poland, having previously worked in England, Germany and Sweden. He has always had a particular interest in pronunciation, and is a founder member and current Joint Coordinator of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group. His publications include teaching materials, books and articles for teachers, and various contributions to monolingual and bilingual dictionaries. He is the author of 'English Pronunciation in Use – Elementary' (CUP 2007) and co-author of 'The Pronunciation Book' (Delta Publishing 2012).

Shaping teacher profiles through overseas teaching

Maria Dobrenov-Major | Brisbane AUS

Im Programm der Ausbildung für künftige Fremdsprachenlehrer bietet die Griffith University in Brisbane/Australien Praktika an, die im Ausland absolviert werden können. Der Beitrag von Maria Dobrenov-Major berichtet von den Erfahrungen von sieben Lehramtsstudierenden, die mehrere Wochen an verschiedenen vietnamesischen Universitäten Englisch als Fremdsprache unterrichteten. Grundlage dieses Berichtes sind die selbstreflektiven Tagebücher der Studierenden und Interviews, die mit ihnen nach dem Aufenthalt in Vietnam geführt wurden. Dabei wurde deutlich, wie sehr diese Erfahrungen die didaktischen Konzeptionen wie die pädagogische Praxis der Teilnehmer beeinflusst haben. Nicht zuletzt haben die Studentinnen und Studenten durch die Konfrontation mit einem kulturell höchst verschiedenen Lernkontext ihren Blick für interkulturelle Fragen geschärft und dadurch auch ein tieferes Verständnis für ihre eigene Kultur gewonnen. Da die australischen Studierenden in Vietnam viel mit Ausspracheproblemen zu tun hatten, publizieren wir diesen Beitrag in direktem Bezug zum Thema dieses Heftes.

Students' experiences with immersion as a teaching and learning context

Griffith University has an Overseas Experience Incentive Scheme that aims to complement the knowledge acquisition of students by supporting them financially if they opt to gain work integrated learning (WIL) experiences overseas and diversify and enhance, in this way, their learning process. A recently revised document, the Griffith Graduate Statement, clearly specifies the University's educational goals and lists those attributes that the University aims to develop in its graduates. These are:

1. Knowledgeable and Skilled in their Disciplines
2. Effective Communicators and Team Members
3. Innovative and Creative with Critical Judgment
4. Socially responsible and Engaged in their Communities and
5. Competent in Culturally Diverse and International Environments (<http://www.griffith.edu.au/gihe/teaching-learning-curriculum/graduate-attributes>)

One of the sub-components of point 5 above is that students develop respect, awareness,

knowledge and skills to interact effectively in culturally or linguistically diverse contexts and gain global and international perspectives on their disciplines. The overseas practicum is seen as a learning component that contributes to the development of all the attributes above, but in particular to the attributes described under number 5. It is embedded as an additional voluntary option into the teacher training programs and it is accredited by the institution. The learning outcomes are evaluated based on reflective diaries of students and on video-taped and critically analysed representative classroom situations. The benefits of WIL are broadly discussed and documented by numerous authors (e.g. Harvey, Geall and Moon, 1998; Smith, 2001; Billet, 2001). All these authors agree that the experience needs to be meaningful, and organised. What the students learn and gain from the learning depends on their knowledge background schemas, motives and intentions. Learning causes conceptual change (Biggs, 1999). WIL represents experientially gained new knowledge. In addition, it deepens students' understanding of their professional role and provides opportunities to see the world from a different perspective.

The participants in this project – four female and three male students – were all mature and experienced teachers, enrolled in the Master of Arts in TESOL program. Some of them had already gained overseas experiences, but these were mainly restricted to English speaking countries such as New Zealand and England.

The immersion into a new culture caused a linguistic and culture shock in most of the students. For the first time they found themselves in a situation in which they were surrounded by people who did not speak English. They struggled to communicate and resorted to diverse non-linguistic means in order to convey their messages using drawings, body language or objects (realia),

or, in the best case scenario, being helped by an interpreter who spoke English. They considered this as an important and authentic experience that made them aware of what new migrants, refugees or the parents of their non-English-speaking background students might experience when they arrive in Australia with low or no language skills. Learning a few Vietnamese words and utilizing them in communication gave them a firsthand language learning experience.

In terms of teaching, the following problems were faced by most of the student teachers:

- Teaching in large oversized classes with multi age level students
- Understanding differences in teaching and learning
- Difficulties in implementing the Communicative Language Teaching approach in large classes.

Teaching in large oversized classes

Coping with large, oversized classes of 40–60 students (except in a private university that had on average 24 students in class), and incoherent groups with diverse level of language proficiency and age range was hard for the student teachers. The learner types and size of classes in which they taught are specified in the table below.

Student teacher	Students	Number of students in class
M1	First and Second Year Bachelor of Arts students	On average 24 in class (in a Private university)
M2	Group of adults + a heterogeneous group of students from age 7–24	50–60
M3	Co-teaching with M1 same groups First and Second Year Bachelor of Arts students	40–60
F1	High school and university students	More than 50
F2	IELTS preparation classes and a senior teacher class	40–60
F3	Co-taught with F2 the same students	40–60
F4	1, 2 and 3 Year Bachelor of Education – students from village background – boarding house accommodated	50–60

Table 1: Types of classes and student numbers

Code: M=male, F=female

Student teacher F1 described the context in which she taught in the following way:

“The size of the classes is usually more than fifty students. The more able students tend to sit towards the front of the room and the less able at the rear. Some of the classes went for more than two hours though the average duration was 90 minutes. Teachers wanted conversation only in my classes, because they intended to teach grammar in the learners’ native language. The students were not accustomed to a full lesson in conversation. The classrooms had adequate equipment with a blackboard and chalk of various colours and OHP and cassette recorder were made available on demand. The students tend to be shy, as the teachers explained to me that these students have had few if any chances to talk with foreigners (native speakers) throughout their years of learning English in school and in University. They may have come from a country area, with parents farming rice.”

(Diary excerpt F1–2009)

Differences in teaching and learning

The teaching approach used by the Vietnamese teachers and the Australian student teachers showed significant differences. According to F3 who observed a few lessons, the Vietnamese teachers used the Grammar Translation method often combined with the drilling techniques of the Audio Lingual method. They used texts from the British textbook Headway and they taught grammar rules extensively. Their main aim was to prepare their students to pass grammar tests. The instructions and explanations were given in Vietnamese and only a small proportion of the lessons were devoted to interaction in English.

According to F3 students were

“not used to interactive lessons, they were not familiar with group work and it has taken a while to get them to participate in the activities. Some of the older students either sit and stare blankly or put their head down hoping not to be asked to verbalise. Once we get into the lesson, some will begin to participate after considerable effort on our part. Their responses are usually one word. They know a lot of words, but can’t do much with them.”

(Diary excerpt F3–2)

The Griffith student teachers’ general observation was that the Vietnamese teachers were confident with teaching grammar, but they were less confident with their own pronunciation. F4 noted that the majority of the Vietnamese teachers she met had a strong Vietnamese accent in English which had a negative impact on the intelligibility of their language output. According to her, the lack of English conventional suprasegmental intonation, pause and stress were a larger problem than the lack of vocabulary or errors in grammar and accuracy. This is also underpinned by Cunningham’s findings (2009), who lived in Vietnam for years and who claimed that the intelligibility of Vietnamese speakers of English is a major problem not only for them, but also for their interlocutors. It shows clear instances of Vietnamese language interference. In addition, Vietnamese English speakers also have other, spontaneous, modifications of the target sounds and these sounds are mostly far from the English sounds. This makes communication with them an extreme effort. Probably as a result of the awareness of these pronunciation problems in all the institutions in which the Griffith students

All the student teachers realized how important pronunciation is for learners and how easy it is to make negative judgements about a speaker if there are noticeable deviations in their articulation of sounds.

undertook their practicum, they were asked to focus on listening and speaking skills development only. Their presence was seen as a good opportunity for Vietnamese students to interact with native English speakers. F4 was asked to teach a group of teachers and she reported that her teacher classes were very enjoyable and the Vietnamese teachers were very appreciative and eager to improve their speaking skills with particular attention to their pronunciation.

Difficulties in implementing the Communicative Language Teaching approach in large classes.

The main aim of Communicative Language Teaching is to enable learners to communicate in the target language. Communicative classrooms are therefore often noisy classrooms in which students perform different tasks, move around, and work in groups or pairs. Three of the seven student teachers experienced difficulties with implementing task-based communicative lessons and they struggled to move learners from their seats and engage them in pair or group work. This was partly caused by the large number of students in class, but also by the Vietnamese students' classroom habits and perception that they have to sit quietly opposite the teacher and listen to him/her attentively and silently. Group or peer work were experienced by these learners as simple chatting and not studying.

Changes in pedagogy that proved to be necessary in order to meet student needs

Teaching large classes was new to all the Griffith student teachers and it required adjustments, flexibility and

changes. The students acted on this issue by developing multileveled tasks, forming groups, choosing group leaders with whom they modelled tasks and who monitored the doing of the tasks etc.

Setting tasks in an interculturally sensitive way was another issue that students needed to learn. According to F3, there was a non-alignment of textbooks with the culture in which they were used. The course book that was chosen by her university assumes a certain level of familiarity with western life style and exposure to western technology and often required modifications for the Vietnamese context. For example in one task students were asked to undertake a survey on what their peers thought of video cameras. F3 was surprised by the simplicity of the material lives of her students who were well aware of many of the amenities of modern life, but which were mostly not available to them. So she decided to exploit this cultural gulf between herself and her students as a naturally occurring and authentic information gap that could be productively used.

F1 tried to address the shyness of her students and used extensive body language – nodding and smiles in order to encourage them to participate in tasks. She noticed that there was reluctance to conduct dialogues with foreigners, whereas they were frequent between the students themselves. She therefore introduced student interaction and communicative games early on, which proved a successful and relaxing icebreaker.

F2 and M2 found that modelling a task

yielded more results than explaining it. Positive reinforcement and praising helped in overcoming reticence to speak. M3 used a different approach to reduce the language anxiety of his students. Realizing that his students enjoyed repeating sentences and words and rehearsing conversation questions, he recorded them on the board and drilled them. According to M2 there were many kinaesthetic learners in his class who liked touching and exploring things. This prompted him to bring to class lots of realia and let the students hold them and experience them.

The impact of this teaching experience on thinking about teaching

All the student teachers realized how important pronunciation is for learners and how easy it is to make negative judgements about a speaker if there are noticeable deviations in their articulation of sounds. They also became aware of the importance of prosody and suprasegmentals in language as most of the Vietnamese speakers they met tended to use equally long syllables which were all stressed in the same way without pauses or accents that would have made their speech English sounding. This was a negative transfer from their monosyllabic and tonal mother tongue. But the aim to achieve an English sounding language prompted the question: which English pronunciation should be taught? (cf. on this question the considerations of J. Marks in this issue). Knowing that Vietnamese favour the British English pronunciation and use British textbooks on a large scale, the student teachers were uncertain whether one

should really aim to correct students' pronunciation in order to achieve British standards or only to improve the speakers' intelligibility to the level of relative effortless understanding of messages. They decided in favour of the latter option which is in line with the intelligibility criterion of English as an International Language. Intelligibility there refers to pronunciation that is intelligible to non-native English speakers (mostly from different cultural backgrounds) who use it to interact with each other or with native speakers (Derwing & Munro (1997).

M1 and M2 increased their flexibility and skills in operating ad hoc successfully. They were repeatedly asked to stand in for their Vietnamese teacher colleagues. This prompted them to collect multilevel and easily adaptable teaching materials and develop a series of lesson plans. They ended up with their "bank of lessons" that they could implement quickly and flexibly and adjust to the level and learners whenever required.

F2 was given a group of learners to teach ranging in age and educational background from seven year olds to university students and working adults. She had between thirty to sixty students in class, most of them at an elementary level, and was expected to focus on speaking. Because of their various ages she had to prepare different tasks and activities that were age-appropriate. For example the younger learners had to name animals and their body parts (using flashcards) whereas the older learners guessed the animals' names and the food they eat, the geographic location and climate where they live etc. In other words, the student teachers learned how to improvise and think on their feet, as in some cases they did not know in advance what kind of group they would teach.

F2 and F3 summarized the change in their thinking about teaching and learning as follows:

"Through this experience, we now have a better appreciation of the challenges faced by teaching professionals, but also by non native speakers learning English as a Foreign Language and the tremendous efforts needed to help them improve."



L'orecchio di Dionisio a Siracusa.

The cultural learning that occurred

The overseas working and living provided the Griffith University students with an authentic Third Space experience that is according to Crozet et al. (1990) the point of intersection 'where interactants from different cultural and linguistic backgrounds meet and communicate successfully' (ibid p.1). They learned how to develop culturally sensitive pedagogies and how to operate in the Third Space, this middle ground between two cultures. This implies that they learned how to avoid miscomprehensions and misinterpretations and acquire skills in communicating across cultures, using the appropriate expressions in the appropriate tone, tenor and register, at the appropriate time and place. In other words they improved their intercultural communication skills. According to Fantini (2002) intercultural communication is a process of learning, where students get the opportunity to engage in activities that put them at risk and move them into a zone where they have to make choices in response to cultural confrontation and potential conflict.

The students were aware of the changes that had occurred in them in terms of broadening their horizons, moving away from their ethnocentric views and dismantling cultural stereotypes and preconceived

ideas. Inevitably they were challenged in many ways and among others in their ego permeability and ambiguity tolerance as well. Among the striking cultural shocks was the dress code: teachers were expected to go to school well dressed and not in shorts and short-sleeved shirts. The student teachers enjoyed their extremely well-behaved and strongly motivated students, but they were quite annoyed when the students failed to come to a class and had forgotten to inform them that they had an exam, or when they came late to a class, sat down without apologies and started to eat, saw or knit. This clearly shows cultural differences in behavioural expectations and views about the role of the teacher and expectations of the teacher.

Conclusion

All seven students felt that the WIL experience in Vietnam enriched them and had a strong impact on their pedagogic self-perception and practice. They were confronted with a traditional teaching context in which the teacher is the undisputed authority in charge. They experimented and trialled how to adapt a task-based and communicatively orientated approach to the Vietnamese context with extremely large multilevel classes. They found ways to implement peer learning, pair work and group work. They focused on procedural knowledge provision and a functional approach to teaching. They developed strategies for lowering communication anxiety and enhancing interaction in classrooms and they learned how to react quickly and flexibly to changes and to

prepare multilevel lessons and tasks. And, last but not least, they learned to live and communicate successfully in a culture that is significantly different from their culture and their way of living. In this way, they not only enriched their knowledge about cultural differences and learned to understand values and attitudes different than their own, but they also enhanced their understanding and appreciation of their own culture.

References

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: Open University Press, SRHE.
- Billet, S. (2001). Knowing in practice: reconceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, Vol. 11, 431-452.
- Crozet, C., Liddicoat, A.J. & Lo Bianco, J. (1999). Introduction to intercultural competence: from Language policy to language education. In *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, (pp. 1-20). Melbourne: Language Australia.
- Cunningham, U. (2009). *Phonetic correlates of unintelligibility in Vietnamese accented English*. FONETIK. Dept. of Linguistics, Stockholm University.
- Derwing T.M. & Munro, M.J. (1997). Accent, intelligibility and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language acquisition*, 19, 1-16.
- Fantini, A.E. (2002). Academic mobility programs and intercultural competence. *SIT Occasional Papers*. Issue 3, Winter, p.29. (Retrieved from <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>)
- Harvey, L., Geall, V. & Moon, S. (1998). *Work experience: expanding opportunities for undergraduates*. (Retrieved from <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/we/zwecon.html>)
- Smith, M.K. (2001). David A. Kilb on experiential learning. *The Encyclopedia of informal education*. (Retrieved from <http://www.infed.org/b-explrn.htm>)

Maria Dobrenov-Major

works as a senior lecturer in second language teacher education at Griffith University in Brisbane Australia. She completed her Master in Diachronic Linguistics at the University in Belgrade and her PhD in Linguistics at the Universities of Cologne and Novi Sad (then Yugoslavia). She has been involved in second/foreign language teacher education for more than 40 years. She has published in four languages and in her long career, her research interests have changed from issues like contrastive analysis and translation theories to second/foreign language teacher training, intercultural pedagogy and communication, bilingual literacy and acculturation problems of migrants to Australia.

Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit

Kerstin Reinke | Leipzig D

La contribution rend compte d'une enquête concernant la perception de caractéristiques de personnes et de traits de la personnalité. A cette étude ont participé 123 personnes interrogées, qui comprennent l'allemand ou le russe, ainsi que dix personnes enregistrées dont cinq personnes ayant l'allemand comme langue première et cinq russophones parlant l'allemand comme langue étrangère. Les réponses libres à une question ouverte du questionnaire (*Essayez de..., vous faire une image physique de la personne qui parle. Ecrivez tous les attributs qui vous viennent à l'esprit.*) ont été retenues dans des catégories d'évaluation, qui se sont avérées être presque identiques chez les personnes germanophones et russophones. Les personnes enregistrées parlant l'allemand ont été évaluées comme compétentes et sûres d'elles, bien qu'en résultant moins sympathiques et moins aimables que les russophones, qui ont donné une impression sympathique et agréable, tout en étant moins sûrs et moins compétents que leurs homologues germanophones.

Par rapport à l'utilisation des moyens phonétiques (en particulier les modalités d'accentuation et les modalités F0), il semblerait que les différences remarquées entre les personnes enregistrées parlant l'allemand ou le russe influencent fortement la manière d'évaluer la personne qui s'exprime. Cependant, la question de savoir quels éléments influencent notre perception d'une personne est très complexe et l'on touche à différents domaines de recherche dont il faut tenir compte pour l'interprétation. Pour finir cette contribution se propose de montrer l'importance de telles recherches sur la base de quelques aspects problématiques centraux pour l'enseignement des langues étrangères.

1. Zur Wirkung und Interpretation sprachlicher Signale

1.1. Persönlichkeit

Obwohl der Begriff *Persönlichkeit* in zahlreichen Fachbereichen wie auch im Alltag Verwendung findet, ist er schwierig zu fassen. In der Psychologie steht er – mit einer Vielzahl an Definitionen – für ein theoretisches Konstrukt (Häcker, 1999: 530); eine davon, die der hier untersuchten Thematik angemessen erscheint, sieht Persönlichkeit als die „mehr oder weniger stabile und dauerhafte Organisation des Charakters, Temperaments, Intellekts und Körperbaus eines Menschen, die seine einzigartige Anpassung an die Umwelt bestimmt.“ (Eysenck, 1970: 2). Hervorzuheben ist hier der Verweis auf die Umwelt, d.h. auf sogenannte le-

bensweltliche Umstände, unter denen Menschen in ihrer Persönlichkeit geprägt werden.

1.2. Die Rolle stimmlicher und phonetischer Signale

Die Produktion rhythmisch gegliederter Schallfolgen basiert auf neuromuskulären Modifikationen der involvierten und in den gesamten Körper integrierten Kehlkopf- und Artikulationsmuskulatur. Sowohl Erzeugung als auch Interpretation der sprachlichen Signale sind an Normen gebunden, die während der Sprachentwicklung und Sozialisation erworben wurden. Neben der kodifizierten Standardaussprachenorm (vgl. Krech u.a., 2009) existieren zudem Muster für die von Emotionen, Stimmungen und Einstellungen geprägte Sprechweise. Außerdem erlaubt das Sprachsignal über seinen neuromuskulär erzeugten und im Stimm- und Resonanzraum modifizierten Klang Rückschlüsse auf körperliche Merkmale (z.B. Größe, Figur, Geschlecht, Alter).

Empfangen werden auditive Reize, welche kognitiv auf der Grundlage von Situationseinschätzungen und Erfahrungen unter Rückgriff auf Interpretationsmuster gedeutet werden. Bei deren Wahrnehmung und Interpretation spielen kulturspezifisch erworbene Schemata, die auch als Vorurteile bzw. Stereotypen zutage treten, eine besondere Rolle. (Aronson, Wilson & Akert, 2008: 62ff., 101). Bestimmte auditive Signale aktivieren also bestehende Stereotypen, so dass den Sprechern Attribute zugeschrieben werden, die sich nicht unbedingt im aktuell gemessenen akustischen Signal widerspiegeln.

1.3. Der fremde Akzent

Der „fremde Akzent“ beim Sprechen einer Fremdsprache entsteht auf der Basis artikulatorischer und prosodischer Interferenzen sowie einer insgesamt abweichenden Artikulationsbasis zwi-

schen Mutter- und Zielsprache (Bevorzugung bestimmter Artikulationsgebiete, höherer oder niedrigerer Spannungsgrad der Artikulationsmuskulatur ...). Hinzu kommen Unterschiede in Gliederungs- und Rhythmisierungsgewohnheiten sowie im Stimmgebrauch (z.B. unterschiedlicher Sprechtonumfang und Stimmklang, vgl. Nebert, 2010: 251ff.).

Abweichungen im Bereich der Prosodie (Akzentuierung, Gliederung) führen häufig zu nicht intendierten Wirkungen, da Prosodie multifunktionell ist. Neuber (2010: 71) nennt neben ihrer phonologischen und gliedernden Funktion noch weitere, u.a. kulturspezifische Funktionen, die Auskunft über die sprechende Person geben. In diversen Forschungsarbeiten wurde nachgewiesen, dass interferenzgeprägte Sprachsignale häufig nicht erfahrungsbasiert verarbeitet werden können, da nicht auf ähnlich stabile und differenzierte Muster wie in der vertrauten Muttersprache zurückgegriffen werden kann (vgl. z.B. Reinke, 2008 und 2010: 157ff.).

2. Untersuchung zur Einschätzung der Persönlichkeit auf der Basis der Sprechweise

2.1. Empirischer Rahmen

Die hier beschriebene Untersuchung fand im Rahmen einer breit angelegten Forschungsarbeit zu Wirkungsaspekten der sachlichen vs. emotionalen Sprechweise bei Deutschen und Deutsch sprechenden Russen statt. Daran nahmen je fünf Sprecherinnen mit den Muttersprachen Deutsch und Russisch teil. Ein von ihnen reproduzierter (d.h. vorgelesener) Sachtext und eine frei produzierte sachlich intendierte Antwort auf eine Interviewfrage wurde von insgesamt 123 Hörerinnen und Hörern (80 mit deutscher und 43 mit russischer Muttersprache, aber mit sehr guten deutschen Sprachfertigkeiten) hinsichtlich verschiedener Wirkungsaspekte auf einem Fragebogen bewertet (Tonaufnahmen und Fragebögen: <http://www.reinke-eb.de/sprechweisen/index.html>). Den Abschluss der Befragung bildete für jede der beiden Tonaufnahmen pro Sprecherin die folgende offene Frage zur globalen Einschätzung der sprechenden Person: „Versuchen Sie jetzt, sich die Sprecherin bildlich/leibhaftig vorzustellen. Schreiben Sie alle Attribute auf, die Ihnen einfallen.“ Antwort auf diese Frage gaben ca. 88% aller Versuchsteilnehmer.

2.2. Ergebnisse

2.2.1. Bewertungskategorien

Die freien Antworten wurden zu Bewertungskategorien (und weiteren Unterkategorien) zusammengefasst (vgl. Tab. 1). Es stellte sich heraus, dass deutsche und russische Hörer gleiche Kriterien/Zuordnungen benutzten und v.a. Angaben zu folgenden Aspekten machten: *Herkunft und Sprache, Sympathie, Sicherheit/Kompetenz/Intelligenz, körperliche Merkmale*.

Die nachfolgende Tabelle zeigt zwischen den Hörergruppen nur geringe Differenzen in der Bevorzugung einzelner Kategorien (beachtenswerte Unterschiede fett hervorgehoben). Auffällig ist, dass deutsche Hörer mehr Angaben zu körperlichen Merkmalen wie Größe und Figur machten, was u.U. auf stabilere Muster für das Interpretieren solcher auditiver Signale hinweist, die Rückschlüsse auf entsprechende körperliche Merkmale zulassen. Die russischen Hörer beachtetten dagegen (geringfügig) stärker *Sympathie* sowie *Sicherheit, Kompetenz* und *Intelligenz*.

Tab. 1: Bewertungskategorien bei der Bewertung aller Sprecherinnen (beide Textsorten)

Hörergruppen (Deutsch n = 74; Russisch n = 34) →	Deutsch		Russisch	
Bewertungskategorien ↓	x %	Rang	x %	Rang
1) Sympathie	12,0	5	< 13,7*	3
2) Sicherheit, Kompetenz, Intelligenz	12,3	4	< 14,3	2
3) Interessiertheit, Fleiß	6,1 >	7	4,8	9
4) Emotionalität	9,5	6	9,8	6
5) Einstellung zur Sprechsituation	2,7	10	2,7	10
6) Regionale Herkunft und Sprache	13,2 >	3	11,7	5
7) Sprechweise (Artikulation, Prosodie etc.)	3,1	9	< 5,8	7
8) Alter	6,1	7	5,1	8
9) Attraktivität	3,6	8	2,3	11
10a) Körperliche Merkmale: Größe, Figur**	19,5 >	1	13,4	4
10b) Körperliche Merkmale: Haarfarbe, Haarlänge, Gesicht, Augen**	16,7	2	< 18,5	1
11) Kleidung/Styling	2,5	11	1,1	12

* < bzw. > zeigen eine deutlich höhere Bewertung im Vergleich zur anderen Hörergruppe an.

** 10a mit und 10b ohne direkten Einfluss auf die Sprechweise

2.2.2. Herkunft und Sprache

Im Hinblick auf eine schema- und damit auch stereotypengeprägte Wahrnehmung ist es von Interesse, ob sich Hörer auch an der regionalen Herkunft der Sprecherperson orientieren und inwiefern das ggf. ihre weitere Interpretation beeinflusst. Im beschriebenen Versuch bezogen sich viele Angaben auf die regionale Herkunft, die Muttersprache und regionale Varietäten/Varianten.

Die deutschen Sprecherinnen wurden von den meisten deutschen und russischen Hörern regional in Deutschland (bzw. Ost- oder Westdeutschland) verortet – ggf. unter Hinzufügung erkennbarer dialektal-regionaler Besonderheiten. Die russischen Sprecherinnen wurden zwar von vielen Probanden ebenfalls korrekt dem Herkunftsland Russland zugeordnet. Jedoch finden sich neben recht vagen Angaben wie *Ausland* auch Zuordnungen zu größeren regionalen bzw. nationalen Bereichen und Ländern.

2.2.3. Detaillierterer Vergleich der Sprecher- und Hörergruppen

In der nachfolgenden Tabelle sind ausgewählte Bewertungsdetails zu beiden Sprecherinnengruppen aus Sicht beider Hörergruppen aufgeführt, und zwar aus den Komplexen: *Sympathie* (sympathisch, unsympathisch), *Sicherheit, Kompetenz, Intelligenz* (sicher/kompetent, unsicher/inkompetent, intelligent), *Interessiertheit* (interessiert), *Emotionen* (fröhlich, traurig), *Attraktivität, körperliche Merkmale* (Größe, Figur, Haarfarbe) und *Kleidung/Styling*. Es gingen nur jene Angaben in die Wertung ein, die von mehr als 10% der Hörer pro Sprecherin gemacht worden waren. Zudem wurden die prozentualen Angaben zu jeder Sprecherin in Punktwerte umgerechnet und zusammengezählt (0,5 Punkte = 10-15%, 1 Punkt = 15-20%, 2 Punkte = 20-30%, 3 Punkte = 30-40%, 4 Punkte ab 40%). Besonders interessante Bewertungsunterschiede sind fett hervorgehoben.

Tab. 2: Bewertungsdetails für die deutschen und russischen Sprecherinnengruppen

Sprecherinnen	D Sprecherinnen (n=5)		R Sprecherinnen (n=5)	
	D Hörer	R Hörer	D Hörer	R Hörer
Hörer: D n=74; R n=34				
sympathisch	13,5	11,5	22	16,5
unsympathisch	1	-	-	-
sicher/kompetent	13	11	5	4,5
unsicher/inkomp.	2	2	4,5	9,5
interessiert	3	2	1	0,5
intelligent	-	-	2	0,5
fröhlich	6	6	14	7,5
traurig	-	2	-	-
dunkelhaarig	0,5	0,5	5	4
hellhaarig	1	1	-	-
schlank	-	-	9	3,5
dick	2	4	-	-
klein	-	0,5	6	1
mittelgroß	0,5	-	-	-
groß	3	1	-	-
attraktiv	1,5	1,5	-	-
jung	3	1,5	-	-

Insgesamt wird deutlich, dass die russischen Sprecherinnen von beiden Hörergruppen (besonders von den deutschen) für viel sympathischer und auch fröhlicher gehalten wurden als die deutschen Sprecherinnen, sowohl im reproduzierten als auch (noch mehr) im frei gesprochenen Text. Im Gegensatz dazu wurden die deutschen Sprecherinnen als kompetenter und sicherer eingeschätzt. Damit bestätigen sich die Ergebnisse aus der eingangs erwähnten Fragebogenuntersuchung mit expliziten Fragen nach Sicherheit/Kompetenz und Sympathie (vgl. Reinke, 2008 und 2010).

Bei den Angaben zu körperlichen Merkmalen zeigt sich für die deutschen Sprecherinnen eine größere Vielfalt zugeschriebener Attribute. Dabei fällt auf, dass die russischen Sprecherinnen (v.a. von den deutschen Hörern) viel eher als klein, schlank (und auch als dunkelhaarig) eingeschätzt werden. Hier wäre ggf. zu prüfen, ob stimmliche und phonetische Merkmale der Sprechweise zu Rückschlüssen über Größe und Figur geführt haben.

2.2.4. Personenbeschreibungen einzelner Sprecherinnen (Beispiel)

Für jede der zehn Sprecherinnen konnten aus den Bewertungsdaten vier Personenbeschreibungen zusammengestellt werden (vgl. Tab. 3 und 4). Dabei spielten zwei Bewertungsdimensionen eine Rolle, und zwar 1.) die Textsorte: a) reproduziert und b) frei produziert und 2.) die bewertende Hörergruppe: a) deutsche und b) russische Hörer. Diese Beschreibungen weisen Gemeinsamkeiten auf, sind aber dennoch quantitativ und inhaltlich meist nicht ganz identisch. Die folgenden Beispiele einer deutschen und einer russischen Sprecherin mögen das illustrieren (häufig gemachte Angaben sind fett hervorgehoben).

Tab. 3: Personenbeschreibung der deutschen Sprecherin D5/15

Reproduzierter Text (D5)			Frei produzierter Text (D 15):		
Einschätzung durch die deutschen Hörer:					
Herkunft	Sprechweise	Sonstiges	Herkunft	Sprechweise	Sonstiges
Deutschland	wie Nach-	sicher/	Deutschland	genervt	fröhlich
Sachsen	richtenspre-	kompetent	Westdeutsch-	unsicher	groß
Thüringen	cherin	interessiert	land	Flüchtigkeits-	etwas dick
	wirkt	sympathisch		fehler	
	offiziell/	groß		nicht	
	professionell			überzeugend	
	Raucher-				
	stimme				
Einschätzung durch die russischen Hörer:					
Ostdeutsch-		sehr sicher	Deutschland	wie eine Frau	fröhlich
land		und		aus einer	eher dick
		kompetent		Fernsehens-	groß
		jung		derung	
		sympathisch		teilw.	
				unverständ-	
				lich	

Tab. 4: Personenbeschreibung der russischen Sprecherin R7/17

Reproduzierter Text (R7)			Frei produzierter Text (R17)		
Einschätzung durch die deutschen Hörer:					
Herkunft	Sprechweise	Sonstiges	Herkunft	Sprechweise	Sonstiges
Ausland	bemüht	dunkelhaarig	Asien	spricht mit	sehr
Afrika	recht sicher	unsicher und	Süd-/	wenig	sympa-
Osteuropa	zu schnell	inkompetent	Osteuropa	Ausstrahlung	thisch
China	und teilweise	sympathisch	Ostblock	in einfachem	fröhlich
Kaukasus	unsicher	eher schlank	arabische	Deutsch.	dunkelhaarig
Russland	Aussprache-		Länder		
	probleme		Russland		
Einschätzung durch die russischen Hörer:					
Asien	fremder (evtl.	dunkelhaarig	Ausland	klingt ein	sehr
Europa	auch	unsicher und	Asien	wenig	sympa-
arab. Länder	russischer)	inkompetent	arabische	gleichgültig,	thisch
Slowakei	Akzent	sympathisch	Länder	aber freund-	fröhlich
Spanien	unangeneh-		Jugoslawien	lich.	dunkelhaarig
Frankreich	me Stimme		Spanien	hat ausgepräg-	
	klingt aber		Russland	ten russischen	
	freundlich			oder arabi-	
				schen Akzent.	

Die Tabellen verdeutlichen, dass die deutsche Sprecherin (Tab. 3) auf die russische Hörergruppe besonders sicher und kompetent wirkte, allerdings nur beim Reproduzieren des Textes. Als sympathisch oder auch attraktiv wurde sie viel seltener bezeichnet. Ihre Herkunft wurde von beiden Hörergruppen (fast) korrekt erkannt. Die russische Sprecherin (Tab. 4) wurde von beiden Hörergruppen im frei produzierten Text für die sympathischste gehalten. Auch sonst wurde ihr eine freundliche und fröhliche Ausstrahlung bescheinigt, während ihre Sicherheit und Kompetenz nicht so hoch eingeschätzt wurden. Ihre Herkunft wurde nicht sicher erkannt. Auch in der Einzelbewertung der Sprecherinnen bestätigt es sich, dass besonders die russischen Sprecherinnen als sehr sympathisch galten, jedoch nicht als kompetent und sicher. Genau umgekehrt verhält es sich bei den deutschen Sprecherinnen. Außerdem lässt sich eine weitere Tendenz beobachten: Sympathische und kompetente Wirkung gehen häufig nicht konform.

2.2.5. Bezug zu den phonetischen Mitteln

Im Zusammenhang mit der Untersuchung zur Wirkung der sachlichen Sprechweise wurden Pausen- und Akzentmodalitäten, Sprechtempo und F0-Werte auditiv oder akustisch ermittelt. Der F0-Verlauf (F0: Häufigkeit der Stimmlippenschwingungen während des Sprechens) entspricht in etwa dem Tonhöhenverlauf und damit dem Melodieverlauf von Äußerungen. Vor allem die F0-Maxima verweisen darauf, inwiefern der obere Sprechtonbereich beim Sprechen ausgeschöpft wird, z.B. durch Akzentsetzungen mittels starkem Tonhöhenanstieg. Hier liegen die Mittelwerte (x) der russischen Sprecherinnengruppe viel höher als die der deutschen Spre-

Vom ersten Ohrenkontakt an übt der fremde Klang der neu zu erlernenden Sprache auf Lerner eine globale emotionale Wirkung aus, die alle anderen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts (und auch deren Erwerb) beeinflusst.

cherinnengruppe. Auch die in Tabelle 3 und 4 beschriebenen Sprecherinnen bestätigen diese Tendenz, da die russische Sprecherin (R7 und R17) deutlich höhere F0-Maxima aufweist als die deutsche Sprecherin (D5 und D15). Vermutlich haben diese Differenzen tendenziell Anteil an Persönlichkeitsbewertungen, d.h. Akzentuierungen mittels starkem Tonhöhenanstieg wirken sympathisch und freundlich (russische Sprecherin), Akzentuierungen ohne starken Tonhöhenanstieg (deutsche Sprecherin) dagegen sicher und kompetent.

Tab. 5: F0-Werte für eine deutsche (D5/15) und eine russische (R7/17) Sprecherin

	D5	D15	R7	R17
Anzahl F	607	670	735	391
x F0	179	201	221	205
s F0	26	48	32	35
F0 Maxima	234	349	456	398
F0 Minima	79	84	86	96

3. Fazit und Ausblick in Richtung „Deutsch als Fremdsprache“

Obwohl die beschriebenen Ergebnisse auf einer großen Anzahl ermittelter Daten beruhen, können sie zunächst lediglich Problemfelder aufzeigen, die künftig weiter zu bearbeiten sind. Dazu muss eine Reihe weiterer Untersuchungen durchgeführt werden, in denen es auch um die Korrelation zwischen einzelnen, die Persönlichkeit betreffenden Wirkungskomponenten geht. Nicht außer Acht lassen darf man, dass es sich bei Fragen nach der Wirkung von Personen um hochkomplexe Zusammenhänge handelt, die fachübergreifende Betrachtungen und

Interpretationen notwendig machen. Es liegt auf der Hand, dass diese Thematik im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb und auch der Fremdsprachenvermittlung relevant ist, besonders beim Testen und Prüfen von Sprachfertigkeiten, wo die Wirkung der Persönlichkeit durch Ausspracheprobleme oft eine weitreichende Rolle spielt. Deshalb sollen hier einige Probleme genannt und mit möglichen Lösungen präsentiert werden:

(1) *Die Dekodierung und der Ausdruck von emotionalen und die Persönlichkeit betreffenden Signalen stellen für Lerner einer Fremdsprache ein Problem dar.*

Vom ersten Ohrenkontakt an übt der fremde Klang der neu zu erlernenden Sprache auf Lerner eine globale emotionale Wirkung aus, die alle anderen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts (und auch deren Erwerb) beeinflusst. Zudem wirken einzelne Parameter der fremden Aussprache (z.B. die stark gerundeten Ö- und Ü-Laute und der typische Staccato-Rhythmus des Deutschen) auf Lerner fremd, komisch oder auch peinlich. Oft haben Lerner Schwierigkeiten, v.a. Emotionen in der Fremdsprache korrekt zu deuten und mit Hilfe phonetischer Mittel über die Sprechweise selbst auszudrücken (vgl. Reinke, 2008). Ursache dafür sind Interferenzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache sowie sprachenspezifische – soziokulturell erworbene – Ausdrucks- und Dekodierungsregeln zur Bestimmung von Emotionen oder zur Einschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen.

(2) *Die Wirkung des sogenannten fremden Akzents auf die Einschätzung der Sprecherpersönlichkeit hängt von der Ausgangssprache und dem Ausprägungsgrad des Akzents ab.*

Jede Ausgangssprache verursacht auf der Basis der phonologischen und phonetischen Kontraste (besonders auch im suprasegmentalen Bereich) spezifische Interferenzen und führt so zu typischen Ausspracheabweichungen (vgl. 1.3), die z.T. sogar Stereotypen prägen. Aus diesem Grund benutzt man fremde Akzente z.B. in der Produktwerbung und in filmischen Parodien. Häufig in den Medien vertretene, echte oder parodierte fremde Akzente werden besonders gut wiedererkannt und der entsprechenden Region zugeordnet. Mitunter lösen Schlüsselreize (wie z.B. eine typische Melodisierung und Palatalisierung im russischen Akzent) durch kulturspezifisch erworbene Schemata die Zuschreibung ganz bestimmter Persönlichkeitsmerkmale aus (vgl. 1.2). Ist dieser fremde Akzent jedoch nur schwach ausgeprägt, kommt es häufig zu Fehlurteilen hinsichtlich der vermuteten regionalen Herkunft und dann zur Zuschreibung scheinbar „passender“ Persönlichkeitsmerkmale. Dies zeigen auch die oben beschriebenen Ergebnisse (vgl. 2.2.2). Ein Beispiel (von vielen) aus dem Versuch mag diese Aussage bekräftigen. Ein Proband notierte zur gehörten Tonaufnahme einer Sprecherin mit leicht russischem Akzent auf seinem Fragebogen: „Die Sprecherin vertritt ihre asiatische Kultur, sie ist also eher klein, hat lange schwarze Haare und wirkt etwas zurückgezogen“.

(3) Eine durch fremden Akzent gefällte Persönlichkeitsbewertung wirkt sich unter Umständen nachteilig für die Sprecherperson aus.

Zunächst muss betont werden, dass jeder Mensch eine seinem Selbstbild einigermaßen konvergente Außenwirkung seiner Persönlichkeit anstrebt. Hier kann ein fremder Akzent tatsächlich von Nachteil sein. Aufgrund vielfältiger Interferenzen, v.a. im multifunktionalen suprasegmentalen Bereich und bei den dadurch ausgelösten Stereotypen (vgl. (1) und (2)), können Selbstbild und Außenwirkung stark differieren. Das bedeutet jedoch nicht, dass in jedem Fall eine besonders unvorteilhafte oder gar abwertende Wirkung entsteht. So werden z.B. oftmals junge chinesische Sprecherinnen wegen ihrer Sprechweise als niedlich und attraktiv angesehen. Ein Problem ergibt sich jedoch in spezifischen Kommunikationssituationen, z.B. wenn die Sprecherinnen sich in einem wissenschaftlichen Vortrag kompetent und souverän darstellen möchten.

(4) Ob und inwieweit ein fremder Akzent korrigiert werden kann bzw. muss, hängt von verschiedenen Faktoren ab, die sich wechselseitig beeinflussen.

Der Fremdsprachenunterricht soll Lernern v.a. eine (komfortable) Verständlichkeit ermöglichen. Dies verlangt die Vermittlung aller dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, wie Akzentuierungsregeln, die Opposition der langen und kurzen Vokale u.a.m. Zudem sollten Lehrende Kenntnisse darüber besitzen, welche typischen Merkmale des fremden Akzents die Persönlichkeitsbewertung positiv oder negativ beeinflussen. Zu beachten ist schliesslich das Ausbildungsziel insgesamt: Personen, die sich in Deutschland integrieren wollen, werden mehr Energie auf den Erwerb einer normgerechten Standardaus-

sprache des Deutschen verwenden als jene, die sich vielleicht nur einmal oder gelegentlich als Touristen in Deutschland aufhalten wollen.¹

Eine weitere Rolle spielen Motivation, individuelle Begabung, Alter, Identität sowie die gesamte Persönlichkeitsstruktur und alle in der sozialen Interaktion erworbenen kommunikativen Fertigkeiten. Von diesen Aspekten, die aufeinander einwirken, hängt es ab, ob und in welchem Maße Lerner bereit und in der Lage sind, ihren fremden Akzent aufzugeben. So ist auch bei älteren Lernern zu beobachten, dass spezifische Motivationsfaktoren eine sogenannte akzentfreie Aussprache in der Fremdsprache bewirken können, wohingegen manchmal jüngere Lerner sich bewusst oder unbewusst gegen die fremde Aussprache auflehnen und daher wenig Fortschritte beim Ausspracheerwerb machen.

Schließlich sollte berücksichtigt werden, dass im deutschen Sprachraum sowohl drei verschiedene Standardvarietäten (gesprochen in Österreich, in der Schweiz und in Deutschland) als auch zahlreiche regionale/dialektale Varietäten mit noch viel zahlreicheren Varianten im Gebrauch sind. Das bedeutet zum einen, dass die Ohren deutscher Muttersprachler i.d.R. besonders sensibilisiert sind für die Entschlüsselung der regionalen Herkunft von Sprechern, und zum anderen, dass es gewisse Toleranzgrenzen für Korrektheit und Angemessenheit gibt. Auch darüber sollten Lehrer im DaF-Bereich Kenntnisse besitzen, um verantwortlich entscheiden zu können, welche Abweichungen mehr oder weniger tolerabel sind.



La Medusa di Caravaggio.

(5) *Intention und Wirkung phonetischer Signale im Hinblick auf die Persönlichkeitseinschätzung als Thema im DaF-Unterricht*

Generell wird die Wirkung von Intonation und Aussprache erst seit wenigen Jahren im DaF-Unterricht behandelt. Einige neue Lehrmaterialien wie *Phonothek intensiv* und *33 Aussprachspiele* sowie die DaF-Lehrwerke *Dimensionen* und *Aussichten* berücksichtigen inzwischen diesen Aspekt. Insgesamt muss der Raum für die individuelle Persönlichkeit der Lerner ausreichend groß sein und darf diese weder in ein enges Schema pressen noch ihr quasi ungefragt eine neue Identität überstülpen. Stattdessen sollten unterschiedlichste Varianten und Muster angeboten werden, die ausprobiert, freimütig beurteilt und angenommen oder auch abgelehnt werden können. Stets sollte bei passender Gelegenheit über Intention und Wirkung gesprochener Sprache reflektiert werden. Anregungen für geeignete Übungen finden sich in den o.g. Publikationen und in Reinke (2007).

(6) *Die Rolle des fremden Akzents beim Testen und Prüfen von Sprachfertigkeiten muss stärker berücksichtigt werden.*

Bisher werden Ausspracheleistungen nicht explizit und gesondert getestet. Das heißt jedoch nicht, dass sie nicht in Bewertungsergebnisse einfließen. Die Untersuchung von Hellwig-Fábián (2007) konnte zeigen, dass genau dies der Fall ist: Lerner wurden aufgrund ihrer schlechteren Aussprache auch hinsichtlich ihrer grammatischen Leistungen schlechter beurteilt. Hier besteht noch großer Forschungsbedarf – umsetzbare Ergebnisse sind in nächster Zeit nicht zu erwarten. Zum jetzigen Zeitpunkt sollte deshalb eine größere Sensibilität walten: Leistungs-

messungen müssten generell unter dem Aspekt der Wirkung des fremden Akzents auf die Einschätzung der Person und Persönlichkeit hinterfragt und ggf. modifiziert werden anstatt diese unterschwelligen und völlig natürlichen Einflüsse zu ignorieren.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse und Auswertungen des Versuches, dass das Komplexphänomen „fremder Akzent“ weitreichendere Auswirkungen hat als vielfach bisher angenommen und dass es an der Zeit ist, den Phonetikunterricht bzw. das Aussprachetraining in Deutsch als Fremdsprache aus seinem Nischendasein herauszuholen. Den unter (5) genannten Beispielen sollten möglichst schnell weitere folgen.

Anmerkung

¹ Vgl. zu dieser Einschätzung die Schlussfolgerung im Beitrag von Jonathan Marks in diesem Heft.

Literatur

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium, 6. Aufl.
Eysenck, H.-J. (1970). *The biological basis of personality*. Springfield: Thomas.
Häcker, H. (1999). Persönlichkeit. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie*, (pp. 530–535). Weinheim: Beltz.
Hellwig-Fábián, I. (2007). *Deutsch mit ausländischem Akzent*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2009). *33 Aussprachspiele*. Stuttgart: Klett.
Hirschfeld, U., Reinke, K. & Stock, E. (Hrsg.) (2007). *Phonothek intensiv*. München: Langenscheidt.
Jenkins, E.-M., Fischer, R., Hirschfeld, U. u.a. (2003 ff.). *Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U. & Anders, L. C. (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Nebert, U.A. (2010). Vergleich von Stimmhistogrammen Deutsch – Russisch. In Hirschfeld, U./Stock, E. (Hrsg.), *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch*, (pp. 251–266). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Neuber, B. (2010). Funktionen der Prosodie im Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation. In Hirschfeld, U. & Stock, E. (Hrsg.), *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch* (pp. 69–80). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Reinke, K. (2007). Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/>] 12:2, 2007.

Reinke, K. (2008). *Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Reinke, K. (2010). Untersuchungen zur sachlich-kooperativen sowie emotionalen Sprechweise bei Deutsch lernenden/sprechenden Russen. In: Hirschfeld, U./Stock, E. (Hrsg.), *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch* (pp. 157–172). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Swerlowa, O., Ros-El Hosni, L. M., Reinke, K. & Klötzer, S. (2009 ff.). *Aussichten. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.

Kerstin Reinke

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig im Studiengang Deutsch als Fremdsprache; (Mit-)Autorin von DaF-Lehrwerken und DaF-Phonetik-Lehrmaterialien. Ihre Lehrgebiete umfassen Phonetik, Rhetorik, Didaktik DaF und Sprechwissenschaft. In ihren Forschungen beschäftigt sie sich besonders mit den phonetischen Mitteln der Emotionalität unter sprachkontrastiven Aspekt und der Problematik der Aussprachevermittlung in DaF.

Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen

Überlegungen und Vorschläge zur Qualitätssicherung

Ulrike Arras | Bochum D

La producción e interacción oral en una lengua extranjera son actos sumamente complejos porque interactúan múltiples factores como conocimientos lingüísticos (vocabulario, gramática, pronunciación etc.), competencias pragmáticas y sociales y competencias interculturales. Además intervienen aspectos no verbales en la comunicación directa. Entonces, evaluar la comunicación oral en una lengua extranjera es un reto realmente difícil lo cual requiere de mucho cuidado. Este artículo tiene como objetivo sensibilizar en cuanto a algunos aspectos y criterios de calidad; tanto en la fase de diseño de exámenes orales (es decir el desarrollo de las tareas), como en la fase de la realización del mismo (por ejemplo los métodos de examinar, nuestra conducta como examinadora o examinador etc.). Y también sensibilizar en cuanto al uso adecuado de criterios de evaluación. El objetivo principal debería de ser el respeto de criterios importantes como la validez y la fiabilidad para así garantizar una cierta “fairness” como base para la evaluación de competencias lingüísticas.

„Mein Fall ist in Kürze dieser: Es ist mir völlig die Fähigkeit abhanden gekommen, über irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen.“
(Hugo von Hofmannsthal)

So weit sollten wir es nicht kommen lassen, schon gar nicht in einer mündlichen Prüfung! Wohl wahr: Sprechen, und insbesondere mündliche Interaktion, ist eine hochkomplexe Handlung, speziell in einer fremden Sprache. Diese Komplexität erklärt sich aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, Kompetenzen und Wissensbestände. Da sind zum einen sprachsystemische Zugriffe auf Wortschatz, Sprachstruktur, Aussprache etc., weiters sind – kulturspezifisch geprägte – kommunikative und soziale Kompetenzen sowie Strategien der Gesprächsführung notwendig und nicht zuletzt interkulturelle Kompetenzen, etwa die sichere Verwendung des angemessenen Registers. Dazu kommen nonverbale Faktoren, die ebenfalls eine kulturspezifische Dimension besitzen.

Es ist daher eine besondere Herausforderung, mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache zuverlässig, valide und somit fair zu messen. Die

folgenden Ausführungen wollen für einige der Faktoren sensibilisieren, die dabei eine wichtige Rolle spielen und einen Beitrag liefern, um mündliche Sprachprüfungen einer Qualitätskontrolle zu unterziehen und ggfs. durch geeignete Massnahmen zu optimieren.

1. Prüfungsformen

Angesichts des Ziels, möglichst valide und authentisch mündliche Handlungskompetenz in der Fremdsprache – monologisches Sprechen und Interaktion zwischen zwei oder mehreren GesprächspartnerInnen – zu messen, werden meist kommunikative Performanztests in *face-to-face*-Prüfungssituationen gewählt. Diese Testform soll uns erlauben, anhand der gezeigten konkreten Äusserung (d.h. der Performanz) Hypothesen darüber zu entwickeln, wie ein Prüfling in ähnlich modellierten realen Situationen agieren würde. Daraus wird dann abgeschätzt, ob und in welchem Ausmass die Leistung den Anforderungen und Massstäben gemäss dem Testkonstrukt stand hält. Bei Performanztests stehen uns also direkt beobachtbare Leistungen zur Verfügung, während wir bei so genannten Kompetenztests nur indirekt auf die Fähigkeit der Kandidatin oder des Kandidaten schließen können. So können wir bei geschlossenen Itemtypen wie *Multiple-Choice*-Aufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens in der Fremdsprache nur indirekt anhand der richtig oder falsch angekreuzten Lösung festzustellen versuchen, ob der Prüfling über die angestrebte Kompetenz verfügt. Man verwendet in diesem Zusammenhang auch oft die Dichotomie direktes versus indirektes Testen. Dank technischer Möglichkeiten hat sich in den letzten Jahren eine weitere Form etabliert, nämlich das semidirekte Testen. Bei dem sog. SOPI

(*Simulated Oral Proficiency Interview*) sind Aufgaben von einem Tonträger zu hören, auf den der Prüfling auch seine Antwort aufspricht. Die Kommunikation wird also simuliert und die Leistung als Konserve auf eine Kassette, eine CD oder auch auf Video gespeichert, um zu einem späteren Zeitpunkt und an einem anderen Ort abgehört und bewertet zu werden. Ein Beispiel für diesen Testtyp ist der Prüfungsteil „Mündlicher Ausdruck“ der Prüfung TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache). Der Kritik, dass es sich dabei um keine echte Kommunikation handelt, weil alle Situationen und Sprechhandlungen simuliert sind, stehen jedoch gewichtige Vorteile gegenüber: Zum einen enthalten sie Aufgaben, die durch ihre situative Einbettung Merkmale authentischer Kommunikation zeigen, wenn Register und soziale Beziehung zwischen den fiktiven GesprächspartnerInnen vorgegeben sind. Ausserdem können verschiedene Sprechhandlungen elizitiert werden, sodass die Erfassung der Leistung nicht anhand einer einzigen Aufgabe erfolgt. Vor allem aber wird eine von situativen Faktoren und persönlichen Dispositionen der PrüferInnen unabhängige Beurteilung möglich. Beim TestDaF werden die weltweit aufgezzeichneten Äusserungen zentral in Deutschland von eigens dafür geschulten BeurteilerInnen bewertet. Zudem werden alle Prüflinge zum selben Zeitpunkt mit denselben Aufgaben konfrontiert – ein für die Fairness eines High-Stakes-Tests immens wichtiger Punkt. Ein dritter Vorteil liegt in der Standardisierung, denn die Zahl und Art der geforderten Sprechhandlungen, ihre situativen Faktoren, die fiktiven GesprächspartnerInnen etc. sind stets gleich, sodass die Schwierigkeit bei jedem Testereignis annähernd konstant ist. So sollen alle Prüflinge bei Aufgabe 2 im Gespräch mit

einer deutschen Kommilitonin oder einem deutschen Kommilitonen stets ein eigenkulturelles Phänomen beschreiben. Auch die zur Verfügung stehende Zeit ist genau festgelegt und auf die jeweilige Aufgabe ausgerichtet. Auf diese Weise lassen sich die Schwierigkeitsdeterminanten sehr genau kontrollieren, zumal auch die Beurteilungsmassstäbe testsatzübergreifend konzipiert sind.

Am meisten verbreitet sind freilich direkte Testformen, Einzel- oder Paarprüfungen, manchmal auch Gruppenprüfungen in *face-to-face*-Situationen. Dieses Vorgehen erlaubt zum einen eine Rollenverteilung seitens der PrüferInnen, bei der eine Person vorbereitete Fragen stellt und das Gespräch führt, während die andere eine beobachtende Rolle einnimmt, was eine gewisse Objektivität gewährleistet. In der traditionellen Konstellation – PrüferIn als GesprächspartnerIn und BewerberIn in Personalunion zusammen mit einem Prüfling – sind diese parallelen Tätigkeiten so komplex und von so vielen unerwünschten Faktoren geprägt, dass weder eine faire Durchführung der Prüfung noch eine zuverlässige Evaluation möglich ist.

Ein Vorteil der Paarprüfung ist, dass eine weitgehend symmetrische Konstellation zwischen den beiden Prüflingen fingiert werden kann, so dass die kommunikative Situation authentischer wirkt (jedoch keineswegs unbedingt ist!). Auf diese Weise kann man feststellen, inwiefern bestimmte kommunikative Strategien und pragmatische Kompetenzen beherrscht werden, etwa angemessenes *turn-taking*, die Eroberung des Rederechts oder auch Sprechhandlungen wie Argumentieren oder Fragenstellen. Ähnliches kann im Rahmen einer Gruppenprüfung erzielt werden, jedoch mit dem Nachteil, dass die Äusserungen und Leistungen der einen Person jene der anderen beeinflussen. Das kann sich positiv auswirken, wenn ein echtes Gespräch entsteht, das Team gut eingespielt ist und Empathie zwischen den Prüflingen vorherrscht, aber auch negativ, wenn Konkurrenzdenken die

Situation beherrscht und wenn die Prüflinge nicht miteinander, sondern zur Prüferin oder zum Prüfer hin orientiert sprechen, um vielleicht eine bessere Einstufung zu erhalten. Ungünstige Auswirkungen entstehen auch bei einer grösseren Kompetenzdiskrepanz zwischen beiden Prüflingen.

Aus Kapazitätsmangel (zu wenige PrüferInnen auf der einen, zu viele zu testende LernerInnen auf der anderen Seite, zudem Zeit- oder Raummangel) entscheiden Institutionen häufig, mehrere Prüflinge zusammen in einer Gruppe *face-to-face* zu testen. Auch hier stehen einigen Vorteilen gewichtige Nachteile gegenüber. Einerseits können interaktive kommunikative Sprechhandlungen inszeniert werden, z.B. Rollenspiele, andererseits ist es nahezu unmöglich, die Schwierigkeit der Sprechaufgaben für alle gleich zu gestalten. Prinzipiell ist bei Paar- und Gruppenprüfungen besonderes Augenmerk darauf zu legen, dass alle die gleichen Chancen bekommen, um ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen.

2. Aufgabentyp

Üblicherweise werden mehr oder minder offene Aufgabentypen eingesetzt, wenn es gilt, mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache zu messen. Hierbei stellen i. d. R. eine Prüferin oder ein Prüfer Fragen in der Zielsprache, die auch in dieser zu beantworten sind. Zentrales Merkmal ist der Grad der Steuerung: Wie viel Eigenaktivität wird den KandidatInnen zugestanden? Ist das Ganze ein Frage-Antwort-Spiel, bei dem in oftmals rascher Form mit klar verteilten Rollen agiert wird (was dann nicht selten wie ein Verhör wirkt)? Oder handelt es sich um eine Diskussion oder ein (Fach-) Gespräch, bei dem der Prüfling weit mehr von sich selbst und seinen Überlegungen einbringen und u. U. sogar selbst eine Frage einwerfen kann?

3. Schwierigkeitsfaktoren

Ein weiteres Problem liegt in der Schwierigkeit der Aufgabenstellung, die sich zum einen aus deren Determinanten ergibt, also beispielsweise aus Faktoren wie:

- Thema – abhängig davon, wie viel thematisches Vor-, Welt- oder auch Fachwissen für die Umsetzung der Aufgabe erforderlich ist,
- Register – je nach der fiktiven kommunikativen Situation, in die die Aufgabe eingebettet ist,
- geforderte Sprechhandlungen – kognitiv anspruchsvoll wie z.B. Argumentieren (CALP) versus informelles Erzählen (für das eher BICS benötigt werden).¹¹

Dabei können wir nicht einfach einen Faktor herausgreifen und daran feststellen, ob eine Aufgabe schwierig oder leicht ist. Denn die zur Verfügung stehende Zeit zusammen mit anderen Faktoren können eine Aufgabe mehr oder weniger schwierig machen. Prinzipiell gilt: „Difficulty is not a direct characteristic of tasks; rather it is the sum of task characteristics and the conditions under which someone performs the task (standing on their head or on their two feet) in relation to the person's ability in the skills that it requires.“ (Luoma, 2004: 46). Zudem spielt die Beurteilung eine Rolle: Eine eher leichte Aufgabe kann durch eine eher strikte Beurteilung ein höheres Schwierigkeitsniveau erreichen, in der umgekehrten Konstellation kann eine schwierige Aufgabe durch eine mildere Beurteilung ausgeglichen werden.

4. Beurteilung

Ausgangspunkt eines jeden Tests ist das Testkonstrukt, also jene Aspekte von Kompetenz, die gemäss der Funktion, der Zielgruppe und der Zielsetzung der Prüfung vorgegeben sind; diese müssen sich in der Aufgabenstellung sowie in den Beurteilungskriterien widerspiegeln. Es ist evident, dass ein Test zur Messung kommunikativer mündlicher Kompetenz auf B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens auch tatsächlich die diesem Niveau entsprechenden Aspekte überprüfen muss. Ebenso kann ein Test, der die Beherrschung grammatischer Strukturen mittels halboffener Items (Lückentext) überprüfen soll, natürlich nicht gleichzeitig kommunikative mündliche Kompetenzen messen. Auch wenn die Beurteilungsmassstäbe in erster Linie auf grammatische Fehler oder Akzentfreiheit ausgerichtet sind, ist kommunikative Kompetenz nicht valide zu erfassen.

Ein zentrales Anliegen bei der Beurteilung ist die Zuverlässigkeit; sie sollte möglichst reliabel, also von der beurteilenden Person unabhängig sein. Wird ein und dieselbe Leistung von unterschiedlichen Personen oder von derselben Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich bewertet, dann liegt eine schwache Inter-Rater- bzw. Intra-Rater-Reliabilität vor. In beiden Fällen spielen offensichtlich Faktoren mit, die für die Messung mündlicher Kompetenzen irrelevant sind, z.B. Vorlieben oder Antipathien, Einstellungen oder das akute Befinden der beurteilenden Person. Ebenso können der Akzent eines Prüflings, seine Stimme, Gestik oder Mimik, aber auch inhaltliche Aspekte seiner Äusserung die Wahrnehmung und somit die Bewertung beeinflussen.²

Der Persönlichkeitsfaktor, der sicher am stärksten ins Gewicht fällt, ist

die individuelle Strenge oder Milde. Seit einigen Jahren steht uns nun ein Instrument zur Verfügung, das Multifacetten-Rasch-Modell von Linacre (2004), das von Testinstitutionen wie dem TestDaF-Institut systematisch zum Ausgleich verschiedener Faktoren auf die Beurteilung eingesetzt wird. Hierbei wird ein individueller Strengkoeffizient ermittelt und bei der endgültigen Einstufung der Leistung berücksichtigt, wodurch man den sog. fairen Durchschnitt erreicht. Dieser gibt für eine Person „ihre um die Strenge bzw. Milde der involvierten Beurteiler wie auch um die Schwierigkeit des jeweiligen Kriteriums bzw. der jeweiligen Aufgabe bereinigte mittlere Einstufung in der Metrik der Ratingskala an.“ (Eckes, 2003: 59)

Doch selbst ohne solche Instrumente lassen sich Verzerrungen in der Bewertung kontrollieren. Rückgrat jeder Beurteilung sollten die Kriterien sein, die unbedingt vorab zu entwickeln sind und die Anforderungen der gestellten Aufgaben und das Testkonstrukt widerspiegeln sollten. Es ist absolut unzulässig, Beurteilungskriterien während oder nach einer mündlichen Prüfung mehr oder minder ad hoc oder auf individuellen Erfahrungen basierend zu entwickeln, denn dann sind die Massstäbe tendenziell individuell konzipiert, werden nicht unabhängig von dem Prüfling angelegt oder werden interpersonell unterschiedlich angewendet.

Praktische Orientierung bei der Entwicklung und Zusammenstellung geeigneter Kriterien bieten Referenzsysteme wie der schon genannte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Er enthält eine Vielzahl von meist empirisch abgesicherten Skalen (sprachliches Spektrum, Register, Interaktion, monologisches Sprechen u.v.m.), die man je nach Bedarf übernehmen oder den spezifischen Anforderungen, Lerninhalten und Zielen des Kurses anpassen kann.³ Diese verhelfen zu einem möglichst hohen Mass an Reliabilität, denn die Leistungen werden stets nach denselben Kriterien beurteilt, unabhängig von Prüfungsereignis und -termin, von den Aufgaben und Fragen der aktuellen Prüfung sowie von den PrüferInnen. Ein Training ist allerdings unbedingt erforderlich, um sich über die Anwendung der Skalen zu verständigen. Zwar wird auch die Zuhilfenahme dieser Hilfsmittel keine umfassende Inter-Rater-Übereinstimmung gewährleisten, dennoch führt die Handhabung in der *peer group* – im Kollegium bzw. zusammen mit den an der mündlichen Prüfung beteiligten PrüferInnen – zu mehr Sicherheit und einem gewissen Konsens. Äusserst nütz-

Grundsätzlich beeinflussen die eigenen beruflichen, fremdsprachlichen und lebensweltlichen Erfahrungen unsere Wahrnehmung und damit unser Urteil über fremdsprachliche Leistungen.

lich sind dabei die sog. *benchmarks*, also die konkreten Beispiele, die mit den jeweiligen Beurteilungen auch die Anwendung der GER-Skalen veranschaulichen.

Wenn wir gesprochene Sprache valide testen wollen, dann müssen wir auch deren spezifische Merkmale, insbesondere im Dialog, angemessen berücksichtigen. Diese können wir nicht an schriftsprachlichen Kategorien der Korrektheit ausrichten, sondern müssen gerade charakteristische Aspekte wie Satzabbrüche, Selbstkorrekturen, Verzögerungen, Topikalisierungen und auch grammatikalische Abweichungen von der Schriftsprache annehmen. Zudem ist zu klären, ob und wie phonetische Besonderheiten wie Aussprache, Intonation, Satz- und Wortakzent, aber auch der Redefluss bewertet werden sollten. Was den durch die Erstsprache geprägten Akzent anbelangt, sei wiederum auf den GER verwiesen, der eine – freilich recht grob strukturierte – Skala zum Bereich der phonologischen Kompetenz liefert. Die Leistungsbeschreibungen sehen dort Akzent bis zum Niveau B1 als akzeptabel an. Ausschlaggebend ist – gemäss der Kompetenzorientierung des GER – die Verständigung: Im Mittelpunkt steht die Kommunikation, die trotz eines Akzents oder bestimmter Intonationsfehler durchaus gewährleistet sein kann. Auch in den Beispielen der dem GER beigefügten *benchmarks* haben alle SprecherInnen einen teils starken, muttersprachlich geprägten Akzent. Das sollte jedoch nicht zu Abwertungen bei der Leistungsbeurteilung führen – es sei denn, es handelte sich um Aussprachefehler wie einen sinnentstellenden Wortakzent, der leicht zu Missverständnissen führen kann, etwa im Falle von Homografen wie *mó-* dern versus *modérn*.

Freilich ist gerade Akzent ein Faktor,

der auf Rezeptionssseite individuell als problematisch oder aber als angenehm wahrgenommen und beurteilt wird. So werden bekanntermassen bestimmte Akzente durchaus als attraktiv empfunden, was wohl in erster Linie mit dem Prestige der Ausgangssprache zu tun hat wie z.B. der französische Akzent in Deutschland. Andererseits kann dadurch auch die Kommunikation stark beeinträchtigt werden bis hin zu Konzentrationsmangel und Verweigerung durch den Hörer. Für Lehrkräfte zu beachten ist eine besondere Art der *déformation professionnelle*, bei der sie sich langsam an den Akzent von SprecherInnen bestimmter Zielkulturen gewöhnen, vor allem, wenn sie selbst die Ausgangssprache der Lernenden beherrschen oder sogar in dem jeweiligen Kultur- und Sprachraum gelebt haben.

Grundsätzlich beeinflussen die eigenen beruflichen, fremdsprachlichen und lebensweltlichen Erfahrungen unsere Wahrnehmung und damit unser Urteil über fremdsprachliche Leistungen. Aus diesem Grunde könnte man sich zu Recht fragen, ob es eigentlich eindeutige Massstäbe überhaupt geben kann.

5. *Que faire?* Massnahmen zur Qualitätssicherung

An erster Stelle steht sicher das Schülen und das Monitoring der BeurteilerInnen bzw. PrüferInnen. Prinzipiell ist es ratsam, die *peer group* (Arbeitsgruppe, Kollegium, Prüfungsteam) einzubinden, denn der Austausch untereinander führt zu grösserer Sensibilisierung für individuell entwickelte Beurteilungsstrategien und so zu deren besseren Kontrolle.

Eine zweite dringend empfehlenswer-

te Massnahme ist die Erstellung einer Beispielsammlung wie die schon erwähnten *benchmarks*, am besten per Video, für die verschiedenen Leistungsniveaus. Flankierend sollten gegenseitige Hospitationen in mündlichen Prüfungen erfolgen. Hilfreich für die Kalibrierung ist es zudem, wenn die entsprechenden Arbeitsgruppen heterogen zusammengesetzt sind und auch – sozusagen als Korrektiv – KollegInnen aus anderen Fachdidaktiken umfassen. So könnte etwa das o. g. Problem einer individuell geprägten Wahrnehmung von Akzent durch eine Gruppe, in der Fremdsprachen-Lehrkräfte und „normale“ HörerInnen vertreten sind, relativiert werden.

Zukunftsweisend ist es in jedem Fall, sich sprachenübergreifend bzw. interinstitutionell über Massstäbe und *benchmarks* zu verständigen. Nur auf diese Weise kann geklärt werden, inwiefern eine B1-Leistung im Italienischen jener B1-Leistung im Deutschen oder Chinesischen entspricht. Aus derartigen Überlegungen und Verständigungen erwachsen sodann curriculare Konsequenzen, die am Ende in ein vereinheitlichtes Anforderungsprofil münden sollten, um schliesslich Charles Aldersons provokative Frage „Is your B1 my B1?“ positiv beantworten zu können.

Von zentraler Bedeutung sind ohne Zweifel die Bedingungen, unter denen mündliche Prüfungen durchgeführt werden. Insbesondere sollte auf eine angenehme Atmosphäre geachtet werden, die den Prüflingen erlaubt, wirklich das zu zeigen, was sie können. Daraus ergibt sich das Prinzip einer positiven Herangehensweise: Ziel der Prüfung sollte sein, die Kompetenzen der KandidatInnen zu ermitteln, nicht aber herauszufinden, was sie nicht können. Fehlersuche, verhörerähnliche Methoden, Fangfragen und Fallen sind deshalb fehl am Platze.

Mündliche Prüfungen erfordern somit geeignete Frage- und Gesprächstechniken. Schwierig ist es dabei zu unterscheiden, inwiefern wir lediglich sprachliche Kompetenzen oder nicht auch inhaltliches Wissen oder Einstellungen messen. Je höher das Sprachniveau und je komplexer die Inhalte, desto stärker interagieren beide Bereiche. Sprache und Inhalt sind nicht zu trennen, eine Trennung dient lediglich der Systematisierung.

Ebenso muss man sich bewusst sein, dass nonverbale Faktoren einen erheblichen Teil der direkten Kommunikation steuern und damit Verstehen sichern oder erschweren, vor allem bei interkulturellen Unterschieden und einer asymmetrischen Machtverteilung im Gespräch (Gefälle zwischen Prüferin bzw. Prüfer und Prüfling). Zeigt der Prüfer durch Mimik und Körperhaltung Desinteresse und Mangel an Aufmerksamkeit, so beeinträchtigt dies selbstredend die Konzentration und die Performanz des Kandidaten. Umgekehrt können durch Nervosität und Unsicherheit hervorgerufene Gesten, Körperhaltungen oder Stimmlagen des Prüflings die Rezeption der Prüferin (negativ) beeinflussen. Alle diese Faktoren verzerren sowohl die Leistung als auch die Beurteilung. Sie sind zwar kaum gänzlich zu vermeiden, jedoch können auch hier Monitoring und Schulungen für Sensibilisierung sorgen und das Problem zumindest relativieren. Nützlich zur Aktivierung und Entwicklung selbstreflexiver Fähigkeiten sind Laut-Denken-Verfahren (Arras, 2007a und Arras et al., 2009). Generell sollten alle Äusserungen der PrüferInnen, seien sie verbal oder nonverbal, positiv sein: Wir müssen Geduld aufbringen, unterstützen, uns selbstverständlich ironische Bemerkungen usw. verkneifen, ebenso alle irrelevanten Aktivitäten wie Papierrascheln, Notizen machen, Unterlagen suchen usw.

vermeiden. Auch dürfen wir selbst nicht zu viel sprechen oder sogar unsere Fragen selbst beantworten. Ein besonderes Problem ist die Fehlerkorrektur: Eine Prüfung hat nicht unbedingt Lernzuwachs zum Ziel, und die Korrektur sprachlicher Fehler bleibt in einer Situation, wenn der Kandidat nervös und weder emotional noch motivational lernbereit ist, sicherlich ohne Lerneffekt. Unsere Korrekturbemühungen sind dann im besten Fall zwecklos, oft verunsichern sie zusätzlich und werden als Negativ-Feedback wahrgenommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Obwohl gerade das Messen mündlicher Kompetenzen in der Fremdsprache aufgrund der vielen interagierenden Faktoren eine besondere Herausforderung darstellt, lässt sich durch die Berücksichtigung einiger entscheidender Aspekte und durch Massnahmen zur Qualitätssicherung sowohl die Testkonzeption als auch die Durchführung und damit die Beurteilung der Leistungen optimieren, um zentrale Testgütekriterien und schliesslich Fairness zu gewährleisten. Grundsätzlich sollten wir alle Phasen so gestalten, dass sie eine objektive, genaue und reliable Erfassung der tatsächlichen Kompetenzen ermöglichen. Dies verlangt freilich einiges an Aufwand und Mühe seitens der Testerstellung, der Test-

durchführung und der Leistungsbeurteilung. Aber sich Mühe geben, das verlangen wir ja auch von unseren Prüflingen!

Anmerkungen

* *Ein Brief*, zitiert nach: *Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden, Bd. 7: Erzählungen, erfundene Gespräche und Briefe, Reisen*. Frankfurt a. M.: Fischer 1979, S. 465).

¹ Zu dem aus der Bilingualismus-Forschung stammenden Begriffspaar BICS (*basic interpersonal communication skills*), also ein allgemeinsprachlicher Sprachgebrauch, der von *context-embedded communication* gekennzeichnet ist, versus CALP (*cognitive academic language proficiency*), das bedeutet ein im akademischen Kontext erforderlicher Sprachgebrauch, der hohen kognitiven Anforderungen Genüge leisten muss, u. a. weil er *context-reduced communication* eignet, s. Cummins/Swain 1986.

² Vgl. in diesem Zusammenhang den Beitrag von Kerstin Reinke in diesem Heft.

³ Wie eine solche Adaptation aussehen kann, zeigen Hannele Kara in ihrem Beitrag über mündliche Leistungsbewertung an finnischen Schulen und Gregor Chudoba in seiner Bewertungsskala von der Universität Klagenfurt in dieser Nummer.



La "Bocca della verità" a Roma.

Literatur

- Althaus, H.-J.** (2004). Der TestDaF In DAAD (ed.). *Die internationale Hochschule: Ein Handbuch für Politik und Praxis*. Bd. 8, 80–87. Bielefeld: Bertelsmann.
- Arras, U.** (2009). Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? *Pandaemonium Germanicum. Revista de estudos germanísticos* 14/2009, 206–217. Universidade São Paulo.
- Arras, U.** (2007a). *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Prüfungsleistungen am Beispiel des TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache)*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Tübingen: Narr.
- Arras, U.** (2007b). Zur Revision des Subtests ‚Mündlicher Ausdruck‘ der Prüfung ‚Test Deutsch als Fremdsprache‘ (TestDaF). *Studienkolleg. Zeitschrift zur Pädagogik und Didaktik studienvorbereitender Kurse für ausländische Studierende*, 11/2007, 5–29.
- Arras, U.** (2006a). Was macht eine Aufgabe schwierig? Schwierigkeitsdeterminanten in Tests zur Überprüfung mündlicher Kompetenzen am Beispiel von TestDaF-Aufgaben des Subtests Mündlicher Ausdruck. *Lingua Franca – Lingua Academica, Mehrsprachigkeit im Europäischen Hochschulraum*, 211–225. Bochum: AKS.
- Arras, U.** (2006b). Der TestDaF Konzept und Prinzipien des standardisierten Tests Deutsch als Fremdsprache. *Fòrum – Anuari de l'Associació de Germanistes de Catalunya. Akten des sechsten Kongresses des Katalanischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes (A. G. C.)*, 39–52. Tarragona.
- Arras, U., Marks, D. & Zimmermann, S.** (2009). BeurteilerInnen in den Kopf geschaut: Wie das Verfahren des Lauten Denkens im Rahmen von Beurteilungsschulungen eingesetzt werden kann. *DaF-Brücke: Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas*, 11/2009: 5–9.
- Bachman, L. F.** (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing* 19 (4), 453–476.
- Bachman, L. F. & Palmer, A.** (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolton, S., Glaboniat, M., Lorenz, H., Müller, M., Perlmann-Balme, M. & Steiner, S.** (2008). *Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Cummins, J. & Swain, M.** (1986). *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London/New York.
- Eckes, T.** (2010). Die Beurteilung sprachlicher Kompetenz auf dem Prüfstand: Fairness in der beurteilergestützten Leistungsmessung. In K. Aguado, K. Schramm & H. J. Vollmer (eds.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren: Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (pp. 65–97). Frankfurt: Lang.
- Eckes, T.** (2005). Evaluation von Beurteilungen: Psychometrische Qualitätssicherung mit dem Multifacetten-Rasch-Modell. *Zeitschrift für Psychologie*, 213, 77–96.
- Eckes, T.** (2004). Facetten des Sprachtestens: Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. In Wolff, A., Ostermann, T. & Chlosta, C. (eds.), *Integration durch Sprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73, pp. 485–518)*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Eckes, T.** (2003). Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule*, 69, 43–68.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Fulcher, G.** (2003). *Testing Second Language Speaking*. London et al.: Pearson/Longman.
- Grotjahn, R. & Tesch, B.** (2010). Messung der fremdsprachlichen Sprechkompetenz im Fach Französisch. In Porsch, R., Tesch, B. & Köller, O. (eds.) (2010). *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung* (pp. 177–205). Münster et al.: Waxmann.
- Kenyon, D. M.** (2000). Tape-mediated Oral Proficiency Testing: Considerations in Developing Simulated Oral Proficiency Interviews (SOPIs). In Bolton, S. (ed.) (2000). *TestDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*, (pp. 87–106). München: Goethe-Institut.
- Kniffka, G. & Üstünsöz-Beurer, D.** (2001). TestDaF: Mündlicher Ausdruck. Zur Entwicklung eines kassettengesteuerten Testformats. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30, 127–149.
- Krause, W. D. & Sändig, U.** (2002). *Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Linguistische Grundlagen und didaktische Angebote*. Frankfurt/Main: Lang.
- Lazarton, A.** (2002). *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests. (= Studies in Language Testing 14)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linacre, J. M.** (2004). *A user's guide to FACETS: Rasch-model computer programs*. Chicago: MESA press.
- Luoma, S.** (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: CUP.
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch** (ed.) (1999). *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch – Zertifikat Deutsch: Modellsatz*. Wien.
- Tschirner, E.** (2005). Das ACTFL OPI und der Europäische Referenzrahmen. *Babylonia* 2, 50–55.
- Tschirner, E.** (2001a). Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, 87–115.
- Tschirner, E.** (2001b). Die ACTFL Leitlinien mündlicher Handlungsfähigkeit. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, 116–126.

Internetseiten

- TestDaF-Institut:** www.testdaf.de
Association of Language Testers in Europe (ALTE): www.alte.org

Ulrike Arras

ist Referentin für Testentwicklung am TestDaF-Institut, das seit 2001 die standardisierte Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache erstellt und weltweit administriert. Ihr Arbeitsgebiet umfasst neben Fragen der Testerstellung und Leistungsbeurteilung die Durchführung von Schulungen und Fortbildungen. Sie war außer in Deutschland auch länger in der VR China, in Spanien, Marokko, Ägypten und Venezuela tätig. Sie hat Sprachlehrforschung, Germanistik, Sinologie sowie Politische Wissenschaften Südasiens studiert und im Fach Sprachlehrforschung über spezifische Strategien bei der Beurteilung schriftlicher Prüfungsleistungen promoviert.

Leistungsspektrum der Sprechwissenschaft für Lehramtsstudierende und Lehrer – ein Überblick

Baldur Neuber | Halle (Saale) D

Речеговорение занимается различными вопросами речевой коммуникации. Оно исследует разговаривающих друг с другом людей, включая их речевые ситуации из различных областей гуманитарных и естественных наук. Дисциплина, в принципе, ориентирована на применение, и достижения речеговорения в образовании учителей и в школе в Германии имеют, следовательно, большую традицию и огромное актуальное значение. Спектр деятельности ориентируется на профессиональную структуру и потребности области применения. В заключение речеговорение имеет широкий накопленный опыт, основывающийся на эмпирических исследованиях, а также большой практический опыт. Для реализации спектра деятельности решающей является актуальная профессионально-политическая ситуация. В некоторых федеральных землях уровень обеспечения относительно хороший, причём Болоньевский процесс продвинул дисциплину достаточно вперёд как носитель ключевой квалификации «коммуникативные навыки». В перспективе стремятся полностью соблюдать основополагающие стандарты в качестве и количестве образования.

1. Fachinhaltliche Bestandteile

Die Sprechwissenschaft im Deutschland der Gegenwart befasst sich mit allen Fragen der Sprechkommunikation. Sie untersucht die miteinander redenden Menschen unter den unterschiedlichsten geistes- und naturwissenschaftlichen Fragestellungen, sowohl hinsichtlich der Sprechproduktion, der Perzeption und Rezeption (Hören und Verstehen) als auch der Interaktion. Sie ordnet sich damit in ein breites Feld von Nachbardisziplinen wie z.B. Germanistik, Linguistik oder auch Kommunikationswissenschaft ein. Traditionell gliedert sich die Sprechwissenschaft in die Teildisziplinen Phonetik und Phonologie, Rhetorische Kommunikation, Sprechkünstlerische Kommunikation, Störungen des Sprechprozesses sowie Sprech- und Stimmbildung. Diese Teilgebiete besitzen jeweils eigene Lehr-, Forschungs- und Anwendungsschwerpunkte und sind durch den gemeinsamen Fachgegenstand zugleich eng miteinander verbunden, so dass sich zahlreiche intradisziplinäre Fragestellungen und Anwendungen ergeben.

Die Besonderheit der sprechwissenschaftlichen Untersuchungsweise gegenüber anderen Disziplinen besteht vor allem darin, dass Sprechen und Hörverstehen grundsätzlich als Komplexphänomene einschl. ihrer physischen, physiologischen, physikalischen, linguistischen, psychosozialen, sozialen sowie ggf. auch kultur- und gesellschaftsgeschichtlichen Seiten beobachtet und beschrieben werden. Das Herangehen ist also gegenstandsorientiert, paradigmengreifend und transdisziplinär. Sprechwissenschaftliche Fragestellungen thematisieren spezifische Aspekte der mündlichen Kommunikation und sind fast immer anwendungsorientiert. Die Methodik ist empirisch-theoretisch und stützt sich somit insbesondere auf die Analyse von Daten. In vielen Fragestellungen wird versucht, Modelle der Kompetenz und Performanz der Sprechprozesse in ihrer situativen Abhängigkeit zu entwickeln, die sich vor allem auf die Handlungsfähigkeit zur optimalen sprechsprachlichen Interaktion sowie auf effektive Wege für die Herausbildung dieser Fähigkeit beziehen. Neben der Suche nach Antworten auf offene wissenschaftliche Fragen leistet die Sprechwissenschaft daher auch einen Versorgungsauftrag, der vor allem in der Vermittlung sprecherzieherischer und sprecherischer Handlungskompetenz besteht.

Im Bereich der Ausbildung von Lehramtsanwärtern und der Fortbildung von Lehrern wurde das Fach in Deutschland bereits frühzeitig fündig. Erich Drach, selbst ausgebildeter Lehrer, Schauspieler und Sprecherzieher, erkannte schon vor geraumer Zeit die Schriftlastigkeit der schulischen Ausbildung und die damit einhergehende Vernachlässigung der Mündlichkeit. Er konstatierte das "Verstummen" des Kindes mit Eintritt in die Schule und damit sozusagen den beginnenden Verlust natürlicher Eloquenz. Sein Genkonzept lautete "Erziehung zum Sprechen... Erziehung durch Sprechen" (Drach, 1953:6).

Dieser Grundsatz hat bis heute viel an Aktualität behalten.

Natürlich wird das Leistungsspektrum der Sprechwissenschaft erheblich von den Inhalten ihrer eigenen Teilgebiete geprägt. So lassen sich *phonetische* Wissensinhalte z.B. gut transformieren, um Lehramtsstudierenden Informationen über Sprech- und Stimmphysiologie zu geben. Noch wichtiger sind phonetische Anwendungen, z.B. das Wissen über die kommunikativen Funktionen dialektaler Varietäten im Vergleich zur Standardausssprache (Hochsprache), die Beurteilung der eigenen sprecherischen Leistungen des Lehrers und seiner Schüler eingeschlossen. Hier kommt insbesondere die Aussprachekodifizierung in Verbindung mit der korrekativen Phonetik zum Tragen. Für die empirisch und experimentell orientierte Sprechwissenschaft ist Phonetik eine Kerndisziplin, die mit ihren Erkenntnissen über die "Anatomie der Sprechprozesse" wesentliche Grundlagen für die anderen Teilfächer liefert.

Unsere Vorstellungen von *Rhetorik* haben sich gegenüber den historischen, aber auch vielen gegenwärtigen Auffassungen erheblich verändert, wobei einige Axiome beibehalten wurden. Bekanntlich wurde Rhetorik ursprünglich als "Redekunst" (*techné rhetoriké*) im engen Sinne des Wortes angesehen, und sie befasste sich mit der Beschreibung und Didaktisierung der Fähigkeit, in der öffentlichen Rede einen Standpunkt überzeugend zu vertreten. Hierdurch wiederum sollte das Fühlen, Denken und Handeln anderer beeinflusst werden. In der Antike beschränkte sich das Betrachtungsfeld der Rhetorik zudem im Wesentlichen auf politische Reden (*genus deliberativum*), Gerichtsreden (*genus iudiciale*) sowie Festreden bzw. Laudationes (*genus demonstrativum*).

In den folgenden Punkten lehnt sich die sprechwissenschaftliche Rhetorik an diese Tradition an und erweitert sie zugleich: Rhetorik wird als wirkungsorientierte Kommunikation verstanden, bei der die Ziel-Mittel-Relation und v.a. das Ergebnis durch mindestens einen Beteiligten bewusst geplant ist. Hierin ist der Hauptunterschied zu nichtrhetorischen Formen der mündlichen Kommunikation zu sehen. Zudem werden heute wie damals rhetorische Fähigkeiten als erlerntes bzw. erlernbares kommunikatives Methodeninventar verstanden.

Folgende Veränderungen sind in der modernen sprechwissenschaftlichen Rhetorik zu beobachten:

- In den Mittelpunkt der Betrachtung ist das (rhetorische) Gespräch als primäre Form der Sprechkommunikation gerückt, so dass nunmehr zwischen "Rede-" und "Gesprächsrhetorik" unterschieden werden kann.
- Die Vorstellungen darüber, was öffentliche – und damit rhetorische – Sprechsituationen sind, haben sich erheblich erweitert, so dass nun u.a. auch Fachvorträge, Präsentationen, Versammlungen, Lehr-Lerngespräche u.v.m. in die Forschung und Lehre einbezogen werden. Es ist zudem eine glückliche Parallelentwicklung, dass der Bologna-Prozess die mündliche Kommunikation unter der neuartigen Bezeichnung "Schlüsselqualifikation" wiederentdeckt hat und damit zugleich in das öffentliche Bewusstsein ruft, dass diese "Qualifikation" den Schülern und Lehrern nicht einfach gemeinsam mit dem Fachwissen "zuwächst", sondern professionell gelehrt und gelernt werden muss. Es war höchste Zeit für die (Wieder)erkenntnis, dass Gesprächs- und Redebefähigung integrativer Bestandteil aller Lehr- Lernprozesse sein muss.
- Rhetorische Ereignisse werden zunehmend systemisch untersucht. Das bedeutet, dass neben den Eigenschaften des (Sprech)textes auch materielle, soziale und psychische Faktoren der miteinander sprechenden Personen in die Analysen wie auch in die Lehrstrategien einfließen. "Sprechsituation" ist hier zu einem zentralen Begriff geworden.
- Für die vollständige Analyse des rhetorischen Kommunikationsprozesses werden auch paralinguistische bzw. paraverbale Anteile, wie z.B. die Prosodie, und extralinguistische Signalisationsebenen, wie z.B. Körperausdruck und Raumfaktor, einbezogen.

Wissensvermittlung und Didaktik der sprechwissenschaftlichen Rhetorik basieren auf umfassender Theoriebildung wie auch auf empirischer Datengewinnung. Es erfolgte somit, insbesondere im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte, eine Abkehr von der tradierten "Meisterlehre" und die Hinwendung zu aktuellster wissenschaftlicher Methodik.

Die *Sprechkunst* untersucht die Aneignungsprozesse wie auch die Umsetzungsmöglichkeiten der sprechgestaltenden Interpretation literarischer Texte aller Genres. Im Gegensatz zur literaturwissenschaftlichen Betrachtung steht grundsätzlich der literarische Text in seiner *gesprochenen* Form einschl. aller sprechsituativen Faktoren im Blickfeld. Zu letzteren gehören z.B. die Hörerrezption, die Aufführungssituation oder auch technische Medialität. Hauptziel der Sprechkunst sind Analyse, Beschreibung und Didaktisierung der sprecherischen Mittel, die literarische Texte gegenüber Gebrauchstexten aufweisen müssen, damit eine professionelle künstlerische Qualität entsteht, die wiederum den Rezipienten die so genannte volle Rezeptivität des Textes ermöglicht. Es geht also um Informationsanteile aus den Bereichen Prosodie und Artikulation, die über die semantische Informationsver-

mittlung hinausgehen, z.B. durch bewusste Emotionserzeugung oder auch durch die besondere und individuelle Positionierung des künstlerisch Sprechenden zu seiner Textaussage. Erst mit diesen Mitteln lassen sich künstlerisch-ästhetische Qualitäten der Sprechfassung erzielen. Sprechkunst befindet sich an der Grenze zwischen wissenschaftlicher und künstlerischer Analyse und Anwendung. Betrachtet werden Realisationen und Rezeptionen aller literarischen Gattungen, also Epik, Dramatik, Lyrik und Ballade, und zwar sowohl in face-to-face Situationen (z.B. Schauspiel, Lesung) als auch in medienvermittelter Form (z.B. Hörbuch, Hörspiel).

Fachliche Schwerpunkte der Sprechkunst sind insbesondere die Deskription aller sprecherischen Merkmale in gesprochenen künstlerischen Texten, Verslehre/Metrik, Anforderungen konkreter Texte an deren Sprechgestaltung, Kategorienbildung prägender Formen von Sprechstilen, Wirkungsanalyse sprechkünstlerischer Ereignisse, Geschichte der Vortragskunst, Pädagogik/Didaktik der Sprechkunst für Lehrer, Schüler und Berufssprecher.

Zwischen Sprechkunst und Medien-, Literatur-, und Theaterwissenschaft bestehen engste transdisziplinäre Verbindungen. In den Bereichen Lehramt und Schule wendet sich dieses Teilfach insbesondere an den muttersprachlichen Unterricht. Es geht vor allem darum, Lehrern und Schülern Zugänge zum gesprochenen künstlerischen Text zu ermöglichen, da diese ja primär sind. Fast alle Gedichte wurden für das Sprechen geschrieben, Dramen für die Aufführung. Produktion und Rezeption erfolgen also mit Verstand und Sinnen, nicht als losgelöste Abstraktion von Inhalt und Entstehungsumständen. Deshalb besteht das Leistungsangebot der Sprechkunst für Lehramt und Schule gegenwärtig vor allem darin, den Umgang mit dem

künstlerischen Text in seiner authentischsten (nämlich mündlichen) Form zu re-professionalisieren.

Unter "Störungen der Sprechprozesse" verstehen wir die Prävention, Ätiologie, Diagnostik, Symptomatik und Therapie von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- und Hörstörungen. Insbesondere geht es dabei um organische und funktionelle Störungen, um Redefluss-Störungen, um phonetisch-phonologische Störungen, um sprechmotorische Bewegungsstörungen, um neurogen bedingte Sprach- und Sprechstörungen, Sprachverarbeitungsstörungen sowie in jüngster Zeit auch um neurogene Schluckstörungen. Diagnose und Therapie dieser Störungen ist dem Fachpersonal der entsprechenden anerkannten Heilberufe vorbehalten.

Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen sollten dagegen Grundwissen und Hörfähigkeiten in der Erkennung der genannten pathologischen Abweichungen besitzen. So können sie den betroffenen Schülern bzw. deren Eltern die erforderlichen Empfehlungen zum Besuch eines Facharztes und zur Aufnahme einer Therapie geben. Prävention und Früherkennung ist sehr wichtig, da die genannten Störungen, gerade im Anfangsstadium, im Alltag oftmals unterschätzt werden bzw. sogar lange Zeit unerkannt bleiben. Genauso entscheidend ist die Befähigung der Lehrerinnen und Lehrer zur professionellen Einschätzung der eigenen stimmlich-sprecherischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit, denn die berufsbedingte Stimmbelastung ist enorm und die Ausfallquoten sind alarmierend. Im engen Zusammenhang mit der Früherkennung der sog. "Berufsdysphonien" steht die Stimmprophylaxe, auf die noch kurz einzugehen sein wird.

Die *Sprech- und Stimmbildung* transformiert sprechwissenschaftliche Erkenntnisse und Konzepte in Anwendungen zur Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung.

Im Mittelpunkt stehen hierbei die detaillierte Reflexion sowie die gerichtete Entwicklung und Veränderung

des Sprechhandlungsvermögens. Im Einzelnen betrifft das vor allem das Training der dauerbelasteten Stimme einschl. Kraftstimme und die Entwicklung der Basisprozesse des Sprechens: Atmung, Körperhaltung, Stimmgebrauch, Artikulation. Hinzu kommt die Schulung des Sprech- und Stimmausdrucks, d.h. des Einsatzes der artikulatorischen und stimmlichen Mittel in gezielter kommunikativer Funktion. Außerdem befasst sich die Sprechbildung mit dem Erwerb der Standardaussprache, eingeschlossen optimale Sprechverständlichkeit und ggf. die Korrektur nichtpathologischer, z.B. alltagssprachlich bedingter phonetischer Abweichungen. Die Ausbildung sprecherischer, stimmlicher, gestischer und körpermotorischer Kommunikationsfähigkeiten im Kontext von Bühne und elektronischer Massenkommunikation inkl. Mikrofon Sprechen und sinnfassendem Hörerorientierten Lesen gehört ebenfalls zu diesem Teilfach. Schließlich ist es auch Aufgabe der Stimm- und Sprechbildung, die Wahrnehmung der Basisprozesse zu entwickeln. Man spricht hier vom "funktionellen Hören". Es liegt auf der Hand, dass die systematische Ausbildung von Pädagogen aller Schulformen in diesem Bereich besonderes Augenmerk genießt, da der Lehrerberuf wie kein anderer zum professionellen Umgang



Una scena da "L'enfant sauvage" di F. Truffault.

mit der gesprochenen – wie auch der geschriebenen – Sprache verpflichtet, und da Pädagogen eine immense Vorbild- und Multiplikatorfunktion haben. Ausführliche Beschreibungen über die Sprechwissenschaft in der hier skizzierten Prägung geben insbesondere Pabst-Weinschenk (2010) und – mit Fokus auf den Bereich Lehrerbildung und Schule – Lemke (2006).

2. Wesentliche Zielsetzungen

Im Folgenden sollen einige wesentliche Zielsetzungen des sprechwissenschaftlichen Leistungsspektrums in Lehrerbildung und Schule aufgezählt werden. Diese resultieren aus verschiedenen schriftlichen Befragungen (z.B. Neuber, 1999) und aus zahlreichen berufspolitischen Diskursen der Fachvertreter.

Mit Hilfe der unter (1) genannten fachlichen Leistungsangebote soll bei den Lehrerinnen und Lehrern Folgendes erreicht werden:

- umfassende Gesprächs- und Redefähigkeit,
- Fähigkeit zum bewussten Umgang mit der gesprochenen Sprache (face-to-face wie auch mediengestützt),
- funktionell korrekter Gebrauch der Sprechstimme einschl. Beherrschung der Standardaussprache,
- stimmliche und sprecherische Vorbildwirkung,
- stimmhygienische Verhaltensweisen,
- elementares sprechwissenschaftlich-phonetisches Wissen,
- Beherrschung differenzierten Sprechstimm ausdrucks,
- kritische und selbstkritische Haltung im Umgang mit der Sprache,
- Förderung der Sprachkultur,
- Fähigkeit zum Erkennen von Störungen,
- Wissen über die Anbahnung professioneller Diagnostik und Therapie.

Die Notwendigkeit der genannten Zielsetzungen wurde vielfach diskutiert und überprüft. Sie ist umfassend durch verschiedenste Studien empirisch untermauert. Details können über die einschlägigen aktuellen Fachbibliographien recherchiert werden.

3. Bildungspolitische Rahmung und Perspektiven

Die universitäre Realität des aufgezeigten Leistungsspektrums ist gegenwärtig durch die Bildungspolitik der deutschen Bundesländer und durch das modulare Studiensystem geprägt. Die Bildungshoheit auf Landesebene bringt es mit sich, dass das personelle und inhaltliche Angebot für Lehramtsstudierende sehr unterschiedlich ist. Es reicht von hervorragender Ausstattung, die jedem Studierenden unterschiedlichste Kursteilnahmen ermöglicht, bis hin zum völligen Fehlen entsprechender Kurse. Leistungsstarke Hochschulen beschäftigen mehrere hauptamtliche Sprechwissenschaftlerinnen bzw. -wissenschaftler, die von Lehrbeauftragten unterstützt werden. Der Einsatz von hauptamtlichem Personal ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal, da nur so die dringend erforderliche individuelle Beratung der Studierenden und ein niveauvolles Veranstaltungsmanagement gewährleistet werden können.

Die neuen Strukturen der modularisierten Studiengänge haben dem Fach grundsätzlich Auftrieb gegeben, da Kommunikationsbefähigung als Schlüsselqualifikation offiziell im zentralen Lehrbetrieb etabliert

ist und nicht mehr, wie oftmals früher, als Luxusanhängsel der “eigentlichen” Fachausbildung der Lehramtsstudierenden angesehen wird. Die obligatorischen Modulbeschreibungen sind ausgesprochen konkret und sichern somit in jedem Fall einen stabilen Minimalstandard, häufig auch weitaus mehr. Inhalte und Zielsetzungen differieren von Einrichtung zu Einrichtung erheblich, das birgt natürlich Vor- und Nachteile.

Ein wichtiges fachpolitisches Ziel der näheren Zukunft ist die lückenlose flächendeckende Absicherung sprechwissenschaftlicher Leistungen in allen Bundesländern. Hierfür setzen sich u.a. die Berufsverbände (z.B. Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V., Mitteldeutscher Verband für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V.) und das Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als Leiteinrichtung der deutschen Sprechwissenschaft vehement ein.

Literatur

Drach, E. (1953). *Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Gutenberg, N. (ed.) (2004). *Sprechwissenschaft und Schule*. München, Basel: Reinhardt.

Lemke, S. (ed.) (2011). *Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Leipziger Skripten, Bd. 4. Berlin: Peter Lang.

Neuber, B. (1999). *Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung der ehemaligen DDR*. Berlin: Peter Lang.

Pabst-Weinschenk, M. & Wagner, R. (ed.) (1997). *Sprecherziehung im Unterricht*. München, Basel: Reinhardt.

Pabst-Weinschenk, M. (ed.) (2010). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München, Basel: UTB.

Baldur Neuber

geb. am 11.11.62., Diplomstudium der Sprechwissenschaft und Germanistik und Promotion 1994 an der Univ. Halle, Habilitation 2001 an der Universität Jena. Seit 1988 ununterbrochene hauptamtliche Forschungs- und Lehrtätigkeit an mehreren Universitäten im In- und Ausland sowie für unterschiedlichste privatwirtschaftliche Institutionen, v.a. in den Bereichen Rhetorik, korrektive Phonetik und in der experimentalphonetischen Forschung. Seit 2008 Professor und Geschäftsführender Direktor am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Home, sweet home

Hans Weber | Solothurn CH

“Etre chez soi” – quelle est votre réaction spontanée: être à l’abri de tous les dangers, être bien au chaud, être sous un toit, à l’intérieur d’une structure solide; ou bien être avec votre famille, habiter avec tout votre clan? Ou au contraire, vous n’êtes pas sédentaire, vous n’êtes que de passage, vous aimez voyager, une structure simple, provisoire vous suffit? – Eh bien, si nous remontrons l’histoire des divers mots exprimant l’idée de maison, nous retrouvons tous ces concepts.

Die schützende Höhle

Germanisch *hūs* (deutsch Haus, englisch house, niederländisch huis, nordisch hus) und das damit wohl verwandte Wort *Hütte* (französisch hutte, davon englisch hut) [**huda-* neben *s-*-Erweiterung **hud-s-a* mit nachträglichem *d*-Schwund – ja so operiert die Etymologie] stehen im Zusammenhang mit griechisch *keúthos* “Versteck, Höhle” und werden auf die indogermanische Wurzel **geu-* bzw. **keudh-* zurückgeführt “bedecken, umhüllen”. English *to hide*, Old English *hýdan* goes back to the same Indoeuropean root, as does Welsh *cuddio* (same meaning). – Aus *hus* /hʉ:s/ ist im Schwedischen die Präposition *hos* /hus/ entstanden “neben, bei”. Merkwürdig: in der Romania treffen wir auf eine ganz ähnliche Entwicklung, s.u.

Der warme Raum

Russisch *izbá*, altrussisch *iztba* “Bauernhütte”, tschechisch *jizba*, polnisch *izba* “Zimmer, Kammer, Vorratskammer”, bulgarisch *izba* “kleines Haus auf dem Lande” sind Nachkommen von urslawisch **jstǔa*. Dieses Wort nun hat viele westliche Verwandte; denn es ist ein lateinisches Wort, das über das Südslawische in die slawischen Sprachen eingedrungen ist: Latein *æstuar* “aufblühen” u.ä. zum Substantiv *æstus* “Hitze” ergab das volkstümliche Adjektiv (f.) **estua* “warm”. Der italienische Nachkomme *stufa* bedeutet zwar heute “Ofen”, bezeichnete aber früher (und heute noch dialektal) “Zimmer mit Ofen”. Ver-

gleiche auch französisch *étuve* “Schwitzbad” u.ä. und natürlich deutsch *Stube*. Norddeutsch *Stove* bezeichnete ursprünglich die (beheizte) Badestube, as did English *stove*, Old English *stofa*. A connection with *stew* is possible; after all it expresses the same action as North German *stoven* and Italian *stufare*.

The protective roof

The Celtic words for “house”, e.g. Gaelic *tigh*, Welsh *tŷ*, go back to **tegos*, which corresponds exactly to Greek *tégos* “roof”, related to the verb *stégō*, Latin *tego* “cover” (a great many Indoeuropean roots have double forms, one with *s-*, one without). The Latin participle *tectum* “roof” is also used for “house”. You may be surprised that *toga* not only means “toga”, but also “cover” and even “roof”. But by now you will be used to the meaning of words getting wider or narrower, won’t you? As happened with English *thatch*, which goes back to Germanic **þaka-* “roof”, just like the German *Dach*. To which we can add the verb *decken*, Germanic **þak-ija-*, Old English *þeccan*. – Another surprise: the word *detective* belongs to the same family; he’s the one who “uncovers”, “de-tects”: Latin *detegere*, *detectum* is the negative of *tegere* “cover, hide”.

Der gefügte Bau

Die indogermanische Wurzel **dem-*, **dom-* bedeutet “fügen”, bauen” und erscheint in griechisch *démō* “ich baue” und in den Substantiven griechisch *dómos* “Haus, Wohnung, Zimmer”, lateinisch *domus* “Haus” und altslawisch *domŭ*, russisch *dom* “Haus”. Dem lateinischen *domus* war keine lange Geschichte beschieden; italienisch existiert das Wort nur noch in der eingeschränkten Bedeutung “Kathedrale”, gekürzt aus *domus episcopi* (entlehnt in andere Sprachen als *Dom*,



Piccole e... grandi case.

dome, dôme). – Le donjon représente l'évolution phonétique de *dominio* "tour maîtresse", dérivé de *dominus*. Wer hätte gedacht, dass deutsch *Zimmer* zu dieser Familie gehört? Ja, vom indogermanischen Stamm **dem-* abgeleitet ist germanisch **temra-* "Bauholz, Gezimmertes" und daraus altsächsisch *timbar*, althochdeutsch *zimbar* "Wohnraum, Wohnung, Holzbau" und auch "Bauholz", wie noch englisch *timber*; vgl. auch deutsch *Zimmermann*.

Le lieu de séjour

Et la structure où on ne fait que séjourner, c'est la *maison*, du moins étymologiquement. L'ancêtre latin, *mansio*, correspond au verbe *manere*, *mansus* "demeurer" et signifie donc le lieu de séjour et la maison où l'on fait halte. *Mansio* a supplanté *domus* dans le domaine gallo-romain. Like thousands of other words, *mansion*, the old form of *maison*, has crossed the Sleeve (la Manche) and nearly reached the status of a French château – or *manoir*. Ce mot est l'infinitif substantivé de l'ancien français *manoir* (=lat. *manere*) "rester un certain temps", puis "habiter". Sa forme normande *manor* a également passé en Angleterre "résidence de campagne".

Mansus, le participe passé, a signifié "demeure" en bas latin médiéval. En français *manse* signifiait une unité d'exploitation rurale, de même qu'en an-

glais, where *manse* is now the dwelling-house provided for the parish minister. Le *mas*, typique de Provence, du Languedoc et de Catalogne, découle également de ce participe passé *mansus*. Et n'oublions pas le *ménage*, intimement lié à la demeure. Ce mot est dérivé de l'ancien verbe *manoir*, lui aussi. Sa forme première était *maisnage*, due à l'influence de l'ancien français *maisnée* "famille", du latin populaire **mansionata*, lui-même dérivé de *mansio*. Nous assistons donc à un mot influencé par un mot dérivé de la même base, influence réflexive (?).

L'abitazione rudimentale

Il termine latino *casa* è di origine sconosciuta, forse pre-indoeuropea. Designava dapprima una primitiva forma di abitazione rudimentale, una "casupola, un capanno di pastori", ma più tardi una vera casa, e in quanto tale ha sostituito *domus* nelle parlate popolari, e conseguentemente nelle lingue romanze (italiano, catalano, spagnolo, portoghese *casa*, rumeno *casă*, romancio *chasa*). – I dialetti italiani settentrionali conoscono la forma tronca *ca*. Si trova la forma scritta *Ca*, *Cà*, *Ca'* spesso in nomi di locande o di alberghi, come *Ca Granda* e soprattutto nei nomi di edifici nobiliari a Venezia, come *Ca' d'Oro*.

E in romancio, *Ca* è diventato un prefisso di nomi di persona: *Cadotsch*, *Ca-*

menisch... *Cahannes*, *Cathomas...*, dove *casa* è sinonimo dell'insieme del clan. En français *casa* a laissé des traces dans des noms de lieux, p. ex. *La Chaise-Dieu* (qui n'est certainement pas "cathedra Dei"!) et dans la préposition *chez* (chez Jeanne = à la maison de Jeanne). Et en catalan nous assistons à un phénomène semblable: *ca* (qui n'existe pas isolément) est contracté avec l'article, ce qui donne p.ex. *cal metge* "maison du médecin". En catalan, comme en suisse allemand, les noms de personnes sont accompagnés de l'article défini (la Carme, l'Antoni, en Miquel); ainsi p.ex. *a can Miquel* correspond à "chez Michel". Peut-être cette forme de l'article, *en* au lieu de *el*, vous intrigue-t-elle? Eh bien, dans les parlers catalans, comme dans les parlers de toute la Romania, il existe une foison de formes pour l'article défini. C'est que le latin ne possédait pas d'article qu'on pouvait simplement hériter, et on a construit l'article défini sur la base de toutes sortes de pronoms. Et en catalan, un nom masculin demande une forme spéciale de l'article.

Du reste, le mot latin *capanna* est un mot indépendant, peut-être d'origine ibérique; italien *capanna*, portugais *cabana*, espagnol *cabaña*, français (du provençal) *cabane*. Et qu'en est-il de *cabine*? Si son histoire est peu claire, elle est exemplaire des échanges entre les deux rivages de la Manche, qui vont dans les deux sens. Le moyen anglais *caban* est certainement emprunté au français *cabane*. Pourquoi a-t-il changé la voyelle pour devenir *cab(b)in*? Les étymologues restent muets. Et ce mot anglais a été réemprunté par le français, avec son sens nouveau "compartiment d'un bateau". Mais l'anglais *cabin* n'a pas perdu le sens de "petite maison rustique" etc.: "La case de l'oncle Tom" s'appelle "Uncle Tom's Cabin".

Le diminutif français *cabinet* (dal senso molto esteso e nobilitato fino a significare il governo di un paese) è stato adottato come *gabinetto* in italiano, occultando la sua parentela con la vera *capanna*.

Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen

Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen

Cornelia Frigerio Sayilir | Bern CH

Dans la journée 2010 du Forum FLECH, le groupe de travail pour les langues étrangères de la Société Suisse pour la Formation des Enseignant-e-s (SSFE), traitait la question de la différenciation dans la salle de classe de langues. Suite à ce colloque, un premier article de Dieter Wolff est paru dans une fenêtre du numéro 4/2010 de *Babylonia*. Comme nous l'avions annoncé à cette occasion, nous publions ici la deuxième partie de cette journée. La contribution suivante de Cornelia Frigerio Sayilir aborde la question de la différenciation sous un angle particulier. En tant que pédagogue spécialisée, elle s'interroge sur les difficultés que rencontrent les élèves qui présentent des déficiences dans l'acquisition du langage ou d'autres problèmes de développement. Il s'avère que les avancées de la recherche ne permettent pas d'apporter des solutions définitives. L'auteure propose quant à elle trois éléments importants: (1) du temps, beaucoup de temps pour l'apprentissage, (2) un enseignement des langues de qualité qui intègre diverses formes de différenciation, plutôt qu'une méthode ou une approche particulière pour les apprenant-e-s en difficultés et enfin, (3) une collaboration entre les enseignant-e-s et les pédagogues spécialisé-e-s pour assurer un suivi de l'élève.

In den letzten Jahren können zwei gegenläufige Entwicklungen beobachtet werden. Einerseits wurde Mehrsprachigkeit in Europa wie auch in der Schweiz zu einem erklärten Bildungsziel, wodurch das Lernen von Fremdsprachen grösseres Gewicht erhielt. Ein Ausdruck davon ist die Vorverlegung des Unterrichts von zwei Fremdsprachen in die Primarschule. Gleichzeitig stellt man fest, dass das erstmalige Unterrichten von zwei Fremdsprachen in der Primarschule zu einem markanten Anstieg der Dispensationsgesuche von eben diesem Fremdsprachenunterricht führt (z.B. Kanton Obwalden, 2010). Die genauen Gründe für die Dispensationen liegen nicht vor, aber offensichtlich gelingt es der Schule noch nicht, dem Bildungsrecht aller Kinder bezüglich der Fremdsprachen zu entsprechen. Die Dispensationen deuten darauf hin, dass beim Auftreten von Schwierigkeiten eher die Frage gestellt wird, ob das Kind überhaupt Fremdsprachen lernen kann und soll. In einer integrativen Schule, oder – um den neueren Begriff zu ver-

wenden – in einer inklusiven Schule, muss die Frage aber eher lauten, wie ein gemeinsamer Unterricht gestaltet sein muss, damit jedes Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen für sein Leben etwas mitnehmen kann. Das ist ein Perspektivenwechsel, der in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen ist, und die Schule braucht dabei Unterstützung.

Leider ist die Forschungslage zum Thema „Fremdsprachenlernen von Kindern mit eingeschränkten Lernvoraussetzungen“ prekär. Da die Heilpädagogik/Sonderpädagogik noch nicht lange in dieser Form mit dem Thema Fremdsprachenlernen konfrontiert ist, müssen Zuständigkeiten und Konzepte erst entwickelt werden. Mit den folgenden Überlegungen zu Zusammenhängen von Spracherwerb, Entwicklungsbeeinträchtigung und Fremdsprachenlernen soll ein erster Beitrag dazu geleistet werden.

1. Spracherwerb und Fremdsprachenlernen

Fremdsprachenlernen schöpft, wie der Schriftspracherwerb, aus den Quellen des Erstspracherwerbs. Der Spracherwerb ist dabei nicht als ein isolierter Entwicklungsbereich zu betrachten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass das Kind auf der Basis seiner biologischen und neurophysiologischen Voraussetzungen in Interaktion mit der Umwelt funktionale Hirnsysteme entwickelt. In diesem interaktiven Prozess wird auch die Entwicklung von Motorik, Sensorik, Kognition, Emotion, Soziabilität und – im vorliegenden Zusammenhang besonders relevant – von Sprache (Grohnfeldt, 1999: 20) angeregt und vorangetrieben. Das bedeutet, dass organische Schädigungen oder funktionale Beeinträchtigungen zwar die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kin-

des verändern oder einschränken können, was sich daraus aber für Einschränkungen oder Behinderungen entwickeln, ist nicht von Anfang an festgelegt, sondern entwickelt sich in Interaktion mit der Umwelt. Je nachdem, welche Art von Stimulanz diese bieten kann, und welche Möglichkeiten sie hat, Einschränkungen auf Seiten des Kindes zu kompensieren, kann dieses trotz primärer Schädigungen reichhaltige funktionale Hirnsysteme aufbauen. Andererseits können Kinder mit an sich günstigen Vorbedingungen aufgrund mangelhafter Umweltstimulanz nur ungenügende funktionale Hirnsysteme aufbauen. Diese Entwicklungszusammenhänge gelten zwar besonders ausgeprägt in den ersten Lebensmonaten und -jahren, aber auch später sind sie noch wirksam. Und so sind für Kindergarten- und Schulkinder der Kindergarten bzw. die Schule und der Unterricht entscheidende Orte der Umweltstimulanz. Es ist deshalb die Aufgabe der Schule, (und nicht nur der einzelnen Lehrperson!), für alle Kinder eine anregende, angepasste Lernumwelt zu schaffen. Dabei sind die engen Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen zu berücksichtigen.

Probleme in der *Wahrnehmung bzw. Sensorik* wirken sich in vielerlei Hinsicht aus. In der sensorischen Auseinandersetzung mit der Umwelt baut das Kind Weltwissen auf, eine wesentliche Grundlage für die Bedeutungsentwicklung. Das Kind muss die sprachlichen Reize, also den es umgebenden Sprachfluss, präzise wahrnehmen, segmentieren, analysieren und abspeichern. Nur so kann es sich die Systematik von Sprachen erschliessen, sei es die erste, eine zweite oder eine Fremdsprache. Ausserdem ist eine gut entwickelte Sensorik auch wichtig für die Sprachproduktion. Das Kind muss die vielfältigen feinmotorischen Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Sprechen und später mit dem Schrei-

ben kontrollieren und steuern können. Kindern mit Wahrnehmungsproblemen fällt dies schwer. Sie sind deshalb darauf angewiesen, einen klaren, vielfältigen und kontrastreichen Input zu bekommen, damit sie Muster herausarbeiten können.

Bestehen Probleme mit der *Motorik*, dann sind Aufbau und Automatisierung von grob- und feinmotorischen Handlungsmustern erschwert. Das belastet die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Aufbau von Weltwissen. Ausserdem benötigt die motorische Steuerung viel Aufmerksamkeit, die für andere Entwicklungsbereiche fehlt. Misserfolge bei motorischen Aktivitäten führen zu Frustration und belasten die emotionale Entwicklung des Kindes. Eine ungeschickte Sprechmotorik beeinträchtigt die Präzision der Ausführung beim Sprechen. Das macht Sprechen anstrengend und mühsam, weil viel Selbstkontrolle nötig ist. Auch eine ungeschickte Schreibmotorik nimmt viel Energie und Aufmerksamkeit in Anspruch, womit andere Verarbeitungsebenen zu kurz kommen. Rechtschreibung, Wortschatzvielfalt und Textqualität können darunter leiden, dass das Kind sich so stark auf die Schreibmotorik konzentrieren muss. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht.

Probleme im *emotionalen Bereich* belasten unter anderem die Fähigkeit des Kindes, Motivation aufzubauen und aufrecht zu erhalten und – damit zusammenhängend – seine Aufmerksamkeit zu steuern. Solche Probleme werden sich auch beim Fremdsprachenlernen zeigen.

Probleme im emotionalen Bereich können mit solchen der *Sozialität* zusammenhängen, und wirken sich auch auf das Verhalten des Kindes in der Klasse aus. Entsprechend ihrer emotional-sozialen Entwicklung bevorzugen die Kinder bestimmte Sozialformen, die ihren Fähigkeiten zur Aufmerksamkeitssteuerung, zur Konzentration oder zur Abstimmung in der Gruppe entsprechen. Während es für viele Kinder eine gute Abwechs-

lung und Motivationshilfe ist, ab und zu die Sozialform zu wechseln, sind für andere gerade diese Wechsel schwierig. Sie brauchen länger, bis sie ihren Platz in der Gruppe wieder gefunden haben und arbeiten können. Der diesbezügliche Entwicklungsstand der Kinder kann sehr unterschiedlich sein, sodass es die ideale Arbeitsform für alle Kinder nicht gibt. Wer sich dessen bewusst ist, führt die Kinder, bzw. die Klasse sorgfältig an Formen der Zusammenarbeit heran, wie sie ein moderner Fremdsprachenunterricht verlangt, und begleitet gerade die Wechsel der Sozialform umsichtig.

Ein weiterer Entwicklungsbereich ist die *Kognition*. Probleme in diesem Bereich betreffen vor allem die Qualität und die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung. Alles geht langsamer, braucht Konzentration und Energie. Dadurch wird der Aufbau von Wissen beeinträchtigt, können kognitive Strategien nur langsam verbessert werden und die Entwicklung des Problemlösens dauert länger. Bei entsprechender Interaktion mit der Umwelt kann sich daraus eine Lernschwäche oder Lernbehinderung entwickeln. Bezogen auf die Sprachentwicklung erlaubt die Kognition keine eindeutige Vorhersage. Es gibt Kinder mit stark eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten, die über erstaunliche sprachliche Kompetenzen verfügen und umgekehrt. Der IQ sagt also wenig über die Spracherwerbs- und die Fremdsprachenlernfähigkeit. Er kann deshalb nicht prognostisch verwendet werden (Sparks, 2001: 47) und darf erst recht nicht automatisch dazu führen, dass Kinder vom Fremdsprachenlernen ausgeschlossen werden.

Und schliesslich der für das Fremdsprachenlernen wichtigste Bereich, die *Sprache* selbst. Sie entwickelt sich in enger Interaktion mit den anderen

Entwicklungsbereichen, sodass deren Probleme die Sprachentwicklung mit beeinträchtigen können. Am häufigsten sind jedoch spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Spezifisch nennt man sie deshalb, weil es keine erkennbaren Ursachen dafür gibt, also keine Hörstörung, kognitive Beeinträchtigung oder Schädigung des Zentralnervensystems. Es handelt sich keineswegs um eine seltene Störung, ist doch bei 3-8 % der Kinder eines Jahrgangs die Sprachentwicklung verzögert oder gestört (Schecker, Henninghausen, Christmann u.a., 2007: 191). Spracherwerbsprobleme in der Erstsprache, auch wenn sie überwunden scheinen, zeigen sich häufig später wieder, wenn neue sprachliche Anforderungen an das Kind herangetragen werden, also beim Schriftspracherwerb oder auch beim Lernen einer Fremdsprache. Schriftspracherwerbsstörungen (bzw. Legasthenie) können isoliert oder auch in Kombination mit einer Spracherwerbsstörung vorkommen. Auch die Schriftspracherwerbsstörung ist mit einer Häufigkeit von 3-10 % der Kinder eines Jahrgangs nicht selten (Strehlow & Haffner, 2007: 403).

Schriftspracherwerbsstörungen treten in allen Sprachen auf. Die Art ihrer Ausprägung und der Schweregrad hängen einerseits von der individuellen Problematik des Kindes ab, andererseits vom Verschriftungssystem der jeweiligen Sprache. Gerade Französisch und Englisch, die in der Deutschschweiz üblichen Fremdsprachen auf Primarstufe, sind aufgrund ihrer wenig lautgetreuen orthographischen Struktur für Kinder mit einer Schriftspracherwerbsstörung schwierig. Im Englischen führt lautgetreues Lesen und Schreiben wegen der vielen Homophone nicht zum Ziel. Wenn sie, wie unter gesagt gleich klingen, bedeuten aber etwas völlig anderes und müssen auch anders geschrieben werden. Korrektes Lesen und Schreiben dieser Wörter ist nur über eine ganzheitliche und semantisch abgestützte Erfassung möglich. Auch Französisch ist wenig lautorientiert. Viele Schreibregeln sind nicht hörbar, sondern morphologisch oder etymologisch begründet. Eine korrekte Rechtschreibung verlangt also viel grammatisches und orthographisches Wissen, was gerade für Kinder mit einer Schriftspracherwerbsstörung eine grosse Schwierigkeit darstellt. Schrift ist in diesem Fall nicht mehr eine Hilfe beim Fremdsprachenlernen, sondern eine zusätzliche Herausforderung (Sellin, 2004). Trotzdem hat Schrift ihren Wert im Sinne einer multimodalen Vermittlung der Fremdsprache. Voraussetzung dafür ist aber ein bewusster und differenzierter Umgang mit ihr, z.B. mit den Korrektheitsansprüchen, mit dem Zweck des Schrifteinbezuges und mit der Beurteilung von schriftlichen Leistungen. Ausserdem sollte das Schreiben in der Fremdsprache sorgfältig aufgebaut werden. Die Kinder müssen dabei erkennen, dass für das Lesen und Schreiben von Deutsch und der Fremdsprache unterschiedliche Strategien nötig sind.



Una scena dal film "L'enfant sauvage" di François Truffault.

Gerade bei Kindern mit einer Spracherwerbs- oder Sprachstörung leidet unter den problematischen Erfahrungen das Selbstwertgefühl und das Bild von sich selbst als erfolgreichem Sprachlernern.

2. Auswirkungen von Entwicklungsstörungen auf das Fremdsprachenlernen

Betrachten wir nun einige Auswirkungen von Entwicklungsproblemen auf das Fremdsprachenlernen, beginnend mit dem *Antrieb zum Sprachenlernen*. Damit sind alle Faktoren gemeint, die das Kind dazu bringen, seine Spracherwerbsfähigkeit auf eine Sprache hin zu aktivieren und aufrecht zu halten (Klein, 1987). Bezüglich der Motivation zum Fremdsprachenlernen unterscheiden sich Kinder mit besonderen Bedürfnissen anfangs nicht von anderen Kindern, auch wenn sie ihre Schwierigkeiten wahrnehmen (Sparks, 2001: 42). Die Kinder wollen sozial integriert sein und das bedeutet, dass sie dasselbe tun wollen wie ihre Klassenkameraden. Sie wollen also auch Französisch oder Englisch lernen, wenn die anderen das tun. Kommunikative Bedürfnisse treiben das Sprachenlernen an, und gerade hier können sich spezifische Entwicklungsprobleme bemerkbar machen. Beispielsweise äußern sich selektiv mutistische Kinder möglicherweise gar nicht mündlich, während sie im Schriftlichen oft recht gute Leistungen erbringen. Redeflussgestörte Kinder (Stottern oder Poltern) sind häufig aufgrund ihres Störungsbewusstseins zurückhaltend in ihren Äußerungen. Kinder mit einer Spracherwerbsstörung getrauen sich aufgrund ihrer kommunikativen Misserfolgserlebnisse nicht mehr, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Für alle diese Kinder bietet nur ein möglichst angstfreier Kommunikationsrahmen die Möglichkeit, aus sich herauszukommen. Dafür ist es wichtig, dass Kommunikations-, Produktions- und Korrekturphasen sowie Lern- und Leistungssituationen klar getrennt

werden. Den Kindern muss klar sein, wann im Unterricht bewertet wird. Nur so können sie Mut fassen, sich mündlich zu beteiligen (Sellin, 2004: 81).

Ein wichtiger Antriebsfaktor kann die Einstellung zur Sprache und zu denen, die sie sprechen sein. Hohes Sprachprestige und eine angenommene Nützlichkeit für die Kommunikation sind Faktoren, die Kinder zum Sprachenlernen motivieren. So wenig sich Kinder mit und solche ohne besondere Bedürfnisse in diesem Punkt unterscheiden, so sehr unterscheiden sie sich bei einer anderen Einstellungsfrage, nämlich der Einstellung zu sich selbst. Gerade bei Kindern mit einer Spracherwerbs- oder Sprachstörung leidet unter den problematischen Erfahrungen das Selbstwertgefühl und das Bild von sich selbst als erfolgreichem Sprachlernern. So betrachten diese Kinder zwar den Fremdsprachenunterricht als Chance, mit den Gleichaltrigen gleichzuziehen (Fenk & Leisner, 2004: 176), da alle von vorne anfangen müssen, aber sie sind verletzlich. Misslingendes Fremdsprachenlernen wiederholt frühere Misserfolgserlebnisse und kann deshalb Motivation und Selbstwertgefühl zerstören. Ängstlichkeit, die im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen auftreten und das Weiterlernen beeinträchtigen kann, scheint nicht die Ursache der Fremdsprachenlernprobleme zu sein, sondern vielmehr bereits die Folge der erlebten Misserfolge (Ganschow & Sparks, 2000: 93). Ein weiterer Aspekt beim Sprachenlernen ist die Angebotsseite, oder der

Zugang zur Sprache, wie Klein (1987) es nennt. Es geht dabei um Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts wie die Anzahl der Lektionen, aber auch um die konkrete Gestaltung des Unterrichts. Bei Kindern mit Sprach- oder Schriftspracherwerbsstörungen war der implizite Erwerb der Erstsprache erschwert. Da die Ursachen dafür bestehen bleiben, wird in vielen Fällen ein hauptsächlich implizit angelegter kommunikationsorientierter Fremdsprachenunterricht nicht erfolgreich sein. Deshalb fordern beispielsweise Romonath und Wahn (2006: 492-493), dass ein modifizierter Fremdsprachenunterricht die lebensweltliche, kommunikative Bedeutung der Fremdsprache zwar herausstellt, gleichzeitig aber in methodisch angemessener Weise das Regelsystem der zu erlernenden Fremdsprache klar strukturiert und systematisch durch direkte Instruktion vermittelt. Kindern mit Wahrnehmungs- und Verarbeitungsproblemen muss der Zugang zur Fremdsprache erleichtert werden, indem sie nicht nur über den auditiven Kanal angeboten wird. Gerade diese Kinder sind besonders auf visuelle Unterstützung, taktile Erfahrungen und die Einbettung des sprachlichen Inputs in einen verständlichen Kontext angewiesen. Auch der Einsatz von Gesten und Gebärden wird empfohlen (Fenk & Leisner, 2004: 177).

Für Kinder mit Sprachstörungen ist es zudem kaum möglich und sinnvoll, den Fremdsprachenunterricht nur in der Zielsprache abzuhalten. Damit sie Situationen und Aufgaben verstehen und Sicherheit gewinnen können, sind manchmal Rückgriffe auf die Erstsprache bzw. auf die Schulsprache nötig. So können die Kinder all ihre sprachlichen Kompetenzen nutzen und weiter entwickeln. Es ist aber

wichtig, Sprachwechsel deutlich zu machen und bei der Zuordnung der Strukturen zur jeweiligen Sprache zu helfen. Oft erschweren Probleme im phonetisch-phonologischen Bereich den Kindern diese Zuordnungsleistung.

Betrachtet man den *Prozess* des Spracherwerbs und des Fremdsprachenlernens, so beginnt dieser jeweils mit einer Schweigephase, in welcher die Sprache aufgenommen wird. Bei Kindern mit Lern- und Sprachstörungen dauert die Schweigephase meist länger als bei anderen Kindern. Sie brauchen mehr Zeit, um die prosodischen Merkmale der Sprache zu erfassen, Wortgrenzen zu erkennen, einen Grundwortschatz aufzubauen, erste Hypothesen zu den syntaktischen Mustern zu konstruieren und schliesslich den Mut zu fassen, ihre Hypothesen auszuprobieren. Die Schweigephase ist möglichst zu respektieren. Werden die Kinder zu früh zur Produktion gezwungen, dann führt dies zu blockierender Angst. Ausserdem greifen sie dann unnötig häufig auf sprachliche Muster aus früher erworbenen Sprachen zurück, insbesondere auf die Erstsprache (Decke-Cornill, 2007: 1044).

Für die Weiterentwicklung von komplexeren fremdsprachlichen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen ist ein erfolgreicher Wortschatzerwerb in dieser Sprache die Basis (Romonath & Wahn, 2006: 488). Das ist aber gerade für Kinder mit Lern- oder Spracherwerbsstörungen keine einfache Aufgabe, da schon ihr Wortschatz in der Erstsprache oft klein und schlecht organisiert, und deshalb auch nur langsam abrufbar ist. Die Kinder benötigen also Hilfe, um neue Wörter gut vernetzt abzuspeichern und zu automatisieren. Über die Weiterentwicklung im Grammatikbereich gibt es kaum Studien, die sich speziell mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen befassen. Analog zu den Beobachtungen beim gestörten Erstspracherwerb ist aber anzunehmen, dass die Erwerbsschritte ähnlich sind wie beim unbelasteten Fremdsprachenlernen. Die Kinder werden dafür aber länger brauchen und länger unsicher sein in der Anwendung der Strukturen.

Bezüglich des *Tempos* beim Fremdsprachenlernen ist entsprechend davon auszugehen, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen, und ganz besonders Kinder mit Sprach- und Lernstörungen viel Zeit benötigen. Sie brauchen mehr Zeit, um Gehörtes im Unterricht zu verarbeiten und ihre Antworten zu planen. Und sie brauchen mehr Zeit für die Abspeicherung von neuen Inhalten, was bedeutet, dass sie mehr Wiederholungen in verschiedenen Kontexten benötigen. Die Kinder haben also sowohl in den einzelnen Lektionen als auch bezogen auf das Schuljahr einen höheren Zeitbedarf.

Was die Voraussage eines möglichen *Endzustandes* angeht, besteht viel Ungewissheit. Möglicherweise können nicht alle, die eine Erstsprache erworben haben, auch eine Fremdsprache lernen. Das Problem liegt aber darin, dass wir nicht sicher voraussagen können, welche Kinder beim Fremdsprachenlernen wie weit kommen (Sparks, 2001: 48).

3. Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Obwohl Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen, Sprachentwicklungsstörungen oder Lese-Rechtschreibstörungen ein erhebliches Risiko für ein Scheitern in der Fremdsprache aufweisen (Romonath & Wahn, 2006: 486), können wir nicht voraussagen, welches Kind wie viel vom Fremdsprachenunterricht profitieren wird. Da ausser-

dem das Bildungsgut Fremdsprache wichtig ist für die Chancen auf persönliche Entwicklung und berufliche Qualifikation (Gründemann & Welling, 2002: 105), kann und soll kein Kind von vornherein vom Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden. Mit Dispensationen ist also sehr zurückhaltend umzugehen.

Jedes Kind kann aufgrund besonderer Umstände zeitweilig besondere Bedürfnisse haben. Da zudem jedes Kind seine eigenen Voraussetzungen und Erfahrungen mitbringt, ist es unrealistisch zu erwarten, dass eine Klasse beim Fremdsprachenlernen in gleichen Schritten lernt und vorankommt. Individualisierungsmöglichkeiten sind also unumgänglich und zwar auf allen Ebenen, also auch bei den Zielvorstellungen und Beurteilungen. Wichtig ist ein aufmerksamer Blick der Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Lernsituation. So können besondere Bedürfnisse, seien sie nun temporär oder dauerhaft, erkannt und auf sie eingegangen werden. Damit ist nicht gesagt, dass es für Kinder mit besonderen Bedürfnissen eine besondere Fremdsprachendidaktik und Methodik braucht. Was es braucht, ist ein guter Fremdsprachenunterricht, wie er für alle Kinder gut wäre (Gründemann & Welling, 2002: 105) mit Möglichkeiten zur Individualisierung. Einige moderne Fremdsprachenlehrmittel wie zum Beispiel „Mille feuilles“ (Bertschy, Grossenbacher, & Sauer, 2009), die das Sprachenlernen mit Erfahrungen und Handlungen verknüpfen, arbeiten bereits individualisierend und haben den Anspruch aufgegeben, dass alle Kinder zur gleichen Zeit dasselbe tun und lernen. Damit ist der wichtigste Schritt getan, um bei der Individualisierung auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen einzubeziehen, seien dies nun Bedürfnisse in Richtung einer besonderen Begabung oder eines besonderen Unterstützungsbedarfs.

Es bleibt aber nüchtern festzuhalten, dass insbesondere Kinder mit einer Spracherwerbs- oder einer Schriftspracherwerbsstörung auf jeden Fall mehr Arbeit leisten müssen als Nichtbetroffene, um ihre Probleme zu kompensieren und den Fremdspracherwerb zu bewältigen. In diesen Anstrengungen brauchen sie gute Begleiterinnen und Begleiter (Sellin, 2004: 16).

4. Die Rolle der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

Zu den Lernbegleiterinnen und -begleitern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gehören oft auch Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das Fremdsprachenlernen hat in deren Ausbildung zur Zeit einen geringen Stellenwert und auch spezifische Weiterbildungsangebote sind rar. Zudem muss man davon ausgehen, dass es kaum Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gibt, die gleichzeitig ausgebildete Fremdsprachenlehrkräfte sind. Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen ist deshalb Kooperation nötig, in die Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und Fremdsprachenlehrkräfte ihre jeweiligen Fachkompetenzen einbringen. Die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen stellen ihr Fachwissen beim Beobachten und Erfassen von Lernstand und Verhalten zur Verfügung. So können die Kinder, die besondere Unterstützung benötigen, besser erfasst werden. Gemeinsam werden dann angepasste Lernziele, geeignete Lehr-Lernwege und dafür nötige Unterstützungsangebote erarbeitet. Ausserdem bieten die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Know-How zu Individualisierungsformen und deren Organisation im Unterricht an.

Für die Gestaltung der konkreten Zusammenarbeit gibt es vielfältige Möglichkeiten. Hospitieren, Beobachten und Besprechen von Unterricht; Einholen von Fachwissen im Sinne von Fachberatung; gemeinsames Festlegen von Lernzielen und Vorgehensweisen; gemeinsames Vorbereiten von Unterricht oder auch zeitweiliges Team Teaching sind einige der Möglichkei-

ten (Thommen, Anliker & Lietz, 2008). Damit die Zusammenarbeit über längere Zeit fruchtbar bleibt und Konflikte vermieden werden können, ist es wichtig, die Ziele der Zusammenarbeit abzusprechen, Rollen zu klären und Zeitgefässe festzulegen, die dafür eingesetzt werden können. Gelingende Zusammenarbeit ist auf jeden Fall auch eine Frage der genügenden zeitlichen und personalen Ressourcen.

Wenn es an einer Schule gelingt, Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln, die den Bedürfnissen der Lehrpersonen entsprechen, dann sollte es auch möglich sein, für alle Kinder im Fremdsprachenunterricht (und nicht nur dort) eine Lehr-Lernsituation zu schaffen, aus der sie für ihr Leben etwas mitnehmen können.

Literatur

Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E. (2009, Erprobungsmaterial). *Mille feuilles*. Bern: Schulverlag plus AG.

Decke-Cornill, H. (2007). Frühes Fremdsprachenlernen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*. (pp. 1035-1047). Göttingen/ Bern/ Wien: Hogrefe.

Fenk, S. & Leisner, A. (2004). Fremdsprachenunterricht mit sprachbehinderten Kindern – eine Herausforderung für Lernende und Lehrende?! *Die Sprachheilarbeit*, 49 (4), 175-181.

Ganschow, L. & Sparks, R. L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: research, issues and challenges. *Dyslexia*, 6, 87-100.

Grohnfeldt, M. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung* (7. Aufl.). Berlin: Marhold.

Gründemann, A. & Welling, A. (2002). Kinder mit sprachlicher Beeinträchtigung lernen Fremdsprachen. In H. Decke-Cornill & M. Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen* (pp. 105-119). Frankfurt a. M./ Berlin/ Bern: Peter Lang.

Klein, W. (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. (2. durchgesehene Aufl.). Frankfurt a.M.: Athenäum.

Romonath, R. & Wahn, C. (2006). Fremdsprachenlernen mit Legasthenie: Evidenzbasierte Förderung und Therapie. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (pp. 485-494). Idstein: Schulz-Kirchner.

Schecker, M., Henninghausen, K., Christmann, G. u.a. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*, (pp. 190-212). Göttingen/ Bern/ Wien: Hogrefe.

Sellin, K. (2004). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen erlernen*. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Sparks, R. L. (2001). Foreign Language Learning Problems of Students Classified as Learning Disabled and Non-Learning Disabled: Is There a Difference? *Topics in Language Disorders*, 21 (2), 38-54.

Steiner, M. & Häfliger, A. (2010). *Umgang mit Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht (Hintergrund und Praxishilfe für Lehrpersonen)*. Kanton Obwalden: Amt für Volks- und Mittelschulen AVM, Bildungs- und Kulturdepartement.

Strehlow, U. & Haffner, J. (2007). Störungen/Schwierigkeiten des Lesenlernens (Dyslexie - Legasthenie) und des Rechtschreibens aus kinderpsychiatrischer Perspektive. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*, (pp. 396-418). Göttingen/ Bern/ Wien: Hogrefe.

Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PHBern.

Cornelia Frigerio Sayilir

ist Dozentin für die Themen Spracherwerb, Sprachstörungen und Mehrsprachigkeit am Institut für Heilpädagogik der PH Bern.



Benholz Claudia, Kniffka Gabriele & Winters-Ohle Elmar (Hg.)
(2010). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte – Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen.* Münster: Waxmann-Verlag. ISBN 978-3-8309-2323-7, 204 Seiten, 24,90.

Der vorliegende Sammelband enthält die Beiträge des von der Mercator-Stiftung organisierten Symposiums „Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte“ während des AILA-Kongresses 2008 in Essen.

Jim Cummins eröffnet die Reihe der englischsprachigen Beiträge und argumentiert in der Niederschrift seines Eröffnungsvortrags gegen den monolingualen Habitus des Fremdsprachenunterrichts und plädiert für eine Nutzung der Mehrsprachigkeit der Lernenden als Möglichkeit zur Sprachmittlung gerade im Fachunterricht. Interessant ist die prägnante Darstellung seiner mit dem bekannten Konzept der *Common Underlying Proficiency* verbundenen Hypothese zum Spracherwerb („transfer of underlying conceptual knowledge across languages will offset any impact of less instructional time through the medium of the majority language“, S.17) und der Typologie der Transfermöglichkeiten im „teaching for transfer“. Der Artikel schliesst mit Beispielen für die Integration von Migrationssprachen im schulischen Unterricht.

Pauline Gibbons zeigt in ihrem Beitrag mit dem Titel *Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Minority Learners* welche Rolle das von ihr mitentwickelte Scaffolding-Verfahren im integrierten Sach- und Sprachlernen spielen kann. Es handelt sich dabei um verschiedene Formen von Hilfestellungen („a particular kind of classroom help that is provided by teachers to support learners in completing a task successfully“, S.30), die auf der Makro-Ebene der Unterrichtsplanung und Mikro-Ebene der Interaktion in der konkreten Unterrichtssituation angesiedelt sein können.

Aus dem amerikanischen Kontext stammt das Konzept „Sheltered Instruction“, das MaryEllen Vogt im Rahmen des SIOP-Modells (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) beschreibt. Es handelt sich hier um ein Modell, das auf der Basis empirischer Unterrichtsforschung entwickelt wurde und aus acht Komponenten besteht, die als zentrale Elemente des Unterrichts identifiziert wurden (*Lesson Preparation, Building Background, Comprehensible Input, Strategies, Interaction, Practice and Application, Lesson Delivery, Review and Assessment*). Für diese Komponenten stehen kurze Beschreibungen zur Verfügung, die als Grundlage der Diskussion und Bewertung von Unterricht dienen können. Der letzte englischsprachige Beitrag, den Tanja Tajmel *Sensitizing Science Teachers to the Needs of Second Language Learners* betitelt, ist einem Projekt der Ausbildung von Lehrenden gewidmet. Eine Befragung von PhysiklehrerInnen in Österreich und Deutschland zeigt, dass sich diese zwar i.d.R. der Tatsache bewusst sind, dass ihr Fachunterricht immer auch Sprachunterricht ist, jedoch oft nicht wissen, wie sie dieser Tatsache im konkreten Unterricht gerecht werden könnten. Das Projekt PROMISE (*Promotion of Migrants in Science Education*) entwickelt Unterrichtsmodule, die

sprachliche Anforderungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts explizit machen. Der Beitrag enthält anschauliche Beispiele, die in der Praxis erprobt wurden, und stellt somit eine konkrete Möglichkeit der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden vor. Ebenfalls in den Kontext der Lehrerbildung gehört der nächste Beitrag: Bettina Seipp und Bernd Ralle dokumentieren unter dem Titel *Evaluation im Rahmen von Sprachförderprojekten* ausführlich und detailreich, welche theoretischen Fragen eine die Förderlehrerausbildung begleitende Evaluation aufwirft. Der Beitrag ist eher von theoretischem Interesse und setzt Kenntnisse statistischer Verfahren und Auswertungsmethoden voraus, enthält aber nützliche Empfehlungen auf der Basis des dokumentierten Projekts.

Die folgenden drei Beiträge befassen sich mit der Frage der Sprachstandsdiagnose und kommen zu durchaus unterschiedlichen Beurteilungen des Werts von C-Tests. Rupprecht S. Baur und Melanie Spettmann fokussieren dabei den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe und plädieren für einen Einsatz von C-Tests nicht nur zur Sprachstandsdiagnose von nicht deutschsprachigen SchülerInnen, sondern für den gesamten Klassenverband. C-Tests könnten so nicht nur der Diagnose, sondern auch als Übungsinstrument dienen und eine Grundlage zur spezifischen Förderung von Lernenden darstellen. Bedauerlich ist, dass diese interessanten Perspektiven nicht an konkreten Beispielen erläutert werden. Von einer ganz anderen Einschätzung von C-Tests geht Wilhelm Griebhaber aus. Er sieht

keine Möglichkeit, von C-Tests zu einer gezielten Förderung von Schreibkompetenzen zu kommen und plädiert für eine Sprachstandsdiagnose im Bereich der Textproduktion auf der Basis syntaktischer Erwerbsstufen. Dies wird an einem kurzen Text aus einem Korpus von Schüler-Texten aus dem Korpus des Projekts „Missverständnisse durch Nutzung latenter kommunikativer Ressourcen und Maßnahmen zu ihrer Vermeidung“ (<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/lmv/index.html>) demonstriert, wobei jedoch die ausschließliche Fokussierung syntaktischer Aspekte nicht begründet wird. Der zweite Teil des Aufsatzes ist der Förderung von Schreibkompetenzen gewidmet. Hier werden anhand von Textbeispielen aus demselben Korpus verschiedene Aspekte des zweitsprachlichen Schreibens dargestellt, wobei jedoch unklar bleibt, wie diese Kategorien, z.B. der Einfluss der L1 Grammatik, die Frage der Korrekturen oder das Problem der „Spaghetti-Syntax“, aus dem Korpus hergeleitet wurden. Ganz im Gegensatz zu Griebhaber argumentiert Antonie Hornung in ihrem Artikel *Aus Texten lernen* dafür, dass eine differenzierte Förderung von Textkompetenz bei SchülerInnen mit Migrationsgeschichte auf der Basis der Ergebnisse eines C-Tests konzipiert werden kann. Es gelingt der Autorin, die Arbeit an Lese-Schreibstrategien an einem konkreten Beispiel aus der Schweiz gut nachvollziehbar darzustellen und zu zeigen, wie Binnendifferenzierung in mehrsprachigen Klassen realisiert werden kann. Die beiden letzten Beiträge sind dem Fachunterricht gewidmet und stellen auf unterschiedliche Weise die Rolle des sprachlichen Lernens in den Mittelpunkt. Udo Ohm schlägt in Anlehnung an Vygotskij vor, den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenz als „semiotische Lehrzeit“ zu begreifen, in der sich Lernende die kommunikativen

ressourcen kreativ und interaktiv zu eigen machen. Dies wird am Beispiel eines Fachtextes aus dem Kontext der Ausbildung medizinischen Personals illustriert. Der letzten Beitrag stellt noch einmal den schulischen Fachunterricht in den Mittelpunkt. Rolf Kruczinna zeigt an konkreten Beispielen, wie man von der „Sache zur Sprache“ kommen kann und welche Rolle dabei besonders die Arbeit an Lesestrategien zur Dekodierung von zentralen Begriffen spielen. Mit diesem Band enthält die Reihe „Mehrsprachigkeit“ des Waxmann Verlags eine weitere aufschlussreiche und sehr lesenswerte Publikation. Die drei einleitenden Beiträge stellen bekannte Konzepte in gut lesbarer Form vor. Die übrigen Beiträge zeigen, wie jene Kompetenzen, die entscheidend für den schulischen Erfolg von „Schülern mit Migrationsgeschichte“ sind, im Unterricht gefördert und entwickelt werden können. Diese Kompetenzen werden in den Beiträgen heterogen benannt: es ist von Bildungssprache, Textkompetenz oder schlicht mit Jim Cummins von „Cognitive Academic Language Proficiency –CALP“ die Rede. Das mag man halten wie man will, die Qualität des Bandes liegt darin, dass hier nicht nur einmal mehr betont wird, wie wichtig integrierte sprachliche und fachliche Förderung ist, sondern dass konkrete Perspektiven zur Umsetzung im Unterricht zur Diskussion gestellt werden.

Ingo Thonhauser, Lausanne



Steinig Wolfgang, Betzel Dirk, Geider Franz Josef & Herbold Andreas (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann

„Dass von Zeitalter zu Zeitalter, von Generation zu Generation Kultur, Gesittung und Sprache abnehmen, ist im Bewusstsein der Menschen, vor allem der älteren, so verankert, dass man schon von einem Topos sprechen kann“, so Sieber und Sitta (1994: 15) vor beinahe 20 Jahren. Die Befürchtung hält sich hartnäckig.

Kann sie belegt oder widerlegt werden? Die Studie von Steinig *et al.* lässt auf eine Antwort hoffen. Dreissig Jahre sind – sprachhistorisch betrachtet – eine sehr kurze Zeit. Reichen sie aus, um Veränderungen in der Schreib- und Textkompetenz von Primarschulkindern sichtbar werden zu lassen? Verändern sich diese überhaupt, und wenn ja, warum? Solche Fragen und damit eine diachrone Perspektive auf die Schreibentwicklung von Grundschulern liegen der Untersuchung zugrunde.

Wenn dreissig Jahre sprachhistorisch auch ein kurzer Zeitabschnitt sind; für den Vollzug didaktischer Reformen in der Konzeption von Sprach- und Schreibunterricht genügen sie allemal. Gerade die Jahrzehnte zwischen den Siebzigern und der Jahrhundertwende erscheinen rückblickend als besonders ereignisreich: Der „didaktische Paukenschlag“ (S. 18) infolge der kommunikativen Wende verlangte nach einer Schreibdidaktik, die die Entfaltung der Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler anhand authentischer Schreibansätze zum Ziel erklärt.

Kreatives Schreiben wurde fester Bestandteil der Sprachdidaktik. Die strenge Orientierung an einer vorgegebenen Textsorte wich einem offeneren und freieren Schreibunterricht, das instruierende Paradigma einem kognitivistischen. Diese Veränderungen haben sich – so die Vermutung der Autoren – ebenso wie der gesellschaftliche Wandel, zu dem es im benannten Zeitraum gekommen war, auch in Schülertexten niedergeschlagen.

Steinig *et al.* vergleichen Schüler-Erzählungen aus dem Jahr 1972 mit solchen, die 2002 nach dem gleichen Design in den gleichen Schulen und Schulstufen erhoben wurden. Für beide Zeitpunkte und alle Schülerinnen und Schüler liegen auch nicht-sprachliche Informationen vor. Die Texte werden anhand der Variablen *Schreiben mit der Hand*, worunter sowohl die Verwendung der Schreibgeräte, das Schriftbild als auch das Korrekturverhalten gefasst werden, *Textlänge*, *Wortschatz*, *Textgestaltung*, *Rechtschreibung*, *Zeichensetzung* und *Grammatik* analysiert. Der Vergleich, der auf die Verwendung von Schreibgeräten, das Schriftbild und die Eingriffe in den Text durch Korrekturen abzielt, ergibt im Wesentlichen, dass hier die Vorgaben der jeweiligen Lehrperson und die Bedeutung, die etwa dem Schriftbild zugemessen wurde, ausschlaggebend für konstatierte Unterschiede sind. Während der äusseren Gestaltung eines Textes in den Siebzigerjahren grosse Wichtigkeit beigemessen wurde, galt sie dreissig Jahre später nicht mehr als gleichermaßen zentrales Qualitätsmerkmal und hat sich denn auch deutlich verschlechtert. Gleiches gilt für die sorgfältige Ausführung von Korrekturen. Die Autoren weisen statistisch nach, dass ein ästhetisch ansprechendes Schriftbild mit einer niedrigeren orthographischen Fehlerquote einhergeht. Die jüngeren Texte zeichnen sich jedoch durch eine grössere lexikalische Varianz und erzählerische Attraktivität aus, daher wird ver-

mutet, dass das Mehr an Fehlern dieser erhöhten ‚Risikobereitschaft‘ der Schülerinnen und Schüler im Schreiben geschuldet sein könnte.

Die bereits von anderen Studien nachgewiesene Tendenz, dass Schülertexte in den letzten Jahrzehnten deutlich länger wurden, zeigt auch die vorliegende Untersuchung. Die Zunahme der Textlänge fällt allerdings nicht für alle Schülergruppen gleich aus: Bei Schülern und Schülerinnen mit einer Empfehlung für das Gymnasium ist die Zunahme sehr deutlich, während sie bei Kindern mit einer Empfehlung für die Realschule und die Hauptschule ungleich geringer ausfällt (S. 117). Interessant ist die Verteilung auf die verschiedenen sozialen Schichten: Bei Kindern der Mittelschicht wurden die Texte länger, während sie bei Schülern und Schülerinnen aus der Unterschicht kürzer geworden sind. Beunruhigend ist die für viele Variablen herausgestellte Tendenz, „dass 2002 die soziale Schicht und die schulische Selektion in unserem gegliederten Schulwesen in einem wesentlich stärkeren Bezug zu den schriftsprachlichen Leistungen der Kinder stehen als in den 1970er Jahren. Kinder aus der Unterschicht und Kinder, die auf eine Hauptschule wechseln werden, sowie – eingeschränkt – auch zweisprachige Kinder mit Migrationshintergrund haben an der positiven Entwicklung, die wir vor allem bei monolingual deutschen Schülern aus der oberen Mittelschicht besonders im Bereich der Lexik und der Textgestaltung beobachten konnten, keinen Anteil.“ (S. 344) Die jüngeren Texte sind stilistisch zwar interessanter und variantenreicher, eine Entwicklung Richtung konzeptionelle Mündlichkeit, wie sie Sieber (1989) als These formulierte, kann die Studie aber nicht bestätigen. Im Gegenteil schreiben Kinder 2002 – ausgenommen jene aus der Unterschicht, deren Texte aufgrund der Ellipsen und

Satzabbrüche stärker konzeptionell mündlich erscheinen, – generell konzeptionell schriftlicher.

Die detaillierte und vergleichende Aufschlüsselung der Untersuchungsvariablen wird in einer Zusammenfassung resümiert und mittels Diskriminanzanalysen und Rückgriffen auf die ältere und neuere Schreib- und Didaktikforschung integrativ zu fassen versucht. Da die soziale Schicht sich für das Jahr 2002 als stärkerer Prädiktor herausstellte als für das Jahr 1972, sei es angezeigt, sprachliche Defizite und schulischen Misserfolg wieder als ein sozial bedingtes Problem zu verstehen. Damit wird Kritik geübt an der Schreibforschung der letzten Jahrzehnte, die sich stark auf die Ontogenese des Schreibens konzentriert und davon ausgeht, dass sich mit steigendem Alter der Kinder automatisch auch deren sprachliche und kognitive Kompetenzen weiterentwickeln. Wenn die „didaktische Tugend individueller Förderung“ (S. 386) die Kreativität des Kindes zu entfalten und negative Lernerfahrungen und Ziffernbeurteilungen aner kennenswerterweise zu vermeiden sucht, sei sie doch letztlich auch eine Ursache der Verschärfung sozial bedingter Leistungsunterschiede.

Anerkennenswert an der Untersuchung ist insgesamt der diachrone Blick auf die Schreibentwicklung, der nach wie vor nur wenigen Studien zugrunde liegt. Der Schwierigkeit, die ein Vergleich über die Zeit hinweg mit sich bringt, werden grösstmögliche Transparenz und ausführliche tabellarische Übersichten über die statistisch ausgewerteten Variablen entgegengehalten. Eine Kritik ist am Aufbau des Buches anzubringen: Die Gliederung des Hauptteils in die verschiedenen Unterkapitel, die ihrerseits wieder unterteilt sind, erschwert die Übersicht und führt zuweilen dazu, dass der Leser die teilweise sehr kurzen, unter einem Punkt aufgeführten Erläuterun-

gen nicht ohne Mühe in den Gesamtkontext zu integrieren vermag. Die Erklärungsansätze, die auf diese kurzen Abschnitte jeweils folgen, sind zum Teil etwas unscharf; dass etwa – neben anderen Kriterien – der gestiegene Fernsehkonsum als Ursache dafür vermutet wird, dass die Kinder aus der Unterschicht kürzere Texte verfassen, mag an dieser Stelle auf eine gewisse Verlegenheit in den Erklärungsansätzen hindeuten. Die Darstellung hätte hier durchaus schlanker ausfallen dürfen, zumal in der Zusammenschau überzeugend mögliche Ursachen und Erklärungen diskutiert werden.

Insgesamt ist die Untersuchung beachtenswert und von grossem Interesse. Gerade angesichts der sich ständig wandelnden Konzeption von Unterricht ist das Thema von einer Relevanz, die über die sprachwissenschaftliche Disziplin hinausgeht. „Unsere Ergebnisse lassen sich nicht als Ausweis einer höheren Schreibkompetenz zugunsten eines Jahrgangs deuten. Abwegig wäre es denn auch, aus unseren Daten einen ‚Sprachverfall‘ ableiten zu wollen. Es kommt vielmehr auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen zu unterschiedlichen Entwicklungen, die man teilweise als positiv, teilweise als negativ und teilweise schlicht als anders einschätzen muss“ (S. 344). So lautet die allgemeine Schlussfolgerung der Autoren. Zu konstatieren, wo diese Unterschiede auszumachen sind, ist das Verdienst der besprochenen Studie, die – nicht nur Sprachwissenschaftlern – zur Lektüre empfohlen sei.

Literatur

Sieber, P. & Sitta, H. (1994). Sprachwandel – Sprachfähigkeiten. In Sieber, P. (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (pp. 13–50). Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer.

Pascale Schaller, Freiburg



**Mutter, wo übernachtet die Sprache?
14 Porträts mehrsprachiger Autorinnen
und Autoren der Schweiz. Zürich:
Limmat-Verlag 2010.**

Die Schweiz ist ein Eldorado der Mehrsprachigkeit. Das zeigt sich immer deutlicher auch in der Literatur. Viele Autorinnen und Autoren schreiben nicht mehr nur in einer Sprache. Sie greifen zurück auf eine zweite, die ebenso eng mit ihrem Leben verknüpft ist, und publizieren zweisprachige Lyrik, Romane, Geschichten. Oder sie schreiben in einer Landessprache und übersetzen Texte aus ihrer Muttersprache. Oder sie schreiben in ihrer Muttersprache und übersetzen Schweizer Texte. Permanent wechseln diese Autorinnen und Autoren zwischen verschiedenen Sprachwelten hin und her. Der sorgfältig edierte Band enthält Autorenporträts und Textproben. Die Porträts sind einfühlsam verfasst von Journalisten und Literaturliebhabern des Schweizer Feuilleton-Dienstes wie Francesco Micieli oder Willi Wottreng und mit stimmungsvollen schwarz-Weiss Fotografien der Autoren und Autorinnen von Alessandro Della Bella illustriert. „Mit den Menschen, die hier vorgestellt werden, möchte ich eine Sprachgemeinschaft bilden, eine Heimat des Herzens.“ Dieser Satz aus dem Eingangstext „Die Sprache übernachtet in der Sprache“ von Francesco Micieli, der damit auch die Antwort auf die Frage im Buchtitel – einst vom auch im Buch porträtierten André Vladimir Heiz gestellt – beantwortet, gibt die warme Atmosphäre wieder, in der die

14 mehrsprachigen Autorinnen und Autoren vorgestellt werden. Sehr bekannte und mittlerweile arrivierte Autorinnen wie die preisgekrönte Melinda Nadj Abonji oder der in der Schweiz unbekanntere Taiwanese Wenhuei Chu, der Schweizer Krimis für ein chinesischsprachiges Publikum schreibt, Autoren, die aus Bosnien, Rumänien, Italien der Türkei oder aus Estland stammen und Sprachkünstler, die in der Gegend von Zürich, in der Romandie, im Bündnerland oder in Bern leben: ihnen allen ist gemeinsam, dass sie nicht in ihrer Muttersprache schreiben. Sie alle pflegen aber ein geradezu zärtliches Verhältnis zur Zweitsprache Deutsch. Bereichernd sind die Betrachtungen zu strukturellen und lexikalischen Unterschieden zwischen der Sprache ihrer Kindheit und dem aktuellen Medium ihrer Kunst: „Weder dem einen noch dem andern zugehörig. Oder beidem“, beschreibt Melinda Nadj Abonji das Gefühl in zwei Sprachen zu Hause zu sein.

Die Textsammlung stellt einen wertvollen „Steinbruch“ für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache dar – und das auf verschiedenen Ebenen. Zum einen lassen sich bisher weniger bekannte Autorinnen und Autoren entdecken, zum anderen können die Porträts und Textproben als Ausgangspunkte für Diskussionen zur Erst- und Zweitsprache dienen. Die sorgfältig zusammengestellten (Auswahl-)Bibliografien der Autoren lassen die zweifellos aufkommende Lust nach mehr problemlos befriedigen. Auch wer den Band nicht für den Unterricht verwenden mag oder kann, wird die Texte mit Vergnügen und Gewinn lesen und geniessen, denn Sätze wie „Ich küsste meine Grossmutter und trug den von ihr geerbten kleinen Wortschatz über die Türschwelle“ (Francesco Micieli) sind von solcher Poesie und Schönheit, dass sie schlicht bedingungslos begeistern.

Hanspeter von Flüe, Roggwil



Jahreskolloquium Colloque annuel Convegno annuale Colloqui annuali

L'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS)

organise son

17^e colloque annuel le samedi 26 novembre 2011
à la HEP Vaud à Lausanne

Il a pour thème :

Mehrsprachige Ansätze in Kindergarten und Primarschule:
Ausbildung und Umsetzung

Approches plurilingues à l'école enfantine et à l'école
primaire: formation et mise en pratique

Approcci plurilingui nella scuola dell'infanzia e nella scuola
elementare: formazione e realizzazione

Aspects da plurilinguitad en scola primara ed en scolina:
scolaziun e realisaziun

La journée réunira des contributions de personnes impliquées dans la formation du corps enseignant, d'enseignantes et de formateurs, ainsi que de chercheurs. Comme toujours, des plages d'échanges, de discussions et d'information sont prévues. L'assemblée générale de l'Association clôt la manifestation.

Eingeladen sind die APEPS-Mitglieder, Studierende sowie alle Personen, die sich für die verschiedenen Aspekte der Mehrsprachigkeit in der Schule interessieren. Das Hauptaugenmerk liegt auf Kindergarten und Primarschule, im Sinne einer vertikalen Kohärenz sind aber auch Teilnehmende eingeladen, die auf anderen Schulstufen tätig sind.

Programme et inscription dès octobre 2011 sous www.plurilingua.ch

Cordiala invitaziun! / Un cordiale invito!
Cordiale invitation! / Herzliche Einladung!

Claudine Brohy, vice-présidente de l'APEPS



1991-2011: Sprachen und Kulturen in der Schweiz. Wohin soll die Reise gehen?

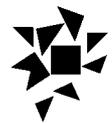
Zum Anlass des 20-jährigen Bestehens der Zeitschrift für Sprachunterricht **Babylonia** organisiert die *Stiftung Sprachen und Kulturen*, in Zusammenarbeit mit dem *Institut für Mehrsprachigkeit* und weiteren Partnern, ein Podiumsgespräch in Fribourg. Die gestellte Frage: bewähren sich die Werte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sowie der Toleranz und sind sie in der Schweiz zukunftsfähig? Ort und Datum: Freiburg, 23.1.2012, Institut für Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24, 16.00-18.30, mit anschliessendem Aperif. TeilnehmerInnen: Cécile Bühlman, Isabelle Chassot, Alexander Duchêne, Jean-Frédéric Jauslin, Gabriele Gendotti, Georges Lüdi. Moderation: Romedi Arquint (vgl. die Einladung auf der Umschlagseite dieses Heftes)

Das Gespräch geht von Thesen aus, die ab Dezember 2011 online verfügbar sind: www.babylonia.ch

Le débat pourra s'appuyer sur des thèses qui seront disponibles en ligne dès le mois de décembre 2011: www.babylonia.ch

Partner/Partenaires:

Coscienza Svizzera, Forum Helveticum, Forum du bilinguisme, Lia Rumantscha, Neue Helvetische Gesellschaft, Schw. Akademie der Geisteswissenschaften



1991-2011: Langues et cultures en Suisse. Quel futur?

A l'occasion des 20 ans d'existence de **Babylonia**, la *Fondation Langues et Cultures* – éditeur de la revue – organise une table ronde à Fribourg en collaboration avec l'*Institut de plurilinguisme* et d'autres partenaires. La question qui sera traitée est: est-ce que, depuis la création de la revue, les valeurs de la diversité linguistique et culturelle et de la tolérance ont pu s'affirmer dans notre pays? Y ont-elles encore un avenir? Lieu et date: Fribourg, le 23.1.2012, Institut de plurilinguisme, rue de Morat 24, 16.00-18.30, avec apéritif. Participant-e-s: Cécile Bühlman, Isabelle Chassot, Alexander Duchêne, Jean-Frédéric Jauslin, Gabriele Gendotti, Georges Lüdi. Modérateur: Romedi Arquint (voir l'invitation sur la couverture de ce numéro)



Die EDK veröffentlicht die „Nationalen Bildungsziele“: Ein bedeutsames Ereignis

Es war wohl beabsichtigt, dass die sommerliche Mitteilung der EDK (4. Juli 2011) nicht in aller Munde hätte sein sollen. Und dennoch: Was in der Sommerhitze der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, gehört ohne Zweifel zu den gewichtigen „Brocken“ nationaler Bildungspolitik. In einem Land, das alles „Nationale“ im Schulbereich seit je als Werk des „Schulvogts“ beinahe verteufelt hat, muss die Verfügbarkeit von „nationalen Bildungszielen“ für die Volksschule zwangsläufig für Aufsehen sorgen. Die Einschätzung dieser Ziele mag zwar je nach ideologischer Perspektive mit positivem oder negativem Vorzeichen besetzt sein, die Bedeutung dieser Ziele wird indes kaum zu unterschätzen sein.

Diese Ziele betreffen vier Fächer (Schulsprache, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen) und beziehen sich auf drei Schnittstellen der Volksschule, nämlich auf das Ende des 4., des 8. und des 11. Schuljahres. Die Vorarbeiten zu ihrer Festlegung begannen bereits 2005. Was lange währte, erfreut sich heute sowohl einer wissenschaftlichen Abstützung dank einer umfassenden Aufarbeitung durch Pädagogen und Didaktiker, als auch einer breiten politischen Legitimation dank einer breit abgestützten, landesweiten Anhörung.

Die Bildungsziele bzw. Bildungsstandards beschreiben, so die offizielle Formulierung, die Grundkompetenzen, welche unsere Kinder und Jugendlichen zu den festgelegten Zeitpunkten ihrer obligatorischen Schulkarriere erworben haben sollten. Sie sind als „Kannformulierungen“ verfasst, die weit verbreitet und den Lehrkräften auch bekannt sind, und sollen dem Prinzip der sogenannten „Operationalisierung“ genügen, d.h. sie geben Verhaltensformen oder Lernergebnisse an, die beobachtbar, in irgend einer Form messbar und entsprechend kontrollierbar sein müssen.

Es ist wichtig festzuhalten, dass die vorgestellten nationalen Bildungsstandards nicht das gesamte Spektrum der Lehr- und Lerninhalte der Volksschule abzudecken beanspruchen, sondern das Wesentliche, d.h. den „Kern“ schulischer Bildung fokussieren wollen. So geben sie den nationalen Rahmen ab, der in den sprachregionalen Lehrplänen auf präzisere und differenziertere Weise eingelöst werden muss.

Die EDK ist mit dieser aussergewöhnlichen Leistung dem Verfassungsauftrag nachgekommen, denn Art. 61, erst 2006 in die BV aufgenommen, besagt: „Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz“. Gewissermassen stellvertretend für den Bund, hat die EDK einen wichtigen Schritt in Richtung des nationalen Bildungsraumes getan. Besonders auffallend ist dabei, dass die wichtigen Instanzen und Anforderungen des sozio-ökonomischen Zeitgeistes und des pädagogischen „Mainstreams“ auf bemerkenswerte Weise eingelöst worden sind. Am namhaften, wissenschaftlich-technische Legitimation garantierenden Support der Fachleute aus der pädagogischen Zunft hat es dabei beileibe nicht gefehlt. So können sich die nationalen Bildungsstandards zu einer in der Tat eindrückli-

chen und grundlegenden Komponente eines riesigen Regel- und Kontrollwerkes entwickeln, wozu sie prädestiniert sind. Denn so will es das Gebot der auf Effizienz und Effektivität ausgerichteten Steuerung der Bildung. Und so können auch die staatlichen Instruktionvorgaben – ein wohl zutreffenderer Begriff als „Bildung“ – operational präzisiert werden und der Optimierung der schulinternen und –externen Kontrolle der Lernergebnisse funktional dienlich sein. Im offiziellen Wortlaut: „Wer Ziele festlegt, muss auch deren Erreichung überprüfen und aus der Messung Massnahmen für die Qualitätsentwicklung ableiten.“ Den Aposteln – es wird im Jargon des neuern Schulmanagements ja auch von „Mission“ gesprochen... – der messbaren Effizienz und Effektivität sollte damit endlich ein Instrument zur Verfügung stehen, das auch den operativen Ansprüchen genügen sollte. Auf der Basis dieser nationalen Standards erhält das Paradigma der Output-Steuerung der schulischen Lehr- und Lernprozesse das endgültige Machbarkeitslabel und die systematische Rechenschaftsablegung wird zumindest potentiell auf breiter Fläche umsetzbar. Damit vollzieht sich hierzulande im schulischen Bereich jener kulturelle Wandel postkapitalistischer Gesellschaften, die ihre Funktionstüchtigkeit nicht mehr länger mit den Mitteln der Disziplin, der Selbstverantwortung und der professionellen Hingabe erreichen wollen, sondern vielmehr auf systematische Kontrolle und Rechenschaftsablegung setzen.

Mag sein, dass sich gegenüber diesem Wandel in der Gesellschaft je länger desto deutlicher Widerstand zu regen beginnt; mag auch sein, dass deshalb die nationalen Bildungsstandards lieber nicht an die grosse Glocke gehängt werden sollen. Wie dem auch sei: Sie sind nicht nur für die Bildungslandschaft Schweiz von grosser Tragweite, sie sind es ebenso für die kulturelle Entwicklung in einer zunehmend technisierten und von systematischer Kontrolle abhängigen Gesellschaft. Wir tun deshalb gut daran, nicht nur ihre Umsetzung bzw. deren Umsetzbarkeit in den nächsten Jahren aufmerksam zu beobachten, wir sollten auch die Diskussion über ihre Sinn und ihre Auswirkungen ab sofort intensivieren.

Die nationalen Bildungsstandards sind auf der Homepage der EDK verfügbar: <http://www.cdip.ch/dyn/23248.php>

Gianni Ghisla

Vorschau 2011-12 | Programmazione 2011-12

3/2011 20 anni di Babylonia

1/2012 Lehrmittel und Innovation

2/2012 Culture et littérature dans l'enseignement des langues

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla | Idea, via Cantonale
6594 Contone (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Giovanni Mascetti | via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18

1209 Genève

Sonia Rezzui | PHBern, Brückenstrasse 73

3005 Bern

Gè Stoks | Idea, via Cantonale, 6594 Contone

Daniel Stotz | PHZH, Lagerstrasse 5

8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEPL, UER didactique

des langues et cultures, Av. de Cour 25

1014 Lausanne

Mireille Venturelli | SSAT, Stabile Torretta

Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona

Werner Carigiet | 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena | Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti | Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Organo d'informazione di

- LEDAFIDS (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale

CH-6594 Contone

Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 2/2011: 1150 copie.

Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3

CH-6500 Bellinzona

E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Ulrike Arras | TestDaF-Institut / g.a.s.t.

Gesellschaft für Akademische Studienvor-

bereitung und Testentwicklung e.V.

Massenbergstraße 13b, D-44787 Bochum

(ulrike.arras@gmail.com)

Georgette Blanc | Ecole de français langue

étrangère (FLE), Quartier UNIL-Dorigny

Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne

(Georgette.Blanc@unil.ch)

Gregor Chudoba | FH Kärnten

Hauptplatz 12, A-9560 Feldkirchen

(g.chudoba@fh-kaernten.at)

Maria Dobrenov-Major | School of

Education and Professional Studies, Mt

Gravatt campus, Griffith University

QLD 4122, Australia

(m.dobrenov-major@griffith.edu.au)

Cornelia Frigerio Sayilir | PHBern,

Institut für Heilpädagogik, Weltstrasse 40

CH-3006 Bern

(cornelia.frigeriosayilir@phbern.ch)

Ursula Hirschfeld | Martin-Luther-Uni-

versität Halle-Wittenberg, Seminar für

Sprechwissenschaft und Phonetik

Advokatenweg 37, D-06114 Halle

(ursula.hirschfeld@sprechwiss.uni-halle.de)

Cordula Hunold | Goethe-Institut China,

Cyber Tower, Building B, 17/F, 2 Zhong-

guancun South Ave, Haidian District

100086 Beijing, P. R. CHINA

(cordula.hunold@peking.goethe.org)

Hannele Kara | Anttoninkatu 9 G 21

FI-40250 Jyväskylä

(hannele.kara@norssi.jyu.fi)

Wolf-Dieter Krause | Universität Potsdam

Institut für Germanistik, Am Neuen Palais

10, D-14469 Potsdam

(wkrause@uni-potsdam.de)

Jonathan Marks | ul. Ogrodowa

PL-84-360 Leba (jonathanmarks@wp.pl)

Myriam Moraz | Ecole de français langue

étrangère, Université de Lausanne, Faculté

des lettres, Anthropole

CH-1015 Dorigny-Lausanne

(myriam.moraz@unil.ch)

Baldur Neuber | Martin-Luther-Univer-

sität Halle-Wittenberg, Seminar für

Sprechwissenschaft und Phonetik

Advokatenweg 37, D-06099 Halle (Saale)

(baldur.neuber@sprechwiss.uni-halle.de)

Daniela Niebisch | Wölfl 27, D-82377

Penzberg (daniela.niebisch@daf-buero.de)

Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18

CH-1209 Genève (hjp@bluemail.ch)

Kerstin Reinke | Herder-Institut der

Universität Leipzig, Beethovenstr. 15,

D-04107 Leipzig (kdreinke@t-online.de)

Gudrun Smuha | chemin de Concava 30,

CH-1231 Conches/GE

(gudrun.smuha@edu.ge.ch)

Mario Tomé | Dpto. de Filología Moderna

Universidad de León, Campus de Vegazana

E-24071 Leon (mtom@unileon.es)

Bettina Wetzel-Kranz | Université de

Lausanne, Faculté des lettres, Section

d'allemand, Dorigny/Anthropole

CH-1015 Lausanne

(Bettina.Wetzel-Kranz@unil.ch)

Hans Weber | Kreuzenstrasse 36

CH-4500 Solothurn (hansweber2@bluewin.ch)

Immagini

Le immagini di questo numero evocano suoni, silenzi, comportamenti legati alla lingua, alla sua sonorità, alla sua corporeità.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, la sintesi in due lingue di tutti gli articoli e una selezione di articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 12.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli