

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 2.2 – Sektionen A2, A4, A5

Kognition, Sprache, Musik

**Camilla Badstübner-Kizik, Ana Bakuradze,
Renate Koroschetz Maragno, Federica Missaglia,
Martina Möllering, Sonja Winklbauer (Hrsg.)**

bu,press

bozen
bolzano
university
press

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 2.2 – Sektionen A2, A4, A5

Kognition, Sprache, Musik

**Camilla Badstübner-Kizik, Ana Bakuradze,
Renate Koroschetz Maragno, Federica Missaglia,
Martina Möllering, Sonja Winklbauer (Hrsg.)**

bu,press

bozen
bolzano
university
press

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Cover design: doc.bz

© 2015 by Bozen-Bolzano University Press

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-080-6

E-ISBN 978-88-6046-117-9



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhalt

Sektion A2 –Musik, Sprache und Kognition

Einleitung	
<i>Camilla Badstübner-Kizik</i>	3
Die sprachlichen Tugenden der Musik. Positive Wirkungen des Einsatzes von Musik im Unterricht	
<i>Raluca Teacă</i>	11
Filmmusik – Impulsgeber für sprachliches Handeln	
<i>Ia Gvianidze</i>	21
Freiheit – <i>Freedom</i> : Ein englischer und ein deutscher Song im Zentrum eines sprachenübergreifenden Unterrichtsmoduls für die <i>classes bilangues</i> in Frankreich	
<i>Julia Alexandra Sternberg</i>	31
Deutschsprachige Musik auf der Niveaustufe A	
<i>Carsten Waychert</i>	43
Erwerb der Sprachfertigkeit Hören im DaF-Unterricht mittels Rezeption von aktuellen Songs	
<i>Jana Juhásová</i>	57
Das gesungene Wort im DaF-Unterricht	
<i>Qasim Jebur Abrah Alhachami</i>	71

Sektion A4 – Prosodie und Phonetik

Einleitung	
<i>Renate Koroschetz Maragno, Federica Missaglia</i>	89
Kodifizierte Aussprachenorm und Sprechrealität	
<i>Olena Steriopolo</i>	93
„Ich habe solche Probleme mit den Umläuten.“ – Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen deutschen Vokalen	
<i>Nadja Kerschhofer-Puhalo</i>	109
Wortakzentuierung von Internationalismen im Deutschen bei japanischen Deutsch-Lernenden	
<i>Mayako Niikura</i>	125

Fokusakzente in freien mündlichen Äußerungen italienischer Germanistikstudentinnen und -studenten <i>Peter Paschke, Barbara Vogt</i>	143
Aussprachelernen in der Folgefremdsprache Deutsch (nach Polnisch) <i>Swetlana Meißner</i>	159
Der Nutzen von Kognition und Emotion für Aussprachelernprozesse <i>Kathrin Wild</i>	175
Lieder (nach-)sprechen und transkribieren? Ja, bitte! <i>Renata Asali-van der Wal</i>	189
Phonetischer Vorkurs für ukrainische Germanistikstudierende <i>Tatjana Verbitskaja, Elena Vasylichenko</i>	201
Lernwirksam Phonetik unterrichten – didaktische Prinzipien für Phonetikunterricht DaZ/DaF <i>Esther Menet</i>	211
Sektion A5 – Körper, Bewegung und Sprache	
Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	225
Konzepte zur Entwicklung einer dramapädagogischen Methode im DaF-Unterricht an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilisi <i>Ana Bakuradze</i>	227
Die Dramatik des Fremdsprachenlehrens <i>Theresa Birnbaum</i>	239
Gesten und Körperhaltungen in DaF/DaZ <i>Doris Schöps</i>	253

Sektion A2
Musik, Sprache und Kognition

Sektionsleitung:
Camilla Badstübner-Kizik
Martina Möllering

Einleitung

**Camilla Badstübner-Kizik – Institut für Angewandte Linguistik,
Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Polen**

In der von Martina Möllering (Sydney, Australien) und Camilla Badstübner-Kizik (Poznań, Polen) geleiteten Sektion mit dem Titel „Musik, Sprache und Kognition“ wurde angestrebt, das sprach- und kulturdidaktische Potenzial von vertonten Texten, Instrumentalklängen und Geräuschen für den DaF- und DaZ-Unterricht zu thematisieren. Angesichts der seit den 1990er Jahren intensivierten Forschung zur Rolle von Musik in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen, die eine Reihe wichtiger Publikationen hervorgebracht hat, sowie thematisch verwandter Schwerpunkte auf einschlägigen Fachkongressen (vgl. z. B. die IDT in Jena 2009 oder den Kongress des Internationalen Germanistenverbandes in Warschau 2010) sollten in diesem Fall vor allem Aspekte der Wahrnehmung und mentalen Verarbeitung von Musik sowie die daraus folgenden Auswahlkriterien und Arbeitsmethoden für die praktische Arbeit mit Musik im Unterricht angesprochen werden. Besonderer Aufmerksamkeit wurde in der Ausschreibung bisher noch wenig berücksichtigten akustischen Impulsen geschenkt, darunter Instrumental-, Film- und Tanzmusik, Klanglandschaften, Geräuschkulissen und intermediale Konstellationen (z. B. Bühnenmusik, Musik zu Hörspielen). Das Ziel der Sektionsarbeit war es darüber hinaus, möglichst viele Facetten und Dimensionen von Musik in ihrer Eignung als relevante Lerninhalte und Lernwege für den DaF- und DaZ-Unterricht in unterschiedlichen Lernkontexten aufzuzeigen.

Die Sektionsarbeit sah zwei Einheiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten vor. In Einheit 1 sollten in erster Linie grundlegende theoretische Aspekte angesprochen werden, darunter:

- Musik und (Fremd-)Sprache
- Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik bei Lernenden unterschiedlichen Alters
- mnemotechnisches, motivatorisches und (inter-)kulturelles Potenzial verschiedener Musikarten, -gattungen und -formen
- intermediale Konstellationen im DaF-/DaZ-Unterricht (Musik, Text, Bild, Bewegung)

Einheit 2 sollte Lehrmaterialien und unterrichtspraktischen Aspekten gewidmet werden, darunter:

- Musik in Lehrwerken und Zusatzmaterialien für den DaF-/DaZ-Unterricht
- fächerübergreifendes und inhaltsorientiertes fremdsprachliches Lernen mit Musik/Musik als CLIL-Fach
- Auswahlkriterien, Methoden und Übungstypologien für Musik im DaF-/DaZ-Unterricht
- unterrichtspraktische Aspekte des Singens, Tanzens und Musizierens im DaF-/DaZ-Unterricht

Bei der Vorbereitung der konkreten Sektionsarbeit zeigte sich, dass nicht alle Fragen, die von der Sektionsleitung angeregt wurden, aufgegriffen bzw. für die verschiedenen didaktischen Konstellationen weltweit als relevant angesehen wurden.

Unter den 23 in der Sektion angebotenen Kurzvorträgen, Impulsreferaten und Präsentationen von Referentinnen und Referenten aus insgesamt 15 Ländern ergab sich eine etwas andere inhaltliche Gewichtung als ursprünglich vorgesehen – aber ebenfalls ausgesprochen anregend und vielseitig. Etwa ein Drittel der Beiträge thematisierte unterschiedliche Aspekte der Motivierung von Lernenden durch Musik in verschiedenen didaktischen Settings weltweit. Ein zweiter deutlicher inhaltlicher Schwerpunkt ergab sich durch den Focus auf einzelne konkrete Musikarten und -formen. Die

Bandbreite der insgesamt neun angebotenen Beiträge reichte hier von historischen Beispielen bis zu musikalischen Neuerscheinungen. Angesprochen wurden A-Capella-Gesang, Rap, Jazz-Chants, Kabarett-Couplets und Chansons, Musicals, klassische Liedvertonungen der Romantik, Schlager und Filmmusik. Im Vordergrund standen dabei unterschiedliche Aspekte des Fertigkeitentrainings (v. a. Hörverstehen und Diskussionsfähigkeit, teilweise auch Leseverstehen) sowie ggf. die kulturelle und kulturgeschichtliche Anbindung und Spezifik der gewählten Musikarten. Im dritten thematischen Block gruppierten sich Beiträge, die jeweils auf unterschiedliche Adressatengruppen und Lernsettings fokussierten: von (sehr) jungen Lernenden bis hin zu Studierenden und Erwachsenen. Innovativ waren hier insbesondere Aspekte außerunterrichtlichen Lernens (Radiosprachkurse, außerschulische Gesangsinitiativen und Chöre, individuelles Fremdsprachenlernen in Verbindung mit Instrumentalunterricht) sowie die Thematisierung sprachenverbindenden Lernens (Englisch-Deutsch) – ein Trend, der sich für Deutsch als Fremdsprache als L3 nach Englisch (DaFnE) in vielen Ländern verstärken dürfte.

Mehrere Beiträge beruhten auf empirischen Erhebungen in konkreten Lernergruppen (v. a. Umfragen und Messungen des Kompetenzzuwachses vor dem Hintergrund von Aufgaben, die mit und ohne Musikbezug zu leisten waren). Mehrere Beiträge trugen einen ausgesprochen interaktiven und lernerorientierten Charakter (z. B. Erstellung eigener Vertonungen zu literarischen Texten, Kombination mit kinästhetischen Aspekten wie rhythmischen Bewegungen und Tanzen). Nachhaltige Verbindungen zur Ausspracheschulung ergaben sich nur wenige. Die Diskussionen nach den einzelnen Beiträgen, Präsentationen und Kurzworkshops waren im Allgemeinen sehr anregend und durchgehend praxisorientiert. Auffällig war, dass kein einziger Beitrag die Rolle von Musik im Kontext Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum selbst ansprach (z. B. DaF-Intensiv- oder Ferienkurse). Möglicherweise ist das der eindeutigen Gewichtung der Konferenz-Teilnehmenden aus nicht-deutschsprachigen Ländern sowie der gegenwärtig deutlich anders ausgerichteten DaZ-Methodik geschuldet, die das Profil der einschlägigen DaZ-Sektionen prägte (z. B. Alphabetisierung, Sprachenpolitik).

Die Sektionsarbeit zeigt mit Sicherheit einen wichtigen Status quo in Bezug auf die Verwendung von Musik im fremdsprachendidaktischen Kontext. Er führt – vor dem Hintergrund der ursprünglichen Fragestellungen – zu mehreren Schlussfolgerungen, in denen sich sowohl anhaltende Trends als auch Desiderata in Bezug auf Musik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bestätigt finden:¹

1. Neurologische, wahrnehmungstheoretische, musikpsychologische und -soziologische Überlegungen spielen ebenso wie musikpädagogische Erkenntnisse und Trends in der Unterrichtspraxis DaF eine nachgeordnete Rolle; sie werden dementsprechend von Lehrkräften mit unmittelbarem Praxisbezug kaum thematisiert. Dies mag zum einen der Tatsache geschuldet sein, dass das hier involvierte Spezialwissen in germanistisch orientierten Aus- und Fortbildungen eine geringe bis gar keine Rolle spielt, zum anderen sind Klänge (musiktragende Medien) auch immer nur eine vielversprechende didaktisch-methodische Option unter vielen. Deutlich ist jedenfalls eine starke Praxisorientierung bei allmählich zunehmendem Wunsch nach empirischer Verifizierung – nach wie vor wohl ein deutliches Merkmal der DaF-Szene.
2. Auf Musik orientierte Beiträge fokussieren im Bereich DaF – nicht überraschend – weiterhin auf „vertonte Texte“, und hier stark auf die Textgrundlage. Fremdsprachendidaktische Entwicklungen mit Bezug auf die Arbeit mit Instrumentalmusik oder auch mit gestalteten Geräuschen und Klängen (u. a. im Rahmen der prozessorientierten Mediendidaktik) warten auf die Überprüfung ihrer Praxistauglichkeit für DaF. Das Interesse beim Einsatz von Liedern konzentriert sich auf die Bereiche Motivierung und Aktivierung der Lernenden sowie sprachpraktische und ggf. kulturentdeckende Aspekte. Als vielversprechend erweisen sich Verbindungen zum szenischen Spiel (z. B. Musiktheater, Bewegung, Tanz) und Ansätze medienübergreifenden Arbeitens (z. B. Filmmusik).²

1 In einem Sektionsbericht zur Konferenz der IVG in Warschau kam die Autorin zu ähnlichen Schlussfolgerungen, vgl. Badstübner-Kizik (2013).

2 Vgl. zusammenfassend dazu Badstübner-Kizik (2010), dort auch weiterführende Literaturhinweise.

3. Entwicklungen aus benachbarten Fachdidaktiken werden eher sporadisch wahrgenommen, im Besonderen betrifft das – auffällig angesichts der sich etablierenden Situierung von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch – die Fachdidaktik des Englischen als Fremdsprache oder auch Deutsch als Muttersprache. Bedauerlich scheint zudem die (derzeit spürbare) Entkoppelung der Fächer Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Bereich der Mediendidaktik. Beide Bereiche könnten sehr voneinander profitieren, insbesondere was die Erschließung neuer und alternativer Musikarten und Lernsettings oder auch die Einbeziehung der musikalischen (Vor- und Parallel-)Prägung der Lernenden betrifft. Überhaupt scheint der Bezug auf den außerschulischen Musikkonsum von Lernenden wenig ausgeprägt, allerdings muss hier in Rechnung gestellt werden, dass Versuche, Freizeit- und Schulverhalten einander anzunähern, schnell an Grenzen stoßen können.
4. Die in den Beiträgen angesprochenen Möglichkeiten musikbezogenen Lernens weisen dennoch zunehmend auch auf außerschulische Lernorte mit halböffentlichem, öffentlichem oder auch virtuellem Charakter hin (z. B. Radioprogramme, Clubs, virtueller Raum). Hauptsächlich wird Musik jedoch nach wie vor über Tonträger in den Unterrichtsraum „hineingeholt“. Bewegungen „hin zur Musik“ können sicherlich auch im Kontext Deutsch als Fremdsprache intensiviert werden – die unterschiedlichen didaktischen Settings weltweit bieten fast unbegrenzten Zugriff auf musikalische Traditionen und musikgeprägte öffentliche Räume.

Insgesamt bestätigt sich der Eindruck, dass musikbezogene Beiträge im Bereich DaF nach wie vor den Charakter von (idealtypischen) Einzelfallberichten annehmen. Sie sind vielfach sehr anregend, jedoch nur begrenzt zu verallgemeinern oder auf andere didaktische Kontexte zu übertragen. Das verweist einmal mehr auf die wichtige Motorfunktion, die innovative Praktiken für die Grundlagenforschung häufig übernehmen könn(t)en.

Bedauerlicherweise konnten sich nicht alle Referentinnen und Referenten dazu entschließen, ihre Beiträge zum Druck vorzubereiten, vielfach sprach

auch die interaktive Ausrichtung (z. B. Workshops) oder der Berichtscharakter (z. B. Posterpräsentationen) gegen eine Verschriftlichung. Die hier gesammelten Texte können dennoch einen guten Eindruck von der inhaltlichen und methodischen Breite der Sektionsarbeit geben. Sie spiegeln zudem unterschiedliche Wissenschafts- und Präsentationstraditionen wider – ein wichtiger und willkommener Aspekt, der zweifellos zur anregenden Vielfalt der Internationalen Deutschlehrertagung beiträgt.

Raluca Teacă aus Mexico spricht vor allem die motivationale Kraft von Musik im Fremdsprachenunterricht an. Auf der Grundlage ihrer Arbeit mit älteren und neuen deutschsprachigen Popsongs konnte sie über eine schriftliche Umfrage mit erwachsenen Lernenden auf dem Niveau B1 aus verschiedenen Ländern einmal mehr bestätigen, dass die Arbeit mit Liedern sehr zur Aktivierung fremdsprachlicher Lernprozesse beitragen kann.

Ia Gvianidze (Georgien) lenkt die Aufmerksamkeit auf Filmmusik, eine im Kontext DaF noch unverbrauchte Musikgattung, die mit dem Brückenschlag zum Medium Film eine vielversprechende und nachweislich motivierende Medienkombination erfasst. Sie konkretisiert ihre Ausführungen am Beispiel des Kurzfilms *Beas Vorstellung vom Glück* (Regie: Martin Menzel, D 2005).

Julia Alexandra Sternberg stellt einen musikbezogenen Ansatz vor, der gezielt auf die abnehmende Rolle von DaF im Konzert der Fremdsprachen reagiert. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht in Frankreich konzipiert zeigt ihr Konzept, wie mit thematisch parallelen Songs (hier: Nina Simone „Ain't got no, I got life“; Söhne Mannheims „Freiheit“) sprachübergreifend effektiv und motivierend gearbeitet werden kann. Musik, Text und Video werden so miteinander verzahnt, dass sich das sprachliche wie inhaltlich-landeskundliche Potenzial der Materialien gegenseitig verstärkt. Auch auf der Ebene der Lernstrategien und Metakognition profitieren die Lernenden vom doppelten fremdsprachlichen Erleben. Auf den Ausbau dieses bilingualen und z. T. auch online zugänglichen Angebots darf man gespannt sein.

Auch Carsten Waychert stellt ein sehr entwicklungsfähiges Angebot vor. In seinem Beitrag unterzieht er zunächst einige neue DaF-Lehrwerke für die Niveau-Stufen A1 und A2 einer kritischen Revision im Hinblick auf die

(abnehmende) Rolle der Musik und präsentiert dann das Projekt „DaF-Musik“ einer in Japan tätigen DAAD-Lektorenarbeitsgruppe. Es hat zum Ziel, DaF-Lehrkräfte bei der selbstständigen Entwicklung eigener Musikdidaktisierungen für den Einsatz im Anfängerunterricht zu unterstützen. Die im Netz zugängliche Plattform enthält viele anregende Materialien und Didaktisierungsideen sowie weiterführende Links. Einen innovativen (und zur Übertragung auf andere Konstellationen empfehlenswerten) Aspekt bildet nicht zuletzt der direkte Japan-Bezug (z. B. mit Übersetzungen deutschsprachiger Songs ins Japanische oder einem speziellen Kapitel zum Japan-Bezug in der deutschen Popmusik).

Jana Juhásová aus der Slowakei fragt in einer fundierten empirischen Untersuchung nach dem Potenzial von Popsongs für die Entwicklung der auditiven Rezeption (Hörverstehen) bei Studierenden der Germanistik. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Frage, ob Musikinstrumentation und Gesang das Verstehen der textuellen Aussage eines Liedes fördern oder beeinträchtigen würden, nicht eindeutig beantwortet werden kann. Es wäre aus ihrer Sicht verfrüht anzunehmen, dass die Arbeit mit vertonten Texten direkt zur Entfaltung der Fertigkeit Hören führe, allerdings könnten über die Struktur der Lieder (u. a. Redundanz der Textaussage) sowie die multimodale Gedächtniskodierung (Musikinstrumentation – Melodie, Rhythmus, Text) Bedingungen geschaffen werden, die der Entwicklung von Rezeptionskompetenzen sehr entgegen kommen.

Vergleichbare Fragen beschäftigten auch Qasim Jebur Abrah Alhachami aus dem Irak. Er untersucht am Beispiel von Studierenden auf dem Niveau A2 anhand von ausgewählten deutschsprachigen Liedtexten, inwieweit die Musikbegleitung (Vertonung) von Texten den Lernerfolg im Bereich Hörverstehen und Merkfähigkeit beeinflusst. Nach seinen Ergebnissen ein durchaus signifikanter Unterschied feststellbar, darüber hinaus zeigt sich einmal mehr der starke (positive) Einfluss von Musik auf die Motivation der Studierenden.

Damit schließt sich auch ein thematischer Kreis: die Motivation zum Lernen von Deutsch als Fremdsprache über messbare Lernerfolge, unverbrauchte mediale Träger, lernerorientierte Themen, anregende kulturspezifische

Inhalte und nicht zuletzt über die immanente Möglichkeit, motorische und stimmliche Aktivitäten in den oft textlastigen Fremdsprachenunterricht einzubringen – sie stehen sicher nach wie vor im Zentrum der Perspektive auf Musik, wie sie für die Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache in vielen Ländern relevant ist.

Literaturverzeichnis

- Badstübner-Kizik, C. (2010). Kunst und Musik im DaF-/DaZ-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1596–1601). Berlin: de Gruyter.
- Badstübner-Kizik, C. (2013). Literatur, Kunst und Musik im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In F. Grucza (Hrsg.), *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses, Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik IVG 19* (S. 183–188). Warschau: Lang.

Die sprachlichen Tugenden der Musik. Positive Wirkungen des Einsatzes von Musik im Unterricht

Raluca Teacă – Centro de Idiomas Volkswagen, Puebla, Mexiko

Abstract

Welche Tugenden hat Musik im Fremdsprachenunterricht? Welche Stimmung würde im DaF-Unterricht in ihrer Abwesenheit herrschen? Wie prägt Musik den Lernprozess? Hinterlässt sie Spuren im auditiven Gedächtnis der Deutschlernenden? Schafft Musik gute Laune, muntert sie auf? Ist sie die gute Grundlage eines kommunikativen Unterrichts? Spitzen sich die Ohren, lockern sich die Zungen durch Musiktraining? Ist Musik ein Mittel zum Zweck oder vielleicht ein möglicher Lerninhalt? Führt Musik zur Verbesserung der Aussprache und des Hörverstehens? Wie oft sollte Musik im Unterricht gehört werden? Eignet sich Musik nur für auditive Lernertypen? Oder haben trotz aller Versuche, ihn musikalisch zu gestalten, viele Lernende ihren DaF-Unterricht als „Stummfilm“ in Erinnerung? Dies sind Fragen, die erfahrene und weniger erfahrene Lehrende immer wieder zu regen Diskussionen anregen. Der folgende Text setzt sich mit der Rolle von Musik im Unterricht und mit ihrer Auswirkung auf die ablaufenden Lernprozesse auseinander. Dabei handelt es sich um praxisnahe Beobachtungen und nicht zuletzt um die oft umstrittenen Wünsche und Illusionen mancher Deutschlernender. Der Text beruht zum größten Teil auf den Ergebnissen einer Befragung, an der sich Deutschlernende (mit Deutschkenntnissen ab Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) unterschiedlichen Alters und verschiedener Staatsangehörigkeiten beteiligt haben.

1. Lob und Risiko

Ob Musik die erste Geige im Unterricht spielt (Birkenstock, 2012, S. 1), dazu äußern sich Lernende meistens hinter den Kulissen. Engagierte Lehrende haben es hier schwer: Sie pendeln zwischen der Pflicht, Werbung für die

deutsche Sprache zu machen und dem heiklen Auftrag, die Lernenden davon zu überzeugen, dass selbst in der deutschen Sprache Musik liegt. Durch die Entscheidungen, die sie bei der Auswahl der Lieder treffen, sind Lehrende mit zwei extremen Situationen konfrontiert: Entweder ernten sie Lorbeeren oder, im Fall eines Fiaskos, müssen sie sich und anderen eingestehen: „Schuster, bleib bei deinen Leisten!“

2. Deutschlernende kommen zu Wort

Der folgende Text ist das Ergebnis einer empirischen Studie und beruht zum größten Teil auf den Ergebnissen einer Befragung, an der sich Deutschlerner mit Deutschkenntnissen ab Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen unterschiedlichen Alters und verschiedener Staatsangehörigkeiten beteiligt haben. Die Ergebnisse spiegeln Standpunkte, Meinungen und Wahrnehmungen wider, denen eine ausgebildete und erfahrene Lehrkraft nur zum Teil zustimmen könnte. Unsere Kursteilnehmer an der privaten Volkswagen-Sprachschule (Centro de Idiomas Volkswagen) aus Puebla, San Manuel (Mexiko), sind Studenten, Schüler oder Erwerbstätige (manchmal auch Rentner) und das, was sie voneinander unterscheidet, sind die Motivation, Deutsch zu lernen, die Erwartungen, das Bildungsniveau und der Reifegrad. An der Befragung, die im November 2012 durchgeführt wurde, nahmen auch ausländische Studierende an der Universität Tübingen teil. Den mexikanischen Lernenden wurde die Befragung als Teil der Kundenorientierung vorgelegt, den ausländischen Studierenden, die sich in der Transferphase ihrer Deutschkenntnisse befanden, wurde sie als Messinstrument präsentiert, mit dessen Hilfe sie bestimmen konnten, inwieweit Musik zum Erwerb ihrer aktuellen Deutschkenntnisse beigetragen hatte.

3. Die Befragung

Musik gilt immer als Spaßfaktor und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht findet eine positive Resonanz (vgl. Wagner & Ziegler, 1982, S. 4). Jedoch können Lernende meist kaum begründen, warum ihnen ein Lied gefällt oder nicht. Die Idee dieser Befragung (vgl. Abb. 1 und 2) entstand aus dem Wunsch, ihnen einen professionellen Ansporn für die Meinungsäußerung zu geben und sie zur Reflexion in Bezug auf den Musikeinsatz im Unterricht zu veranlassen.

26 Personen¹ im Alter von 20 bis 46 Jahren erklärten sich bereit, die 20 Fragen der Umfrage zu beantworten.

Aus den Bewertungen, die alle zwei Monate an der Volkswagen-Sprachschule durchgeführt werden und die sich im Laufe der Zeit als strenges Beurteilungsinstrument erwiesen haben (die Kursteilnehmer bewerten die Leistungen der DaF-Lehrkräfte, aber auch die Institution), ergab sich deutlich, dass Musik im Deutschunterricht nach Meinung der Befragten nicht zur Genüge präsent ist.

Anhand von 20 Fragen (16 Multiple-Choice-Fragen und 4 offene Fragen) beabsichtigte ich, das musikalische Gehör bzw. die musikalische Sensibilität der Lernenden zu überprüfen (Fragen 1 und 2), die Wirkung von Popmusik und Instrumentalmusik auf die Lernenden zu messen (Fragen 14, 15, 16, 17, 19), das Verhältnis der Musik zu unterschiedlichen Lerninhalten oder Fertigkeiten von den Lernenden analysieren zu lassen (Fragen 4, 7, 10, 12), den Lernfortschritt und die Motivation durch Musik zu betonen (Fragen 3, 11, 13) und konkrete Beispiele in Form von Sänger- oder Musikgruppennamen zu verlangen (Frage 18).

1 13 mexikanische Lernende der Volkswagen-Sprachschule Puebla, San Manuel, mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1–B2 und 13 ausländische Studierende der Eberhard Karls-Universität Tübingen mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau B2–C2.

Erstellt von Dipl.-Philologin Raluca Teacă

1. Mit welchen Geräuschen oder Klangbildern verbinden Sie Ihren vergangenen/heutigen Deutschunterricht?

2. Die deutsche Sprache ist meiner Meinung nach

☐ nicht musikalisch. ☐ wenig musikalisch.

☐ ziemlich musikalisch. ☐ sehr musikalisch.

3. Mit Musik kann ich besser als mit anderen Lernmitteln Deutsch lernen:

☐ Das kann ich nicht bestätigen. ☐ Das habe ich manchmal festgestellt.

☐ Diesen Eindruck habe ich immer. ☐ Davon bin ich fest überzeugt.

4. Wenn ich Musik auf Deutsch höre, konzentriere ich mich auf

☐ die Aussprache. ☐ vereinzelte Wörter. ☐ komplette Sätze.

5. Mit jedem intensiv gehörten oder gut didaktisierten Lied auf Deutsch, habe ich das Gefühl,

☐ kaum wahrnehmbare Fortschritte zu machen. ☐ offensichtliche Fortschritte zu machen.

☐ die Sprache zu beherrschen. ☐ Deutsch wie ein Muttersprachler sprechen zu können.

6. In jeder Deutschstunde ein neues Lied auf Deutsch hören, das finde ich

☐ übertrieben. ☐ unangemessen. ☐ sehr didaktisch. ☐ ideal.

7. Beim Hören kommt mir das Mitsingen ☐ unnötig ☐ peinlich ☐ passend ☐ willkommen ☐ lustig vor.

8. Beim Hören habe ich die Tendenz, mich auf die Botschaft des Textes zu konzentrieren und das passiert mir

☐ fast nie. ☐ selten. ☐ oft. ☐ immer.

9. Der beste Zeitpunkt, um Musik im Unterricht zu hören ist

☐ am Anfang. ☐ zwischen 2 unterschiedlichen Lerntätigkeiten. ☐ am Ende.

10. Wenn die Lieder im Deutschunterricht sehr didaktisiert sind (mehr als 3 Aufgaben zu lösen), dann

☐ habe ich keinen Spaß mehr, die Musik zu genießen.

☐ habe ich keine Lust mehr, mitzumachen.

☐ höre ich gezielt und beginne, das Lied intensiver zu genießen.

☐ lege ich großen Wert darauf und genieße bewusst das Lied.

11. Ein Lied auf Deutsch hören, ohne zu verstehen, was darin gesagt wird, das

☐ stört mich. ☐ ist mir gleichgültig. ☐ ist eine interessante Erfahrung. ☐ stört mich nicht.

Abb. 1 – Fragebogen, Seite 1

Erstellt von Dipl.-Philologin Raluca Teasari

12. Der Einsatz von leiser Instrumentalmusik während der Durchführung anderer Aufgaben(z. B. Stillarbeit, Schreiben, Gruppenarbeit usw.) wirkt auf mich ☐ negativ. ☐ positiv.

13. Mit sehr moderner Musik habe ich den Eindruck, am besten Deutsch zu lernen:
☐ Das stimmt. ☐ Das stimmt teilweise. ☐ Das stimmt nicht.

14. Die im Deutschunterricht gehörten Lieder habe ich ☐ fast nie ☐ selten ☐ oft in Erinnerung.

15. Unterwegs summe ich Lieder aus dem Deutschunterricht
☐ fast nie. ☐ selten. ☐ ab und zu. ☐ oft.

16. Ein Lied auf Deutsch/Ein deutsches Lied - das dem Geschmack der Lerner entspricht - als Sprechelass gilt mehr als ein Bild: ☐ Das stimmt nicht. ☐ Das stimmt.

17. Sätze oder Ausdrücke aus den gehörten Liedern (auf Deutsch) dienen mir in Form von Zitaten oder Umschreibungen, verbale emotionale oder witzige Reaktionen in Alltagssituationen, in Gesprächen mit Freunden usw. zu äußern. Das passiert mir ☐ fast nie. ☐ selten. ☐ oft. ☐ immer wieder.

18. Notieren Sie Namen deutscher Lieder(und Sänger oder Musikgruppen), an die Sie sich gerne erinnern.

19. Ohne Musik wäre der Deutschunterricht _____

20. Würden Sie zu einem der Punkte von 2 bis 17 mehr sagen? Ihre Meinungen/Standpunkte/Ideen sind willkommen und Sie können sie in 3-4 Sätzen entwickeln.

Daten der befragten Person

*Alter: _____

*Herkunftsland: _____

*Niveau der Deutschkenntnisse: _____

(aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen)

* Name _____

(nicht obligatorisch)

Abb. 2 – Fragebogen, Seite 2

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragung lassen den Schluss zu, dass es sinnvoll ist und sich lohnt, den Deutschunterricht musikalisch zu gestalten. Trotzdem sind die Antworten auf die Fragen 1, 2, 6, 9 und 15 sowohl im positiven als auch im negativen Sinne erstaunlich. Banale Geräusche im Klassenraum, wie z. B. das Klimpern von Schlüsseln, Niesen, Husten, Tack-Geräusche von Absätzen oder das Schließen eines Reißverschlusses werden von den Lernenden überhaupt nicht für erwähnenswert gehalten (Frage 1). Trotz vieler Vorurteile wird die deutsche Sprache als musikalisch empfunden (Frage 2) und der Wunsch der meisten befragten Personen, in jeder Unterrichtsstunde einen neuen Popsong zu hören, ist aus der Unterrichtsplanung nicht mehr wegzudenken (Frage 6). Eine unerwartet erfreuliche Rückmeldung war in den Antworten auf Frage 9 zu entdecken: Anscheinend verursacht der Einsatz eines Liedes am Ende der Unterrichtsstunde eine Art Verfremdungseffekt, emotionale Reaktionen oder gute Laune bei den Lernenden. Nicht zu erwarten war die Reaktion auf Frage 15, wo festzustellen ist, dass die deutschsprachigen Lieder, die den befragten Personen vertraut sind, kaum als Ohrwürmer fungieren.

Das, was die meisten Lernenden denken und meinen, ist laut den Prinzipien der Demokratie am wichtigsten – im Folgenden sollen daher die am häufigsten geäußerten Rückmeldungen und Bemerkungen zusammenfassend dargestellt werden:

- Deutsch ist eine ziemlich musikalische Sprache, die mithilfe von Musik besser als mit anderen Lernmitteln gelernt wird.
- Fragt man sich, ob Musik ein Mittel zum Zweck in dem Sinne sei, dass damit z. B. die Aussprache geübt werden kann, wird man als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache enttäuscht. Sehr viele Lerner wagen den Schritt, sich auf komplette Sätze zu konzentrieren oder haben sogar den Wunsch, die Botschaft des gesamten Textes zu entziffern. Hörverstehen ist also immer das wichtigste Ziel.
- Auch wenn die meisten Lernenden während des Hörens komplette Sätze attraktiver finden und hermeneutische Ansprüche an das Verstehen des

Gesamttextes erheben, gesteht die Hälfte von ihnen ein, dass das Hörverständnis beim Musikhören nicht im Vordergrund stehe (der Spaßfaktor und der Überraschungseffekt seien viel wichtiger). Die andere Hälfte der Befragten gibt zu, dass sie das Nicht-Verstehen des Wortschatzes störe.

- Bei der Lehrkraft kommt die Information gut an, dass intensiv gehörte oder gut didaktisierte Lieder die Lernenden motiviere, solange sie das Gefühl hätten, offensichtliche Fortschritte gemacht zu haben oder Deutsch wie ein Muttersprachler sprechen zu können.
- Ziemlich viele Lernende wünschen sich, in jeder Deutschstunde ein neues Lied auf Deutsch zu hören und sollten sie beim Hören mitsingen, dann finden sie diese Herausforderung willkommen.
- Ein außergewöhnlich feines Gehör muss nicht immer vorhanden sein oder man muss nicht unbedingt fachkundig wirken, um professionellen Musikeinsatz schätzen zu können. Dementsprechend sind gründlich didaktisierte Lieder (mit mehr als 3 Aufgaben) sehr beliebt und machen besonders großen Spaß, wenn damit am Ende einer Deutschstunde gearbeitet wird. Dadurch bekommt man gute Laune und verlässt den Klassenraum im Triumph.
- Musik ist ein breiter und vielschichtiger Begriff. Allerdings beziehen sich die meisten befragten Personen auf den vertonten Text, wenn sie über Musik sprechen sollten. Trotzdem wirkt auch Instrumentalmusik auf fast alle befragten Personen positiv und inspirierend, indem sie Denkanstöße gibt oder das produktive Schreiben stimuliert. Zu Instrumentalmusik können viele Lernende mit großem Erfolg andere Aufgaben durchführen, sei es Stillarbeit, Schreiben oder Gruppenarbeit.
- Aktuelle Popmusik entspricht nur teilweise dem Geschmack der Lernenden und ist nicht immer die Voraussetzung dafür, Fortschritte zu machen.
- Solange viele Lernende die im Deutschunterricht gehörten Lieder in Erinnerung haben, kann man als Lehrkraft zufrieden sein, ein Ziel erreicht zu haben. Etwas enttäuscht reagieren Lehrende dagegen innerlich auf die Nachricht, dass die anscheinend erfolgreichen Lieder fast nie außerhalb des Unterrichts gesummt werden.

- Der äußerst engagierte Deutschlehrer kann sich glücklich schätzen, wenn er Bescheid weiß, dass damit die Lerner zum Sprechen gebracht werden, Musik also ein besserer Sprechanlass als ein Bild ist. Musik regt zum Sprechen an, weckt viele Erinnerungen, ermöglicht imaginäre Reisen und lockert die Zungen.
- Deutschlehrende dürfen sich darüber freuen, ein anspruchsvolles Ziel erreicht zu haben, wenn sich viele Lernende der Sätze oder Ausdrücke aus den behandelten Liedern bedienen, um in Alltagssituationen oder Gesprächen mit Freunden spontane Reaktionen auszudrücken.

5. Schlussfolgerungen

Ohne Musik wäre der Deutschunterricht langweilig (Antworten auf Frage 19) und falls sie den Deutschunterricht auf angenehme Weise begleitet hat, dann bedanken sich die befragten Personen bei Musikgruppen oder bei Sängern wie Die Prinzen, Die Ärzte, Die Toten Hosen, Juli, Silbermond, Wir sind Helden, Tokio Hotel, Wise Guys, Rammstein, Peter Fox, Christina Stürmer, Falco oder Reinhard Mey². Auch wenn ihnen Gruppen- oder Sängernamen nicht so wichtig sind, dann erinnern sie sich doch an einige der Titel, die für einen unterhaltsamen Deutschunterricht gesorgt haben: „99 Luftballons“, „Griechischer Wein“, „Schunkeln“, „Sag mir, wo die Blumen sind“, „Mal kurz die Welt retten“, „Mein kleiner grüner Kaktus“ oder traditionelle Weihnachtslieder³.

Als Lehrkraft richten sich meine Auswahlkriterien nach den realen Bedürfnissen oder Schwächen der Lernenden: Für Automatisierungen, Wiederholungen und die Festigung von Grammatik- und Wortschatzstrukturen auf den Niveaustufen A1–B1 entscheide ich mich gern für Uwe Kind und seine Liedersammlungen, für Sängerinnen und Sänger wie Annett Louisan, Anna Depenbusch, Rolf Zukowski, Volker Rosin, Detlev Hörold,

2 Gruppen- und Sängernamen, die von den befragten Personen genannt wurden (Frage 18).

3 Lieder, die von den befragten Personen erwähnt wurden (Frage 18).

Werner Bönzli, Gerhard Schöne oder für Musikgruppen wie Sportfreunde Stiller, Die Ärzte oder Die Prinzen. Zur Verbesserung der Aussprache (vor allem auf den Anfängerstufen A1 und A2) bevorzuge ich die Musikgruppe Wise Guys oder die Sängerin Anna Depenbusch, zum Hörverstehen oder zu Sprech- oder Schreibenanlässen (Niveaustufen von A2 bis B2) lege ich besonderen Wert auf Sängerinnen und Sänger wie Annett Louisan, Anna Depenbusch, Funny van Dannen, Gerhard Schöne, Reinhard Mey oder auf Musikgruppen wie Rosenstolz, Silbermond, Wise Guys, Die Prinzen, 2raumwohnung oder Schandmaul.

Literaturverzeichnis

- Birkenstock, G. (2012). Musik verbindet – und trennt. In *DW Deutsche Welle*. Zugriff am 29.09.2014 über <http://dw.de/p/N7qL>
- Erlinghagen, M. (o. J.). Musik-Sprichwörter. In *DW Deutsche Welle*. Zugriff am 29.09.2014 über <http://dw.de/p/11SGr>
- Kind, U. (1983/2004). *Eine Kleine Deutschmusik*. Berlin: Langenscheidt.
- Wagner, D. & Ziegler, P. (1982). *Mit Liedern lernen*. München: Verlag für Deutsch.

Filmmusik – Impulsgeber für sprachliches Handeln

**Ia Gvianidze – Staatliche Ivane-Javakhishvili-Universität Tbilissi,
Georgien**

Abstract

Im Beitrag wird der Schwerpunkt auf die didaktische Rolle der Musik im Film gelegt. Filmmusik begleitet die Filmhandlung und erfüllt dabei viele Funktionen. Sie weckt unterschiedliche Gefühle bei den Zuschauern und erzeugt bei jedem von ihnen eine individuelle Stimmung, was im Fremdsprachenunterricht produktiv genutzt werden kann. Die Musik spricht die Lernenden eher auf emotionaler Ebene an und veranlasst sie zum Nachdenken. Sie animiert dazu, sich zu äußern, z. B. durch Beschreiben und Vergleichen, Analysieren und Bewerten, Fantasieren und Spekulieren – vor allem in mündlicher, aber auch in schriftlicher Form, was bis zur Entwicklung des kreativen Schreibens weitergeführt werden kann. Am Beispiel einer Sequenz aus dem Kurzfilm „Beas Vorstellung von Glück“ wird der Einsatz von Filmmusik im Unterricht dargestellt.

1. Filmmusik als Medium im Unterricht

Der Fremdsprachenunterricht unter kommunikativem Aspekt versteht sich als ein komplexer Prozess, dessen Hauptziel es ist, die Sprechkompetenz der Lernenden zu fördern und zu entwickeln. Zu diesem Zweck werden im Unterricht verschiedene Medien eingesetzt. Die Aufgabe dieser Medien ist es unter anderem, die Lernenden zu motivieren, ihr Interesse am Sprachenlernen zu wecken und ihnen den Lernprozess nach Möglichkeit angenehm zu gestalten.

Zu den effektiven Medien im Fremdsprachenunterricht zählen auch Filme, wobei sich deren Einsatzmöglichkeit in Abhängigkeit vom Genre unter-

scheidet. So können Spielfilme die Lernenden motivieren, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern und Kreativität fördern. Nicht zu unterschätzen ist auch das landeskundliche und interkulturelle Potenzial von Spielfilmen, indem sie den Lernenden Einblicke in andere Länder und fremde Kulturen verschaffen. Für den allgemeinen Spracherwerb sind z. B. zeitgenössische Spielfilme, die zwischenmenschliche Beziehungen thematisieren, gut geeignet für Seh- und Hörübungen, als Nachsprech- oder Sprech- bzw. Gesprächsübungen, für landeskundliche Informationen, für interkulturelle Vergleiche und vieles mehr. Das Besondere an den Filmen als Medium im Fremdsprachenunterricht ist, das Optische mit dem Akustischen zu verbinden. Durch die Bild-Text-Musik-Kombination ist es möglich, mit Emotionen verknüpftes Lernen zu erreichen.

Um Missverständnisse zu vermeiden, soll zunächst erläutert werden, was unter Filmmusik verstanden wird. Gemeint ist jene Musik, die für einen konkreten Film komponiert oder aus bereits vorhandener klassischer oder populärer Musik zusammengesetzt und mit dem Film zusammen aufgeführt wird. Dank ihrer vielseitigen Funktionen unterstützt Filmmusik die Handlungsführung im Film.

2. Funktionen von Filmmusik

Filmmusik ist funktional. Sie entsteht nicht um ihrer selbst willen, sondern steht im Dienst an einem anderen, grundsätzlich musikfremden Medium, eben am Film. (Pauli, 1978, S. 31)

Dieses Zitat macht deutlich, dass der Filmmusik eine große Bedeutung beigemessen wird. Dank ihrer Struktur oder Beschaffenheit gibt sie dem Film eine gefühlsbetonte Umwelt. Filmmusik erfüllt mehrere Aufgaben gleichzeitig: Sie löst Emotionen aus und stärkt die Aussagekraft der bewegten Bilder im Film. Sie intensiviert das Geschehen, etabliert die Atmosphäre und Stimmung, hebt Gefühle und seelische Verfassungen sowie den Charakter der handelnden Personen hervor. Sie kann Ort und Zeit der Handlung genauer bestimmen. Sie kommentiert oder interpretiert ganze

Szenen, schafft teils komische, teils dramatische Effekte, erzielt Spannungen, indem sie mal fröhlich und unbeschwert, mal bedrohlich und beängstigend erklingt. Filmmusik kann den Zuschauer auf das Kommende aufmerksam machen oder auch durch sich wiederholende Motive auf etwas Zurückliegendes verweisen.

Die Texte zur Musik können die Idee des Films erläutern, das Thema des Films um weitere Aspekte ergänzen oder ganz eigene Inhalte explizieren. Diese Texte kommunizieren mit den Zuschauenden bzw. Lernenden auf rationaler Ebene, während die Musik selbst versucht, sie eher auf emotionaler Ebene anzusprechen und das Seherlebnis verstärkt.

Filmmusik funktioniert wie eine Art Sprache – sie ermöglicht es, bei den Lernenden Gefühle auszulösen und Erinnerungen wachzurufen. Gerade diese emotionale Stimmung und das Wachrufen von Erinnerungen trägt zur großen Motivation der Lernenden bei und spricht dafür, dass Filmmusik im Unterricht erfolgreich eingesetzt werden kann.

3. Fremdsprachliche Lernziele beim Einsatz von Filmmusik

In der Fachliteratur wird über den erfolgreichen Einsatz von Filmmusik im Unterricht Folgendes geschrieben:

Zur Schulung des bewussten Hörens kann die Beschäftigung mit Filmmusik wesentlich beitragen. Die Lernenden werden dazu ermuntert, beim Sehen eines Filmes von der ihnen vertrauten schnellen (und, was die Musik angeht, oftmals flüchtigen) Rezeption, wie sie sie aus ihrem Alltag kennen, abzuweichen und genau hinzuhören. Darüber hinaus haben sie die Aufgabe, das Gehörte in Beziehung zu den Bildern und zur Filmhandlung zu setzen, d. h., sie reflektieren über ihre Hörerfahrung und lernen durch den Austausch im Klassenzimmer – ähnlich der Begegnung mit verschiedenen Lesarten bei der Besprechung literarischer Texte – auch andere Hörweisen kennen. (Surkamp, 2009, S. 8)

Der Einsatz von Filmmusik im fremdsprachlichen Unterricht ermöglicht es, verschiedene Lernziele zu verfolgen und dementsprechend den Unterricht vielfältig zu gestalten. Da Filmmusik Informationen über den Hörkanal vermittelt, stehen beim Einsatz von Filmmusik im Unterricht intensives Zuhören und Stellungnahme zu dem Gehörten im Vordergrund. Die Lernenden haben die Gelegenheit, ihren individuellen Hör-/Seheindrücken eine verbale Form zu verleihen und ihre Fantasie zu stärken.

Der Einsatz von Filmmusik schult und trainiert konzentriertes und bewusstes Zuhören und ermöglicht vielfältige Sprech- und Schreibansätze: Die Lernenden bekommen Impulse zum Sprechen, Beschreiben, Vergleichen, Analysieren, Bewerten und Spekulieren, was zur Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen, weiterhin aber ebenso der Schreibkompetenzen bis hin zum kreativen Schreiben beiträgt.

Filmmusik als Lernhilfe lässt sich in allen Lernstufen einsetzen, aber es muss darauf geachtet werden, dass bei den Arbeitsaufträgen zu einer Filmsequenz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Die Lehrenden sollen jeden Arbeitsauftrag vorsichtig formulieren, damit die Lernenden weder über- noch unterfordert werden. Beim Einsatz von Filmmusik im Unterricht ist es wichtig, zwischen Einzel- und Gruppenarbeit zu wechseln.

Während die Lernenden bei der Einzelarbeit eine gute Gelegenheit haben, ihre subjektiven Eindrücke zu formulieren, können sie sich hingegen bei der Gruppenarbeit untereinander austauschen, miteinander diskutieren und sich dabei auch auf gemeinsame Spekulationen und Vermutungen stützen. Das fördert die sprachliche Sicherheit der Lernenden (vgl. Badstübner-Kizik, 2012, S. 51).

Beim Einsatz von Filmmusik im Unterricht sollte beachtet werden, dass die Aufgaben möglichst handlungs- und produktionsorientiert sind. Die ausgewählte Filmmusik soll den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich verschiedene Sprachfähigkeiten anzueignen. Die Aufgaben dazu können zeitlich eingeordnet werden.

Das Aufgabenangebot zur Arbeit mit Filmmusik wird im fremdsprachlichen Kontext – analog zu den Vorgehensweisen bei Textarbeit, Hörverstehen oder Filmdidaktik allgemein – gern zeitlich um pre-, while- oder postviewing activities organisiert. (Badstübner-Kizik, 2012, S. 47; vgl. auch ebd., S. 47–53)

Eine mögliche Übungstypologie könnte so aussehen:

Pre-viewing activities:

- Sensibilisierung mit dem Wortschatz
- Bekannte Komponisten und Interpreten kennenlernen und präsentieren
- Persönliche Filmmusik vorstellen und begründen, warum sie einem gut gefällt
- Vermutungen zur Handlung und zu Personen anstellen
- Assoziationen mit Filmgenre (Vergleich mit ähnlichen Filmen, die Merkmale des Filmgenres herausarbeiten)

While-viewing activities:

- Ton/Musik ohne Bild (sound-first bzw. vision-off approach): Vermutungen über das Thema des Films/der Szene äußern
- Bild ohne Ton/Musik: Vermutung über die eingesetzte Musik/den Musikstil äußern
- Notizen zu Ereignissen, Figuren, Gefühlen machen
- Mögliche Funktion der Filmmusik in einer Szene analysieren

Post-viewing activities

- Analyse einzelner Szenen (Handlung der Szene auseinander nehmen, Einstellung zu dem Gesehenen)
- Schreibenanlass (Brief an die Hauptperson schreiben, Zeitungsartikel verfassen, Fortsetzung schreiben, Perspektivenwechsel)
- Wirkung von Filmmusik untersuchen: Szene mit und ohne Musik vergleichen/mit anderer Musik kombinieren (Unterschiede festhalten, wie die Musik Erwartungen verändern kann)
- Persönlichen Bezug zur Filmmusik herstellen (Wirkung der Musik auf den Lernenden beschreiben, Musikstile einschätzen, Musikgeschmack diskutieren).

4. Übungssequenz

Ob durch die mit Filmmusik gekoppelten Übungen wirklich verschiedene Fähigkeiten trainiert werden, kann man am Beispiel folgender Übungssequenz beobachten, die selbstverständlich modifizierbar ist. Als einleitende Übung wurde eine Wortschatzarbeit mit Adjektiven gewählt.

Aufgabe 1a: Erinnern Sie Sich an einen Film, dessen Musik Sie besonders beeindruckt hat. Mit welchen von den unten angegebenen Attributen würden Sie diese Musik charakterisieren? Wie hat diese Filmmusik auf Sie gewirkt?



Abb. 1 – Vorgabe verschiedener Adjektive für die Lernenden

Diese Einstiegsübung macht die Lernenden mit Adjektiven vertraut, die die Welt der Emotionen widerspiegeln und auch unmittelbar mit der Filmcharakterisierung verbunden sind. Dem Lehrenden bleibt es überlassen, ob er dann in der Gruppe die Wortschatzarbeit aktiviert und die Adjektive in synonymische bzw. antonymische Reihen ordnen lässt, ob er die Bildung der Steigerungsformen der Adjektive übt, ob er Kausalsätze bilden lässt mit dem Akzent auf der Verwendung von „weil“- , „da“- oder „denn“-Konjunktionen. Je nach der Lerngruppe und dem Lernziel kann der Fokus auf verschiedene Lernziele ausgerichtet werden, z. B. auf lexikalische, grammatische oder auch landeskundliche Schwerpunkte.

Als weiterführende Aufgabe wäre denkbar:

Aufgabe 1b: Welche Emotionen kennen Sie? Wie heißen die Substantive, Verben und Adjektive dazu?

- | | | | |
|----|-------------|----------------|-----------|
| 1. | die Angst | sich ängstigen | ängstlich |
| 2. | die Liebe | lieben | ... |
| 3. | ... | ... | traurig |
| 4. | der Schreck | ... | ... |

(z. B.: Zorn, Grausamkeit, Freude, Ungeduld, Humor, Monotonie, Leidenschaft)

Aufgaben gezielt zur Filmsequenz

Als Material wurde eine Sequenz aus dem Kurzfilm „Beas Vorstellung von Glück“ (Regie: Martin Menzel, Produktion: 3 Kamele Film, D 2005) gewählt.

Die 26-jährige Bea, die ein isoliertes Single-Leben führt, verliebt sich in einen jungen Nachbarn, aber erst nach dessen Selbstmord. Bea beginnt sich für sein Leben zu interessieren. Sie geht heimlich in seine Wohnung, schläft in seinem Bett, liest seine Bücher, kocht sein Lieblingsessen und gibt sich gegenüber der Mutter des Verstorbenen als seine Freundin aus. Sie muss sich aber zuletzt entscheiden: Für eine Vorstellung von Glück mit einem Mann, der niemals wiederkehrt, oder für die Chance, dieses Glück im „echten“ Leben zu finden.

Der für den Unterricht ausgewählte Filmausschnitt – Beas heimlicher Besuch in Saschas Wohnung – ist mit abwechslungsreichen Hintergrundgeräuschen, wie Treppensteigen, Schlüsselbewegung, eine sich öffnende Tür, unterlegt. Dieser Ausschnitt wurde zuerst ohne Bilder abgespielt und mit der folgenden Aufgabe verknüpft:

Aufgabe 2a: Hören Sie sich die Filmmusik zuerst ohne Bild an. Welche Gefühle lösen die Musik und die Hintergrundgeräusche in Ihnen aus? Beschreiben Sie bitte Ihre Emotionen. Helfen werden Ihnen dabei die Adjektive aus der Aufgabe 1a.

Aufgabe 2b: Stellen Sie Vermutungen zu der Szene an. Mit was für einer Szene könnten Sie die eben gehörte Musik assoziieren?

Die Lernenden waren neugierig und beim Zuhören sehr konzentriert. Den meisten ist es gelungen, die Geräusche richtig zu interpretieren (Treppe hochlaufen, heimlich die Wohnung betreten, ins Bett legen). Die Vermutungen über den Inhalt des Films waren vielfältig und reichten von lebensgefährlichen Situationen bis zu der Einschätzung, dass jemand unerwartet besucht werden soll.

Anschließend wurde der Filmausschnitt mit Bild und Ton gezeigt.

Aufgabe 3a: Sehen Sie sich die Filmsequenz an. Worum geht es im Film? Inwieweit stimmt die Szene mit der von Ihnen vorgestellten überein?

Aufgabe 3b: Schreiben Sie eine Fortsetzung des Films bzw. der Filmsequenz aus der Perspektive der Protagonistin.

Der Höhepunkt der Neugier war erreicht, als den Lernenden die Filmszene mit Bild und Ton gezeigt wurde und sie herausfinden sollten, inwieweit ihre Erwartungen und Assoziationen mit dem realen Geschehen der vorgeführten Filmszene übereinstimmen.

Die gewählte Methode ähnelt einem Rätselspiel, das Lernende sehr motiviert und dazu bringt, ihre Gefühle und Erwartungen zu formulieren. Ihre Freude, etwas richtig erraten zu haben, erleichtert es ihnen, das in einer Fremdsprache auszudrücken.

Durch dieses Vorgehen wird zusätzlich die Kreativität der Lernenden angesprochen und aktiviert. Sie können ihrer Fantasie freien Lauf lassen, wenn sie darum gebeten werden, eine Fortsetzung zu dem Film zu schreiben oder eine schriftliche Hausarbeit zu erledigen.

5. Fazit

Die Beschäftigung mit Filmmusik im Unterricht trägt nach der eigenen Erfahrung positiv zum Spracherwerb der Lernenden bei. Der Einsatz von Filmmusik macht die Lernenden neugierig, das genaue Zuhören fördert ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse, z. B. das Motiv, etwas richtig zu erraten, hat Wettbewerbscharakter, was seinerzeit die Beteiligung der Lernenden am

Unterricht erhöht. Deshalb ist es zu empfehlen, das didaktische Potenzial von Filmmusik im Sprachunterricht einzubauen.

Literaturverzeichnis

- Badstübner-Kizik, C. (2012). Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 44–70. Zugriff am 26.09.2014 über http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf
- Eisenmann, M. (2010). „in your head they are fighting“ – Anregungen zur Arbeit mit Musikvideoclips am Beispiel des Songs „Zombie“. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 250–261). Frankfurt a. M.: Lang.
- Henseler, R., Möller, S. & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht – Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- Pauli, H. (1978). Filmmusik. In Deutsches Institut für Fernsehen an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Funkkolleg Musik* (Studienbegleitbrief Nr. 11). Weinheim: Beltz.
- Surkamp, C. (2009). Filmmusik – Musik im Film: Die Rolle der auditiven Dimension für den fremdsprachlichen Filmunterricht. Zugriff am 25.08.2014 über <http://lacrash-filmschool.de/downloads/CarolaSurkamp-Filmmusik.pdf>

Freiheit – *Freedom*: Ein englischer und ein deutscher Song im Zentrum eines sprachenübergreifenden Unterrichtsmoduls für die *classes bilangues* in Frankreich

Julia Alexandra Sternberg – Goethe-Institut Paris, Frankreich

Abstract

Ein großer Teil des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I in Frankreich ist seit einigen Jahren im Rahmen der sogenannten *classes bilangues*, Zwei-Sprachen-Klassen organisiert, was bedeutet, dass die französischen Schüler und Schülerinnen Deutsch und meistens Englisch gleichzeitig lernen. Dass dies nicht nur nebeneinander geschieht, sondern im Sinne von sprachenübergreifendem und sprachenverbindendem Lernen, fördert eine Webseite (www.goethe.de/frankreich/bilangues) mit Unterrichtsvorschlägen, bisher aus den künstlerischen Bereichen Theater (szenisches Spiel), Slam Poetry und Musik. Im Kern des Musikmoduls stehen der Jazzsong von Nina Simone „Ain't got no, I got life“ von englischsprachiger Seite und „Freiheit“ der „Söhne Mannheims“ (Pop-Rock und Rap) von deutschsprachiger Seite. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie Musik, (Song-)Text und Video in beiden Sprachen so verzahnt behandelt werden, dass das mnemotechnische Potential im Bereich von Wortschatz, Phonetik und Strukturen verstärkt wird. Auf der Ebene der Lernstrategien und Metakognition profitieren die Schüler und Schülerinnen vom doppelten Erleben in zwei Fremdsprachen. Bei den verschiedenen Weisen der Interaktion der beiden sprachlichen Fächer geht es jedoch auch um inhaltsorientiertes Arbeiten. Das beiden Songs gemeinsame Thema wird gegenseitig vertieft. Dadurch entsteht ein landeskundlicher Vergleich, der zu interkulturellem Verständnis führen soll.

1. Die *classes bilangues* in Frankreich

1.1 Die aktuelle Situation der *classes bilangues* in Frankreich

Seit den 1980er Jahren hatte der Deutschunterricht in Frankreich einen Rückgang zu verzeichnen, der ab 1995 beunruhigend wurde.

Die Gründe dafür sind zahlreich: Angst der Eltern, dass die jungen Franzosen nicht gut genug Englisch sprechen und deswegen auf dem internationalen Arbeitsmarkt schlechtere Chancen haben; ein negatives Deutschlandbild, was die Landschaften und das Klima betrifft; der Ruf des Deutschen als schwere und weniger attraktive Sprache im Vergleich mit den romanischen Sprachen; das Gewicht der Vergangenheit in den Geistern und auch eine weniger offensive Sprachpolitik von deutscher Seite als in Frankreich.

Um dieser Entwicklung entgegenzusteuern, wurden 2002 die *classes bilangues* (Zwei- Sprachen-Klassen) für Deutsch und Englisch gebildet. Mit dem Eintritt in die Sekundarschule (in die *6ième*, was dem Alter der 6. Klasse in Deutschland entspricht) lernen die Schüler gleichzeitig Englisch und Deutsch als erste Fremdsprachen.

Das hat zwei Vorteile:

- die Eltern werden beruhigt, weil die Kinder Englisch lernen,
- diese Klassen ermöglichen einen neuen sprachenübergreifenden Ansatz.

Von der Organisation des Unterrichts her bedeutet dies, dass die Schüler statt 4 Wochenstunden in einer Fremdsprache 6 Wochenstunden in den zwei Fremdsprachen zur Verfügung haben. Wie diese 6 Stunden aufgeteilt werden, entscheidet die Schule, meistens aber sind es 3 Stunden pro Fremdsprache (gelegentlich nur 2 Stunden Deutsch und 4 Stunden Englisch). Seit 2003 steigt die Zahl der Deutschlerner im Rahmen dieser Zwei-Sprachen-Klassen deutlich an. Durch sie hat sich der Prozentsatz der Deutschlerner in der Sekundarstufe I stabilisiert.

Zu Beginn des Schuljahres 2012/13 lernten 88,6 % der Deutschlerner beim Eintritt in die Sekundarschule Deutsch mit Englisch in Zwei-Sprachen-Klassen. 48,8 % der Collèges (Sek. I) bieten Zwei-Sprachen-Klassen an, gegenüber nur 7,8 % im Jahre 2002.

Dies entspricht auch den Forderungen des Europäischen Referenzrahmens bezüglich Mehrsprachigkeit und sprachenübergreifendem Lernen.

1.2 Aufbau einer Webseite für Lehrerinnen und Lehrer

Eine Didaktik für das sprachenübergreifende Lernen im Rahmen der *classes bilangues* ist erst im Begriff zu entstehen. So hat eine Lehrerin versucht, dieses Lernen bildlich darzustellen:

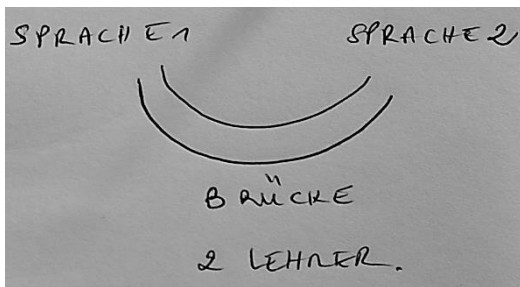


Abb. 1 – Interpretation der *classes bilangues* einer französischen Lehrerin

Das Goethe-Institut Frankreich unterstützt die französischen Lehrerinnen und Lehrer dabei durch eine Webseite¹. Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz werden beide im Referenzrahmen gefordert, deshalb eignen sich die Künste besonders für sprachenübergreifendes Lernen. Bisher gliedert sich die von Sandrine Eschenauer koordinierte Webseite in die Bereiche Theater, Slam, Film, Literatur und Musik.

1 www.goethe.de/frankreich/bilangues

2. Freiheit – Die Songs im Zentrum des Moduls

Bei der Konzeption der Webseite haben uns zwei Lehrerinnen, Elhame Bernard für Englisch und Sterenn Le Berre für Deutsch, unterstützt. Sie haben das Thema „Yourope – in Vielfalt vereint“ gewählt. In der Einheit soll es um die Werte Europas gehen, zu denen auch die Freiheit gehört. Wir haben aus ihrer Konzeption zwei Songs gewählt, Nina Simones „Ain't got no – I got (life)“ und „Freiheit“ der Söhne Mannheims.

2.1 Nina Simone: „Ain't got no – I got life“

Nina Simone nahm den Song „Ain't got no – I got life“ am 7. April 1968, wenige Tage nach der Ermordung Martin Luther Kings für das Album *'Nuff Said!* auf. Ihr kraftvolles Arrangement ist ein Medley aus zwei fröhlichen Songs aus dem Musical *Hair*, deren Musik von Galt Mac Dermont und deren Texte von Gerome Ragni und James Rodo stammen. Das Musical entstand in den späten 1960er Jahren vor dem Hintergrund der Protestbewegungen gegen den Vietnamkrieg, der Auflehnung der (vor allem bürgerlichen) Jugend gegen Autoritäten und des Aufkommens der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung.

Im zweigeteilten Titel bleiben die ursprünglichen Songtitel bestehen 1. „Ain't got no“ und 2. „I got (life)“; ebenso wie im gesamten Song die zwei ursprünglichen Lieder als zwei Teile bestehen bleiben.

Im ersten Teil geht es um Besitz, viele Dinge werden aufgelistet, die man braucht, um in der Gesellschaft jemand zu sein: ein Eigenheim, Zuhause, Parfüm, Schuhe usw. (Ich habe, also bin ich). Das Ich besitzt diese Dinge eben nicht. Die Folge ist „Ich habe nichts, also bin ich nichts, bin ich niemand“. Durch Wiederholung und doppelte Verneinung zeigen die Autoren hier, wie man seiner kulturellen, historischen, religiösen und familiären Wurzeln beraubt wurde. Es geht in *Hair* auch um andere Gesellschaftsgruppen: Man konnotiert bei Nina Simones Interpretation hauptsächlich die Situation der Afroamerikaner in der Sklaverei.

Im zweiten Teil des Songs geht es um die Dinge, die das Ich besitzt, es werden hauptsächlich Körperteile aufgelistet, um triumphierend zu zeigen,

dass das Ich existiert, lebt, das wichtigste Gut an sich besitzt, nämlich das Leben. Die Schlussfolgerung ist jetzt das Gegenteil von der in Teil 1: Jetzt „habe ich, also bin ich“.

Im gesamten Text werden zusammengezoogene Formen, Umgangssprache und Slang verwendet sowie Zusammensetzungen der Mengenangaben *some*, *any* und *no*.

Auch wenn es sich von musikalischer Seite im Grunde um zwei Songs handelt, so klingt doch im gesamten Song, gerade auch durch die Verschmelzung der beiden Lieder zu einem, der Kampf der Slaven um Freiheit und Gleichheit an. Wenn in *Hair* beide Songs fröhlich interpretiert wurden, ist Nina Simones Interpretation des ersten Teils „Ain’t got no“ manchmal auch trauriger. Alle Interpretationen drücken eine gewisse Wut aus und wirken kämpferisch. In diesem Zusammenhang sei generell auf die Rolle des Gesangs von Slaven hingewiesen, ihre einzige Waffe und ihr einziger Trost. *Hair* ist insgesamt in Kirchentönen komponiert und Nina Simones Interpretationen haben einen gewissen religiösen Ton.

In unserem Modul verwenden wir auch ein Remix des Songs von Groovefinder.

2.2 Söhne Mannheims: Freiheit

Das Lied „Freiheit“ erschien auf dem Studioalbum der Söhne Mannheims *Barrikaden von Eden*, in dem verschiedene Musikstile vereint sind (Techno, Ballade, Rock, Rap). Die Single *Freiheit* wurde im Juli 2011 aus diesem neuen Album ausgekoppelt. Die Gruppe widmete diesen Song Amnesty International und führte mit der Menschenrechtsorganisation eine Videoaktion anlässlich deren 50-jährigen Bestehens durch. Es handelt sich um eine ruhige, zuversichtliche Popballade mit zwei gleichförmigen Strophen und einem viermal gespielten Refrain.

In allen acht Verszeilen des Refrains kehrt das Wort *Freiheit* wieder, bis auf die letzte Zeile auch überall als Anapher. Da dieses Titelwort zudem das Thema des Songs ergibt, sollen die Schülerinnen und Schüler dem Song das erste Mal über das Hörverstehen begegnen. Auch das englische Wort *freedom* kommt im Songtext vor.

Während der Songtext noch recht offen bezüglich der Definition von Freiheit ist, werden im Video viele verschiedene Interpretationen von Freiheit gezeigt.

Außer Bildern individueller Freiheit oder deren Abwesenheit (Geburt, Gefängnis, ein Mensch allein in der Natur usw.) hat das Video Freiheitsbewegungen zum Inhalt, wie z. B. Martin Luther Kings berühmte Rede, Indianer vor dem weißen Haus oder Militär und Demonstranten in Griechenland.

3. Aufbau des Moduls – Formen des sprachenübergreifenden Lernens mit Musik

Mit folgender Tabelle haben Sandrine Eschenauer und ich in Absprache mit dem Webdesigner versucht, den Aufbau des Moduls darzustellen.

Arbeit mit dem englischen und dem deutschen Song	
Arbeit mit dem englischen Song „Ain’t got no, I got life“	Arbeit mit dem deutschen Song „Freiheit“
1. Thema: Körper und Emotionen	
2. „I got my heart, I got my soul“ Körper und Emotionen im englischen Song	
3. Begegnung mit dem Thema „Freiheit – freedom“ – Erschließung des Refrains	
4. Strukturvergleich der beiden Songs (Musik und Text)	
5. Erschließung des Songtextes – Thema „(Un-)Freiheit der Sklaven“	
	6. Erschließung des gesamten Textes
7. „freedom“ – einen englischen Refrain für einen deutschen Song schreiben	
8. Präsentation der Ergebnisse und deutsch-englischer Chor	

Abb. 2 – Screenshot der Webseite <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/clb/unt/mus/ein/deindex.htm>

Die Mittellinie trennt den Englischunterricht und Deutschunterricht als organisatorischer Rahmen. Die hellere Farbe bedeutet, dass es inhaltlich um den englischen Song, bei der dunkleren Farbe um den deutschen Song geht. Im ersten Schritt werden der englische Songtext sowie der Vergleich beider Songs von der Struktur her lexikalisch vorentlastet.

Es schließt sich die Arbeit mit dem Video von „Ain't got no – I got“ an, wobei verschiedene Vorschläge gemacht werden, darunter die szenische Umsetzung der Screenshots als Standbilder oder das mündliche Beschreiben in Form eines Riesenmemorys.

Der Einstieg in den deutschen Song (vgl. Abb. 2, Punkt 3) über seinen Refrain sowie das Aufgreifen desselben (Punkt 7) im sprachenverbindendem Unterricht soll in diesem Beitrag in Kapitel 4 aufgegriffen werden.

Vom Vergleich beider Songs bezüglich ihrer Struktur versprechen wir uns einen Kompetenzaufbau bezüglich des Hörverstehens im fremdsprachlichen Unterricht durch Bewusstmachung der Erwartungshaltung an Songs als eine Hörtextsorte, die den Schülerinnen und Schülern geläufig ist.

Wie bei der lexikalischen Vorentlastung vor Beginn des Moduls wird auch hier die Besprechungssprache für Musik ausgebaut.

Erst nach der ersten Orientierung in beiden Songs als Hörtexten werden beide Texte inhaltlich weiter erschlossen. Bei „Ain't got no, I got life“ erfolgt dies über ein Gespräch über den Titel sowie über verschiedene als Online-tools verfügbare Lückentexte (zur lautlichen Unterscheidung ähnlicher Wörter, zum deutsch-englischen Wortfeld Körperteile). Auf inhaltlicher Ebene wird zur Geschichte der Sklaverei auch über die Interpretin Nina Simone weitergearbeitet. Der Song „Freiheit“ wird über verfälschte Texte („Lügentexte“) auf zwei Niveaus erschlossen, auch hier wird vertiefend zur Arbeit mit dem englischen Song mit dem Thema der Freiheitsbewegungen und des Wirkens von Martin Luther King weitergearbeitet.

4. Ein Beispiel für sprachenübergreifendes Arbeiten

4.1 Erschließung des deutschen Refrains

Der Einstieg in „Freiheit“ der Söhne Mannheims erfolgt über das Heraushören der Anapher des Titelworts. Je nach Lerngruppe kann man den Refrain einmalig oder mehrmalig hören und zum Beispiel den gesamten Song einmal hören.

Ist das Thema erschlossen, erstellen die Schüler ein Assoziogramm mit ihren Vorstellungen zum Thema.

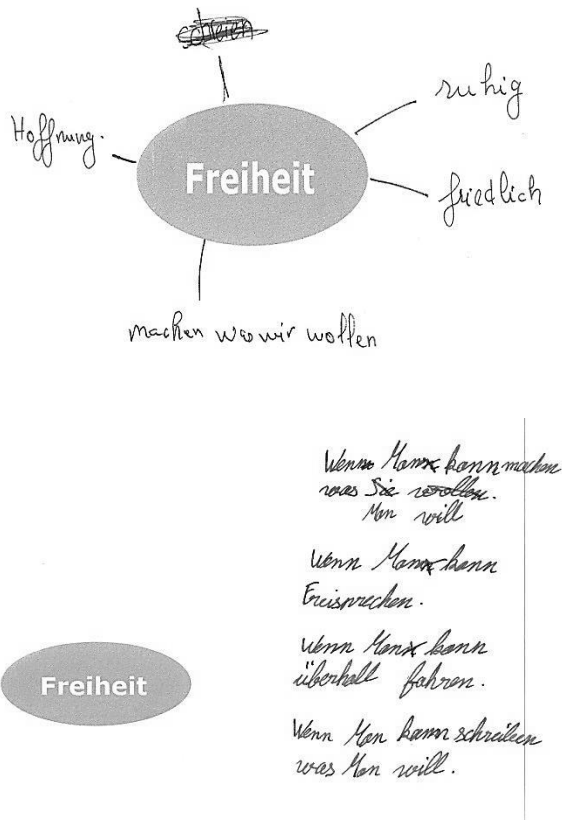


Abb. 3 – Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern einer französischen 3ième (etwa der 9. Klasse in Deutschland entsprechend) zum Begriff Freiheit, Paris 2013

Daraus wird ersichtlich, dass bereits bei 14-jährigen Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein über individuelle und kollektive Freiheit und zum Teil auch Vorwissen über die verschiedenen gesellschaftlich-rechtlichen Arten von Freiheit vorhanden ist.

An dieses Vorwissen knüpfen die beiden folgenden Aufgaben an. Einerseits bekommen die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt, auf dem sie den verschiedenen Typen von Freiheit (Meinungsfreiheit, Reisefreiheit, Freizügigkeit etc.) Definitionen zuordnen. Andererseits arbeiten sie mit dem Hörverstehen weiter, sie rekonstruieren den Refrain.

Wir bieten auf der Webseite eine Wortwolke der Webseite wordle.net an, aber die zahlreichen anderen Möglichkeiten der Rekonstruktion eines Refrains beim Hören (Textpuzzle, Domino, Triomino, verfälschter Refrain usw.) erfüllen die gleiche Funktion.



Abb. 4 – Rekonstruktion des Originalrefrains *Freiheit* anhand eines Wordles

Hier der Originalrefrain:

Freiheit heißt Liebe
Freiheit heißt „Gib mir Raum“
Freiheit heißt Treue
Freiheit ist ein Menschheitsstraum
Freiheit heißt Rücksicht
Freiheit heißt Toleranz
Freiheit heißt „Hilf Mir“
Ich glaube Freiheit bleibt weiterhin unerkannt
Ich hoffe Freiheit bleibt nicht weiterhin unerkannt.

4.2 Kreatives Schreiben eines englischen Refrains

An dieser Stelle kommt es zu einer sprachenübergreifenden Aufgabe innerhalb eines Songs, namentlich des Refrains. Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen englischen Refrain zum deutschen Song „Freiheit“. Auf diese Weise wird erarbeiteter Wortschatz zum Thema *Freiheit* wieder aufgegriffen und so in einem anderen Kontext wiederholt.

Wir haben die Aufgabe im Sinne des Songwriting bewusst eng an das Original angelehnt, damit so ein impliziter produktorientierter Sprachenvergleich erfolgt.

Make your ideas fit with Söhne Mannheims' Song! Each line stands for one syllable.

Freedom _____

Freedom _____

Freedom _____

Freedom _____

Freedom _____

Freedom _____

Freedom _____

Abb. 5 – Arbeitsblatt zum Songwriting auf der Grundlage des Refrains von „Freiheit“

5. Ausblick

Die Erprobung des Musikmoduls als Zwei-Sprachen-Modul ist schon seit langem geplant, trifft aber auf die allen fächerübergreifenden Unterrichtens eigenen Schwierigkeit der Organisation innerhalb eines vorgegebenen institutionellen Rahmens. Hinzu kommt die fachliche Abstimmung mit den anderen Künsten der Webseite (Theater und Slam), bei denen stets auch die Künstler in die Schulen eingeladen und vor allem die Erstsprachen wie Arabisch oder afrikanische Sprachen der Lernenden einbezogen wurden, was dem Musikmodul noch zahlreiche andere Aspekte hinzufügt. Augenblicklich rechnen wir mit dem Beginn der Durchführung im Mai 2015. Die durchführenden Lehrerinnen (für die Fächer Deutsch, Englisch und Musik) und wir Fortbildnerinnen am Goethe-Institut konnten einen Block in Form einer Projektwoche dafür freihalten. Diese Organisationsform ermöglicht uns, wenn nicht sogar den Einbezug von deutschen und englischen Musikerinnen und Musikern, so doch zumindest die Durchführung von musikpraktischem Arbeiten.

Im Wesentlichen stellt sich dann die Frage des Lernzuwachses beim sprachenübergreifenden Lernen mit Musik im Vergleich zum Einsatz im herkömmlichen Unterricht mit nur einer Zielsprache.

Auf der Webseite bietet ein Forum zu Musik und Mehrsprachigkeit für Lehrende die Möglichkeit, die Frage auf einer allgemeineren Ebene zu diskutieren und andere Beispiele einzubringen. Aufgrund der öffentlichen Sichtbarkeit hat dies jedoch bisher nicht viel Zulauf gefunden. Daher planen wir die Moderation eines geschlossenen Raumes auf der Moodle-Plattform des Goethe-Instituts.

Literaturverzeichnis

- Allmayer, S. (2008). *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis. Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Blell, G. & Kupetz, R. (Hrsg.). (2010). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Butzkamm, W. (2007). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- DGESCO. (o. J.). Statistiques LVE, rentrée 2012/2013. Zugriff am 06.03.2013 über www.education.gouv.fr/statistiques.html
- Goethe-Institut. (o. J.). *Classes Bilangues*. Zugriff am 02.11.2014 über www.goethe.de/frankreich/bilangues
- Kashef A. (o. J.). *Nina Simone Vs Groovefinder – Ain't Got No (I Got Life)* [Video]. Zugriff am 02.11.2014 über https://www.youtube.com/watch?v=W_GhksBhqQ
- Mac Dermot, G. (Komponist) & Forman, M. (Regisseur). (1979). *Hair. Ain't got no* [Film, Musical]. Zugriff am 02.11.2014 über <https://www.youtube.com/watch?v=tbdT-4hFgd4>
- Mac Dermot, G. (Komponist) & Forman, M. (Regisseur). (1979). *Hair. I got life* [Film, Musical]. Zugriff am 02.11.2014 über <https://www.youtube.com/watch?v=-1LRD3DtFAo>
- Naidoo, X. & Söhne Mannheims (2011). *Freiheit* [Official Video]. Zugriff am 02.11.2014 über <https://www.youtube.com/watch?v=d1nGfpKg3O4>
- Powell, S. (o. J.). *Groovefinder Vs Nina Simone – Ain't Got No (I Got Life)* [Video]. Zugriff am 02.11.2014 über <https://www.youtube.com/watch?v=On98e0jINwE>
- Simone, N. (1969). *Ain't got no... I got Life* [Video]. Zugriff am 02.11.2014 über <https://www.youtube.com/watch?v=x5LIBOn4s9A>
- Wikipedia. (o. J.). *Nina Simone*. Zugriff am 02.11.2014 über http://de.wikipedia.org/wiki/Nina_Simone
- Wikipedia. (o. J.). *Söhne Mannheims*. Zugriff am 02.11.2014 über http://de.wikipedia.org/wiki/S%C3%B6hne_Mannheims

Deutschsprachige Musik auf der Niveaustufe A

Carsten Waychert – Fremdsprachenhochschule Kyoto, Japan

Abstract

Grundsätzlich bietet der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht uns Lehrenden viele Chancen, stärker an die Erfahrungs- und Lebenswelt der Studierenden anzuknüpfen, emotionale und kognitive Potenziale zu mobilisieren sowie mehrkanaliges Lernen (Hör- und Leseverstehen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck) zu ermöglichen. Besonders durch junge Musik aus Deutschland mit ihren kulturübergreifenden und interkulturellen Themen kann man darüber hinaus im Unterricht das Fenster zur Zielsprachenkultur weiter öffnen und die Lernenden zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur motivieren.

Im vorliegenden Beitrag bespreche ich zunächst einige bekannte DaF-Lehrwerke für die Anfängerniveaus A1 und A2 im Hinblick auf die Verwendung deutschsprachiger Musik (Abschnitt 1). Anschließend möchte ich eine DAAD-Lektorenarbeitsgruppe aus Japan vorstellen, die es sich zum Ziel gesetzt hat, Kolleginnen und Kollegen bei der selbstständigen Entwicklung eigener Musikdidaktisierungen für den Einsatz im Anfängerunterricht zu unterstützen (Abschnitt 2). Deren Ergebnisse sind auf einer Website veröffentlicht worden, aus der ich ein Textbeispiel zur Fertigkeit Schreiben präsentiere (Abschnitt 3).

1. Musik in DaF-Lehrwerken

Da sich der motivationsfördernde Einsatz von Musik aus didaktischen Gründen bereits im Anfängerunterricht anbietet, haben die Lehrbuchverlage in viele Grundstufen-Lehrwerke Musikstücke integriert.

Bei dieser Musik handelt es sich oftmals um nicht-authentisches Material, das eigens für die Lehrwerke und damit für den Fremdsprachenunterricht

produziert worden ist. Die Texte dieser Art von Musik dienen in der Regel der Wiederholung und/oder Vertiefung des Lernstoffes, indem sie Wortschatz und grammatische Strukturen aus den jeweiligen Lektionen transportieren. Sie können daher von den Lernenden meistens im Detail verstanden werden und bieten ferner eine Grundlage zum Mitsingen, für weiterführende Übungen zur Phonetik sowie Modelle zur Variation und schriftlichen Weiterentwicklung.

Die im Folgenden genannten, exemplarischen Beispiele stammen aus bekannten Lehrwerken für Erwachsene auf den Niveaustufen A1 und A2 und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. In Lehrwerken für jüngere Lernende lassen sich (sogar häufiger) weitere Lieder finden.

1.1 Hueber-Verlag

1.1.1 Tangram

Tangram kann sicherlich als ein Pionier auf dem Gebiet der Lehrwerksmusik bezeichnet werden, denn hier wird bereits auf der Anfängerstufe konsequent nach jeder Lektion ein Musikstück angeboten (einige davon sind im Jahr 2000 auf einer gesonderten CD veröffentlicht worden). Stilistisch handelt es sich bei vielen der Tangram-Lieder um eine Art Rap-Musik, die von dem bekannten Liederbuchautor Uwe Kind (*Eine kleine Deutschmusik*) produziert wurde und auf der von ihm entwickelten LingoTech-Methode basiert. Die musikalische Qualität der Tangram-Lieder ist aufgrund des etwas kärglichen Klangs ebenso Geschmackssache wie der Gesang- bzw. Sprechstil, der wiederum „durch starke Rhythmisierung den Charakter des Deutschen als akzentzählende Sprache betonen“ möchte (Alke, 1998, S. III).

Mit zunehmender Progression kommen auch authentische, deutschsprachige Songs hinzu (von Herbert Grönemeyer, Pe Werner, Puhdys, Rudi Carell, Heinz Erhardt, Reinhard Mey, Thomas D., Falco). Im Lehrbuch selbst sind oft keine oder nur wenige Arbeitsanweisungen („Ergänzen Sie“) vorhanden, mehr Anregungen finden sich dagegen in den jeweiligen Anweisungen für Lehrende.

1.1.2 Schritte International

Hier bietet der rhythmische Song „Grüezi! Guten Tag! Grüß Gott!“ bereits nach wenigen Unterrichtsstunden die Möglichkeit, Musik zum Mitsingen einzusetzen. Mitunter wird aber die Stimme des Papageis sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden als störend empfunden. Des Weiteren gibt es in der Lektion 11 des zweiten Bandes ein Lied zur Wegbeschreibung („Entschuldigen Sie ...?“), auf der DVD im letzten Teil ein Lied zum Thema Kleidung („Wie lange noch?“) sowie das Volkslied „Laurentia“ in Lektion 5 des Intensivtrainers für A1.

1.1.3 Menschen

Dieses neue Lehrwerk steigt unmittelbar in den ersten Band – und somit in die deutsche Sprache – mit einem deutschsprachigen Lied ein. Anschließend werden Übungslieder regelmäßig alle drei Lektionen angeboten; die insgesamt 16 extra produzierten Lieder auf dem Niveau A1/A2 spiegeln ein relativ breites musikalisches Spektrum wider, wobei auch die gesangliche Qualität gegenüber Tangram weiterentwickelt worden ist. Ohne Zweifel werden sich zukünftige Lehrwerke an dieser Qualität messen lassen müssen. Zu den Liedern wiederum gibt es verschiedene Übungsformen, wobei Textpuzzles und Einsetzübungen überwiegen.

Ende 2012 veröffentlichte der Hueber-Verlag mit *Zwischendurch mal Lieder* eine Zusammenstellung von Liedern aus verschiedenen Lehrwerken der Niveaustufen A1–B1 mit überarbeiteten Kopiervorlagen.

1.2 Klett-Langenscheidt

1.2.1 Berliner Platz

Der ABC-Rap aus Lektion 1 ist aufgrund seines ausgeprägten Rhythmus' und der Temposteigerung ein echter Hit im Unterricht, den man in den meisten Anfängerklassen einsetzen kann. Erfahrungsgemäß führt dieses Lied in lebendigen Klassen zu Gelächter und begeistertem Mitsingen, in ruhigen, passiven Klassen muss die Lehrkraft jedoch aufpassen, dass sie sich nicht als einzige Person dabei verausgabt. Neben weiterer Lehrwerksmusik (A1: Aussprache-Hit, Raststätten-Rap, Possessiv-Rap; A2: Ein Jahr Ferien)

werden im zweiten Band Lieder von Rio Reiser sowie Hildegard Knef angeboten.

An diesem Lehrwerk zeigt sich aber leider auch, dass die Entwicklung des Einsatzes von Musik in Anfängerlehrwerken durchaus rückläufig sein kann: So wurde auf alle Musikstücke in der vollständig überarbeiteten Neuauflage *Berliner Platz NEU* (2009 und 2010) verzichtet. Rückwirkend mag sich bei den Lehrbuchautorinnen und -autoren folgender Vorbehalt durchgesetzt haben, der sich im Lehrerhandbuch zur ersten Ausgabe so ausdrückte:

„Lieder im Unterricht, speziell im Ausspracheunterricht, werden von Lehrenden und Lernenden sehr unterschiedlich aufgenommen. Das hängt von vielen Faktoren ab und ist nicht zuletzt auch eine Frage der persönlichen Vorliebe“ (Kocker, 2003, S. 43).

1.2.2 Aussichten

Während das Thema Musik in den anderen Lehrwerken selbst kaum thematisiert wird (bzw. bestenfalls anderen Themen wie Hobbys oder Freizeitaktivitäten untergeordnet ist), widmet „Aussichten“ im ersten Teilband von A2 eine ganze Lektion explizit dieser Thematik (Lektion 11 „Gute Musik hier!“).

Das Lehrwerk selbst enthält dagegen auf beiden Niveaustufen insgesamt nur vier Lieder, welche zwar authentisch (Daliah Lavi, Triko, Silbermond, Yokopop), aber kaum didaktisiert sind.

1.2.3 Netzwerk

Neben zwei kurzen Stücken (Zahlen-Rap, Buchstaben-Rap) zu Beginn tauchen im Laufe der folgenden Teilbände nur noch zwei weitere authentische Lieder von eher unbekannten Interpreten (Kai Wunder, Goya Royal) auf. Der Song von Goya Royal in Lektion 4 von A2.1. kann aufgrund seiner relativ umfangreichen Didaktisierung etwas mehr Unterrichtszeit in Anspruch nehmen.

1.3 Cornelsen-Verlag

1.3.1 Eurolingua

Dieses Lehrwerk dient als ein weiteres Beispiel dafür, dass das Musikangebot im Zuge einer Neubearbeitung stark reduziert werden kann. Befanden sich im ersten Band der alten Ausgabe neben einem „Alphabet-Rap“ noch die Volkslieder „Laurentia“, „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“, „Auf der Mauer, auf der Lauer“ und „Drei Appenzeller“, Lieder von Ideal und Rio Reiser, Ausschnitte aus verschiedenen deutschen Jahreszeitenliedern (Einheit 17) sowie eine kurze explizite Thematisierung von Musik in Einheit 20, im zweiten Band weitere Stücke von u. a. Rio Reiser, Nina Hagen sowie Pur, so sind diese leider in der neuen, überarbeiteten Ausgabe (2005 und 2006) komplett verschwunden. Dafür sind im Band A1 ein Traumlied (Einheit 13) sowie im Band A2 der Schlager „Das bisschen Haushalt“ (Einheit 11) hinzugekommen.

1.3.2 Studio D

In diesem Lehrwerk befinden sich für die Niveaustufe A lediglich drei authentische Lieder von Drafi Deutscher (A1) sowie von Rio Reiser und den Prinzen (A2).

2. Arbeitsgruppe „DaF-Musik“

Obwohl viele DaF-Lehrwerke Musik anbieten und man diese gleichwohl im eigenen Unterricht unabhängig vom kurstragenden Lehrwerk einsetzen kann, vermag die Situation v. a. im Hinblick auf authentische Musik nicht zu befriedigen. Sicherlich kann es auch nicht Aufgabe der Verlage sein, möglichst viel authentische Musik in die Lehrwerke zu integrieren, zumal „aktuelle“ Musik schnell veraltet und der schier unerschöpfliche Fundus deutschsprachiger Musik stetig wächst. Lehrende sollten daher geeignete Musik selbst auswählen und passend zur eigenen Lernergruppe niveaugeeignet didaktisieren, um diese dann im eigenen Unterricht einsetzen zu können. Das Internet erweist sich hierbei als ein sehr ergiebiges Medium,

denn dort ist praktisch jedes Lied mitsamt Liedtext, Musikvideo und vielen Zusatzinformationen über die Interpreten verfügbar.

Grundsätzlich kann Musik im Fremdsprachenunterricht eine Vielzahl von Funktionen übernehmen (vgl. Blell & Hellwig, 1996 sowie Badstübner-Kizik, 2010), z. B. bei der Grammatikvermittlung (Allmayer, 2009), bei der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz (Bayer, 2007) sowie einer *audio literacy* (Blell & Kupetz, 2010) und natürlich bei der Entwicklung des Hörverstehens: „Lieder eignen sich besonders gut als Hörtexte, weil sie zum Zuhören produziert worden sind; sie sind also authentisches Hörmaterial. Allerdings sind authentische Texte meist auch schwierige Texte“ (Dahlhaus, 1994, S. 76).

In der Tat sind die Probleme und Herausforderungen beim Einsatz authentischer Popmusik im Anfängerunterricht vielfältig: Zum einen enthalten Liedtexte eine Vielzahl von soziolinguistischen, idiomatischen und umgangssprachlichen Ausdrücken, die in Grundstufen-Lehrwerken in der Regel nicht behandelt werden. Eine Suche nach authentischen Texten, die Anfängerinnen und Anfänger nicht überfordern und/oder das Unterrichtsgeschehen nicht zu erklärungsintensiv und damit lehrerzentriert werden lassen, erweist sich hierbei als die Suche nach der bekannten Nadel im Heuhaufen. Zum anderen können Sprech- bzw. Singtempo – in Verbindung mit der teilweise lauten Musik – oftmals sogar Hörerinnen und Hörer mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen vor Probleme stellen.

Besonders in einem zielsprachenfernen Land wie Japan, wo junge Lernende meistens erst nach Abschluss der Oberschule mit Deutsch als zweite Fremdsprache beginnen und sich an der Universität oft nur für einen relativ kurzen Zeitraum damit auseinandersetzen¹, wird Popmusik aus dem Deutschunterricht weitgehend ausgeklammert bzw. allenfalls am Rande, etwa als Abwechslung vom gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen, eingesetzt.

1 Zweite Fremdsprachen werden in Japan in der Regel nur noch ein Jahr gelernt, an einigen Universitäten gibt es dann noch die Möglichkeit, diese für maximal zwei weitere Jahre zu lernen. Ausnahmen sind natürlich die germanistischen Fachbereiche mit einer Regelstudienzeit von vier Jahren.

Zwar findet man im Internet zahlreiche Didaktisierungen deutschsprachiger Musik (v. a. sei das ausgezeichnete Angebot „*Step into German*“ des Goethe-Instituts San Francisco hervorgehoben), aber oftmals sind diese im japanischen Kontext erst ab Ende des zweiten Studienjahres einsetzbar – und erreichen somit nur eine Minderheit der Deutschlernenden.

Vor diesem Hintergrund gründeten Ende 2011 engagierte Kolleginnen und Kollegen² von verschiedenen Universitäten in Japan die Arbeitsgruppe „Deutschsprachige Musik im universitären DaF-Unterricht in Japan“ mit dem Ziel, ein methodisches Instrumentarium für zielgruppenspezifische Didaktisierungen zu entwickeln.

Nach einem konstituierenden Treffen im Februar 2012 wurde ein Förderantrag beim Ortslektorenprogramm des DAAD in Bonn eingereicht – und ihm dankenswerterweise stattgegeben. Der mit der Arbeit verbundene intensive Austausch zwischen den Mitgliedern erfolgte weitgehend über das Internet (v. a. E-Mail, Dropbox), im Oktober 2012 sowie Februar 2014 gab es noch zwei weitere persönliche Arbeitstreffen. Die Ergebnisse wurden auf einer Website zusammengetragen, die seit Sommer 2014 unter <https://sites.google.com/site/dafmusik/> der Öffentlichkeit zugänglich ist.

Die wichtigsten Menüpunkte der horizontalen Navigationsleiste werden im Folgenden kurz vorgestellt:

- „Grundlagen“: Hier wird in die Thematik Musikdidaktisierung eingeführt und neben grundsätzlichen Erwägungen werden Informationen über Auswahlkriterien didaktisierbarer Lieder sowie die 3-Phasen-Methode angeboten. Der Beitrag „Tipps und Tricks“ spricht sowohl die notwendigen technischen Hilfsmittel bei der Erstellung von Arbeitsblättern sowie rechtliche Fragen an.

2 Neben dem Autor dieses Beitrages gehören zu den AG-Mitgliedern Beate Müller (Goethe Institut, Fremdsprachenhochschule Kyoto), Monika Sugimoto (Fremdsprachenhochschule Kyoto), Kenichi Shimamura (Universität Kurume) sowie Till Weber (Ryukyü Universität Okinawa). Den genannten Mitgliedern möchte ich für ihr überdurchschnittliches Engagement, die kooperative Zusammenarbeit sowie den stets kollegialen und fairen Austausch meinen herzlichen Dank aussprechen. Mit Ausnahme eines externen Beitrages wurden alle Texte von den vier muttersprachlichen Kolleginnen und Kollegen erstellt.

- „Arbeitsfelder“: Darunter verstehen wir die Teilbereiche, in denen Lehrende und Lernende im Kontext eines handlungsorientierten Unterrichts zusammen arbeiten und interagieren. Dazu gehört die Ausbildung der Zielfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben sowie die Weiterentwicklung von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen, aber auch die Themen Phonetik, Landeskunde, Übersetzungen in die Muttersprache sowie die Arbeit mit Musikvideos.

Diese (hoffentlich hilfreichen) methodisch-didaktischen Grundlagentexte verweisen stets auf entsprechende Praxisbeispiele, die wiederum explizit unter dem Menüpunkt „Didaktisierungen“ – unterteilt in die Niveaustufen A1, A2 und B1 – zu finden sind.

Ein eigener Menüpunkt „Japan“ bietet japanischsprachige Übersetzungen verschiedener Songtexte an, stellt einige unserer Workshops vor und bietet mit dem Beitrag „Japan in der deutschen Popmusik“ Anregungen zur interkulturellen Arbeit, die auch außerhalb des japanischen Kontextes interessant sein könnten. Weiterführende Literatur und Weblinks sowie ein Vorschlag für eine Unterrichtsumfrage im Bereich „Service“ runden unser Angebot ab.

Im Folgenden soll ein Textbeispiel zur Fertigkeit Schreiben die Methodik veranschaulichen.

3. Textbeispiel „Schreibanlässe“

Schreiben gehört neben Sprechen zu den produktiven Fertigkeiten und spielt aufgrund der Entwicklung der digitalen Kommunikationsmedien und deren vielfältiger Interaktionsmöglichkeiten eine immer größere Rolle im Leben. Daher sollte auch der Fremdsprachenunterricht die Lernenden dabei unterstützen, aktiv am Web 2.0 partizipieren zu können.

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Schreiben als Mittlerfertigkeit und Schreiben als Zielfertigkeit: Wenn Lernende beispielsweise einen Text vom Präsens in die Vergangenheitsform umformen oder einen Lückentext

ausfüllen, handelt es sich lediglich um eine Mittlerfunktion, die übergeordneten sprachlichen Zielen dient.³ Natürlich bietet sich diese Art von schriftlicher Produktion auch bei der Arbeit mit deutschsprachiger Musik zwecks Anwendung und Festigung von Vokabular, Strukturen und Grammatik an.

Hierauf sollte sich der handlungsorientierte Deutschunterricht jedoch nicht beschränken, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lied und somit das Schreiben als Zielfertigkeit in den Mittelpunkt stellen, authentische Schreibansätze bieten, mit denen Lernende tatsächliche kommunikative Bedürfnisse schriftlich ausdrücken können.

Hierbei sind wiederum zwei Arten von Schreiben zu unterscheiden: das mitteilungsorientierte Schreiben und das kreative Schreiben (vgl. dazu auch Kast, 1999).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) zielt in der Grundstufe primär auf das mitteilungsorientierte Schreiben, wenn er für die Stufen A1–B1 folgendes definiert:

A1: Die Lernenden können eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Ferngrüße. Sie können auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

A2: Die Lernenden können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um sich für etwas zu bedanken.

B1: Die Lernenden können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Tab. 1 – Goethe-Institut, Beschreibung des gemeinsamen Referenzniveaus

3 Manchmal können die Grenzen zwischen diesen beiden Fertigkeiten jedoch auch fließend sein, wie z. B. beim Notieren.

Wie können nun diese begrenzt ausgebildeten Schreibfertigkeiten im Anfängerunterricht bei der Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Popmusik genutzt und gefördert werden?

Solange Schreibprozesse und die Entwicklung der Schreibkompetenz nicht im Zentrum des Unterrichts stehen, sondern alle Fertigkeiten trainiert und entwickelt werden, bieten sich zum Beispiel folgende Unterrichtsaktivitäten an:

- A1: Lernende tauschen sich über Musikgruppen und Songs aus und schreiben auf YouTube, MySpace oder in einem ähnlichen Diskussionsforum Kommentare. Sie simulieren die Reservierung von Konzertkarten und füllen dafür ein Internet-Formular aus.
- A2: Lernende schreiben in einer E-Mail oder in einem Brief über ein besuchtes Konzert, eine neue CD oder ihre Lieblingsband. Sie schreiben einen Fanbrief oder ein einfaches Interview mit deutschsprachigen (Pop-)Musikern.

Zwar sieht der GER das freie, kreative Schreiben in der Grundstufe explizit gar nicht vor, jedoch kann es auch bereits im Anfängerunterricht mit Gewinn praktiziert werden. Denn gerade bei emotional-sinnlich ansprechenden Anlässen wie Musik sind viele Lernende bereit, sich freier auszudrücken und selbst kreativ zu werden. Hier hat sich die Förderung von kooperativen Schreibprozessen besonders bewährt (vgl. Weber, Balmus, Yamaki & Harting, 2004), also das gemeinsame Erstellen eines Textes in Gruppen.

Ein Beispiel für kreative Schreibaufgaben auf einer sehr frühen Lernstufe sind die „Elfchen“, d. h. sehr kurze Gedichte, die nur aus elf Wörtern bestehen. Auf der Website „DaF-Musik“ finden sich unter dem Menüpunkt „Didaktisierungen“ weitere Beispiele für das kreative Schreiben bei der Arbeit mit deutschsprachiger Musik, z. B. wenn die enttäuschte Frau ihrem Ex-Liebhaber eine wütende E-Mail schreibt (Wise Guys – Nur für Dich) oder die Lernenden einen ironischen Text über ihre Heimat schreiben sollen (Die Prinzen – Deutschland).

4. Fazit

Es war uns von Beginn an klar, dass wir mit relativ wenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern keinen großen Pool an Didaktisierungen bereitstellen können – und wollen. Unser inhaltlicher Fokus bestand deshalb darin, interessierten Kolleginnen und Kollegen ein methodisches Instrumentarium zur selbstständigen, zielgruppenspezifischen Didaktisierung zur Verfügung zu stellen. Die bereitgestellten Didaktisierungen dienen eher der Veranschaulichung unserer Methodik sowie als Anregung bzw. zur Weiterentwicklung; sie können aber natürlich sehr gerne im eigenen Unterricht eingesetzt werden. Die Arbeitsgruppe ist unter der E-Mail-Adresse dafmusik@gmx.eu erreichbar und freut sich auf Rückmeldungen und konstruktive Kritik von Kolleginnen und Kollegen aus der ganzen Welt.⁴

Literaturverzeichnis

- Alke, I., Dallapiazza, R.-M., v. Jan, E. & Maenner, D. (1998). *Tangram 1A. Deutsch als Fremdsprache* (Lehrerbuch mit Kursbuch und Arbeitsbuch sowie Kopiervorlagen). Ismaning: Hueber.
- Allmayer, S. (2009). *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Badstübner-Kizik, C. (2010). Kunst und Musik im DaF-/DaZ-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1596–1601). Berlin: de Gruyter.
- Bayer, S. (2007). *Popmusik im DaF-Unterricht: Zur Eignung deutschsprachiger Popsongs für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Saarbrücken: Dr. Müller.

4 Wir stehen auch der Einsendung von externen Didaktisierungen sehr aufgeschlossen gegenüber, behalten uns aber vor, über eine Veröffentlichung auf unserer Website von Fall zu Fall zu entscheiden.

- Blell, G. & Hellwig, K. (Hrsg.). (1996). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Blell, G. & Kupetz, R. (Hrsg.). (2010). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Dallapiazza, R.-M., v. Jan, E. & Schönherr, T. (1999). *Tangram 1B. Deutsch als Fremdsprache* (Lehrerbuch mit Kursbuch und Arbeitsbuch sowie Kopiervorlagen). Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, R.-M., v. Jan, E., Blüggel, B. & Schönherr, T. (1999). *Tangram 2A. Deutsch als Fremdsprache* (Kursbuch und Arbeitsbuch). Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, R.-M., v. Jan, E., Blüggel, B. & Schönherr, T. (2000). *Tangram 2B. Deutsch als Fremdsprache* (Kursbuch und Arbeitsbuch). Ismaning: Hueber.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2011). *Netzwerk* (Kurs- und Arbeitsbuch A1. Teilband 1 mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2012a). *Netzwerk* (Kurs- und Arbeitsbuch A1. Teilband 2 mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2012b). *Netzwerk* (Kurs- und Arbeitsbuch A2. Teilband 1 mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2013). *Netzwerk* (Kurs- und Arbeitsbuch A2. Teilband 2 mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Eisold, K., Koithan, U., Schote, J. & Seiffert, C. (2005). *Eurolingua Deutsch 1*. Berlin: Cornelsen.
- Eisold, K., Hausner, S., Koithan, U., Maenner, D. & Seiffert, C. (2006). *Eurolingua Deutsch 2*. Berlin: Cornelsen.
- Evans, S., Pude, A. & Specht, F. (2012). *Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache* (Kursbuch mit DVD-Rom). Ismaning: Hueber.
- Funk, H. & Koenig, M. (1996). *Eurolingua Deutsch 1* (Kursbuch). Berlin: Cornelsen.

- Funk, H. & Koenig, M. (1998). *Eurolingua Deutsch 2* (Kursbuch). Berlin: Cornelsen.
- Funk, H., Kuhn, C., Demme, S. & Bayerlein, O. (2005). *Studio D A1. Deutsch als Fremdsprache* (Kurs- und Übungsbuch). Berlin: Cornelsen.
- Funk, H., Kuhn, C., Demme, S., Bayerlein, O., Winzer, B. & Christiany, C. (2006). *Studio D A2. Deutsch als Fremdsprache* (Kurs- und Übungsbuch). Berlin: Cornelsen.
- Goethe-Institut. (o. J.). *Beschreibung des gemeinsamen Referenzniveaus*. Zugriff am 28.9.2014 über <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>
- Habersack, C., Pude, A. & Specht, F. (2013). *Menschen A2. Deutsch als Fremdsprache* (Kursbuch mit DVD-Rom). Ismaning: Hueber.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache* (Fernstudieneinheit 12). Berlin: Langenscheidt.
- Kocker, A. (2002). *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene* (Lehrerhandreichungen). Berlin: Langenscheidt.
- Lemcke, C., Rohrmann, L. & Scherling, T. (2002). *Berliner Platz A1. Deutsch im Alltag für Erwachsene* (Lehr- und Arbeitsbuch). Berlin: Langenscheidt.
- Lemcke, C., Rohrmann, L. & Scherling, T. (2005). *Berliner Platz A2. Deutsch im Alltag für Erwachsene* (Lehr- und Arbeitsbuch). Berlin: Langenscheidt.
- Lemcke, C., Rohrmann, L. & Scherling, T. (2009). *Berliner Platz 1 Neu. Deutsch im Alltag* (Lehr- und Arbeitsbuch). Berlin: Langenscheidt.
- Lemcke, C., Rohrmann, L. & Scherling, T. (2010). *Berliner Platz 2 Neu. Deutsch im Alltag* (Lehr- und Arbeitsbuch). Berlin: Langenscheidt.
- Niebis, D. (2009). *Schritte International 1 und 2 Intensivtrainer*. Ismaning: Hueber.
- Niebis, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M. & Reimann, M. (2006a). *Schritte International 1* (Kursbuch und Arbeitsbuch). Ismaning: Hueber.
- Niebis, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M. & Reimann, M. (2006b). *Schritte International 2* (Kursbuch und Arbeitsbuch). Ismaning: Hueber.
- Specht, F., v. Jan, E., Krenn, W., Puchta, H., Neuner, G. & Bönzli, W. (2012). *Zwischendurch mal Lieder. Niveau A1-B1. Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.

- Swerlowa, O., Ros-El Hosni, L. M., Klötzer, S., Reinke, K. & Jentges, S. (2010). *Aussichten. Teilband A2.1* (Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett.
- Swerlowa, O., Ros-El Hosni, L. M., Klötzer, S., Jentges, S., Sokolowski, K. & Reinke, K. (2011). *Aussichten. Teilband A2.2* (Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett.
- Swerlowa, O., Ros-El Hosni, L. M., Reinke, K. & Klötzer, S. (2010a). *Aussichten. Teilband A1.1* (Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett.
- Swerlowa, O., Ros-El Hosni, L. M., Reinke, K. & Klötzer, S. (2010b). *Aussichten. Teilband A1.2* (Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD). Stuttgart: Klett.
- Weber, T., Balmus, P., Yamaki, K. & Harting, A. (2004). *Schreib doch mal auf Deutsch. Konzepte und Materialien für die Förderung der Fertigkeit „Schreiben“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Japan*. Tokyo: DAAD.

Erwerb der Sprachfertigkeit Hören im DaF-Unterricht mittels Rezeption von aktuellen Songs

Jana Juhásová – Universität Ružomberok, Slowakei

Abstract

Die Studie setzt sich zum Ziel, den motivationalen, kognitiven und psychologischen Beitrag von aktuellen Pop- und Rockliedern für den Fremdsprachenerwerb, insbesondere für die Entfaltung des Hörverstehens, zu begründen. Das Potenzial von Popsongs für die Entwicklung der auditiven Rezeption wird theoretisch von der Struktur der Lieder (insbesondere von der Redundanz der Textaussage durch die im Lied sich wiederholenden Passagen) und von ihrer multimodalen Gedächtniskodierung (Musikinstrumentation – Melodie, Rhythmus, Text) abgeleitet und praktisch im experimentalen Unterricht mit Studierenden der Katholischen Universität in Ružomberok (Slowakei) erprobt. Im vorliegenden Beitrag werden sowohl theoretische Ausgangspunkte der Studie als auch Ergebnisse des Experiments vorgestellt.

1. Einleitung: Hörverstehen und Popsongs – aktueller Stand der Forschung

Die Relevanz des Liedereinsatzes im Fremdsprachenunterricht und insbesondere die Legitimität von aktuellen Songs für einen lernerorientierten Deutsch als Fremdsprache-Unterricht junger Erwachsener wird heute nicht mehr in Frage gestellt. Gut theoretisch begründet und in der Praxis vielseitig bewährt ist vor allem ihr motivationales und mnemotechnisches Potenzial. Es kann aber konstatiert werden, dass die primäre Funktion von Songs – das Hören – in den bisher erschienenen theoretischen und empirischen Studien nur wenig berücksichtigt ist (vgl. Lütge, 2010, S. 99). Eine der wenigen

Ausnahmen stellt eine ältere Studie von Klemm (Klemm, 1987, zit. nach Thaler, 2009) dar, die vom Einfluss der Musik auf die (fremd-)sprachliche Wahrnehmungsfähigkeit handelt. Wertvolle Anregungen zur Entfaltung der fremdsprachlichen *audio literacy* beim Einsatz von Liedern sind auch in den Arbeiten von Donnerstag (1989), Badstübner-Kizik (2007), Lensch (2010) und Jäncke (2012) zu finden.

2. Merkmale von Popsongs und ihr Potenzial für die Entfaltung der fremdsprachlichen auditiven Rezeption im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Der Anlass zur Realisierung meiner Studie war die Frage, ob ein direkter Zusammenhang zwischen dem Hören auf Deutsch gesungener Popsongs und dem Erwerb der erwähnten Fremdsprache nachweisbar wäre. Sind Songs überhaupt zur Schulung des Hörverstehens in der Fremdsprache Deutsch geeignet? Und falls zustimmend auf diese Fragen geantwortet wird, gibt es bei Songs bestimmte Musikgenres, die sich als besonders fördernd für das Hörverstehen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erweisen?

Die Relevanz der Einbeziehung von Songs in den Fremdsprachenunterricht für die Entfaltung des Hörverstehens wird theoretisch durch folgende Argumente begründet.

2.1 Pro-Argumente

Die ersten Kontakte mit einer Sprache (Muttersprache oder Fremdsprache) erfolgen in der Regel in der akustischen Form. Es ist unbestritten, dass der Klang und die Prosodie der Sprache eine wesentliche Rolle beim Erwerb der Muttersprache spielt. Jeder Mensch eignet sich die Sprache primär in ihrer akustischen Form an (vgl. Jentschke & Koelsch, 2010; Jäncke, 2012).

Sowohl Sprache als auch Musik verfügen über musikalische Parameter, wobei ihre Struktur, der Rhythmus und die Melodie die wesentlichen Bestandteile sind (vgl. Quast, 2005). In Musik kommt aber neben der melodisch-rhythmischen Linie meistens auch Harmonie hinzu. Kurz gesagt: Musik und Sprache stehen zueinander in Berührung, sowohl mittels ihrer

Klangseite und ihres Aufbaus als auch durch eine ähnliche Bedeutungsübertragung.¹ Man kann davon ausgehen, dass der gleichzeitige Einsatz von Musik und (poetischer) Sprache in Songs zu einer „synchronisierenden, strukturierenden, verstärkenden und akzentuierenden Wirkung“ führen wird (Quast, 1996, S. 110) und sich somit als unterstützend für das Hörverstehen in der Fremdsprache erweist.

2.1.1 Die Struktur von Popsongs

Das Schema von Popsongs ist meistens stabil und beruht auf dem Prinzip der Periodizität und Symmetrie. Im Allgemeinen ist für Lieder eine Gliederung in Motive und Phrasen/Verse, Strophen und Refrain charakteristisch.

Das Hören und die Informationsverarbeitung im Kurzzeitgedächtnis unterstützt vor allem das repetitive Moment, das als Kontrastelement im Vergleich zu den Strophen wahrgenommen wird. Textuell verfügen die Strophen über einen epischen Charakter, der Refrain drückt dagegen den zentralen Gedanken aus, er hebt wesentliche Teile des Liedtextes hervor. Für das verstehende Hören in der Fremdsprache hat der Refrain die Funktion einer Hörerstütze (vgl. Krekovič, 2004; Allmayer, 2008, S. 79 f.), da er wirksam die Aufmerksamkeit des Hörers beansprucht und das Erfassen des Gehörten erleichtert.

2.1.2 Die Rhythmus- und Melodierezeption in Popsongs

Die Intonation (Melodie und Rhythmus) bestimmt zusammen mit der Phrasierung die Bedeutung des gesungenen (bzw. gesprochenen) Textes (vgl. Allmayer, 2008; Caon, 2008).

Als Melodie wird die geschlossene Folge von Tönen bezeichnet, die linear in der Zeit auftauchen und die einen musikalischen Sinn als Ganzes aufweisen (vgl. Franěk, 2005, S. 73 f.; Quast, 2005, S. 32). Die Hauptbedeutung der Melodie in Sprache und Musik liegt in der Vermittlung von Emotionen (vgl.

1 Sprache arbeitet mit solchen Kategorien, die in der Musik nicht vertreten sind (z. B. Wortarten, Grammatik etc.), doch Musik ist mehr an der Vermittlung von konnotativen (emotionalen Bedeutungen) beteiligt (vgl. Quast, 2005, S. 59), sie wirkt tiefer auf unsere Emotionen, als dies in der Regel der Fall der Sprache ist (vgl. Patel, 2008, S. 4).

Jentsche & Koelsch, 2010, S. 38) und in der Bildung narrativer, kognitiver Schemata (vgl. Patel, 2008, S. 182; Blell & Kupetz, 2010, S. 13). Für die deutsche Sprache ist außerdem „ein relativ kleines Melodieintervall“ (Hirschfeld, 2010, S. 198) typisch, was aus musikologischer Sicht mit den Grundeigenschaften des Mainstreams von Popmusik korrespondiert (vgl. Beličová, 2002, S. 121–138; Poledňák, 2006, S. 183).

Rhythmus wird von der Musikpsychologie als strukturell-zeitliche Organisation von Tönen definiert, für die zwei Grundeigenschaften charakteristisch sind: Gruppierung und periodische Wiederholung (vgl. Franěk, 2005, S. 108). In Songs besteht nach Patel (vgl. Patel, 2008, S. 156) zumeist eine günstige Beziehung zwischen silbisch-akzentuierten Schemata der Sprache und dem musikalisch-metrischen Akzent. Dies gilt auch für die meisten deutschsprachigen Songs, die isochron sind, d. h. dass zwischen den linguistisch akzentuierten Silben und der musikalischen Betonung eine Übereinstimmung besteht. Die Melodie und der Beat der Musik haben also in der Regel einen Bezug zum Liedtext, da ihre Komposition eine gründliche zielgerichtete Auswahl und bewusste Eingliederung von Worten ins Schema wegen des rhythmischen und melodischen Effekts erfordert. Eine solche gegenseitige Intensivierung der Wahrnehmung durch das synchrone Hören von Musik und Sprache kann zur Unterstützung des Heraushörens von Hauptgedanken eines Songs führen.

2.1.3 Die Rezeption von Pausen und Zwischenspielen in Popsongs

Pausen sind ein sehr effektives Mittel des globalen Verstehens einer Äußerung (vgl. van Eunen, 1998, S. 55), ein Mittel zur Aufrechterhaltung der gezielten Aufmerksamkeit der Rezipienten sowie eine nützliche Unterbrechung, die den Rezipienten genügend Zeit zur Textverarbeitung einräumt (vgl. Underwood, 1989; Allmayer, 2008). Außerdem helfen sie bei der Informationskodierung und unterstützen eine bessere und dauerhafte Verankerung im Gedächtnis (vgl. Sambanis, 2010, S. 21).

2.2 Contra-Argumente

Neben den oben erwähnten Merkmalen von Popsongs, aus denen sich ihre Relevanz für das fremdsprachliche Hörverstehen herleiten lässt, sind in der Fachliteratur auch solche Argumente anzutreffen, die die unterstützende Rolle von Musik in Songs anzweifeln.

Die Musikinstrumentation kann vom Rezipienten als Geräusch, als Störung im Hintergrund verstanden werden und somit das Textverstehen verschleiern (vgl. Badstübner-Kizik, 2007, S. 12).

Den Argumenten, die die Relevanz von Popsongs für die auditive Rezeption begründen, widersprechen auch bekannte charakteristische Eigenschaften von authentischen Songs: eine häufig nachlässige Aussprache des Interpreten oder der Interpretin, Phänomene der Koartikulation und Assimilation (phonetische Reduktion abhängig vom phonetischen Kontext) usw.,² die in Songs noch markanter zum Ausdruck gebracht werden als beim Vortragen lyrischer Texte (vgl. Grätz, 1997; Allmayer, 2008; Hirschfeld, 2010).

3. Experiment

3.1 Ziel und Verlauf des Experiments

Der Beitrag von Popsongs für die Entfaltung der auditiven Rezeption im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht wurde mittels eines Experiments getestet. Das Experiment wurde im Sommersemester 2013 am Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Katholischen Universität in Ružomberok (Slowakei) durchgeführt.

Ziel des Experiments war die Erforschung des möglichen fördernden Potenzials der Musik in Popsongs für die auditive Rezeption in der Fremdsprache Deutsch. Folgende Forschungsfrage stand im Mittelpunkt:

2 Die Fähigkeit eine nachlässige, gesprochene oder gesungene, Aussprache im Deutschen zu verstehen, ist stark vom Grad der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und des phonematischen Gehörs des hörenden Subjekts abhängig (vgl. Jäncke, 2012).

Verstehen die Probanden den Songtext besser in Verbindung mit Musik (als Song), oder verstehen sie denselben Text eher ohne musikalische Interpretation und Instrumentation?

Das Experiment basierte auf dem Hören von aktuellen Liedern³ unterschiedlicher Musikgenres des sogenannten Mainstream-Pop⁴ (Text und Musik) und parallel dazu auf dem Hören lyrischer Texte (Text als Tonaufnahme), die die Grundlage für diese Lieder bildeten.

Bei den Probanden handelte es sich um 25 junge Germanistikstudierende des 1. Studienjahres. Ihr Bildungsniveau und ihre Deutschkenntnisse⁵ waren vergleichbar. Die Probanden wurden per Zufallswahl in zwei Gruppen eingeteilt – in eine Experimentalgruppe, die Lieder, d. h. Text und Musik hörte (insgesamt 13 Studierende), und in eine Kontrollgruppe, die lediglich die lyrischen Texte – die Basis für die Songs – auditiv rezipierte (12 Studierende).

Im Rahmen des Mainstreams heutiger Popmusik wurden absichtlich genrehaft unterschiedliche Songs gewählt. Damit sollte ermittelt werden, welche Lieder unterschiedlicher Musikgenres die Probanden als geeigneter für das Textverstehen betrachten und warum.

3.2 Auswertung der Ergebnisse

Nach der Beschäftigung mit jedem Lied (Experimentalgruppe) oder mit jedem Text (Kontrollgruppe) wurde den Teilnehmern ein Fragebogen vorgelegt. Anschließend wurden die Ergebnisse beider Gruppen verglichen.

3 Für die Zwecke des Experimentes wurden solche Songs ausgewählt, die im März/April 2013 auf den führenden Positionen der Hitliste in deutschsprachigen Ländern platziert wurden (vgl. <http://allcharts.org/music/germany/singles.htm>).

4 Es ist nicht einfach, „Popsong“ zu definieren, denn *Popmusik* als übergeordneter Begriff birgt eine Vielzahl unterschiedlicher Stile, angefangen von der Massenproduktion auf Kommerzbasis, über Minderheitsgenres, bis hin zur Musik mit künstlerischen Aspirationen. Im vorliegenden Beitrag ist jedoch mit dem Begriff *Popsong* „die mittlere Strömung der Popmusik“ gemeint, die Lieder des sogenannten Hitparadentypus, die den Musikinteressen des größten Teils der euroamerikanischen Teenager entsprechen (vgl. Beličová, 2002, S. 129 f.).

5 Die Deutschkenntnisse der Probanden lagen geschätzt auf dem Niveau B2–C1.

1. Im ersten Fragensatz äußerten sich die Probanden dazu, ob und inwieweit jeder der ausgewählten Songs für sie in Bezug auf Genre und Thema relevant war.

Bei der Formulierung der ersten Aussage (Aussage 1.a/ „Das Lied hat mir gefallen – es entsprach meinem Musikgeschmack./Der Text hat mir gefallen.“) ging ich davon aus, dass sowohl die Sprache der lyrischen Texte als auch die Musik in den Songs bei den Hörern bestimmte Emotionen auslösen. Es hat sich bestätigt, dass die Intensität und Tiefe des emotionalen Zustands, den die Zuhörer als Interesse, Begeisterung, Faszination empfinden, bei Liedern stärker als bei Gedichten sind. Die Aussage 1.a/ bewertete die Experimentalgruppe mit einem gewichteten Durchschnitt von 2,1 auf einer Skala von „1 = stimme sehr zu bis 5 = stimme nicht zu“, also signifikant besser als die Kontrollgruppe, die mit einem Durchschnittscore von 2,5 abschnitt.

Die Themenwahl (Aussage 1.b/: „Das Thema des Liedes hat mich angesprochen/Das Thema des Textes hat mich angesprochen.“) wurde von den Befragten in beiden Gruppen mit dem gewichteten Durchschnitt von 1,75 etwa gleich als gut bis sehr gut beurteilt.

Beim Vergleich der Aussagen 1.a/ und 1.b/ konnte jedoch festgestellt werden, dass für die Probanden die thematische und die musikalische Relevanz eines Songs zwei unterschiedliche Kategorien sind, d. h., dass ein subjektiv weniger interessantes Thema nicht unbedingt im Widerspruch mit der starken affektiven Wirkung des Songs auf den Zuhörer stehen muss.

2. Um die Subjektivität der Antworten in den Fragebögen einzuschränken und die Validität und Reliabilität der Forschung zu erhöhen, äußerten sich des Weiteren die Testteilnehmer der Experimentalgruppe zu zwei gegensätzlich formulierten Aussagen: „2.a./ Musik hat die Stimmung des Textes verstärkt und somit das Textverstehen unterstützt; 2.b./ Musik (Instrumentation) hat das Textverstehen beeinträchtigt“.

Zu Aussage 2.a/: Theoretisch beruht die lernpsychologische Hilfe der Musik in Liedern im richtigen Erfassen des Hauptgedankens – sie bereitet den Hörer/die Hörerin auf das Songverstehen vor, begleitet sie und

verbessert ihre fremdsprachlichen Leistungen. Dass der musikalisch-rhythmische Bestandteil der Songs zum Verstehen der Grundgedanken beiträgt, bestätigten sowohl die Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens als auch das abschließende Interview nach der Präsentation aller Lieder.

Zu Aussage 2.b/: Auf der anderen Seite resultiert aus den quantitativ erworbenen Daten, dass die Musikinstrumentation mit der auditiven Rezeption des Textes interferierte. Die Auswertung der Aussage schnitt bei der Experimentalgruppe mit dem Score 3,6 auf einer Skala von 1 bis 5 ab. In der Kontrollgruppe wurde ein um drei Zehntel besserer Score nachgewiesen (Score von 3,3 im Vergleich zum Score von 3,6 in der Experimentalgruppe).

Wenn die Aussage 2.a/ in Beziehung zur Aussage 2.b/ gebracht wird, wird deutlich, dass die Musik (Instrumentation) zwar das Detailverstehen des Songtextes verkompliziert, gleichzeitig aber zur globalen Erschließung der Bedeutung des Gehörten beiträgt.

Solche scheinbar dichotome Bewertungen waren während des Experiments auch im Hinblick auf ein Lied nicht selten. Die Probanden äußerten sich im Fragebogen zum Beispiel dazu, dass Musik zwar die Stimmung, den Hauptgedanken des Liedes unterstrich, doch in den Passagen mit einer ausgeprägten Musikinstrumentation das Textverstehen erschwerte.

Die Aussagen 2.a/ und 2.b/ wurden mit der Aussage 1.a/ in Korrelation gebracht, um zu untersuchen, ob Lieder, deren Musik von den Probanden größere subjektive Bedeutung beigemessen wurde, im Grunde auch besser textuell verstanden wurden (vgl. Jäncke, 2012). Es hat sich dabei die These über den bedeutenden Einfluss von Emotionen auf die Leistung im kognitiven Bereich⁶ bestätigt, die auf der Songauswahl in Korrespondenz mit dem präferierten Musikstil der Probanden basieren.

6 In der vorliegenden Studie war es der Bereich der auditiven Rezeption.

3. Die dritte These setzte sich zum Ziel, die subjektive Einschätzung des Hörverstehensgrades seitens der Probanden (Aussage 3.a/)⁷ mit der objektiven Auswertung der Ergebnisse (mit dem Prozentanteil des auditiv rezipierten Textes aufgrund der Auswertung der Testaufgaben) zu vergleichen und die Forschungsfrage, ob Songs zur Schulung des Hörverstehens in der Fremdsprache Deutsch geeignet sind, zu beantworten. An dieser Stelle soll betont werden, dass unter der auditiven Rezeption das Verstehen des grundsätzlichen Gehaltes einer Botschaft verstanden wird.

Zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe wurden überraschende Resultate hinsichtlich der subjektiven Beurteilung der Textverständlichkeit aufgezeichnet: Die Kontrollgruppe bewertete subjektiv die Textverständlichkeit relativ um 5 % besser als die Experimentalgruppe. Aufgrund der Auswertung der Testaufgaben⁸ schnitt dagegen die Kontrollgruppe in Hinblick auf die Textverständlichkeit um 9 % schlechter ab als die Experimentalgruppe.

Diese Ergebnisse deuten auf ein niedrigeres Selbstvertrauen der Probanden beim Verstehen von „musikalisch verpackten fremdsprachlichen Texten“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 12) im Vergleich zu nicht-vertonten Texten hin. Das kann mit dem eingebürgerten Klischee erklärt werden, dass das Songverstehen als Verstehen unter erschwerten Bedingungen gilt.⁹

Der Grad des Verstehens war in beiden Gruppen subjektiv und objektiv am besten bei den Liedern (abgesehen vom Musikgenre) und Texten, die das Thema Liebe oder Beziehungen behandelten. Man kann daraus schließen, dass die subjektive thematische Relevanz und die Beherr-

7 Aussage 3.a/: „Nach dem 2. Hören habe ich per Einschätzung ...% vom Text aufgeschnappt.“

8 Es handelte sich um geschlossene Aufgaben, zusammengesetzt aus Multiple-Choice-Aufgaben und Richtig/Falsch-Antworten.

9 Die Probanden wurden nach der Realisierung der Studie in einem Interview gefragt: „Was meinen Sie, was würden Sie besser verstehen: ein Lied oder derselbe Text vorgelesen als Gedicht?“ Das Resultat: 90 % aller Befragten denkt, dass Musik das Textverstehen in Songs erschweren würde. Die Mehrheit der Probanden ist also davon überzeugt, dass sie einen nicht-vertonten Text besser verstehen würde als einen vertonten Text.

sungung der im Text vorkommenden Lexik den bedeutendsten Einfluss auf den Erfolg beim Hörverstehen haben. Bei Songs kommt noch die Korrespondenz mit dem individuellen Musikgeschmack hinzu.

Durch Betrachtung des geeigneten Musikgenres bei Liedern lässt sich Folgendes konstatieren: Rapsongs erwiesen sich im vorgestellten Experiment als am wenigsten für das Hörverstehen in der Fremdsprache Deutsch geeignet. Meine Resultate stehen im Kontrast zu den Angaben in der Fachliteratur: „Das rhythmisch gesprochene Wort in Rap-Songs ist im Vergleich zu anderen Musikarten geeigneter für den Fremdspracherwerb“ (Stahl, 1993, S. 6, zit. nach Schiffler, 2010, S. 59). Die gleichen negativen Ergebnisse wurden in der Studie auch bei den Hip-Hop-Songs nachgewiesen, was meiner Auffassung nach vor allem mit der nicht ausreichenden zeitlichen Gliederung (schnelles Tempo des Vortrags, fehlende Pausen) zusammenhängt. Rock und Punk nahmen eine mittlere Kategorie ein. Die besten Ergebnisse wurden bei Reggae und Pop registriert. Als Gründe dafür mögen langsames Tempo der Interpretation, weniger ausgeprägte Instrumentation und sprachlich-thematische Nähe zu den Testteilnehmern sein. Die Forschungsergebnisse lassen sich jedoch nicht verallgemeinern: Ich konnte starke Differenzen unter den Testteilnehmern in Hinblick auf ihre Musikpräferenzen selbst im Rahmen des sogenannten Mainstreams von Popmusik bemerken. Diese individuellen Unterschiede, wie der subjektiv bevorzugte Musikstil und die Erfahrungen mit dem Hören dieses Genres, hängen eng mit dem Grad des Textverstehens zusammen.

4. Schlussfolgerungen

Auf die Frage, ob Musikinstrumentation und Gesang das Verstehen der textuellen Aussage eines Liedes fördern oder eher das Textverstehen beeinträchtigen, konnte keine eindeutige Antwort gefunden werden.

Falls die Musikinstrumentation den Gesang des Interpreten nicht völlig zudeckt, unterstützen die sich wiederholenden Sequenzen von Tönen (Melodie) und die Existenz rhythmischer Muster (regelmäßiger Beat in

Popsongs), die auf dem Metrum des poetischen Textes basieren, die Verarbeitung und somit auch das Hörverstehen der Fremdsprache.

Es wäre voreilig anzunehmen, dass die Arbeit mit Songs (Songrezeption) zwangsläufig zur Entfaltung der Fertigkeit Hören in Deutsch als Fremdsprache führt. Es bedarf weiterer Forschungen, die sich mit der Frage beschäftigen werden, ob und wie (unter welchen Voraussetzungen) es möglich wäre, die erwähnte Sprachfertigkeit durch das Hören von Popsongs zu entfalten. Doch die emotionale Kraft der Musik darf im Fremdsprachenunterricht nicht außer Acht bleiben, denn ein subjektiv relevanter Song macht zusammen mit dem unterrichtlichen Kontext (Erlebnisqualität) sprachliche Mittel bedeutsam (vgl. Sambanis, 2010). Es ist erforderlich, die sprachrezipierende Potenz der Popmusik für die Entfaltung der fremdsprachlichen Hörfähigkeit nicht nur weiter zu forschen, sondern auch ihre Rolle im praktischen Unterricht bei der Schulung „einer umfassenden Hörkompetenz“ (Blell & Kupetz, 2010, S. 11) zu bewerten. Ohne Rücksicht auf zukünftige Forschungsergebnisse zur Musik und Sprache bin ich davon überzeugt, dass Songs – neben anderen Textsorten – ihren festen Platz im Fremdsprachenunterricht haben und ihn auch in Zukunft bewahren werden.

Literaturverzeichnis

- Allmayer, S. (2008). *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Beličová, R. (2002). *Recepčná hudobná estetika. Introdukcia* [Rezeptive Musikästhetik. Eine Einleitung]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Blell, G. & Kupetz, R. (2010). Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 9–27). Frankfurt a. M.: Lang.
- Caon, F. (2008.). Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della

- letteratura. Zugriff am 25.06.2014 über http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teorica.pdf
- Donnerstag, J. (1989). *Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und rock lyrics im Englischunterricht*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie* [Musikpsychologie]. Praha: Karolinum.
- Grätz, R. (1997). Kunst und Musik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 17, 4–8.
- Hirschfeld, U. (2010). Phonetik/ Phonologie. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 189–199). Berlin: de Gruyter.
- Jäncke, L. (2012). *Macht Musik schlau?* Bern: Hogrefe.
- Jentschke, S. & Koelsch, S. (2010). Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 37–55). Frankfurt a. M.: Lang.
- Krelovič, S. (2004). Hudobné myslenie súčasnosti – východiská konceptuálnych prístupov [Musikalisches Denken der Gegenwart - Ausgangspunkte einiger konzeptueller Ansätze]. *Slovenská hudba*, 1-2 (30), 167–173.
- Lensch, J. (2010). Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 263–273). Frankfurt a. M.: Lang.
- Lütge, C. (2010). Play it again – Schüleraktivierung durch musikalische Hörerfahrungen im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 99–108). Frankfurt a. M.: Lang.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Poledňák, I. (2006). *Hudba jako problém estetiky*. [Musik als Problem der Ästhetik]. Praha: Karolinum.
- Quast, U. (1996). Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & K. Hellwig

- (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 107–115). Frankfurt a. M.: Lang.
- Quast, U. (2005). *Leichter lernen mit Musik. Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Sambanis, M. (2010). Neurowissenschaftliche Reflexionen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In C. Altmayer, G. Mehlhorn, C. Neveling, N. Schlüter & K. Schramm (Hrsg.), *Grenzen überschreiten: sprachlich-fachlich-kulturell* (S. 15–27). Hohengehren: Schneider.
- Schiffler, L. (2010): Musik und Fremdsprachenunterricht. 20 Jahre Erkundungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 57–62). Frankfurt a. M.: Lang.
- Thaler, E. (2009). Das Lit-Lied. Literatur und Musik im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2, 30–34.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.
- Van Eunen, K. (1998). Deutsch macht mit Liedern Spaß. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer*, 55–56.

Das gesungene Wort im DaF-Unterricht

Qasim Jebur Abrah Alhachami – Wassit-Universität, Al Kut, Irak

Abstract

Der Beitrag stellt einige grundlegende Funktionen von Liedern im Fremdsprachenunterricht vor und beschreibt eine empirische Untersuchung mit Studierenden im Irak auf dem Niveau A2. Anhand von ausgewählten deutschsprachigen Liedtexten wurde dort getestet, inwieweit die Musikbegleitung (Vertonung) von Texten den Lernerfolg im Bereich Hörverstehen und Merkfähigkeit beeinflusst. Festgestellt werden konnte ein signifikanter Unterschied in diesen Bereichen im Hinblick auf die Nutzung der Texte mit Musik und ohne Musik. Darüber hinaus zeigte sich ein starker Einfluss von Musik auf die Motivation der Studierenden.

1. Einführung

Ich möchte meinen Beitrag mit der Darstellung einer Begebenheit beginnen, deren Zeuge ich vor einiger Zeit war: Meine Tochter, ein kleines im Irak aufwachsendes Mädchen, das gerade 6 Jahre alt geworden ist, kennt kein deutsches Wort, hat gar keine Idee von der deutschen Sprache. Ich fragte sie, ob sie ein Lied hören möchte. Sie begrüßte die Idee. Ich spielte das Kinderlied „Augen Ohren Nase“ von Stephen Janetzko vor. Wir haben das Lied zusammen gehört. Als das Lied zu Ende war, verlangte sie in den kommenden Tagen immer wieder von mir, ihr das Lied vorzuspielen. Ich hörte sie von Zeit zu Zeit den Refrain des Liedes mitsingen. Sie spricht die Wörter genau so, wie sie im Lied vorkommen. Das kann illustrieren, dass Musik eine große Rolle bei der Merkfähigkeit spielt und das Sprachvermögen fördern kann. Die emotionalen und kognitiven Prozesse werden hier direkt beeinflusst.

Dieter Wolff (vgl. 2004, S. 97) sieht Sprachenlernen als einen Prozess der Konstruktion. Lernprozesse sind Konstruktionsprozesse, die das Rekonstruieren und Automatisieren von Wissensstrukturen und mentalen Repräsentationen leisten. Das Erlernen einer Sprache bedeutet demzufolge den Erwerb jener individuellen, komplexen mentalen Prozesse, die von der Psycholinguistik für das Hören und Lesen, das Sprechen und Schreiben herausgearbeitet wurden. Wolff nimmt an, dass das Sprachvermögen dadurch erworben wird, dass Sprache in konkreten, authentischen Situationen gebraucht wird.

Aus der Sicht vieler Autoren sind Lieder im Fremdsprachenerwerb besonders bei der Entwicklung der vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören von großer Bedeutung. Mir geht es hier darum, die Rolle von Liedern in Bezug auf die zuletzt genannten beiden Fertigkeiten (Sprechen und Hörverstehen) zu thematisieren. Nach meiner Erfahrung haben die meisten Lernenden im Irak Probleme in diesen zwei Fertigkeiten. Diese Probleme sind nicht neu, aber es lohnt sich, sie zu untersuchen und Lösungen dafür zu finden. Wir wissen wohl, dass man ohne Beherrschung dieser zwei Fähigkeiten nicht sprechen und verstehen kann. An der Sprachenfakultät in Bagdad lernen und studieren Lernende die deutsche Sprache beispielsweise über drei Jahre, aber am Ende können sie sie kaum verstehen, geschweige denn benutzen. Ihre Kompetenzen im Hörverstehen und der mündlichen Kommunikationsfähigkeit stehen in keinem Verhältnis zu der Zeit und den Anstrengungen, die hinter ihnen liegen.

Ich sehe den Einsatz von Musik oder Liedern im DaF-Unterricht als eine besonders gute Lösung, um dieses Problem zu überwinden. Wie die bisherigen Forschungen zum Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht zeigen, unterstützen diese das Hörverstehen, regen zum Sprechen an und bereichern den Wortschatz der Lernenden. Außerdem wirken sie motivierend beim Lernen. Inwieweit Lieder im DaF-Unterricht diese Wirkungen haben können, möchte ich empirisch untersuchen. Bevor ich die geplante Untersuchung vorstelle, möchte ich zunächst die Überlegungen andeuten, auf denen sie basiert.

2. Zur Funktion von Liedern im DaF-Unterricht

Die bisherige Forschung zum Einsatz von Liedern beim Sprachenlernen hat gezeigt, dass diese in verschiedenen Bereichen eine Funktion haben und das Lernen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten positiv beeinflussen können. Dies betrifft vor allem die Bereiche der Motivation, des Sprechens, des Wortschatzerwerbs, des Hörverstehens, der Grammatik und der Ausspracheschulung.

2.1 Motivation

Unter Motivation versteht man die Summe der Beweggründe, die unsere Entscheidungen und Handlungen beeinflussen sowie die innere Bereitschaft für ein Verhalten. Lado (vgl. 1976, S. 29) sieht, dass die Willenskraft eines Lernenden beim Sprachenlernen eine wesentliche Rolle spielt. Sie kann teilweise seine Aufmerksamkeit, weithin sein praktisches Üben anregen. Wer mit dem festen Entschluss arbeitet, wirklich etwas lernen zu wollen, wird bessere Ergebnisse gewinnen als jemand, der sich den gleichen Übungen ohne Lernwillen zuwendet.

Motivation und Wille sind zum Teil durch äußere Faktoren manipulierbar, so dass ein Mensch, der sich nicht zum Erwerb einer Fremdsprache motiviert sieht, durch bestimmte Mittel dazu gebracht werden kann, sich mit ihr zu beschäftigen, selbst wenn seine eignen Überlegungen niemals in diese Richtung gezielt haben. (Wienold, 1976, S. 30)

Es gibt drei Arten der Motivation: Eigenmotivation, Fremdmotivation sowie Eigenmotivation, die durch Fremdmotivation hervorgerufen wurde. Dies bedeutet zum Beispiel, dass ein Mensch, der nicht den eigenen Willen hatte, eine Fremdsprache zu lernen, zunächst mit Fremdmotivation dazu gebracht werden kann, sich mit ihr zu beschäftigen, selbst wenn dies nicht für möglich gehalten wurde. Natürlich motiviert jeden etwas anderes. Eine Arbeit gefällt einem erst gut, wenn man sie für sich selbst und mit Spaß macht. Auch eine Wertschätzung, die daraus folgt, motiviert. Lob und Begeisterung wecken Engagement und führen dazu, etwas Neues zu

versuchen. Hierbei werden unbewusst Liedtexte schon schneller verstanden und dies fördert auch das selbstständige Denken und Verstehen. Ebenso stellt der Erfolg beim Erlernen eines Liedes einen wesentlichen Bestandteil der Motivation dar und bringt dem Lernenden Sicherheit im Fremdsprachegebrauch. Davon abgesehen spielt Enthusiasmus eine große Rolle. Diese Motivation zum Deutschlernen kann man unter anderem auch über Lieder fördern, weil Musik für die meisten Jugendlichen eine Lieblingsbeschäftigung ist. Musik hören – das machen sie überall: Wenn sie zur Schule gehen, wenn sie zu Hause sind oder bummelnd durch die Stadt spazieren. Musik hat eine positive Wirkung, durch sie bekommt man mehr Lust, eine Fremdsprache zu lernen. Sie erlaubt einen kreativen, spielerischen Umgang mit der Sprache, landeskundliche Informationen werden besser vermittelt und vertieft, sie erleichtert auch das Üben der Aussprache. Insbesondere das Singen weckt die Emotionen, die Motivation und die Beziehung zu einer Fremdsprache. Eigentlich ist Musik für alle Altersgruppen geeignet, aber natürlich unterscheidet man z. B. zwischen Kinderliedern, Liedern für Jugendliche und Erwachsene.

Mehrere Autoren plädieren dafür, dass Lieder auch für Lehrende von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht sind, besonders bei der Motivation durch die Verwendung der aktuellen Lieder im Unterricht.

[They] seem to think songs have become part of a teachers baggage, it is evident, from the amount that has been written about using contemporary songs in the classroom, that their value as motivation is clearly acknowledged by EFL teachers today. (Murphey, 1990, S. 149)

Süleymanova (vgl. 2011, S. 57) meint, dass die Motivation bei der Verarbeitung des Inputs von großer Bedeutung ist, denn der emotionale Aufforderungscharakter einer Situation im Unterricht kann sich sowohl positiv als auch negativ auf die Motivation auswirken. Emotionen, wie z. B. die Angst, im Unterricht Fehler zu machen, können die Motivation unterbrechen. So beeinflusst der Faktor Ängstlichkeit in diesem Fall direkt den Lernprozess. Laut Blank und Adamek (vgl. 2010, S. 30) zeigten die ersten Untersuchungen, dass Singen zum Abbau von Adrenalin sowie zu vermehrter Produk-

tion von Serotonin und des Bindungshormons Oxytocin führt. Ein erhöhter Adrenalin Spiegel geht mit Anspannung, Angst und Stress bis hin zum Kontrollverlust einher. Durch Singen werden Angst, Angespanntheit und Stresserleben reduziert sowie das Erleben von innerer Ruhe, Zufriedenheit und Gelassenheit verstärkt.

2.2 Anreize zum aktiven Sprechen und zur Emotionalisierung des Sprachenlernens

Eine Sprache kann nur gelernt werden, wenn sie aktiv angewendet wird, also wenn sie gesprochen wird. Hier kann die Musik ein gutes Hilfsmittel sein. Gemeinsames Singen oder auch chorisches Sprechen bauen Hemmungen ab und alle Lernenden kommen gleichzeitig zum Sprechen und somit zum Üben der Fremdsprache. (Schmitz, 2012, S. 19)

Durch bloßes Zuhören kann man Hörverstehen lernen, man kann aber nicht lernen, wie man eine Sprache gebraucht. Viele Lernende sind gehemmt, wenn sie alleine vor einer Gruppe sprechen sollen, vor allem, wenn sie dies in einer fremden Sprache tun sollen, die sie noch nicht perfekt beherrschen. Eine gute Kommunikationsfähigkeit kann uns vor vielen Problemen des Gedächtnisses bewahren. In der Tat kann man feststellen, dass sich der Mechanismus des Spracherwerbs auf das Prinzip der Wiederholung bezieht. Diese Eigenschaft finden wir in Liedern. Sie besitzen oft eine sehr stark wiederholende Struktur. Außerdem enthalten viele Lieder oft eine einfache, leicht zugängliche Sprache, die zugleich emotional berühren und daher hoch motivierend sein kann. Musiktex te sind überwiegend kurz und leicht zu verarbeiten, können dabei aber auch anspruchsvoll sein und viele thematische Anknüpfungspunkte liefern.

2.3 Wortschatz, Morphologie und Syntax

Die Wiederholung lernwichtiger Wörter in unterschiedlicher Intonation und verschiedenem Rhythmus ist von großer Bedeutung bei der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht. (Schiffler, 1995, S. 178)

Gängige Lieder mit ihrem Wortschatz und ihren Satzstrukturen können in hervorragender Weise das (Zweit-)Sprachenlernen unterstützen. (Schmitt, 2001, S. 796)

Musik hilft uns beim Erinnern und Wiedererkennen von Sprache. Beim Hören vertonter Texte erkennen wir nach wenigen Momenten, um welche Art von Musik es sich handelt, wir wissen, ob wir das Stück kennen bzw. wie gut wir es kennen. Das können wir daran merken, ob es uns gelingt, den Text aktiv mitzusingen oder zumindest zu ahnen, wie das Stück weitergehen wird. Später, wenn die Musik verklungen ist, können wir an den Text und die Melodie denken und im Stillen erneut innerlich hören. Wie kann man diesen Prozess der Überführung von Informationen aus dem Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis unterstützen?

Es geht um die sinnliche Wahrnehmung, darum, lexikalische oder grammatikalische Informationen auch sinnlich aufzubereiten. Und da wir das mit Grammatikregeln normalerweise nicht tun, werden diese schnell wieder vergessen. Alles, was in unser Gehirn vordringen soll, kann nur durch die fünf Wahrnehmungskanäle gehen. Je mehr Sinneskanäle wir gleichzeitig benutzen, desto intensiver wird die Information in unserem Gehirn verarbeitet.

10 % von dem, was wir lesen, können wir behalten. Von dem, was wir hören, können wir 20 % behalten. Das akustische Sinneserleben erscheint also intensiver als das Textlesen. An das, was wir tatsächlich bildlich sehen, können wir uns zu 30 % erinnern. Kombinieren wir Auge und Ohr, können wir uns 70 % merken. Diese 70 % sind mehr als die Summe von Sehen und Hören und sogar mehr als die Summe der ersten drei Sinneskanäle oder Arten der Wahrnehmung. Das Wichtigste ist das, was wir selbst ausführen, davon können wir uns 90 % merken. Das bedeutet für die Lernenden einer Fremdsprache zum Beispiel, dass sie sich aktiv in der fremden Sprache bewegen müssen. Sie müssen alle Kompetenzen möglichst regelmäßig benutzen, d. h. möglichst häufig Deutsch hören, lesen, schreiben und auch natürlich aktiv sprechen.

Ein Beispiel aus der Grammatik soll dies verdeutlichen. Eine Regel, die jeder Deutsch-Lernende lernen muss, lautet: „Das Verb steht im Hauptsatz auf Position zwei“. Eine weitere Regel besagt: „Das Substantiv *Roman* hat den Artikel *der*“. Eine dritte Regel lautet: „Das Verb *antworten* hat ein Objekt im Dativ“. Diese Regeln sind abstrakt und deswegen ist es schwer, sie zu verinnerlichen und anzuwenden. Nur durch ständige Wiederholung können Informationen dieser Art im Gehirn verankert werden. Grammatikregeln müssen gleichsam „versinnlicht“ werden, um die Chancen zu erhöhen, sie im Gedächtnis zu behalten. Musik kann hierbei wertvolle Dienste leisten.

Die Lieder im Fremdsprachenunterricht helfen oft mehr als alle Einsicht in grammatische Zusammenhänge beim Einprägen von Wendungen oder auch Einzelwörtern. (Nentwich, 1980, S. 187)

Beim Lernen von Liedern kann man sich nicht nur Wörter einprägen, sondern es wird beim Gebrauch von Wörtern immer auch Syntax, Grammatik erfahren und lernbar gemacht. (Pries-Hoffmann, 2000, S. 165)

Wer eine fremde Sprache beherrschen will, muss grammatikalische (Vor-)Kenntnisse haben. Die Grammatik enthält die grammatikalischen Regeln, die die Lernenden fixieren müssen, damit sie richtig schreiben und sprechen können. Grammatik wird oft negativ assoziiert, das Thema ist für viele Lernende nicht attraktiv, sie finden es langweilig und uninteressant. Mohr (vgl. 1993, S. 321) sieht, dass die Lieder im Englischunterricht nicht nur als motivierendes Element funktionieren können, sondern eine maßgebliche Rolle dabei spielen, landeskundliche Informationen, Wortschatz oder auch Grammatik zu vermitteln.

Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss Musik auf das Gedächtnis hat. Musik ist ein starker Sinnesreiz und kann beim Wortschatzerwerb und der Verinnerlichung grammatikalischer Regeln unterstützend herangezogen werden, etwa wenn unregelmäßige Verben mit Hilfe von Liedern rhythmisch gelehrt werden (vgl. Beyler, 2008, S. 30).

2.4 Hörverstehen

Hörverstehen nimmt im Kommunikationsprozess eine wichtige Rolle ein. Dazu gehören die Wahrnehmung, das Verstehen sowie die Interpretation von gesprochenen Äußerungen. Es ist damit Voraussetzung für Interaktionen (vgl. Seidl, 2009, S. 5). „Ein Liedtext kann als Steinbruch dienen, um im Laufe der Zeit den Lernenden mehr Sicherheit im Hörverstehen zu vermitteln“ (Borras et al., 1995, S. 40). Biederstädt (vgl. 1985, S. 3) weist Liedern als die am weitesten verbreitete Form der Lyrik gleichberechtigt neben anderen Textsorten einen festen Platz im Unterricht zu. Man kann Lieder zum Üben von Wortschatz, Strukturen oder reinem Hörverstehen einsetzen.

2.5 Aussprache

Wenn man über den Zusammenhang von Sprache und Musik nachdenkt, macht es Sinn, sich auch über die Möglichkeiten bewusst zu werden, Musik bzw. vertonte Texte zur Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Musik wird oft als geeignetes Mittel zur Ausspracheschulung gesehen.

Man kann [...] sagen, dass Prosodie die musische Komponente der Sprache ist. Damit scheint sie das Bindeglied zwischen Musik und Sprache zu sein, besonders in Bezug auf den Spracherwerbsprozess. (Schmitz, 2012, S. 25)

Im Bereich der Musikkunst liegt es nahe, zunächst die sprachgebundenen Merkmale von Musikkunst (z. B. Prosodie, Rhythmus) für die Ausspracheschulung zu nutzen. (Badstübner-Kizik, 2007, S. 38)

Durch das Singen verschiedener Lieder und die Verbindung der jeweiligen Begriffe mit visuellen, akustischen, taktil-kinästhetischen und motorischen Erfahrungen wird die Prosodie der Sprache trainiert (vgl. Fichtl, 2003, S. 62).

3. Empirische Untersuchung

In einer Untersuchung will ich zeigen, wie man die Reproduktion und das Verstehen der Texte im DaF-Unterricht durch den Einsatz von Liedern fördern kann. Im Mittelpunkt standen zwei Gruppen von Studierenden, die Vorkenntnisse der deutschen Sprache auf dem Niveau A2 haben und versuchen, das Niveau A2+ zu erlangen. Der Testgruppe wurden Pop- und Rocksongs zur Lernunterstützung vorgelegt, die Kontrollgruppe arbeitete mit den Liedtexten ohne Musikbegleitung. Die Untersuchung fand im Wintersemester 2013 statt.

In meiner Untersuchung wollte ich mich vor allem auf die folgende Frage konzentrieren: Wie groß ist der Unterschied bei der Reproduktion von Texten bei Studierenden, die Texte mit gesungenen Liedern lernten im Vergleich zu Studierenden, die dieselben Liedtexte mit gesprochenen Aufnahmen ohne Musikbegleitung präsentiert bekamen? Angenommen wurde, dass Studierende, die mit Hilfe von gesungenen Liedern im DaF-Unterricht lernen, Liedtexte besser reproduzieren können als die Studierenden in der Kontrollgruppe.

Folgende Übungen wurden für die Phase des Hörverstehens vorgeschlagen:

- Rhythmus, Melodie, Refrain oder Liedfragmente (nach mehrmaligem Hören) mitklatschen, mitsummen, mitpfeifen oder mitsingen
- Kurze Textfragmente oder Textzeilen während des Hörens ordnen
- Kurze oder längere Textfragmente während eines einmaligen Hörens mitschreiben
- Einzelne Wörter oder Passagen aus dem Liedtext memorieren

Über folgende Tests sollten die in beiden Gruppen jeweils erbrachten Leistungen dann ermittelt werden:

- Satzsequenzzentest (Abrufbarkeit von Textausschnitten)
- Liedtexte aus der Erinnerung (ggf. auch lückenhaft) aufschreiben.
- mündlicher Test

An der Studie nahmen zwei Gruppen von Studierenden der Deutschabteilung in der Sprachenfakultät in Bagdad (Irak) teil. Jede Gruppe bestand aus acht Personen. Gruppe A wurde mit Liedern unterrichtet, die Kontrollgruppe B mit Liedtexten ohne Musik.

Eine Umfrage ergab zunächst, dass der Umgang mit Liedern im Deutschunterricht für die beteiligten Studierenden und Lehrkräfte ein neues Erlebnis war. Sie wussten nicht, wie man Lieder im Deutschunterricht für didaktische Lernziele einsetzt und hatten dementsprechend keine Erfahrungen damit. Das machte die Untersuchung schwieriger, aber es lohnte den Versuch. Die Mindesterwartung war, so bei den Studierenden eine Motivation zum Lernen zu schaffen, passende Gelegenheiten und eine gute Atmosphäre zu bieten, die eine direkte Wirkung auf die Lernprozesse haben könnten.

Folgende Lieder wurden eingesetzt:

- „Augen Ohren Nase“ (Stephen Janetzko),
- „Es ist nicht immer leicht“ (Daniel „Dän“ Dickopf)
- „Haus am See“ (Peter Fox)

Diese Lieder eigneten sich für das Referenzniveau der von der Untersuchung involvierten Studierenden: Sie boten sehr einfache Informationen zur Person, zu familiären Themen und der näheren Umgebung. Man kann einzelne Sätze und gebräuchliche Wörter sowie einfache Satzstrukturen gut verstehen und erfassen, die Lieder eignen sich gut für das Niveau A2, wobei auch Vorkenntnisse genutzt und vertieft werden können. Konkret eigneten sich die genannten Lieder

- zur Erarbeitung und Festigung grammatikalischer Strukturen, darunter: Modalverben, Verbkonjugation, Deklination von Pronomen, Konjunktiv I und Konjunktiv II (irreale Wünsche) und indirekte Rede mit der Form

des Konjunktivs I, Imperfekt und Konditionalsatz. Dabei kann man den Studierenden erklären, dass man bei einigen deutschen Verben (z. B. „hören“ und „sehen“) wie bei den Modalverben ein Verb im Infinitiv ohne *zu* ergänzen kann. Dieser Infinitivanschluss ohne *zu* wird auch häufig durch alternative Konstruktionen mit einem *dass*-Satz ersetzt.

- zur Wortschatzerweiterung, darunter: konkrete Verbbedeutungen, Kontextwörter und Synonyme. Zusätzlich ergaben sich zahlreiche Übersetzungsanlässe, wie etwa die Möglichkeit, einen Text über die menschlichen Sinne ins Arabische zu übersetzen. Eine andere Übung stand in Verbindung mit deutschen Sprichwörtern, die mit Körperteilen zu tun haben. Dabei sollen die Studierenden das arabische Äquivalent für jeden deutschen Satz finden.
- zur Schulung des Hörverstehens, konkret über Richtig/Falsch-Übungen, Lückentexte und das Ordnen von Strophen. Die Lernenden in Gruppe A konnten den Lückentext bereits während des dritten Hörens richtig lösen.
- zur Ausspracheschulung, insbesondere über den abwechslungsreichen Rhythmus des Liedes „Augen Ohren Nase“, der passende Gelegenheiten zum Mitsingen bot.

Einige Studierende aus der Experimentalgruppe A gewannen nach kurzer Zeit ein solches Vertrauen in ihre Sprachkenntnisse, dass sie bald versuchten, selbst deutschsprachige Lieder im Internet zu recherchieren. Allerdings wurden immer wieder Schwierigkeiten mit der Auswahl der Lieder signalisiert, entweder thematische oder technische Schwierigkeiten mit der Deutlichkeit und Geschwindigkeit der Stimme oder mit Satzstruktur und Wortschatz. Es war wenig sinnvoll, den Lernenden eine Zahl von Liedern vorzuschreiben, die dem Referenzniveau der Gruppen Rechnung trug. Die Teilnahme der Lernenden an der Auswahl der Lieder ist vielmehr von großer Bedeutung, da dies ihr Interesse und ihren Geschmack respektiert. Außerdem kann das dazu führen, dass sie sich für ihre Auswahl verantwortlich fühlen und dadurch zusätzlich zum Lernen motiviert werden. Eine Umfrage nach jeder Unterrichtsstunde ergab, dass die Studierenden im

Allgemeinen sehr motiviert waren. Alle zeigten positive Gefühle, vor allem Sympathie und Vergnügen.

In der Kontrollgruppe B, die mit Liedtexten ohne Musik unterrichtet wurde, ließ sich Folgendes bemerken: Die Studierenden waren jedes Mal sehr gespannt darauf, das Lied mit Musik zu hören und äußerten diesen Wunsch am Ende jeder Unterrichtsstunde. Die Befragung ergab, dass sie den Unterricht ohne Musik langweilig fanden und wenig motiviert waren, die Übungen weiter zu lösen.

Aus dem Lied „Haus am See“ wurden die folgenden Wörter für den Hörverstehenstest eingesetzt:

geboren, Straßen, weg, Taube, raus, Wagen, fliegt vorbei, gemacht, meiner Seite, Straßenrand, tiefe Blau, schließe, alten Vögel, grillen, Orangenbaumblätter, rauszugehen, fremden Gesichtern, gezinkten Karten, linken Haken, jeden Verstand, verfolgt, 20 Kinder, taube Ohren, 100 Enkel, kaum erwarten

98,33 % der Antworten in Gruppe A fielen richtig aus, in Gruppe B waren es 76,66 %.

Für den Behaltenstest wurden die folgenden Wörter eingesetzt:

geboren, laufe, jeden Laden, beim Namen, warte, schnellem Wagen, blendet, langsam klein, gemacht, hole, Rückenwind, lehne, steht, kommen, gewinnen, verlieren, grabe, rauben, lade, fangen, der Mond, rauszugehen, begraben, dem Rasen

92,91 % der Antworten in Gruppe A waren richtig, in Gruppe B 68,75 %.

Bei der Behaltensleistung des Liedtextes gab es zusätzlich einen großen Unterschied zwischen Gruppe A und B: Die Studierenden in Gruppe A waren im Gegensatz zur Gruppe B sehr viel motivierter beim Merken des Liedtextes, sie fanden das Auswendiglernen nicht langweilig.

Um herauszufinden, ob der Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht als relevant, motivierend und hilfreich angesehen wird, wurden an 26 weitere Studierende (eine dritte Gruppe) folgende Fragen gestellt:

- „Hätten Sie es gerne, wenn im Deutschunterricht deutschsprachige Lieder verwendet werden?“ – Alle befragten 26 Personen bejahten dies.
- „Wie haben Ihnen die Lieder gefallen, die Sie gehört haben?“ – 10 der befragten Personen haben die drei eingesetzten Lieder „sehr gefallen“, 10 weiteren haben sie „gefallen“, drei Personen antworteten mit „waren mir egal/haben mich nicht interessiert“, zwei Personen haben sie „nicht gefallen“.
- „Möchten Sie die Texte der gehörten Lieder gern verstehen?“ – Diese Frage wurde ebenfalls von allen 26 Personen bejaht.
- „Würden Sie bereit sein, dafür Wörter zu lernen?“ – Diese Frage bejahten alle 26 Personen.
- „Würden Sie einige der Songs gern singen können?“ – Auf diese Frage antworten 8 Personen mit „Ja“ und 18 Personen mit „Nein“.
- Auf die Frage nach den Aufgaben zu den Liedern fanden 11 Personen diese als „sehr nützlich“, 14 Personen als „nützlich“, zwei Personen fanden die Aufgaben „nicht sinnvoll“.

Um herauszufinden, ob der Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht von den Studierenden selber als relevant, motivierend und hilfreich bei der Behaltensleistung von Liedtexten angesehen wurde, wurden sie danach gefragt, ob sie beim Lernen motiviert waren. Die Einschätzung fiel sehr eindeutig aus: 10 Personen aus Gruppe A (Liedtexte mit Musik erarbeitet und gelernt) antworten mit „Ja“ und 10 Personen aus Gruppe B (Liedtexte ohne Musik erarbeitet und gelernt) mit „Nein“. Entsprechend hatten 10 Personen aus Gruppe A Vergnügen am Auswendiglernen und empfanden weniger Schwierigkeiten dabei, im Gegensatz zu den Personen aus Gruppe B, denen das keinen Spaß machte und die es schwierig fanden. Das scheint unwahrscheinlich, da generell angenommen werden kann, dass Studierende lernen wollen und gereimte Texte besonders gut für das Memorieren geeignet sind.

Es gibt aber viele Faktoren, die die Motivation des Fremdsprachenerwerbs schwächen. Dazu gehören z. B.:

- das Fehlen von Kontakten, die eine Fremdsprache als Kommunikationsmedium erforderlich machen,
- das Fehlen jeglicher Aussichten auf diese Kontakte,
- die persönliche wirtschaftliche und politische Situation, die in der Mehrzahl der Fälle Reisen in Länder der Zielsprache unmöglich machen oder zumindest so erscheinen lassen.

Außerdem berücksichtigt die Zulassung zum Studium an irakischen Universitäten nicht den Wunsch von Studierenden, in welchem Bereich sie studieren wollen, sondern nur die Noten, die das entscheiden können.

Unter diesen ungünstigen Bedingungen könnte sich die Arbeit mit vertonten Liedtexten vor allem als Motivationsfaktor besonders bewähren.

Literaturverzeichnis

- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Blank, T. & Adamek, K. (2010). *Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto elementar-Konzept zum Praxistransfer*. Münster: Waxmann.
- Bayer, S. (2007). *Popmusik im DaF-Unterricht. Zur Eignung deutschsprachiger Popsongs für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht*. Saarbrücken: VDM Dr. Müller.
- Beyler, U. (2008). *Traumberufe mit Fremdsprachen. Anforderungen für den Berufseinstieg*. München: Finanzbuch Verlag.
- Biederstädt, W. (1985). Die Integration des Liedes „A church is burning“ in eine Unterrichtsreihe über „Blacks in the United States“. Stundenabstract, dargestellt am Beispiel einer neunten und zehnten Realschulklasse. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 32, 3–9.
- Borras, C. A. et al. (1995). Stracciatella... Wer ist Typ? Mit Musik geht alles besser. Das weiß doch jedes Kind! Lieder im Anfangsunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 13, 40–44.

- Dommel, H. & Sacker, U. (1986). *Lieder und Rock im Deutschunterricht. Akkorde und Worte*. München: Langenscheidt.
- Fichtl, M. (2003). *Ganzheitliche rhythmisch-musikalische Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Darstellung von Theorie und Praxis*. Marburg: Tectum.
- Mohr, H. (1993). Lieder im Englischunterricht der Sekundarstufe 1. *Fremdsprachenunterricht*, 37, 321–332.
- Murphey, T. (1990). *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Language*. Bern: Lang.
- Lado, R. (1976). Wollen und Lernen – Motivation. In G. Solmecke (Hrsg.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 29–30). Paderborn: Schöningh.
- Nentwich, M. (1980). Überlegungen zum Einbezug von Liedmusik in den Literaturunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6, 185–192.
- Pries-Hoffmann, E. (2000). Lieder lehren Lexik. In K. Detering (Hrsg.), *Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte*, (Folia Didactica, Bd. 5, S. 159–182). Frankfurt a. M.: Lang.
- Quast, U. (1996). Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & K. Hellwig (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 107–114). Frankfurt a. M.: Lang.
- Schiffler, L. (1995). Wortschatzlernen mit mentalen Bildern. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz in Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz des Fremdsprachenunterrichts* (S. 174–181). Tübingen: Narr.
- Schmitt, G. (2001). Der Faktor ‚Lehren‘ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Halbband; S. 785–796). Berlin: de Gruyter.
- Schmitz, S. (2012). *Singen statt Vokabeln pauken. Fremdsprachenlernen mit musikalischer Unterstützung*. Hamburg: Diplomica.
- Seidl, L. (2009). *Hörverstehen in Theorie und Praxis* (Examensarbeit). Norderstedt: Books on Demand.

- Süleymanova, R. (2011). *Abbau der Sprechangst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse*. Berlin: Köster.
- Wienold, G. (1976). Fremdsprachenerwerb und Motivation grundsätzliche Arbeiten. In G. Solmecke (Hrsg.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 30–38). Paderborn: Schöningh.
- Wolff, D. (2004). Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 87–103). Tübingen: Narr.

Sektion A4
Prosodie und Phonetik

Sektionsleitung:
Renate Koroschetz Maragno
Federica Missaglia

Einleitung

Renate Koroschetz Maragno – Goethe-Institut, Caracas

Federica Missaglia – Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Der vorliegende Sammelband umfasst insgesamt zehn Beiträge aus der Sektion A4 „Phonetik und Prosodie“ der XV IDT-Tagung zum Thema „Deutsch von innen, Deutsch von außen“, die vom 29. Juli bis zum 3. August 2013 in Bozen (Italien) stattfand. Dabei handelt es sich um Beiträge zu theoretischen Fragestellungen, Forschungsergebnissen aus der Praxis der Ausspracheschulung und Methodisch-Didaktischem, wobei segmentale und prosodische Eigenschaften gleichermaßen berücksichtigt werden.

Die beiden ersten Beiträge befassen sich mit den deutschen Vokalen: Olena Steriopolo setzt sich mit der „Kodifizierte(n) Aussprachenorm und Sprechrealität“ auseinander und entdeckt mittels einer Untersuchung von spontan gesprochenen Texten deutscher Muttersprachler eine Reihe von Normabweichungsstufen bei den deutschen Vokalphonemen, deren Aufnahme in die Aussprachewörterbücher eine präzisere Darstellung der Aussprachenormen ermöglichen könnte.

Unter dem lustigen Titel „Ich habe solche Probleme mit den Umläuten“ setzt sich Nadja Kerschhofer-Puhalo mit der Wahrnehmung von inter- und intralingualen Ähnlichkeiten zwischen den deutschen Vokalen auseinander. Ihr Ziel ist es, die Perzeptionsschwierigkeiten von Deutschlernenden verschiedener Muttersprachen zu erklären.

„Wortakzentuierung von Internationalismen im Deutschen bei japanischen Deutsch-Lernenden – ein Vergleich zwischen deutschen, englischen und japanischen Akzentmustern“ lautet der Beitrag von Mayako Niikura, in welchem sie sich mit der unterschiedlichen Wortakzentuierung bei formaler und inhaltlicher Ähnlichkeit von Internationalismen in den drei Sprachen

Deutsch, Englisch und Japanisch und deren Konsequenzen für japanische Lerner des Deutschen als Fremdsprache auseinandersetzt.

Peter Paschke und Barbara Vogt gehen ebenfalls der Akzentuierung nach. Allerdings befassen sie sich in ihrem Beitrag „Fokusakzente in freien mündlichen Äußerungen italienischer Germanistikstudentinnen“ mit frei gesprochenen monologischen Texten und mit der Frage, ob fortgeschrittene italienische DaF-Lernende in der Lage sind, Fokusakzente im Deutschen angemessen zu platzieren.

„Aussprachelernen in der Folgefremdsprache Deutsch (nach Polnisch)“ ist der Titel des Beitrags von Swetlana Meißner. Im Mittelpunkt steht hier der interlinguale phonetische Transfer im segmentalen und prosodischen Bereich bei Studierenden weißrussischer Herkunft mit Polnisch als erster Fremdsprache.

Wie wichtig emotionale und affektive Faktoren für den Lernprozess sind, zeigen die Beiträge von Kathrin Wild und Renata Asali-van der Wal. In ihrem Beitrag „Der Nutzen von Kognition und Emotion für Aussprachelernprozesse“ stellt Wild die Ergebnisse ihrer Studie zum Ausspracheerwerb junger britischer Erwachsener vor, die zeigen, wie ein gezielter Einsatz von kognitiven, affektiven und instruktionellen Faktoren den Lernerfolg begünstigen kann.

Im Beitrag „Lieder nachsprechen und transkribieren? Ja bitte!“ beschreibt Asali-van der Wal, wie sie dem Wunsch ihrer Studenten nach einer authentischen Gestaltung des Phonetikunterrichts nachkommt. Vorgestellt wird ein Ausspracheprogramm, in welchem deutsche Lieder nachgesprochen und transkribiert werden mit dem Ziel, den Phonetikunterricht in großen Lernergruppen zu beleben und gleichzeitig die Aussprache der Lernenden zu verbessern.

Tatiana Verbitskaja und Elena Vasylenko plädieren in ihrem Beitrag „Phonetischer Vorkurs für ukrainische Germanistikstudierende“ dafür, dass ein solcher Vorkurs im ersten Studienjahr eingesetzt wird, damit die Studierenden sich gleich zu Beginn ihres Studiums eine möglichst neutrale Standardaussprache aneignen können. Diese soll nach Auffassung der Autorinnen nicht nur deren Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache Deutsch verbessern, sondern ihnen auch soziales Prestige einbringen.

Esther Menet setzt sich in ihrem Beitrag „Lernwirksam Phonetik unterrichten – didaktische Prinzipien für Phonetikunterricht DaZ/DaF“ mit den Lerninteressen einer anderen Zielgruppe auseinander, nämlich mit denen von Erwachsenen verschiedener Muttersprachen, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache lernen. Dabei geht es weniger um soziales Prestige als darum, dass den Lernenden eine Aussprache vermittelt werden soll, die ihren Interessen entspricht.

Das Redaktionskomitee dankt allen Beitragenden für ihre Arbeit und wünscht eine angenehme Lektüre.

Kodifizierte Aussprachenorm und Sprechrealität

Olena Steriopolu – Nationale Linguistische Universität Kyjiw, Ukraine

Abstract

Das unmittelbare Ziel dieses Manuskripts liegt in der Feststellung der Skala von realen Lautabweichungsstufen, die von mehreren Gesprächsbedingungen der vorbereiteten und spontanen Rede abhängen. Das Vokalsystem des Deutschen kann man als ein *symmetrisches System* darstellen, in welchem 7 langen gespannten Vokalen 7 kurze ungespannte gegenüberstehen. Die Quantität ist dabei nicht ein segmentales, sondern ein prosodisches Merkmal. Der Murrelaut ist der Fernassimilation unterworfen. Anhand der durchgeführten Untersuchung von spontaner Rede stellte sich heraus, dass die Dauer der Kurzvokale vor dem vokalischen oder elidierten [v] wesentlich verlängert ist, was zur Entstehung einer neuen Klasse von Vokalphonemen führen kann. Die schwache Position der deutschen Konsonanten behindert das Funktionieren ihrer bedeutungsunterscheidenden Merkmale, besonders solcher wie Artikulationsmodus und Stimmbeteiligung. Als Resultat der vielfältigen Modifikationen erscheinen eigenartige Schattierungen der Allophone beim Sprechen, die zu einer Umgestaltung des ganzen Lautsystems im Deutschen beitragen können. Ihre Spuren sind schon deutlich in der Gegenwartssprache vorhanden. Die gewonnenen Resultate können dabei die reale Aussprachenorm in den Aussprachewörterbüchern präziser darstellen, die mögliche Entwicklung des deutschen Lautsystems in den Lehrbüchern objektiver erläutern und Grundzüge der phonologischen Theorie beschreiben, die auch den phonetischen Fakten unterordnet ist.

1. Einführung

Die früher herausgegebenen Aussprachewörterbücher, die sich auf den engen Bereich der Wortphonologie beschränkten, gingen in der Regel auf die Probleme der möglichen Lautmodifikationen nur am Rande ein.

1.1 Vorzüge des neuen Deutschen Aussprachewörterbuches von E.-M. Krech, E. Stock, U. Hirschfeld und L. C. Anders

Erst das neue im Jahre 2009 veröffentlichte *Deutsche[s] Aussprachewörterbuch* unterscheidet sich durch stilistische Differenzierungen der Standardaussprache und stellt zahlreiche Ausprägungsgrade der Artikulationspräzision beim Vorlesen von Texten verschiedener Genres sowie beim freien Sprechen vor.

Zugleich vermittelt das Aussprachewörterbuch für 19 verschiedene fremde Sprachen die Grundlagen der Eindeutschung. Es enthält ca. 150 000 deutsche und eingedeutschte Stichwörter und erfasst dabei eine große Zahl von zusammengesetzten Wörtern.

Die Autoren behaupten, dass die Ausspracheregeln, die auf den zuvor beschriebenen phonetisch-phonologischen Grundlagen aufbauen, zum größten Teil auf Ergebnissen von phonetischen Untersuchungen der gesprochenen Texte anhand der Höranalyse oder nach den Befragungen mit Hilfe von Fragebögen basieren.

Das Ziel dieses Manuskripts liegt in der Feststellung der Skala von realen Lautabweichungsstufen, die von mehreren Gesprächsbedingungen abhängen: vom Kontext, vom Anspruchsniveau des Sprechenden im allgemeinen und in der gegebenen Sprechsituation, von der Art der Rede (ob nämlich der Sprechende den Text vorliest, interpretiert oder spontan produziert), vom Stil der Rede, vom Vertrautheitsgrad unter den Partnern und von der Modalität des Gesprochenen.

1.2 Ausgangspunkt

1.2.1 Untersuchungsmaterial

Unsere Hypothese geht davon aus, dass die Laute nicht immer gleich ausgesprochen werden, dass sie variieren und so stark streuen können, dass nicht alle Zwischenstufen genau zu erfassen sind. Es entsteht eine Allophonvielfalt, die von mehreren außersprachlichen Bedingungen abhängt, unter denen die Kommunikationssituation, der Bildungsgrad, der Vertrautheitsgrad unter den Gesprächspartnern usw. zu nennen sind. Man muss entscheiden, welche akustischen Merkmale für die Vokalphoneme in

verschiedenen Typen des vorbereiteten und spontanen Sprechens repräsentativ sind. Hierzu wurden zum einen die vorgelesene und die nacherzählende Realisation zweier Texte unterschiedlicher Genres aufgenommen. Dies waren ein neutraler publizistischer Text und ein emotional gefärbtes Märchen: „Die Rosstrappe“. Die Kategorie der freien spontanen Rede schloss Interviews und freundliche, ungezwungene Unterhaltungen ein, die in privater Atmosphäre zwischen gut miteinander vertrauten Gesprächsteilnehmern stattfanden. Dazu kamen Vorträge von bekannten deutschen Politikern, die überwiegend sachliche Erläuterungen oder allgemeine Darstellungen beinhalteten.

Als Grundlage der hier durchgeführten Analysen dienten der artikulatorische Aspekt, die auditive Perzeption von phonetisch geschulten Hörern (20 Personen, die als Sprecherzieher an Universitäten tätig sind) und der akustische Aspekt.

Die erhaltenen Daten, die von der Standardaussprache abweichen, wurden anhand der Höranalyse phonetisch mit Hilfe der IPA-Lautzeichen und Diakritika transkribiert. Die auditiv beurteilten Segmente wurden aus den Tonbandaufnahmen herausgeschnitten und mittels Sonagrammen ausgemessen. Das automatisierte Auswertungsverfahren wurde für die Bearbeitung am Computer programmiert. Es wurden 140 000 Segmente untersucht.

2. Interpretation der gewonnenen Daten

2.1 Das Vokalsystem des Deutschen und seine distinktiven Merkmale

Es ist bekannt, dass alle Vokale nach Öffnungsgrad und Beteiligung der Lippen beschrieben werden können.

Die Realisierung der Vokale im Mundraum und der Öffnungsgrad sind anhand des Sagittalschnitts in Abbildung 1 anschaulich dargestellt. Nach der Zungenlage unterscheidet man: palatale Vokale, die zur vorderen Reihe gehören (auch Vorderzungenvokale genannt), das sind: /i:/-/ɪ/, /e:/-/ɛ/-/ɐ/, /y:/-/ʏ/, /ø:/-/œ/; zentrale Vokale, die man als Mittelzungenvokale (oder Vokale der mittleren Reihe) definiert: /a:/-/a/, auch [ə], das vokalisierte <r> [ɐ]; und

velare Vokale, die als Hinterzungenvokale (oder Vokale der hinteren Reihe) bezeichnet werden: /u:/-/ʊ/, /o:/-/ɔ/.

Für den Öffnungsgrad sind vier Stufen zu unterscheiden:

- a. geschlossen sind die Vokale mit großer Zungenhebung, wie /i:/-/ɪ/, /y:/-/
/ʏ/, /u:/-/ʊ/;
- b. halbggeschlossen sind die Vokale mit mittlerer Zungenhebung, wie /e:/,
/ø:/, /ɛ/, /ɐ:/, /o:/; /ø/, /œ/;
- c. halboffen sind gesenkte Vokale mit mittlerer Zungenhebung wie /ɛ/, /ɐ:/,
/ɔ/, /œ/ und auch reduzierte [ə], [ɐ];
- d. offen sind die Vokale ohne Zungenhebung wie /a:/ und /a/.

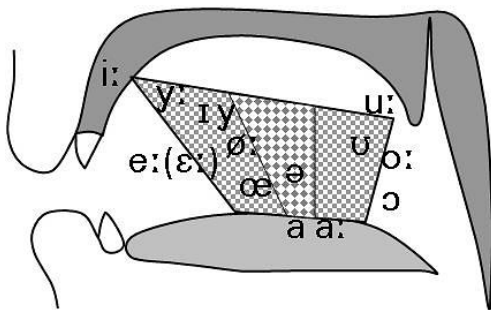


Abb. 1 – Zungenlage bei der Bildung verschiedener deutscher Vokale

Die meisten Phonologen sind heutzutage der Meinung, dass das Vokalsystem des Deutschen aus 15 Monophthongen und 3 Diphthongen besteht. Man kann dieses System als vierstufig für Langvokale und dreistufig für Kurzvokale bezeichnen, wobei die Quantität mit der Qualität korrelieren soll. Diese Korrelationen zerstören aber zwei lange ungespannte Phoneme: /ɛ:/ und /a:/.

Die von uns durchgeführte experimental-phonetische Untersuchung der spontanen Rede hat gezeigt, dass die beiden Vokale /a:/-/a/ nicht nur anhand der Höranalyse, sondern auch akustisch eine ähnliche Klangfarbe haben. Die akustische Analyse hat ebenso gezeigt, dass der F2 des langen Vokals [a:] im Durchschnitt nicht viel niedriger als der des kurzen [a] ist. Die Norddeut-

schen aber realisieren die beiden Vokalphoneme unterschiedlich, nur die Jugendlichen sprechen im Redefluss die beiden Vokale ab und zu „hell“ aus. Diese Tatsache erlaubt, das Vokalsystem des Deutschen nicht anhand eines Trapezes, sondern anhand des Vokaldreiecks darzustellen.

Aus dem dargestellten Vokaldreieck (Abb. 2) gehen also die folgenden bedeutungsunterscheidenden Merkmale hervor, mit deren Hilfe alle deutschen Vokale wie folgt eindeutig charakterisiert werden können:

Qualität:	gespannt/ungespannt geschlossen/offen (eng/weit)
Quantität (Länge, Dauer):	lang/kurz
Zungenhebung:	hoch – mittel – tief
Zungenlage:	vorne – neutral/zentral – hinten
Beteiligung der Lippen:	labialisiert (vorgestülpt) – nicht labialisiert (gespreizt)

Tab. 1 – Phonologische Merkmale der deutschen Vokale

Aus dieser phonetischen Beschreibung geht deutlich hervor, dass jedes Vokalphonem als ein Bündel distinktiver Merkmale definiert werden kann. In den Ausführungen über die Differenzen der beiden Vokalgruppen sind akustische und artikulatorische Korrelate für die Deskription benutzt worden.

2.2 Beschreibung der Untersuchungsergebnisse

Das entscheidende akustische Korrelat der Vokalqualität ist die spektrale Energieverteilung, d. h. die Lage der Formanten F1 und F2 (Abbildung 2). Das ermöglicht genauere Beziehungen zwischen dem Resonanzraum des Ansatzrohres und der Lage der Formanten im akustischen Lautsprachzeichen herzustellen. Wir beschränken daher die Betrachtung vorerst auf die beiden unteren Formanten (F1 und F2).

Die folgende Formantenkarte (Abb. 2) zeigt die Zungenlage im Mundraum anhand akustischer Parameter, nämlich nach den Frequenzen des ersten und zweiten Formanten. Wie bekannt ist, entspricht F1 im Wesentlichen der

vertikalen Lage der Zunge und der Kieferöffnung und F2 der horizontalen Verschiebung der Zunge.

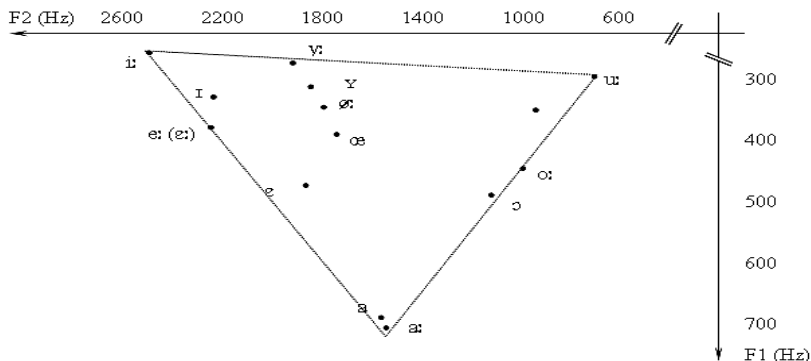


Abb. 2 – Formantenkarte der deutschen betonten Vokale

Verbindet man die Werte der Vokalformanten F1 und F2 mit einer Linie (wie in Abb. 2), so kann man eine dem artikulatorischen Vokaldreieck entsprechende Konfiguration erkennen.

Die Daten der Tabelle 2 stellen die akustischen Parameter der Vokale dar, wie sie sich gemittelt ergeben.

	F1 (Hz)	F2 (Hz)		F1 (Hz)	F2 (Hz)
a	700	1500	æ	400	1600
a:	720	1480	o:	450	850
e:	375	2300	ɔ	500	1000
ε	450	2000	u:	300	800
i:	230	2500	ʊ	375	900
I	325	2200	y:	250	1900
ø:	350	1750	Y	325	1800

Tab. 2 – Akustische Werte von F1 und F2 der betonten Vokale

Anders ausgedrückt könnte man das Vokalsystem des Deutschen also als ein symmetrisches System darstellen, in welchem 7 langen gespannten Vokalen 7 kurze ungespannte gegenüberstehen. Diese Symmetrie aber stört das lange offene /a:/, von welchem schon die Rede war.

Die Opposition /e:/-/ɛ:/ wird im gegenwärtigen Deutsch zugunsten des /e:/ aufgehoben, was auch von Untersuchungen mehrerer Forscher bestätigt wurde (Kohler, 1977, S. 175; König, 1989, S. 45; Sendlmeier, 1981, S. 295; Steriopolo, 1994, S. 271–272).

Die Existenz des Phonems /ɛ:/ ist im Deutschen immer wieder geleugnet worden. Der Laut ist nicht diachronisch begründet und passt synchronisch nicht in das Vokalsystem der Standardaussprache, sondern vertritt eine sogenannte Leseaussprache, die auf dem Einfluss der Schrift auf die Aussprache beruht (Hakkarainen, 1995, S. 48). Es wurden verschiedene Gründe angeführt, um /ɛ:/ aus dem Vokalsystem auszuschließen, weil es dessen Symmetrie stört. Meist wird darauf hingewiesen, dass die offene Aussprache des langen [ɛ:] erst sekundär über die Schrift ins Neuhochdeutsche eingegangen sei (Zinder & Strojewa, 1965). Pilch (1966, S. 257) findet einen langen [ɛ:]-Laut nur „am Mittellauf des Rheins“.

Eine besondere Position nimmt im Deutschen der sogenannte Murmellaut (Schwa-Laut) ein. Über seine Beurteilung besteht in den unterschiedlichen Werken zur Phonetik und Phonologie des Deutschen keine Einstimmigkeit.

Der Schwa-Laut [ə] tritt ausschließlich in unbetonten Silben, z. B. in den Präfixen be-, ge- und in den Suffixen -e, -en, auf, dabei sind seine phonetischen Charakteristika unterschiedlich, weil er mit den nachfolgenden betonten Vokalen harmonisiert. Die Resultate der Höranalyse zeigten, dass er die folgenden qualitativen Eigenschaften hat: Vor den gerundeten betonten Vokalen wie in den Wörtern *Besuch* [bə⁰ˈzuːχ], *Beruf* [bə⁰ˈruːf], *genommen* [ɡə⁰ˈnɔmən] wird der Laut gerundet (labialisiert) ausgesprochen; vor den gespreizten Vokalen wie in *gelingen* [ɡə[ɪ]ˈlɪŋən], *Gesicht* [ɡə[ɪ]ˈzɪçt] hat er einen i-ähnlichen Klang, vor betontem [a:] (*bekam* [bə[ɛ]ˈka:m]) ist er sehr offen und einem [ɛ] ähnlich. In den Affixen -be- und -ge-, die in der Mitte der Ableitungen stehen, das bedeutet: in nachbetonter Position wie in den Wörtern *unbekannt* [ˈʊnbəkant] oder *mitgeteilt* [ˈmitɡətɛlt], ist der Laut wirklich „gemurmelt“ und undeutlich, ebenso wie im Suffix -en. Anders ist seine Klangfarbe im Suffix -e, wo er in der Regel einem weiten ungespannten [ɛ] ähnlich ist.

Man kann also mit Sicherheit behaupten, dass der Schwa-Laut der Fernassimilation unterworfen ist, was die Ergebnisse der akustischen Analyse als richtig erwiesen haben (Steriopolo, 1994, S. 271–274). Dieser einzige unbetonte Vokal kann als reduzierte Form aller betonten Vokale angesehen werden. Am häufigsten wird er als mögliche Opposition zu /e/, /ɪ/ oder /ɛ/ interpretiert, was man am Beispiel der folgenden Minimalpaare erkennt: *totem* ['to:təm] – *Totem* ['to:təm], *genese* [gə'ne:zə] – *Genese* [ge'ne:zə], *Riesen* ['ri:zən] – *Riesin* ['ri:zin], *bitte* ['bitə] – *bitter* ['bitɐ]. Folgt man dem Prinzip „einmal Phonem, immer Phonem“, so berechtigen die oben genannten Minimalpaare den Schluss, dass /ə/ ein selbstständiges Phonem darstellt (Hakkarainen, 1995, S. 53).

Zinder, ein Vertreter der Leningrader phonologischen Schule, bezeichnet das Problem des phonologischen Status von [ə] als sehr kompliziert, da es nur in unbetonter Position erscheint, wo alle Vokale reduziert bis [ə] auftreten können, sogar [ɛ], mit welchem sich der Schwa-Laut in einer komplementären Distribution befindet. Außerdem kann er im gleichen Morphem betont oder unbetont erscheinen: *leben* ['le:bən] – *lebendig* [le'bendɪç], *Präsens* ['pre:səns] – *präsentisch* [pre'zentɪʃ], was reicht, um diesen neutralen Mittelzungenvokal und den [ɛ]-Laut als Allophone eines Phonems einzuschätzen.

Die distributionellen Begrenzungen dieses Lautes, etwa dass er nur in unbetonter Position auftritt, stören seine Anerkennung als selbstständiges Phonem.

Es kann also anhand der geschilderten Problematik bestätigt werden, dass der Schwa-Laut [ə] in dreierlei Beziehungen charakterisiert werden kann:

1. als Schwa-Laut (Murmelvokal), der z. B. in unbetonten Präfixen be-, ge- und in den Suffixen -e, -en etc. auftreten kann;
2. als reduzierte Form aller unbetonten Vokale;
3. als Phonem /ə/.

2.3 Die deutschen Diphthonge

Die Hauptschwierigkeit bei der Feststellung des Phonembestandes ist die Interpretierung der Diphthonge. Trubetzkoy stellt in seinen „Grundzügen“ folgende drei Bedingungen der monophonematischen Wertung auf: Die beiden Laute eines Diphthongs müssen zur gleichen Silbe gehören, eine einheitliche Artikulationsbewegung darstellen und dürfen nicht länger als Langvokale sein.

Über die phonetische Qualität der Bestandteile, insbesondere des zweiten Elements der Diphthonge herrscht keine Einstimmigkeit, was teilweise auf regionale Unterschiede zurückgeht, weshalb einige dafür die Transkriptionszeichen [aē, aō, ɔø] verwenden. Geringere phonetische Genauigkeit bzw. eher phonemische Umschrift vertritt die Bezeichnung [aī, aū, oȳ] des Duden-Aussprachewörterbuchs (2005). Phonologisch haben Diphthonge den gleichen Charakter wie lange Vokale. Sie besitzen einen einzigen Silbenkern, die beiden Bestandteile haben aber einen unterschiedlichen Status. Der erste der beiden Laute ist ein Gleitlaut, der den Silbenkern bildet, der andere ist sein Begleiter, der als „nicht silbisch“ bezeichnet wird [aē], [aō], [ɔø].

Für alle drei deutschen Diphthonge [aē], [ɔø], [aō] existiert eine ganze Reihe verschiedener Transkriptionen, darüber hinaus findet man auch Transkriptionen wie [aī], [ɔī], [aū] oder [aī], [aū], [oȳ].

Das *Deutsche[s] Aussprachewörterbuch* (DAWB) enthält eine ganz neue Bezeichnung des zweiten Elements dieser Diphthonge nämlich [aī], [aū], [ɔī] oder [aī], [aō], [oȳ] (Krech et al., 2009). Unter allen Erläuterungen der deutschen Diphthonge, die in der phonetischen Literatur existieren, ist meiner Meinung nach die von Pompino-Marschall (2009, S. 228) die gelungenste.

Im Folgenden werden die an der HU Berlin gemessenen akustischen Daten für die langen und kurzen deutschen Monophthonge sowie für die Diphthonge in Form von Tabellen und Bildern dargestellt. Die Darstellung erlaubt, den artikulatorischen Transit der Zungenbewegung bei der Bildung der deutschen Diphthonge zu zeigen. Die gewonnenen akustischen Daten geben die Möglichkeit, alle drei Diphthonge folgenderweise darzustellen:

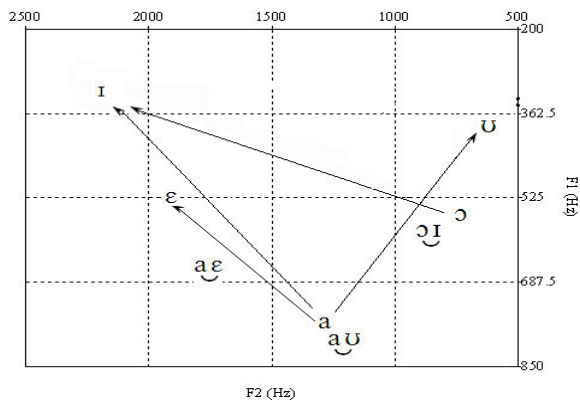


Abb. 3 – Bewegungsabläufe bei der Artikulation der Diphthonge

Die nachstehende Abbildung 4 veranschaulicht die Bewegungsabläufe bei der Artikulation der deutschen Diphthonge.

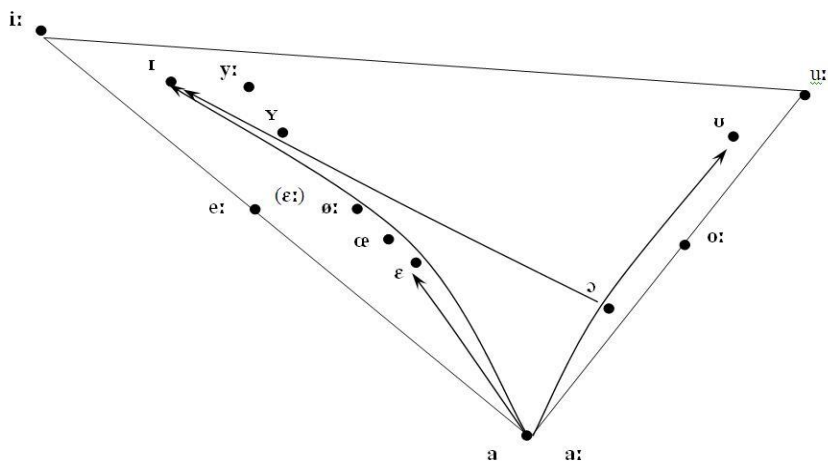


Abb. 4 – Reale Zungenbewegung bei der Bildung der deutschen Diphthonge

Man kann sehen, dass die Artikulation bei *au* [aʊ] vom [a] über eine weitere Vokalkategorie [o] – [ɔ] bis hin zu [ʊ] reicht, wie beispielsweise bei *au* in *baut* zu beobachten ist. Dort beginnt der Diphthong mit [a], geht in ein gespanntes [o] über, um dann bei einem ungespannten [ʊ] zu enden.

Und bei [ɔ̂] erhebt sich die Zunge vom [ɔ] in Richtung [i]. Manchmal kann die Zunge das Gebiet des Approximanten [j] erreichen.

Ausgehend von den gewonnenen Daten wird folgende Transkription der Diphthonge vorgelegt.

Tradition			Vorschlag
nach Siebs	nach Duden	nach Krech	vorgeschlagen
[aē]	[aɪ]	[aɛ̃]	[aɪ], [aɛ̃],
[aō]	[aʊ]	[aɔ̃]	[aʊ], [aō]
[ɔ̃]	[ɔ̂y]	[ɔ̃œ̃]	[ɔ̃ɪ], [ɔ̃j]

Tab. 3 – Traditionelle und alternative Transkription von Diphthongen

2.4 Sekundärartikulation der Vokale vor dem vokalisierten [ɐ]-Laut

Die betonten Vokale unterscheiden sich in der spontanen Rede auf den ersten Blick nicht besonders stark von der kodifizierten Standardaussprache. Ihre Realisierung vor dem vokalisierten r-Laut ([ɐ]) ist aber beim Sprechen so eigenartig, dass man über erste Spuren der Veränderung des gesamten Vokalsystems im Deutschen sprechen kann. Das betrifft sowohl die Monophthonge als auch die Diphthonge. Um dies zu bestätigen, wurde folgendes Experiment durchgeführt:

Alle betonten deutschen Monophthonge wurden in Zweisilblern untersucht, die eine ganze Sequenz von Tripeln bildeten, in welchen die zu erforschenden Vokale in offenen, in geschlossenen Silben und in der Position vor vokalisiertem [ɐ] auftraten, wie in *waten–Watte–warten*, *koken–Kokken–korken*, *Hebel–Hebbel–herbe*, *Mode–Modder–Morde*, *Biege–Bigge–Birge*, *Gete–Getto–Gerte*, *Sotin–sotten–Sorten*, *Bote–Bottich–Borte*, *Kute–Kutte–Kurt*, *Paka–Pakt–Park*.

Diese Wörter wurden so in Sätze eingebettet, dass sie einmal betont und einmal unbetont waren, z. B. *Das ist jetzt eine große "Mode. Ich bin von der heutigen Mode "gar nicht begeistert. Die Polizei untersucht die grausamen Morde einer Fa'milie. Die Zeitungen berichten über die letzten" Morde usw.*

Es wurde festgestellt, dass das vokalische [ɐ] in 98 % der Fälle nach Kurzvokalen elidiert wurde, was zu einer phonetischen Verlängerung ihrer Dauer führte. Außerdem stellte sich ganz unerwartet heraus, dass sich auch die Qualität der Vokale veränderte. So wurde z. B. der kurze Vokal /ɪ/ in allen Fällen, sogar in den isoliert realisierten Wörtern, als labialisierter Laut wie z. B. [œ], [ɔ], [o:], [ɔ] identifiziert. Natürlich steht der hohe kurze vordere Vokal nicht nur unter der Einwirkung des folgenden [ɐ], sondern er ist auch der stark ausgeprägten progressiven und regressiven Assimilation unterworfen. Das kurze [ɔ] vor [ɐ] unterscheidet sich von allen anderen Kurzvokalen durch eine ganze Palette von Varianten: vom verlängerten gesenkten (siehe Seite 4, Punkt c) [ɔ:] über die Zwischenstufe [ɔ̃] bis zu einem völlig delabialisierten [a] und [ʌ].

Der Kurzvokal [u] wird vor [ɐ] als langes gesenktes [o:] oder als kurzes erhöhtes vorverlagertes [ɔ] realisiert.

Anhand der durchgeführten Untersuchung von spontaner Rede stellte sich heraus, dass die Dauer der Kurzvokale vor dem vokalischen oder elidierten [ɐ] wesentlich verlängert ist. Außerdem können phonologisch kurze und lange Vokale diphthongischen Charakter erwerben: *fort* [fɔ̃gt], *Kurt* [kʊ̃gt], *wird* [vɪ̃gt], sie können auch länger werden, wenn das [ɐ] elidiert wird, dabei entsteht durch Ersatzdehnung eine neue Gruppe von phonetisch langen ungespannten offenen Vokalen wie [ɔ:, ʊ:, ɪ:, ʏ:, œ:]: *fort* [fɔ:t], *Kurt* [kʊ:t], *wird* [vɪ:t]; das kurze [a] wird lang: *Karl* [ka:l]; das lange [a:] wird dabei überlang [a::]: *Bart* [ba::t], *wahr* [va::].

Diese Erscheinung erinnert an parallele Prozesse im Englischen des 16. Jahrhunderts, als eine ähnliche Vokalisierung des Konsonanten [r] nach allen Kurzvokalen zur Entstehung eines neuen Phonems [ɔ:] führte (Iwanowa & Chakchojan, 1976, S. 86–88; Steriopolu, 2001).

Die deutsche Sprache kann für die mögliche Entwicklung des Vokalsystems ihren eigenen Weg finden. Und es kann sein, dass an der Stelle von „Kurzvokal + [ɐ]“ nicht nur ein Phonem, sondern mehrere Phoneme neuer

Qualität entstehen: nämlich lange ungespannte breite: /ɪ:/, /ʊ:/, /ɔ:/, /ʏ:/, /œ:/. Schon heute kann man eine ganz bestimmte Sequenz von verschiedenen Tripeln finden, die sich durch ihre Lautung unterscheiden, z. B.: *sogen-soggen-sorgen* [o: - ɔ - ɔ:], *waten-Watte-warten* [a: - a - a:], *koken-Kokken-Korken* [o: - ɔ - ɔ:], *Kute-Kutte-Kurte(s)* [u: - ʊ - ʊ:] usw.

Die vokalische Realisierung des r-Lautes nach Langvokalen und phonologischen Diphthongen trägt zur Entstehung von phonetischen Diphthongen und Triphthongen bei.

2.5 Phonetische Diphthonge und Triphthonge

Die Aussprache des [r]-Lautes als [ɐ], die in allen Positionen nach Kurz- und Langvokalen üblich ist, erzeugt, wie oben schon erwähnt wurde, eine Menge von phonetischen sekundären Diphthongen und Triphthongen, die in Zukunft die Grundlage der Entstehung neuer Phoneme sein und zur Umwälzung des Vokalsystems beitragen können, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen: *Uhr* [u:ɐ], *mehr* [me:ɐ], *sehr* [ze:ɐ], *wir* [vi:ɐ], *Ohr* [o:ɐ] und wie es aus der Abbildung 5 ersichtlich wird.

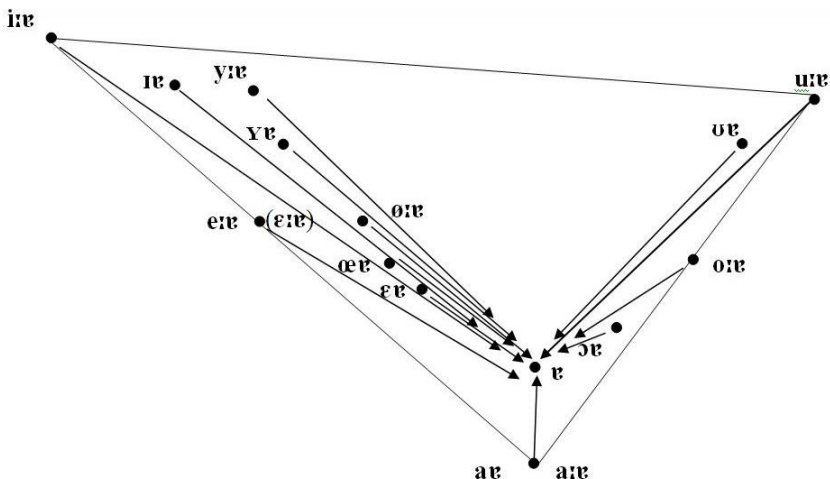


Abb. 5 – Sekundäre phonetische Diphthonge des Deutschen

Aufgrund solcher phonetischen Prozesse begegnet man auch sogenannten Triphthongen: *Eier* [aɐ̯ɐ̯], *Bauer* [baʊɐ̯], *Feuer* [fɔʊɐ̯], die man als vokalische Elemente definieren kann. Sie bestehen aus drei vokalischen Lauten, der erste von ihnen bildet den Silbenkern.

3. Die deutschen Konsonanten

Die durchgeführte experimental-phonetische Analyse der Realisation von deutschen Konsonanten in starken und schwachen Stellungen in der Rede ermöglicht es, folgende Hypothesen über eine mögliche weitere Entwicklung des Konsonantismus aufzustellen: Die schwache Position der deutschen Konsonanten, wie z. B. in Anfangs- oder Endstellung der Reduktionssilbe verhindert das Funktionieren ihrer bedeutungsunterscheidenden Merkmale, besonders solcher wie Artikulationsmodus und Stimmbeteiligung. Das kann in der spontanen Rede durch das Verschwinden der Behauchung, die teilweise Lenisierung von plosiven und frikativen Fortis, den Verlust der Stimmhaftigkeit bei stimmhaften Lenes, die Vokalisierung des frikativen /r/ und des lateralen /l/ oder den totalen Ausfall der Allophone von deutschen Konsonanten in unbetonter Silbe belegt werden.

4. Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich für das Vokalsystem des Deutschen feststellen, dass sowohl die langen als auch die kurzen Vokale nicht nur im Redefluss, sondern auch unter idealen Bedingungen quantitativen und qualitativen Veränderungen unterworfen sind. Besonders stark ändern sie sich vor dem vokalisierten [ɐ̯]-Laut, was zur Entstehung einer neuen Klasse von Vokalphonemen führen kann.

In unbetonter Position werden die langen Vokale einer quantitativen Reduktion unterworfen. Sie werden kurz ausgesprochen, was darauf hinweist, dass die Quantität als prosodisches und nicht-distinktives Merkmal einzuschätzen sein könnte.

Aufgrund der gewonnenen Ergebnisse ist festzustellen, dass der Abweichungsgrad sowohl der Vokale als auch der Konsonanten mit den kontextuellen Bedingungen, mit dem Charakter der Sprechsituation und mit bestimmten stilistischen Formstufen verbunden ist. Es kann bestätigt werden, dass sich extreme Modifikationen durchsetzen, je niedriger das stilistische Niveau ist.

Literaturverzeichnis

- Duden (2005). *Duden: Bd. 6. Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache* (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Hakkarainen, H. J. (1995). *Phonetik des Deutschen*. München: Fink.
- Iwanowa, I. P. & Chakhojan L. P. (1976). *Istorija anglijskogo jazyka*. Moskau: Wysschaja schkola.
- Kohler, K. (1977). *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: ESV.
- König, W. (1989). *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ismaning: Hueber.
- Krech, E. M. et al. (Hrsg.). (1982). *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Krech, E. M. et al. (Hrsg.). (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Pilch, H. (1966). Das Lautsystem der hochdeutschen Umgangssprache. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 33, 247–266.
- Pompino-Marschall, B. (2009). *Einführung in die Phonetik*. Berlin: de Gruyter.
- Sendlmeier, W. F. (1981). Der Einfluss von Qualität und Quantität auf die Perzeption betonter Vokale des Deutschen. *Phonetica*, 38, 291–308.
- Siebs, T. (1969). *Deutsche Aussprache* (19. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Steriopolo, E. (1994). Untersuchungen zu den Lautrealisierungen im Deutschen. *Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München (FIPKM)*, 32, 263–294.
- Steriopolo, E. I. (2001). Segmentnaja organizatsija sowremennoj nemezkoj spontannoj rechi. *Naukowyj visnyk kafedry UNESCO KDLU*, 4, 76–81.
- Trubetzkoy, N. S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.

- Ungeheuer, G. (1969). Das Phonemsystem der deutschen Hochlautung. In Siebs, *Deutsche Aussprache* (19. Aufl., S. 27–42). Berlin: de Gruyter.
- Zinder, L. R. & Strojewa, T. W. (1965). *Istoricheskaja fonetika sovremennogo nemezkogo jasyka*. Moskwa-Leningrad: Prosveschtschenie.

„Ich habe solche Probleme mit den Umläuten.“ – Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen deutschen Vokalen

Nadja Kerschhofer-Puhalo – Universität Wien

Abstract

Welche Vokalkategorien klingen für Deutschlernende „ähnlich“? Welche Auswirkungen haben diese Ähnlichkeiten auf die Aneignung der Zielsprache? Und wie lässt sich Ähnlichkeit beschreiben oder gar operationalisieren? Der Beitrag behandelt interlinguale und intralinguale Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen deutschen Vokalen, um Schwierigkeiten in der Perception von Einzellauten und ganzen Wörtern und deren Interferenz mit lexikalischen, morphologischen und orthographischen Schwierigkeiten zu erklären. Er thematisiert verschiedene Aspekte von „Ähnlichkeit“ in perzeptionsorientierten Fremdspracherwerbsmodellen und beschreibt artikulatorische, akustische und auditive Eigenschaften deutscher Vokale, die zu perzeptiver Ähnlichkeit und Verwechslungen im Fremdspracherwerb des Deutschen führen. Die Bedeutung *intralingualer* Ähnlichkeitsbeziehungen und das Verhältnis von „perzeptueller Ähnlichkeit“ und „Schwierigkeit“ im Spracherwerb wird anhand von Beispielen aus einer Untersuchung zur Perception deutscher Vokale durch Lernende mit zehn verschiedenen Erstsprachen empirisch belegt.

1. Das deutsche Vokalsystem – Umfang und Komplexität

Vokale sind artikulatorisch und akustisch komplexe Strukturen, deren auditive Interpretation von den Spracherfahrungen der Lernenden in der Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2¹) abhängig ist. Phonologisch werden Vokale meist mittels der Merkmale [vorne/hinten], [±hoch] und [±rund] sowie [±lang] und [±gespannt] beschrieben, während sie sich phonetisch in einer Vielzahl von artikulatorischen und akustischen Parametern unterscheiden. Auch Realisationen des gleichen Vokalphonems können sich beträchtlich voneinander unterscheiden. Andererseits können Realisationen verschiedener Phoneme sich in manchen phonetischen Parametern, z. B. den Frequenzen der ersten zwei Formanten F1 und F2 oder der intrinsischen Dauer überlappen. Die Interpretation des gleichen akustischen Signals als Realisierung des einen oder anderen Vokalphonems kann sprachspezifisch variieren. Überlappungen akustischer Werte und sprachspezifische Grenzen zwischen Kategorien erklären viele Schwierigkeiten in der fremdsprachlichen Vokalperzeption (Kerschhofer-Puhalo, 2014).

Das deutsche Vokalsystem zeichnet sich im Vergleich zu vielen anderen Sprachen durch ein besonders reiches Vokalinventar und einige Besonderheiten aus. Charakteristisch für das Deutsche sind v. a. die Oppositionen von sogenannten langen gespannten vs. kurzen ungespannten Vokalen, die sich nicht nur in ihrer Quantität, sondern auch in ihrer Qualität unterscheiden, sowie die Gruppe der vorderen gerundeten *ü*- und *ö*-Vokale /y: ʊ ø: œ/ und der spezielle Status von /ɛ:/, geschrieben <ä>, dessen Aussprache als [ɛ:] oder [e:] regional variiert. Diese Oppositionen verbunden mit der inkonsequenten deutschen Orthographie sind Ursache für viele Schwierigkeiten in Perzeption und Produktion deutscher Vokale. Dabei interferieren Schwierigkeiten in der Aussprache und der perzeptiven Unterscheidung deutscher Vokalkontraste mit Verwechslungen in Schreibung, Lexik und Morphologie, wie die Beispiele (1) bis (5) zeigen.

1 „Zweitsprache“ (L2) wird hier übergreifend als Bezeichnung jeglicher nachkindlich erworbener Zweit- oder Fremdsprache verwendet.

- (1) <Ich renowire die Zimmer des Königs> (L1 Polnisch, Erwachsener)
- (2) <Ich hape zeuwe kendir. Ich bein verherTiTte.> (L1 Ägyptisch-Arabisch, Erwachsener)
- (3) <Ich habe solche Probleme mit den Umläuten> (L1 Griechisch, Erwachsener)
- (4) [das gerust fɔn dɛv brike] (L1 Kroatisch, Erwachsener)
- (5) <Er sucht im Kinderzmer dan hort gerosche dan feschtet in die Kasten raein> (L1 Türkisch, Schüler der 3. Schulstufe)

Die Beispiele zeigen komplexe Interferenzen zwischen Schwierigkeiten in Phonetik und Phonologie, Morphologie, Lexik und Orthographie, wobei Fehler stets auf mehr als eine der genannten Komponenten zurückzuführen sind. Sie zeigen auch, dass diese Schwierigkeiten vielfach auf Verwechslungen zwischen „ähnlichen“ Vokalen des Deutschen und ihrer graphemischen Repräsentation beruhen.

2. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache

Der Begriff der „Ähnlichkeit“ ist eines der grundlegenden Konzepte in vielen Theorien und Modellen zum Zweit-/Fremdspracherwerb und bezieht sich meist auf den Einfluss von erstsprachlichen Strukturen auf die Wahrnehmung von Lauten der Zielsprache. Die Perzeption zielsprachlicher Laute beruht auf Wahrnehmungsmustern, die durch die Erstsprache geprägt sind:

[...] the speaker of one language listening to another does not actually hear the foreign language sound units – phonemes. He hears his own. Phonemic differences in the foreign language will be consistently missed by him if there is no similar phonemic difference in his native language. (Lado, 1957, S. 11)

Diese Grundannahme findet sich in sehr frühen Arbeiten zum Fremdspracherwerb (z. B. Lado, 1957) wie auch in aktuellen phonetisch-phonologischen Modellen zum Spracherwerb (Best, 1995; Best & Tyler, 2007; Flege, 1987, 2002; Kuhl, 2000; Kuhl & Iverson, 1995). Die Rolle der empfundenen Ähnlichkeit zwischen Phonemen der Zielsprache wird in Theorien und Modellen zu Produktion und Perzeption in der Fremdsprache aber unterschiedlich konzeptionalisiert.

Allen gängigen Modellen gemeinsam ist die Annahme, dass die Lautwahrnehmung in L2 von der L1 geprägt ist. Die meisten theoretischen Ansätze gehen davon aus, dass bestimmte Merkmale oder Eigenschaften, die notwendig wären, um zielsprachliche perzeptuelle Kategorien in der L2 zu errichten, den Lernenden nicht zugänglich sind. Eine wesentliche Rolle spiele hier der Faktor *Alter* zu Beginn des Spracherwerbs (siehe dazu aber kritisch u. a. Bongaerts, van Summeren, Planken & Schils, 1997, sowie zahlreiche experimentelle Untersuchungen von Jim Flege, vgl. Flege & MacKay, 2010), aber auch das Ausmaß der Spracherfahrung in der Zielsprache (z. B. Piske, MacKay & Flege, 2001).

In traditionellen *kontrastiven Analysen*, die sich v. a. auf *Unterschiede* zwischen Sprachsystemen beziehen, werden Schwierigkeiten in der L2 direkt aus der L1 abgeleitet. Ähnlichkeiten wurden zunächst eher als förderlich für den Erwerb von L2-Lautstrukturen angesehen, da direkter Transfer aus der Erstsprache möglich ist. Die relative Schwierigkeit eines L2-Lautes im Spracherwerb sei durch einen Vergleich von L1 und L2 vorhersagbar.

[...] one finds sounds that are physically similar to those of the native language, that structure similarly to them, and that are similarly distributed. "Learning" of such phonemes occurs by simple transfer without difficulty. (Lado, 1957, S. 12)

Zwar sind in Erst- und Zweitsprache oftmals idente Phonem-Kategorien gegeben, z. B. für *i*-, *a*-, *e*- oder *o*-Vokale, diese variieren aber sprachspezifisch in feinen *sub-phonemischen Details*, d. h. „gleiche“ Vokalphoneme in zwei Sprachen unterscheiden sich artikulatorisch und damit meist auch akustisch voneinander. Diese feinen phonetischen Unterschiede betreffen z. B. den relativen Öffnungsgrad, Zungenposition, Art und Ausmaß von Lippenrun-

dung und Lippenstülpung oder kontextsensitive Variation des gleichen Phonems durch Koartikulation im konsonantischen Kontext.

Richtige Wahrnehmung dieser feinen phonetischen Unterschiede wird als grundlegend für richtige Produktion in L2 angesehen. Um eine angemessene Aussprache der Zielsprache zu erwerben, müssen die Lernenden die wesentlichen sub-phonemischen Eigenschaften erkennen können, die für L2-Laute charakteristisch sind. Hier lassen sich zwei *Modi* der Lautwahrnehmung unterscheiden (vgl. Kerschhofer-Puhalo, 2014, S. 62 ff., S. 611 ff.; Wode, 1990):

1. *kategorielle Wahrnehmung*, die vorwiegend auf die Erkennung eines Vokals und die Zuordnung zu einer der bestehenden Phonemkategorien der jeweiligen Sprache zielt, und
2. *kontinuierliche Wahrnehmung*, die die Erfassung feiner sub-phonemischer Varianten ermöglicht. Dies muss nicht unbedingt bewusst geschehen, d. h. es muss kein explizites Wissen um die genauen phonetischen Unterschiede zwischen Lauten der L1 und L2 bestehen, um sprachspezifische subphonemische Unterschiede wahrnehmen zu können.

Kategorielle Wahrnehmung kann die Perzeption sprachspezifischer phonetischer Details und damit auch die Aneignung einer guten zielsprachlichen Aussprache in L2 verhindern, v. a. wenn Laute der L1 und der L2 einander „ähnlich“ sind, denn bestehende perzeptuelle Kategorien werden mit bestehenden artikulatorischen Gesten der L1 verbunden, die im Langzeitgedächtnis verankert sind. In diesem Sinne ist *Ähnlichkeit* zwischen L1- und L2-Kategorien also nicht immer förderlich sondern sogar hinderlich für den korrekten Erwerb zielsprachlicher Laute.

Das *Speech Learning Model* (SLM) von Flege (1987, 2002) unterscheidet zwischen „neuen“ und „ähnlichen“ Lauten der Zielsprache. Während L2-Kategorien, die sehr ähnlich zu Kategorien der L1 sind, meist durch den Mechanismus der *Äquivalenzklassifikation* mit L1-Kategorien gleichgesetzt werden, was deren korrekte Aneignung verhindert, so werden „neue“ Laute der L2 von den Lernenden als deutlich „anders“ wahrgenommen. In diesem Fall findet keine Äquivalenzklassifikation statt und Lernende streben die

Aneignung dieser neuen Kategorien bewusst an, auch wenn dies vorerst schwierig ist.

Die Entwicklung von perzeptuellen Kategorien erfolgt in den ersten Lebensjahren. Schon im Alter zwischen 6 und 12 Monaten stellt sich das auditive System eines Menschen allmählich auf funktional bedeutsame Kontraste zwischen Lauten der Erstsprache ein (Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens & Lindblom, 1992) und wird damit sozusagen auf ein sprachspezifisches System von perzeptuellen Kategorien „kalibriert“.

Das *Native Language Magnet Model* (NLM) (Kuhl, 2000; Kuhl et al., 2008; Kuhl & Iverson, 1995; Kuhl et al., 1992) beschreibt die phonologische Entwicklung der L1 als Entwicklung sprachspezifischer Kategorien mit *Prototypen*, die als besonders gute (proto-)typische Exemplare oder „best cases“ einer Lautkategorie gelten, und weiteren nicht-prototypischen Vertretern der gleichen Kategorie. Für Kategorien einer anderen Sprache seien solche Prototypen noch nicht ausgeformt, akustisch ähnliche L2-Vokale würden daher einen *perceptual magnet effect* zeigen. Durch den *Magneteffekt* von L1-Prototypen kann es dazu kommen, dass Realisationen von L2-Lauten von L1-Kategorien sozusagen angezogen und als nicht-prototypische Vertreter eines *ähnlichen* L1-Vokals an diesen assimiliert werden. Sollte der L2-Vokal aber nicht als ähnlich zu einer L1-Kategorie wahrgenommen werden und sich von anderen Vokalen deutlich unterscheiden, dann unterliegt er nicht dem Magnet-Effekt. Allerdings geht dieses Modell wenig auf verschiedene Stadien der Aneignung einer Zweitsprache ein.

Auch das *Perceptual Assimilation Model* (PAM) (Best, 1995; Best & Tyler, 2007) nimmt eine perzeptuelle Assimilation an Kategorien der Erstsprache an, unterscheidet aber unterschiedlich starke Formen („category goodness“) der Angleichung: Zwei kontrastierende L2-Kategorien werden entweder (a) an zwei unterschiedliche L1-Kategorien assimiliert („two category formation assimilation“) oder (b) als mehr oder weniger „gute“ Formen einer L1-Kategorie angesehen („single category formation assimilation“)².

2 Zu Voraussagen bezüglich der Wahrscheinlichkeit neue L2-Kategorien korrekt wahrzunehmen und Auswirkungen auf den L2-Erwerb vgl. Best und Tyler (2007, S. 28 ff.), zu einem ausführlichen Vergleich der genannten Modelle siehe Kerschhofer-Puhalo (2014, S. 83–94).

3. Interlinguale vs. intralinguale Ähnlichkeitsbeziehungen

Die genannten Modelle beziehen sich primär auf *interlinguale* Ähnlichkeiten und Unterschiede *zwischen* L1 und L2, wohingegen *intralinguale* Ähnlichkeiten von Kategorien *innerhalb* der Zielsprache viel zu wenig berücksichtigt werden (Kerschhofer-Puhalo, 2014).

Die Beschreibung der Ähnlichkeiten von Vokalen kann sich auf distinktive phonologische Merkmale, artikulatorische Charakteristika, akustische Eigenschaften, perzeptive Effekte oder graphemische Repräsentationen beziehen.

Phonologische Beschreibungen eines Sprachsystems teilen Phoneme in verschiedene Klassen ein, z. B. Vokale vs. Konsonanten, vordere vs. hintere Vokale, runde Vokale, vordere gerundete Vokale u. ä. Innerhalb dieser Klassen werden Ähnlichkeiten meist in Form von gemeinsamen Merkmalen beschrieben. So kann die Klasse der vorderen Vokale des Deutschen in Unterklassen von vorderen gerundeten *ü*- und *ö*-Vokalen und vorderen ungerundeten *i*- und *e*-Vokalen unterteilt werden. Unterscheidende Merkmale können *phonologische Merkmale* sein, z. B. [rund], [vorne], [lang], können sich aber auch auf *artikulatorische* Parameter wie Zungenposition und Öffnungsgrad oder *akustische* Parameter wie z. B. Höhe bzw. Distanz bestimmter Formanten zueinander oder intrinsische Dauer beziehen.

Für die Beschreibung von Ähnlichkeitsbeziehungen im Fremdspracherwerb muss man zwischen *objektiven, messbaren* Ähnlichkeiten und *subjektiven*, von den Lernenden wahrgenommenen Ähnlichkeiten unterscheiden. Die objektiven Ähnlichkeiten können durch die Wahrnehmung verzerrt werden. Daher kann die sprachspezifische und individuelle Wahrnehmung durch Lernende von den objektiv strukturell beschreibbaren oder messbaren Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen abweichen. Objektive Ähnlichkeit ist konstant, während die subjektiv empfundene Ähnlichkeit sich im Zuge des Lernfortschritts verändern kann. Ähnlichkeiten können bewusst oder unbewusst wahrgenommen werden (zu Konzepten der Ähnlichkeit vgl. Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 174 ff.; Kerschhofer-Puhalo, 2014, S. 99 ff.; Ringbom, 2007). Phonetische und phonologische Beschreibungen beziehen sich auf *objektive Ähnlichkeiten*, die empirisch z. B. durch artikulatorische Beobachtungen oder akustische Messungen überprüft werden können. Realisationen von /i:/ und

/e:/ würden sowohl phonetisch als auch phonologisch als einander „ähnlich“ bezeichnet werden (beide sind palatale, lange, geschlossene Vokale mit niedrigen F1- und hohen F2- und F3-Werten), aber auch /i:/ und /u:/ könnten als phonetisch-phonologisch ähnlich zueinander beschrieben werden, denn beide sind hohe, lange, geschlossene Vokale. Dennoch würden wir /i:/ und /e:/ intuitiv vielleicht als „ähnlicher“ zueinander bezeichnen als /i:/ und /u:/. Dieses Urteil würde auf *subjektiv empfundener Ähnlichkeit* beruhen.

In Ergänzung zur klassischen „Kontrastiven Analyse“, die sich mit *interlingualen* Unterschieden *zwischen* Sprachen beschäftigt, sind subjektiv empfundene *intralinguale* Ähnlichkeiten im Fremdspracherwerb von besonderer Relevanz, um Verwechslungen zwischen Vokalen (vgl. Beispiel (1) bis (5)), aber auch Ergebnisse von Perzeptionsexperimenten erklären zu können. In der Analyse müssen sowohl objektive strukturelle Ähnlichkeiten als auch subjektiv empfundene, durch das phonologische System der L1 geprägte, von L2-Lernenden im Spracherwerb hergestellte Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen deutschen Vokalen berücksichtigt werden. Im experimentellen Kontext bedeutet dies, dass zwischen einer strukturellen Analyse des *Inputs*, z. B. Stimuli im Experiment, und einer Analyse des *Outputs*, d. h. des Antwortverhaltens der Lernenden, ihren Realisationen, Fehlern und Verwechslungen zu unterscheiden ist.

4. Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen deutschen Vokalen

Zur Verdeutlichung der Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen objektiv beschreibbaren Eigenschaften im Sprachsignal und der sprachspezifisch variierenden Wahrnehmung durch Deutschlernende werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Vokalperzeption in der Fremdsprache Deutsch mit Lernenden zehn verschiedener Erstsprachen (Kerschhofer-Puhalo, 2014) kurz zusammengefasst. Die Studie untersucht Schwierigkeiten in der Perzeption deutscher Vokale und beschreibt sprachspezifische Lautwahrnehmung und Ähnlichkeitsbeziehungen *innerhalb* des deutschen Vokalsystems auf Basis einer Analyse von perzeptuellen Verwechslungen in einem Identifikationsexperiment.

173 Deutschlernende mit den Erstsprachen Albanisch, Arabisch, Englisch, Farsi, Mandarin, Polnisch, Rumänisch, Türkisch, Serbisch-Kroatisch-Bosnisch und Ungarisch sowie 18 deutsche Native Speaker (Kontrollgruppe) nahmen an einem Perzeptionsexperiment teil. Jeder der 15 deutschen Vollvokale /i: ɪ e: ε y: ʏ ø: œ u: ʊ o: ɔ a: ɑ/ wurde je 18 Mal in verschiedenem konsonantischen Kontext präsentiert. Die Vokale waren in Logatome der Struktur /pVC/ bzw. /CVtə/ eingebettet, die den Versuchspersonen in konstanten Trägersätzen präsentiert wurden (insgesamt 270 Stimuli, daraus 45 794 gültige Antworten der 173 Versuchspersonen). Die Versuchspersonen hatten die Aufgabe, die Vokale zu identifizieren und einer der vorgegebenen Antwortkategorien zuzuordnen. Alle deutschen Vollvokale sowie die Diphthonge waren als Antwortkategorien vorgegeben. Die Antworten wurden in einer *Konfusionsmatrix* zusammengefasst, die zeigt, welcher Vokal wie oft einer der vorgegebenen Antwortkategorien zugeordnet wurde. Damit fasst die Konfusionsmatrix nicht nur richtige und falsche Identifikationen zusammen, sondern zeigt auch Kategorisierungsmuster für jede Inputkategorie und gibt so Aufschluss über typische perzeptuelle Verwechslungen und Ersetzungen. Falsche Kategorisierungen werden als systematische Ersetzungen (*perzeptuelle Substitutionen*) von schwierigen deutschen Vokalen mit anderen ähnlichen Vokalen angesehen. Sie zeigen, dass die mentalen Repräsentationen der L2-Kategorien vielfach noch nicht korrekt ausgeprägt sind, wodurch es zu Verwechslungen mit ähnlichen Kategorien kommt. Diese führen in der L2-Performanz zu Interferenzen zwischen Kategorien und Fehlern (produktiv und rezeptiv, mündlich und schriftlich; vgl. Beispiel (1) bis (5)).

Empirische Evidenz für intralinguale Ähnlichkeiten zwischen deutschen Vokalen in der Perzeption von Lernenden verschiedener Erstsprachen ist aus den beobachteten Substitutionsmustern in den Konfusionsmatrizen sowie in daraus abgeleiteten Ähnlichkeits- und Distanzmaßen zu gewinnen. Diese sind Basis einer Analyse mittels der statistischen Methode der *Multidimensionalen Skalierung* (MDS) (Shepard, 1972), durch die der sprachspezifisch variierende, multidimensionale *perzeptuelle Vokalraum* auf eine zwei- bzw. dreidimensionale Repräsentation reduziert und visualisiert werden kann. Bezüglich methodischer Details und empirischer Ergebnisse muss auf Kapitel 7, 11 und 12 in Kerschhofer-Puhalo (2014) verwiesen werden.

5. Sprachspezifische und sprachübergreifende Schwierigkeiten

Die Ergebnisse zeigen, dass es sowohl sprachspezifisch (je nach L1) als auch sprachübergreifend zu systematischen Substitutionen kommt, d. h. dass die beobachteten Verwechslungen nicht willkürlich sind, sondern mit der Beschreibung struktureller Ähnlichkeiten in Form von artikulatorischen und akustischen, aber auch graphemischen Charakteristika korrelieren. 35,2 % aller Stimuli (bezogen auf das gesamte L2-Sample) wurden falsch und 64,8 % richtig identifiziert, wobei dieser Prozentsatz in Abhängigkeit von der L1, der jeweiligen Vokalkategorie und der Versuchsperson stark variiert. Es zeigen sich nicht nur sprachspezifische, sondern v. a. auch vokalspezifische Unterschiede zwischen den getesteten Kategorien. Hier können zwar keine Details der Ergebnisse der zehn Sprachgruppen dargestellt werden, allerdings bietet auch eine gemeinsame Analyse der Ergebnisse für alle 173 Versuchspersonen interessante Einblicke in grundsätzliche Schwierigkeiten mit den deutschen Vokalkategorien. Diese sollen hier kurz skizziert werden. Die Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt Unterschiede zwischen den Kategorien bezüglich (1) *Schwierigkeiten* (Fehlerquote), (2) *Konfusionsmustern* zwischen Kategorien (systematische Substitutionen) und (3) *Asymmetrien* bezüglich der Richtung perzeptueller Substitutionen und *Präferenzen* für bestimmte der vorgegebenen Kategorien in den Antworten der Versuchspersonen.

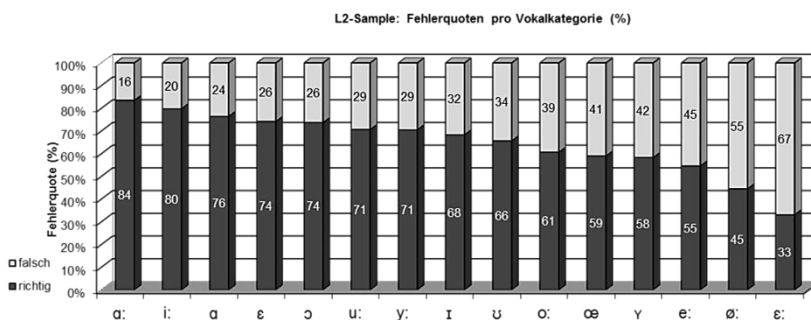


Abb. 1 – Richtige und falsche Identifikationen aller 173 L2-Versuchspersonen

Die Abbildung 1 zeigt die *Fehlerquoten* des gesamten L2-Samples für alle Vokalkategorien ohne Unterscheidung nach Erstsprachen. Während /a: i: ɔ u:/, aber auch /y:/ Fehlerquoten unter 30 % zeigen (die meisten dieser Kategorien kommen auch in vielen Erstsprachen vor und unterscheiden sich relativ deutlich von anderen Qualitäten), so finden sich beachtlich höhere Fehlerquoten für /ɛ:/ (67 %) und /ø:/ (55 %) sowie für kurze Vokale /ɪ œ ʊ ɪ/, aber auch für /e:/ (55 %) und /o:/ (39 %).

Zudem zeigt sich im Antwortverhalten der Versuchspersonen eine unterschiedliche „Attraktivität“ bestimmter Kategorien in den *Präferenzen* für eine der vorgegebenen Response-Kategorien. Manche Kategorien werden deutlich häufiger gewählt, wie z. B. /e:/ (8,6 % aller Antworten entfallen auf /e:/) und /y:/ (in 8,5 % aller Antworten gewählt) aber auch /u: i: ɔ: ε/ (jeweils über 7 %), während andere Kategorien weniger attraktive Antwortoptionen zu sein scheinen. Auch hier sind /ɛ:/ (nur 4 % aller Responses) und /ø:/ (5,1 %) an letzter Stelle. Die Präferenzen für bestimmte Kategorien können im Sinne des „perzeptuellen Magneteffekts“ (s. o.) interpretiert werden.

Eine Analyse der beobachteten *Substitutionen* zeigt Schwierigkeiten in drei Bereichen: (1) Verwechslungen zwischen prä-palatalen *i*- und palatalen *e*-Vokalen, (2), Verwechslungen zwischen velaren *u*- und uvularen *o*-Vokalen, besonders aber auch (3) Verwirrung im Bereich der labiopalatalen *ü*- und *ö*-Vokale.

Artikulationsstelle ([vorne] vs. [hinten]) und Rundung [±rund] sind grundlegende Unterscheidungskriterien der phonemischen Differenzierung von Vokalen (zur hier verwendeten phonologischen Klassifikation deutscher Vokale vgl. Kerschhofer-Puhalo, 2014, S. 166 ff.). Phonemische Länge und Konstriktionsgrad ([+/-gespannt]) werden zwar im Deutschen distinktiv verwendet, sind in vielen Sprachen aber nicht distinktiv, wodurch es zu mangelnder Abgrenzung von dt. /i:/-/ɪ/, /e:/-/ɛ/, /u:/-/ʊ/, /o:/-/ɔ/, /y:/-/ɻ/ und /ø:/-/œ/ kommt. Die akustische Überlappung der Formantenwerte von /ɪ/-/e:/, /ʊ/-/o:/ und /ɻ/-/ø:/ manifestiert sich ebenfalls in perzeptuellen Substitutionen. Auch Vokalkontraste gleicher Wertigkeiten (z. B. [±lang] wie in /i:/-/e:/ und /u:/-/o:/) werden tendenziell als ähnlicher zueinander wahrgenommen.

Die hohe Fehlerquote von /e:/ ist einerseits durch falsche Identifikationen mit /ɛ/ (7 %) und /ɛ:/ (15 %) zu erklären, andererseits aber auch durch Verwechslungen mit *i*-Vokalen, v. a. /i:/ (12 %). Die Antworten für /o:/ streuen über die gesamte Palette von *o*- und *u*-Vokalen, aber auch *ü*- und *ö*-Qualitäten. Auch bei Responses für /ø:/-Stimuli ist eine ähnliche Streuung über *ü*- und *ö*-Vokale sowie *o*- und *u*-Vokale zu beobachten, wobei /ø:/ in 28 % als /y:/ identifiziert wird.

Diese Ergebnisse bestätigen die von vielen DaF-/DaZ-Lehrenden beobachtete mangelnde Unterscheidungsfähigkeit von *u*- und *o*-Vokalen sowie deren unzureichende Abgrenzung von *ü*- und *ö*-Vokalen. Diese Schwierigkeiten werden durch orthographische Effekte noch verstärkt.

Die *MDS-Analysen* zeigen aber auch *sprachspezifische* Variation der Abgrenzung von vorderen gerundeten *ü*- und *ö*-Vokalen (Labioalatale) von hinteren *u*- und *o*-Vokalen und vorderen ungerundeten *i*- und *e*-Vokalen. So zeigt sich z. B. im polnischen Sample eine starke Tendenz, Labioalatale als vordere ungerundete und/oder hintere Vokale wahrzunehmen, während Deutschlernende mit englischer oder arabischer Muttersprache bei labioalatalen Stimuli eine starke Präferenz zu *u*- und *o*-Kategorien zeigen. In den sprachspezifischen räumlichen MDS-Darstellungen des perzeptiven Vokalraums zeigt sich dies durch räumliche Nähe der *u*- und *o*-Vokale und labioalatalen *ü*- und *ö*-Qualitäten, während in der polnischen Repräsentation *ü*- und *ö*-Vokale „zwischen“ *i*- und *e*-Vokalen einerseits und hinteren *u*- und *o*-Kategorien andererseits positioniert sind.

6. Konsequenzen für den Unterricht

Für den Unterricht sind diese Ergebnisse in mehrfacher Weise relevant. Die Daten zeigen sehr deutlich, wie schwierig die Unterscheidung deutscher Vokalkategorien für Deutschlernende sein kann, v. a. wenn durch einen geringen Wortschatz in der Zielsprache (oder hier in den bedeutungslosen Nonsense-Wörtern) keine top-down-Interpretation erfolgen kann.

Diese Ergebnisse sind besonders wichtig für DaZ-Lehrende, die mit Lernenden arbeiten, die Deutsch v. a. in gesprochener Form begegnen, denn

sie zeigen, dass Lernende Vokale nicht willkürlich miteinander verwechseln, sondern dass Verwechslungen wie in Beispiel (1) bis (5) systematisch sprachspezifisch und kategoriespezifisch variieren und auf sprachspezifischer, subjektiv wahrgenommener Ähnlichkeit beruhen (vgl. Kerschhofer-Puhalo, in Druck).

Ähnlichkeitseffekte beziehen sich auf *interlinguale* Unterschiede zwischen L1 und L2 wie auch auf *intralinguale* phonetische und phonologische Ähnlichkeiten von Lauten und Lautkontrasten der L2 und sind in Abhängigkeit von Sprachstand und Spracherfahrungen der Lernenden, ihren Erwartungen und Hypothesen über das System der Zielsprache, aber auch durch systematische Übung der Diskrimination ähnlicher Kategorien veränderlich.

Phonetisches Training zu deutschen Vokalkontrasten soll daher nicht nur auf (1) das Erlernen *artikulatorischer Gesten* zielen, um L2-Laute entsprechend zu (re-)produzieren, sondern auch auf (2) die genaue *perzeptuelle Unterscheidung* von Lauten und ihren Eigenschaften in L2 vs. L1 als Basis einer guten Aussprache, damit (3) die Strukturierung und Speicherung *phonetischer Details* im Langzeitgedächtnis ermöglichen sowie (4) an die jeweilige Zielgruppe angepasstes sprachliches Material und didaktische Zugänge finden, um eine *langfristige Verknüpfung* von perzeptuellen Eindrücken und artikulatorischen Gesten mit lexikalischen und grammatischen Strukturen zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Best, C. (1995). A direct realist perspective on cross-language speech perception. In W. Strange (Hrsg.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (S. 171–204). Timonium, MD: York Press.
- Best, C. & Tyler, M. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In O.-S. Bohn & M. Munro (Hrsg.), *Language experience in second language speech learning. In honor of James Emil Flege* (S. 13–34). Amsterdam: John Benjamins.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 447–465.
- Flege, J. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47–65.
- Flege, J. (2002). Interactions between the native and second-language phonetic systems. In P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Hrsg.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode* (S. 217–244). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Flege, J. & MacKay, I. (2010). Age effects on second language acquisition. In K. Dziubalska-Kołaczyk, M. Wrembel & M. Kul (Hrsg.), *New Sounds 2010. Proceedings of the 6th international symposium on the acquisition of second language speech* (S. 113–118). Poznan: Adam Mickiewicz University.
- Jarvis, S. & Pavlota, A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2014). *Similarity, Cross-linguistic Influence and Preferences in Non-native Vowel Perception*. Dissertation, Universität Wien.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (in Druck). Fertigkeiten und ihre Wechselwirkungen im Schriftspracherwerb Deutsch als Zweitsprache. In H. Drumbl & A. Hornung (Hrsg.), *IDT 2013*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Kuhl, P. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97, 11850–11857.

- Kuhl, P., Conboy, B., Coffey-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M. & Nelson, T. (2008). Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e). *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 363, 979–1000.
- Kuhl, P. & Iverson, P. (1995). Linguistic experience and the ‘perceptual magnet effect’. In W. Strange (Hrsg.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-linguistic research* (S. 121–154). Timonium, MD: York Press.
- Kuhl, P., Williams, K., Lacerda, F., Stevens, K., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experiences alter phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, 606–608.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Piske, T., MacKay, I. & Flege, J. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191–215.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shepard, R. (1972). Psychological representation of speech sounds. In E. David & P. Denes (Hrsg.), *Human Communication: A Unified View* (S. 67–113). New York: McGraw-Hill.
- Wode, H. (1990). Die Entwicklung des sprachlichen Hörens und seiner Bedeutung für einen zeitgemäßen Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 1990(5), 19–34.

Wortakzentuierung von Internationalismen im Deutschen bei japanischen Deutsch-Lernenden – ein Vergleich zwischen deutschen, englischen und japanischen Akzentmustern

Mayako Niikura – Sophia Universität, Tokyo

Abstract

Internationalismen in den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Japanisch weisen formale und inhaltliche Ähnlichkeiten auf, jedoch werden sie u. a. an die phonetisch-phonologischen Eigenschaften der jeweiligen aufnehmenden Sprache angeglichen. Angleichungen finden auch bei der Akzentsetzung beim Fremdsprachenerwerb statt, wobei das verwendete Akzentmuster von den Lernern das Muster der bis dahin gelernten und/oder erworbenen Sprachen widerspiegelt. Mit der vorliegenden Arbeit wird hinsichtlich der Akzentsetzungen beim Erwerb der Aussprache der zweiten Fremdsprache Deutsch von japanischen Lernern gezeigt, welche Faktoren zwischen den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Japanisch beim Erlernen der Akzentuierung deutscher Internationalismen wesentlich sind. Einflussfaktoren sind u. a. der Transfer von der Muttersprache (L1) sowie vom Englischen (L2), da Deutsch und Englisch sprachtypologisch eng miteinander verbunden sind. Außerdem sind die englischen Internationalismen den japanischen Lernenden durch langjähriges Englischlernen in der Schule weitgehend bekannt. Es wird auch gezeigt, welche Lernprozesse beim Erwerb des Deutschen als L3 (dritte Sprache) ablaufen, indem man die Akzentuierung von Anfängern (A2 des GER¹) und Mittelstuflern (B1–B2 des GER) vergleicht.

1 Abkürzung für „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen“.

1. Einführung

Internationalismen sind international gebräuchliche Wörter, die über formale Ähnlichkeiten und inhaltliche Bedeutungsvarianten verfügen (Braun, Schaefer & Volmert, 2003; Schippan, 2002 u. a.). Das bedeutet für die Lernenden, dass sie Internationalismen in der neu zu erlernenden Fremdsprache relativ schnell verstehen und dies zur Erleichterung der Kommunikation führen kann. Internationalismen können somit das fremdsprachliche Lexikoninventar erweitern, auch wenn durch „falsche Freunde“ manchmal Interferenzen entstehen und diese gelegentlich Missverständnisse hervorrufen.

2. Wortakzentuierung der Internationalismen in den drei Sprachen Deutsch, Japanisch und Englisch

2.1 Phonetische, phonologische und orthographische Unterschiede

In den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Japanisch sind zahlreiche Internationalismen vorhanden. Jedoch sind sie phonetisch, phonologisch und orthographisch² meistens an die aufnehmende Sprache³ angeglichen. So wird im englischen Wort Vitamin statt [vi] ein [vaɪ] und statt [i:n] ein [ɪn] ausgesprochen. Im Japanischen wird von [v] zu [b] transferiert, da im japanischen Konsonantensystem kein labio-dentaler Laut [v] vorhanden ist. Am Wortende wird der Nasal /n/ als ein uvularer [ŋ] realisiert.

2 Die Orthographie kann die Sprachrealisierung der japanischen Sprecher beeinflussen (Dohlus, 2005; Vendelin & Peperkamp, 2006). Die geschriebene Form der Wörter vermittelt einen Zugang zum phonologischen oder phonetischen Inhalt der Sprache. Durch die Orthographie können Missverständnisse auftreten, die durch Ähnlichkeiten der Repräsentation hervorgerufen werden.

3 Auch Zielsprache, Nehmersprache genannt, deren Wörter von der Ursprungssprache (Quellsprache) übernommen und adaptiert wurden.

Bsp.:

Deutsch: Vitamin [vitami:n]

Englisch: vitamin [vɪtəˈmɪn]

Japanisch: bitamin [bitamiɴ]

2.2 Wortakzentuierung

Der Wortakzent ist in den drei Sprachen auf unterschiedliche Stellen verteilt. Die neutrale Akzentstelle in japanischen Internationalismen ist die Silbe, die eine antepänultimate Mora⁴ enthält (McCawley, 1968; Vance, 1987). Im Fall <Bitamin> wird die Mora <ta> akzentuiert, da die folgenden Moren <mi> und <n> jeweils eine Moreneinheit bilden. Wenn die antepänultimate Mora eine degenerierte Mora ist, d. h. entweder ein Koda-Nasalkonsonant, ein langer Vokal oder der zweite Teil von geminaten Konsonanten, dann wird der Akzent auf die prä-antepänultimate Mora innerhalb der Silbe verschoben, die eine antepänultimate Mora enthält (<loˈndon> (London), <kuˈuhen> (Kuchen), <aˈppuru> (apple) ˈ = Akzentstelle).

Im Englischen ist die Default-Akzentstelle auf der Pänultima; Wörter werden oft initial betont, wenn die Silbenanzahl unterhalb von zwei nicht reduzierten Silben liegt. Die Akzentmuster sind lexikalisch orientiert, sie variieren je nach Wortart (Hayes, 1982)⁵. Deutsche Akzentregeln wechseln bei fremden Wörtern je nach Herkunft und Wortbildung. Sie werden oft auf der letzten schweren Silbe betont. Hat ein Wort keine schwere Ultima, so erhält die Pänultima den Akzent (Altmann & Ziegenhain, 2007; Hall, 2000; Vennemann, 1986).

4 Eine antepänultimate Mora hat den Akzent auf der drittletzten Mora (einer akzenttragenden Einheit).

5 Nach A. Cruttenden (1997) ist die englische Akzentuierung je nach Wortart unterschiedlich. Bei Verben und Adjektiven ist die Betonung auf der Pänultima, wenn die finale Silbe kurz und offen ist oder wenn nur ein Konsonant folgt. Sonst trägt die finale Silbe die Akzentuierung. Bei Nomen ist die Betonung auf der Antepänultima, wenn die finale Silbe kurz ist. Ist die finale Silbe lang, wird diese betont. Besteht das Wort aus mehr als zwei Silben mit einer langen finalen Silbe, dann wird die Antepänultima betont.

2.3 Phonetische Realisierung

Die phonetische Realisierung des Akzents ist je nach Nehmersprache unterschiedlich. Im Deutschen und Englischen ist die Akzentsilbe mit höherer Tonhöhe, größerer Lautstärke und längerer Lautdauer verbunden. Im Japanischen ist die Akzentstelle prinzipiell durch den Tonhöhenfall von hoch zu tief manifestiert. Andere Parameter wie Lautstärke und -dauer bleiben relativ gleich. Daraus kann man schließen, dass im Deutschen und Englischen auf der Wortebene der Druckakzent auftritt. Dabei transferiert der japanische Sprecher gelegentlich seinen Tonhöhenakzent, zumal die Akzentstelle die phonetische Akzentuierung der Muttersprache widerspiegeln kann.

Die akustische Untersuchung des Wortes „umfahren“, die mit der Analyse-Software Praat (Boersma & Weenink, 2013) durchgeführt wurde⁶, verdeutlicht den Transfer. Abbildung 1a zeigt die Realisierung einer deutschen Sprecherin, Abbildung 1b die Realisierung einer Japanerin. Beide Sprecherinnen wurden aufgefordert, das Wort „umfahren“ mit dem Akzent auf der ersten Silbe „um“ auszusprechen. Jedoch sind durch die akustische Analyse deutliche Unterschiede zu erkennen. Die Amplitude, d. h. der horizontal breite schwarze Energiestreifen, der die Lautstärke anzeigt, ist auf beiden Abbildungen unterschiedlich ausgeprägt. Links spricht die deutsche Sprecherin das „um“ stärker aus als das „fahren“, da „um-“ die akzentuierte Silbe ist. Rechts hingegen treten Unterschiede in der Stärke zwischen den Silben „um“, „fah-“ und „ren“ nicht so stark hervor.

Die Linie auf dem Oszillogramm zeigt die Grundfrequenz, d. h. den Tonhöhenverlauf an. Der Tonhöhenverlauf lässt bei der japanischen Sprecherin einen typisch japanischen Wortakzent erkennen, der Ton fällt direkt nach der ersten Silbe abrupt ab. Bei der deutschen Sprecherin fällt die Tonhöhe der akzenttragenden Silbe „um“ relativ langsam und kontinuierlich über den Vokal und Nasal bis zum Wortende ab.

6 Silbeneinteilungen wurden durch Messung der Dauer des Signalabschnitts zwischen Nasal [m] und Frikativ [f] sowie Vokal [a] und Frikativ [ɹ] gebildet.

Das Dauerverhältnis zwischen „um“ und „fah-“ bzw. „ren“ ist bei der deutschen Sprecherin größer. „fah-“ und „ren“ sind nämlich kürzer als „um“, während japanische Längenunterschiede nicht so deutlich sind.

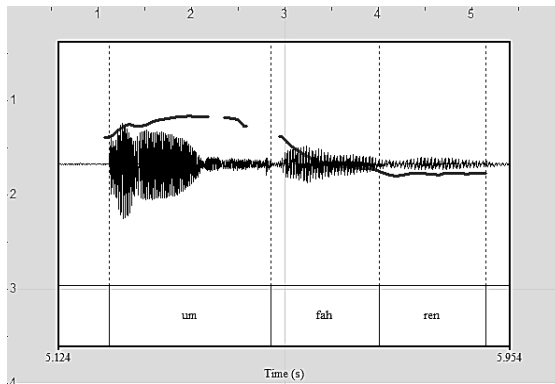


Abb. 1a – Deutsche Sprecherin

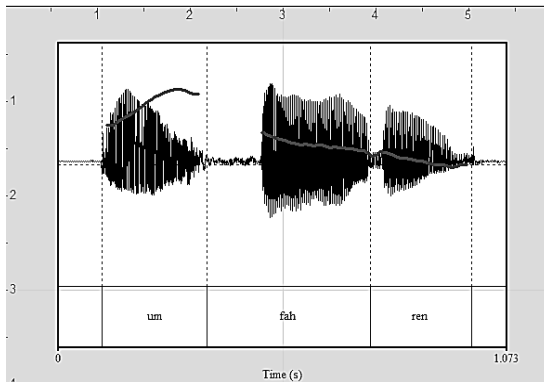


Abb. 1b – Japanische Sprecherin

2.4 Einflussfaktoren auf die deutsche Akzentuierung

Außer dem eben genannten Transfer gibt es für die japanische Lernende noch weitere Einflüsse auf die Akzentplatzierung.

Deutsch und Englisch sind sprachtypologisch eng verwandt und haben viele gemeinsame Wörteinheiten gleicher Herkunft. Viele japanische Internatio-

nalismen wurden von beiden Sprachen direkt übernommen. Außerdem hatten die Studierenden als erste Fremdsprache sechs Jahre lang Englischunterricht in der Schule und sind dadurch mit dem Englischen sehr vertraut. Fast alle beginnen erst an der Universität als zweite Fremdsprache Deutsch zu lernen. Auch viele Fremdwörter im Japanischen kommen aus dem Englischen, sie sind durch Umschreibungen mit der japanischen Alphabetisierungsschrift in die japanische Sprache integriert, was eine gewisse Vertrautheit mit dem Englischen erklärt.

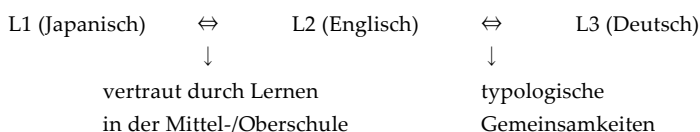


Abb. 2 – Einflüsse auf die Akzentuierung deutscher Internationalismen bei den japanischen Lernenden

Es wird angenommen, dass die Lerner durch die obengenannten Einflüsse Schwierigkeiten haben, die deutschen Akzentregeln anzuwenden. Drei Realisierungsmöglichkeiten werden von den japanischen Lernenden bei der Akzentsetzung deutscher Lehnwörter erwartet:

- Die Lerner können auf die Kenntnisse der Akzentformen des Deutschen zurückgreifen und die Akzentstelle richtig markieren.
- Sie nähern sich den deutschen Akzentformen dann nicht an, wenn sie keine Kenntnisse zur deutschen Akzentuierung (L3) haben, aber genügend Informationen zur englischen Lexik besitzen. Da ihnen das Englische durch langjähriges Lernen vertraut ist, wird eine Annäherung an die L2, an das Englische, auftreten.
- Sie gehen direkt auf die japanischen Akzentformen ein. Dabei spielt die orthographische Information eine Rolle. Im Japanischen werden die Internationalismen mit der Katakana-Umschrift transkribiert. Durch die Umschrift ist leicht erkennbar, welche Wörter nicht japanischer Herkunft sind und ob es sich um Internationalismen handelt.

↗	L1 Akzentsetzung wie im Japanischen
Akzentuierung der ⇒	L2 Akzentsetzung wie im Englischen
Internationalismen ↘	L3 Akzentsetzung wie im Deutschen

Abb. 3 – Möglichkeiten zur Akzentuierung deutscher Lehnwörter bei japanischen Lernenden

Unter Berücksichtigung der obengenannten Voraussetzungen wird hinsichtlich der Akzentsetzungen beim Ausspracheerwerb japanischer Lerner des Deutschen als L3 untersucht, welche Faktoren innerhalb der drei Sprachen Deutsch, Englisch und Japanisch beim Erlernen der suprasegmentalen Merkmale wie der lexikalischen Akzentuierung deutscher Internationalismen relevant sind.

3. Experiment zur Akzentuierung

Probanden: Am Experiment haben 30 Studierende der Sophia Universität, Abteilung Deutsche Sprache und Studien, teilgenommen. Es waren 15 Lernende mit Anfangsniveau (A2) und 15 mit Mittelstufenniveau (B1–B2). Ihre Aufgaben waren,

1. die Akzentstelle der deutschen Lehnwörter zu markieren und
2. die Familiarität des Wortes in den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Japanisch mit 1 bis 5 Punkten zu bewerten.

Testwörter: 120 deutsche Internationalismen wurden ausgewählt, darunter 118 Substantive und zwei Adjektive, die auch im Englischen vorkommen und zugleich für die japanischen Lernenden auch in Katakana-Umschrift geläufig sind. Davon sind 41 Wörter zweisilbig, 51 dreisilbig, 21 viersilbig und sieben fünfsilbig. Die Wörter wurden in vier Gruppen eingeteilt, die sich hinsichtlich der Akzentstellen von Gleichheit/Ungleichheit der Sprachen unterscheiden.

In Tabelle 1 sind Wörter in Gruppen eingeteilt, die nach gleicher oder ungleicher Akzentplatzierung der Sprachen verteilt sind. Es waren 29 Wörter, die im Deutschen und Japanischen auf der gleichen Stelle, im Englischen aber auf einer anderen Stelle akzentuiert werden. Weiterhin gab es 61 Wörter, die im Englischen und Japanischen gleich akzentuiert werden,

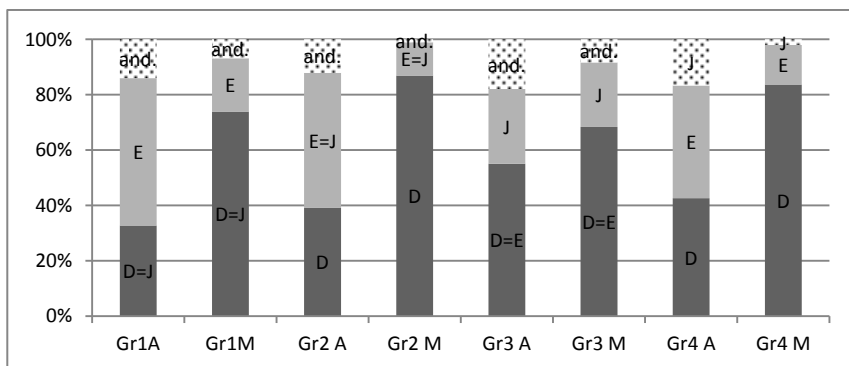
23 Wörter, die im Deutschen und im Englischen die gleiche Akzentstelle aufzeigen, und nur sieben, bei denen der Akzent in jeder der drei Sprachen auf einer anderen Silbe liegt.

Gruppe	gleiche Akzentstelle	ungleiche Akzentstelle	Anzahl der Wörter
1 (D=J/E)	Deutsch-Japanisch	Englisch	29
2 (E=J/D)	Englisch- Japanisch	Deutsch	61
3 (D=E/J)	Deutsch-Englisch	Japanisch	23
4 (J/E/D)		Japanisch-Englisch-Deutsch	7

Tab. 1 – Darstellung der vier Möglichkeiten zu Akzentuierungen

3.1 Ergebnisse der gruppierten Akzentuierungen

Der Graph 1 zeigt das Ergebnis der gruppierten Akzentuierungen (Gr. 1–4) „A“ sind die Anfänger, „M“ die Mittelstufler. Der dunkle Balken zeigt die richtige Akzentplatzierungsquote, hell zeigt entweder Englisch (E) oder Japanisch (J) und punktierte Balken geben andere Akzentsetzungen (and.) an.



Graph 1 – Ergebnisse der gruppierten Akzentuierungen

Gr. 1 = gleiche Akzentstelle in Deutsch/Japanisch, Gr. 2 = gleiche Akzentstelle in Englisch/Japanisch, Gr. 3 = gleiche Akzentstelle in Deutsch/Englisch, Gr. 4 = drei unterschiedliche Akzentstellen

3.1.1 Ergebnis zur gleichen Akzentstelle Deutsch-Japanisch

In der ersten Gruppe (Gr. 1) der gleichen Akzentstelle Deutsch-Japanisch kann man den Anteil der englischen Akzentuierung berechnen. Bei den Anfängern wird deutlich, dass sie sehr vom Englischen beeinflusst werden, während die Mittelstufler relativ wenig vom englischen Akzent übernehmen. Die Mittelstufler haben sich im Deutschen bessere Akzentmuster angeeignet als die Anfänger (74 % und 32 %), während die Anfänger auch dann vom Englischen beeinflusst werden, wenn die Akzentstelle im Deutschen gleich ist wie im Japanischen.

N=29	Deutsch = Japanisch	englischer Akzent	andere
Anfänger	32 %	54 %	14 %
Mittelstufler	74 %	19 %	7 %

Tab. 2 – Anteil der Akzentuierungen zur gleichen Akzentstelle Deutsch–Japanisch

3.1.2 Ergebnis zur gleichen Akzentuierung Englisch-Japanisch

In der zweiten Gruppe mit gleicher Akzentstelle des Englischen und Japanischen (Gr. 2) ist der Anteil der richtigen Akzentsetzung im Deutschen zu beobachten. Die Richtigkeitsquote unter den Mittelstuflern ist deutlich höher als bei den Anfängern. Das bedeutet, dass sich die Mittelstufler relativ gute Kenntnisse zur Akzentplatzierung angeeignet haben, wie es auch dem ersten Ergebnis zu entnehmen ist.

N=61	deutscher Akzent (richtig)	engl./jap. Akzent	andere
Anfänger	39 %	49 %	12 %
Mittelstufler	87 %	12 %	1 %

Tab. 3 – Anteil der Akzentuierungen zur gleichen Akzentstelle Englisch–Japanisch

3.1.3 Ergebnis zur gleichen Akzentplatzierung Deutsch-Englisch

In der dritten Gruppe (Gr. 3) zeigt das Ergebnis wiederum den höheren Anteil der Deutsch-Englischen Akzentsetzung in der Mittelstufe als in der Anfängerstufe (68 % und 55 %). Die falsche Akzentuierung japanischer Wörter zu jeweils etwa 25 % – ist in beiden Niveaustufen erkennbar.

N=33	D=E	japanischer Akzent	andere
Anfänger	55 %	27 %	18 %
Mittelstufler	68 %	23 %	8 %

Tab. 4 – Anteil der Akzentuierungen zur gleichen Akzentstelle Deutsch-Englisch

Die japanischen Wörter sind vorwiegend die gleichen Wörter, die für die Probanden nicht geläufig zu sein scheinen (vgl. Tabelle 5). Es gibt für die Lernenden keinen Zugang zur englischen und deutschen Bedeutung, oder einige Wörter sind im Alltag so geläufig, dass der Akzent automatisch so wie im Japanischen gesetzt wird. Das Wort bekommt einen japanischen Lehnwortakzent, nämlich mit der Betonung auf der drittletzten Mora. Das betrifft die Wörter in Tabelle 5.

Internationalismen	Aerobic	Dynamik	Elektronik	Klassik	Sirup
japanischer Akzent + Moreneinteilung	a-e-ro-bi- k-ku	Da-i-na-mi- k-ku	e-re-ku-to-ro- ni-ku-su	ku-ra-shi- k-ku	Shi-ro-p- pu
Anteil	28 %	34 %	28 %	53 %	45 %

Tab. 5 – Fünf Wörter mit häufigen japanischen Akzentuierungen

3.1.4 Drei verschiedene Akzentuierungen

Zwischen den Anfängern und Mittelstuflern kann man eine typische Verteilung erkennen. Die Anfänger haben einen größeren Anteil an englischen und japanischen Akzentuierungen als die Mittelstufler, die richtige Akzentuierung im Deutschen tritt dabei weniger oft auf.

N=7	deutscher Akzent (richtig)	englischer Akzent	japanischer Akzent
Anfänger	43 %	41 %	17 %
Mittelstufler	84 %	14 %	2 %

Tab. 6 – Anteil der Akzentuierungen deutscher, englischer und japanischer Akzente

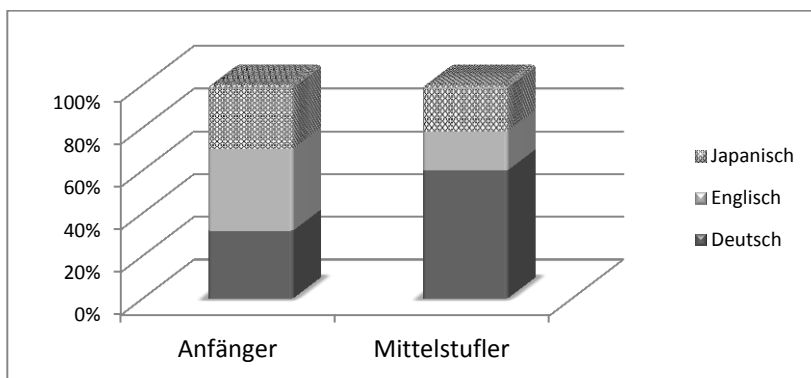
3.2 Zusammenfassende Ergebnisse zu den Akzentuierungen

3.2.1 Ergebnis 1: Transfer vom Englischen und Japanischen auf das Deutsche

Die Anzahl an englischen, deutschen und japanischen Akzentsetzungen wurde anhand der oben aufgestellten Verteilung zusammengerechnet. Bei Anfängern war der Anteil von richtigen deutschen Akzenten etwa gleich groß wie der der Wörter, die betont wurden wie im Englischen. Das bedeutet, dass die Lernenden vorwiegend die englische Akzentuierung auf das Deutsche übertragen. Mit zunehmenden Deutschkenntnissen der Mittelstufler wurde die Richtigkeitsquote gesteigert.

3.2.2 Ergebnis 2: Richtige Akzentuierung ist abhängig von der Sprachfähigkeit

In allen vier Gruppen erzielten die Mittelstufler wesentlich bessere Ergebnisse als die Anfänger. Die Mittelstufler haben eine höhere Richtigkeitsquote als die Anfänger, während bei den Anfängern die Akzente nur knapp weniger als zur Hälfte richtig lagen (vgl. Graph 2). Daraus kann abgelesen werden, dass man mit steigender Sprachfähigkeit zu einer korrekteren Akzentsetzung gelangen kann. D. h. je besser die Sprachkenntnisse sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass eine richtige Akzentplatzierung erzielt wird.



Graph 2 – Anteil der drei Akzentuierungen bei Anfängern und Mittelstuflern

3.2.3 Ergebnis 3: Geläufigkeit und Produktivität

Es waren insgesamt neun Wörter, die zu über 80 % richtig akzentuiert wurden. Diese Wörter waren den Lernenden im Anfängerniveau anscheinend geläufig, sie kamen z. B. in den Lehrbüchern schon vor. Die Geläufigkeit der Wörter ist somit für die richtige Akzentsetzung ein wichtiger Faktor.

Adresse (93 %), Banane (89 %), Internet (82 %), Musik (82 %), Natur (82 %), Schokolade (82 %), Student (93 %), Studio (86 %), Tomate (86 %)

Außerdem erzielten die Wörter, die auf ein bestimmtes Suffix endeten, eine hohe Richtigkeitsquote, obwohl es für Anfänger relativ schwierige Wörter waren. Wörter mit dem Suffix „-ion“ wurden zu ungefähr 70 bis knapp 80 % richtig akzentuiert.

Option (72 %), Reaktion (78 %), Situation (78 %), Kooperation (71 %)

3.2.4 Ergebnis 4: Nicht-Familiarität und die japanische Akzentuierung

Die Resultate zur Familiarität der Wörter waren nicht zuverlässig, da die Lernenden fast alle Wörter als „völlig familiär“ gewertet haben. Die Wörter, die ihnen wenig vertraut waren, sind die sieben Wörter, deren Durchschnitt weniger als 85 % vom gesamten Durchschnittswert 96,3 % ausmachten.

Emigration (85 %), Existenz (88 %), Extension (88 %), Idealismus (85 %), Komponent (78 %), Konfektion (81 %), Variabel (88 %)

All diese Wörter wurden bevorzugt nach japanischen Regeln akzentuiert. Es zeigt sich dabei, dass ein Zusammenhang zwischen japanischer Akzentuierung und Ungeläufigkeit mit dem Englischen/Deutschen besteht.

3.2.5 Ergebnis 5: Übergeneralisierung des Englischen

Akzentuierungen, die unter „anderen“ gewertet wurden, fallen durch Übergeneralisierungen aus dem Englischen auf. Der Akzent wird nämlich auf die erste Silbe gesetzt:

Deutsch [ʁeaktsiːn] ⇒ Übergeneralisierung: [ʁéaktsio:n]

Hierunter fallen folgende Wörter mit falscher Anfangsbetonung im Englischen:

Aktivität, Barometer, Komponent, Kooperation, originell, Idealismus

4. Schlussfolgerung und Diskussion

Aus den Ergebnissen ist zu schließen, dass sich die japanischen Lerner dem großen Einfluss der englischen Akzentuierung (L2) auf das Deutsche (L3) nicht entziehen können.⁷ Das bedeutet, dass die Lernenden durch bisheriges Lernen genügend lexikalische Einträge aus dem Englischen in ihrem Lexikon besitzen, so dass sie einfach die Akzentstelle vom Englischen übernehmen, wenn sie Internationalismen begegnen. Die Lerner, besonders Anfänger, fassen deutsche Internationalismen zu einer „englischen“ Kategorie zusammen, da Englisch und Deutsch eine typologische Ähnlichkeit besitzen und orthographische Informationen teilen. D. h. von der Orthographie her tendieren die Lerner dazu, die am nächsten verfügbare Silbe, nämlich die im Englischen übliche Akzentstelle, zu betonen. Einige Übergeneralisierungen der englischen Akzentuierung auf der ersten Silbe machen den Einfluss deutlich.

Obwohl die Fremdwortakzentuierung des Japanischen sehr wenig angewendet wurde, haben die Studierenden japanische Akzentregeln beachtet. Dies geschah vermutlich dann, wenn sie Wörter nicht kannten und keine orthographische Information im bzw. zum Englischen besaßen und die Regeln der englischen und deutschen Akzentuierung nicht passten. In diesem Fall erfassten sie Wörter als Fremdwörter und wandten die japanische Akzentuierung an, nämlich die fremdsprachliche drittletzte Mora-Akzentuierung.

Die Mittelstufler haben im Vergleich zu den Anfängern häufiger korrekte Akzentstellen im Deutschen erzielt, da sie sich die lexikalische Abspeicherung im Deutschen angeeignet haben. Das bedeutet: Je höher die Sprachfertigkeiten sind, desto weniger treten Wörter mit falscher Akzentuierung auf, der Richtigkeitsquotient wird größer. Auch Anfänger betonten einige Wörter korrekt, die für sie durch den Unterricht geläufig sind und mit hohen Frequenzen vorkommen. Sie haben sich einige orthographische Informatio-

7 Dies kann durch Adaptation verdeutlicht werden. Während des Prozesses der Adaptation wird die am nächsten verfügbare phonetische Kategorie der spendenden Sprache adaptiert (Paperkamp & Dupoux, 2003), wenn sie in der Nehmersprache abwesend ist.

nen wie z. B. bestimmte Suffixe angeeignet und diese produktiv angewandt. Das bedeutet, dass es für eine weitere Anwendung nützlich sein kann, wenn sie die Regeln der Akzentuierung vorher einüben.

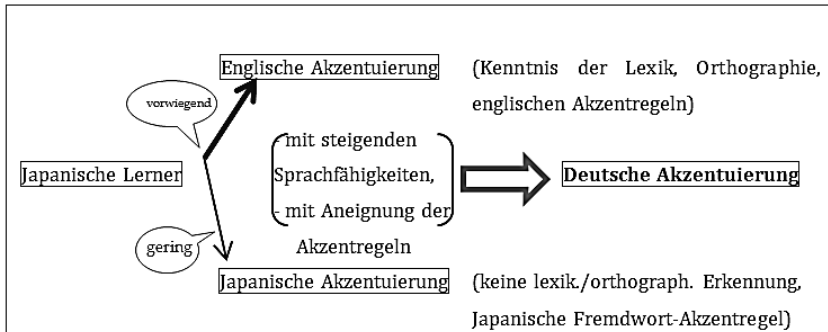


Abb. 4 – Zusammenfassung der Akzentsetzung japanischer Lerner

Die richtige Akzentuierung kann somit stark von den Sprachkenntnissen über Lexik und Orthographie sowie Vertrautheit mit den Akzentstellen und den damit verbundenen Akzentregeln abhängen. Bei japanischen Lernenden besteht eine starke Abhängigkeit von der L1 und somit ist der Transfer zur L2 größer als zur L3. Beim Unterricht wird nicht nur zwischen L1 und L3 unterschieden, sondern es wird auch die bisher gelernte Sprache, nämlich die L2, berücksichtigt, da die L2 einen dominanten Einfluss ausübt. Später verfügen die Lerner über bessere Sprechfertigkeiten und einen größeren Wortschatz, der z. B. für die B1–B2-Lerner aus dem Lernstoff bekannt ist. Der frühzeitige Erwerb von Akzentregeln hilft aber den Lernenden früher zu einer korrekten Akzentrealisierung.

Literaturverzeichnis

- Altmann, H. & Ziegenhain, U. (2007). *Phonologie und Graphematik fürs Examen* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2013). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer Software]. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Braun, P., Schaefer, B. & Volmert, J. (2003). *Reihe Germanistische Linguistik: Bd. 246. Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. New York: Cambridge University Press.
- Dohlus, K. (2005). *The Role of Phonology and Phonetics in Loanword Adaptation: German and French Front Rounded Vowels in Japanese*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Duden (2012). *Duden: Bd. 9. Richtiges und gutes Deutsch* (7. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Gehrmann, S. (1999). *Sprechen als Tätigkeit: Koordinations- und lerntheoretische Grundlagen des zweitsprachlichen Ausspracheerwerbs*. Neumünster: Universitätsverlag.
- Hall, A. T. (2000). *Phonologie: Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter.
- Hayes, B. (1982). Extrametricality and English stress. *Linguistic Inquiry*, 13, 227–276.
- Kühnhold, I. & Wellmann, H. (1973). *Deutsche Wortbildung: Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache*. Innsbruck: Schwann.
- McCawley, J. D. (1968). *The Phonological Component of a Grammar of Japanese*. The Hague: Mouton.
- Niikura, M., Sugawara, T. & Hirschfeld, U. (2011). *A problem of prosodic transfer in the perception of German learners of Japanese and Japanese learners of German*. In L. Wai-Sum et. al. (Hrsg.), *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS XVII)*, Hong Kong. (S. 1490–1493). Hong Kong: City University.
- Paperkamp, S. & Dupoux, E. (2003). *Reinterpreting loanword adaptations: The role of perception*. In: M. J. Solé, D. Recasens & J. Romero (Hrsg.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*

- (ICPhS XV), Barcelona. (S. 367–370) Barcelona: Univ. Autònoma de Barcelona.
- Russ, C. V. J. (2010). *The Sounds of German*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schippan, T. (2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache* (2. unveränderte Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Vance, T. J. (1987). *An Introduction to Japanese Phonology*. New York: Cambridge University Press.
- Vendelin, I. & Peperkamp, S. (2006). The influence of orthography on loanword adaptations. *Lingua*, 116, 996–1007.
- Vennemann, T. (1986). Zur Silbenstruktur der deutschen Standardsprache. In T. Vennemann (Hrsg.), *Silben, Segmente, Akzente*. Tübingen: Niemeyer.
- Wiese, R. (1996). *The Phonology of German*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiese, R. (2011). *Phonetik und Phonologie*. Paderborn: Fink/UTB.
- Wurzel, W. U. (1980). Der deutsche Wortakzent: Fakten–Regeln–Prinzipien. *Zeitschrift für Germanistik*, 3, 299–318.

Fokusakzente in freien mündlichen Äußerungen italienischer Germanistikstudentinnen und -studenten

Peter Paschke – Università Ca' Foscari Venezia

Barbara Vogt – Università degli Studi di Trieste

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, ob fortgeschrittene italienische DaF-Lernende in der Lage sind, Fokusakzente angemessen zu platzieren, d. h. den semantisch-pragmatisch wichtigsten Teil der jeweiligen Äußerung durch Tonhöhenbewegungen hervorzuheben. Es wird angenommen, dass dies in freier Rede prinzipiell möglich ist (Hypothese 1), auch wenn Schwierigkeiten aufgrund sprachspezifischer Regeln zur Bestimmung des Fokusexponenten (und zur Deakzentuierung) zu erwarten sind (Hypothese 2). Die beiden Hypothesen wurden anhand eines Korpus von freien Äußerungen sechs italienischer Germanistikstudierender (insgesamt ca. 18 Minuten) überprüft. Viele korrekte Fokusakzente scheinen zu bestätigen, dass die semantische Steuerung von Fokus dessen Erwerb auch in der Fremdsprache möglich macht. Allerdings befindet sich der Fokusakzent häufig auf dem letzten Inhaltswort einer Phrase und kann auch mit einer einfachen Positionsregel erklärt werden. Die Tatsache, dass bei engem Fokus Probleme auftreten, lässt vermuten, dass die semantische Steuerung in der Fremdsprache nicht uneingeschränkt gilt.

1. Einleitung: Fokusakzente im Deutschen

In der DaF-Didaktik ist anerkannt, dass prosodischen Merkmalen wie Akzentuierung, Rhythmus und Intonation ein hoher Stellenwert für die Verständigung zukommt (Hirschfeld & Trouvain, 2007; Moroni, Graffmann & Vorderwülbecke, 2010). Im Fremdsprachenunterricht wird bei Intonation vor allem an die Sprachmelodie gedacht, d. h. an den Verlauf der Tonhöhe

(der Grundfrequenz) am Ende von Intonationsphrasen, der zum Beispiel dazu dient, eine Frage von einer Aussage zu unterscheiden. Innerhalb der Intonationsphrasen kann dagegen mit Hilfe von so genannten *Tonhöhenakzenten*¹ angezeigt werden, dass eine bestimmte Konstituente im Diskurs „fokussiert“ ist und vom Hintergrund abgehoben werden soll. Durch die phonetische Hervorhebung des Fokus in einer Äußerung weist der Sprecher den Gesprächspartner also darauf hin, welche Information ihm am wichtigsten ist. Wird auf diese semantisch-pragmatische oder informationsstrukturierende Funktion Bezug genommen, spricht man von *Fokusakzenten*. Für Selting et al. (2009) ist der Fokusakzent „der semantisch-pragmatisch relevanteste tatsächlich phonetisch hervorgehobene Akzent der Intonationsphrase, der den Fokus der Äußerung anzeigt und vom Hintergrund abhebt [...]“ (S. 371). In der Antwort in (1) stellt „nach Berlin“ die wichtige, also fokussierte Information dar, deshalb wird auf *Berlin* der Fokusakzent realisiert, wobei das phonetische Mittel der Fokussierung als Tonhöhenakzent bezeichnet wird:

- (1) wohin ist hans gefahren?
 hans ist [nach berLIN] gefahren.²

In der Intonationsforschung wird davon ausgegangen, dass eine Intonationsphrase immer mindestens eine fokussierte Konstituente (einen Fokusakzent) aufweist. Der Fokusakzent ist der letzte Tonhöhenakzent einer Intonationsphrase, welcher auch als *nuklearer* Akzent bezeichnet wird. Dieser entspricht wiederum dem traditionellen Satzakzent, wenn der Satz aus genau einer Intonationsphrase besteht (siehe hierzu z. B. Peters, 2006, S. 97;

1 Tonhöhenakzente weisen zusätzlich zu den phonetischen Korrelaten von reinem „Druck-Akzent“ (Dauer, Intensität, unreduzierte Vokalqualität) eine (lokale) Veränderung des Tonhöhenverlaufs auf, vgl. Grice & Baumann (2002).

2 Hier und im Folgenden wird durch Großbuchstaben angezeigt, dass die Silbe fokussiert ist. Wird nur der Vokal der Silbe großgeschrieben (z. B. mOrgen), dann handelt es sich um einen Nebentakzent. Die eckigen Klammern [] kennzeichnen den Fokusbereich. In den (vorangestellten) Fragen oder Assertionen, die lediglich den Kontext angeben und der „Fokuskontrolle“ (vgl. Uhmann, 1991, S. 195) dienen, werden Akzent und Fokusbereich nicht gekennzeichnet.

Selting et al. 2009, S. 370).³ Während also der Begriff *Fokusakzent* semantisch-pragmatisch bestimmt ist, bezieht sich der Ausdruck *Tonhöhenakzent* auf die Art der phonetischen Realisierung und die Bezeichnung *Nuklearakzent* auf die Position des Tonhöhenakzents in der Intonationsphrase.

Bei der Analyse von Fokusakzenten ist es wichtig, die fokussierten Konstituenten zunächst nur semantisch-pragmatisch (unabhängig von der Intonation) zu bestimmen, da andernfalls die Gefahr einer zirkulären Argumentation besteht. Uhmann (1991) spricht diesbezüglich von *Fokuskontrolle*, die durch geeignete Kontexte wie die Einbettung in Frage/Antwort- und Korrektursequenzen geleistet werden kann. Umfasst der *Fokusbereich* nur eine einzelne Konstituente, spricht man von *engem Fokus*, der mit Hilfe von Fragetests (2) oder Korrektursequenzen (3) ermittelt werden kann:

- (2) wann fährt karl nach berlin?
 karl fährt [MORgen] nach berlin.
- (3) karl fährt morgen nach berlin.
 nein, karl fährt [HEUte] nach berlin.

Bei Vorliegen eines *weiten Fokus* kann sich der Fokusbereich über mehrere Konstituenten erstrecken, auch wenn nur eine Konstituente intonatorisch hervorgehoben wird. In diesem Fall wird der Fokus von dieser einzelnen hervorgehobenen Konstituente, dem so genannten *Fokusexponenten*⁴ (FE) auf einen größeren Fokusbereich projiziert:

3 Für uns gilt im Folgenden, dass jede Intonationsphrase obligatorisch immer mindestens einen Nuklearakzent (einen Tonhöhenakzent) aufweist. Aber nicht jeder Nuklearakzent ist u. E. auch ein Fokusakzent, z. B. in sehr kurzen Intonationsphrasen kann ein Nuklearakzent realisiert sein, ohne dass die Konstituente als Fokus aufzufassen ist. Auch in Lerneräußerungen kann es sein, dass ein Nuklearakzent auf einer Konstituente realisiert wird, die nicht Fokusexponent ist.

4 Uhmann (1991, S. 198): „Als Fokusexponent wird die Konstituente eines komplexen Syntagmas bezeichnet, die als Akzenttonträger maximale Ambiguität in Bezug auf die Ausdehnung des Fokusbereichs zulässt.“

- (4) warum bist du traurig?
[Karl will morgen nach BerLIN fahren.]

In Beispiel (4) ist nur der Fokusexponent „Berlin“ durch einen Tonhöhenakzent markiert, während der Fokusbereich den gesamten Satz umfasst.

Uhmann (1991) hat sich ausführlich mit den Regeln für *Fokusprojektion* im Deutschen befasst. Wichtig ist aus kontrastiver Sicht, dass nur bestimmte Konstituenten Fokusprojektion erlauben, wobei diese sprachspezifisch festgelegt sind. Im Deutschen erlauben folgende Konstituenten Fokusprojektion (vgl. genauer Uhmann, 1991, S. 195 ff., v. a. S. 208, 215):

- (5) Das letzte Inhaltswort in Nominal-/Präpositionalphrasen:
a. ein asPEKT
b. ein wichtiger asPEKT
c. mit einem wichtigen aspekt des THEmas
- (6) Die letzte nicht pronominale Ergänzung in Verbalphrasen und Sätzen (a, b, c); Subjekte nur bei Verben, die das Perfekt mit *sein* bilden (d); Prädikate nur im Ausnahmefall (e, f):
a. der kollegin eine tasse TEE bringen
b. sie bringt maria eine tasse TEE
c. sie hat maria eine tasse TEE gebracht
d. der FRÜHling ist gekommen
e. sie hat lange geSCHLAfen
f. das ticket ist nicht mehr GÜLtig

Prädikate (und Prädikatsteile) fungieren also nur notfalls als Fokusexponent, etwa wenn keine nicht-pronominale Ergänzung vorliegt, obwohl sie häufig das letzte Wort in der Phrase sind.

Auch im Italienischen ist der Fokusexponent im Normalfall ein Argument, allerdings handelt es sich dabei auch im unmarkierten Fall um das letzte Wort in der syntaktischen Phrase (bei weitem Fokus), denn die Argumente

stehen in der Regel rechts von den Prädikatsteilen, wie eine Übersetzung der Phrasen aus (6) zeigt:

- (7) a. portare una tazza di tè alla colLEga
 b. porta una tazza di tè a maRIa
 c. ha portato a maria una tazza di TÈ
 d. è arrivata la primaVEra
 e. ha dormito fino a TARdi
 f. il biglietto non è più VALido

Bei weitem Fokus ist es möglich, weitere Akzente (Nebenakzente) auf Konstituenten zu verteilen, sofern diese durch lexikalische Kategorien (Inhaltswörter) repräsentiert sind. Uhmann (1991) spricht in diesem Fall von *isolierender Akzentuierung*; vgl. unten Beispiel (8). Zeigt dagegen der Fokusexponent allein den gesamten Fokusbereich an, liegt für Uhmann (1991) *integrierende Akzentuierung* vor. Auch bei isolierender Akzentuierung gilt, dass nach dem Fokusexponenten (Nuklearakzent) keine weitere Akzentdomäne realisiert werden darf, dass also z. B. die Prädikatsteile, die rechts von dem Fokusexponenten („OSlo“ in Beispiel 8) stehen, keinen Nebenakzent erhalten dürfen.

- (9) warum bist du traurig?
 *[kArl will mOrgen nach OSlo fAhren.]

2. Hypothesen zum Erwerb des deutschen Fokusakzents

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob fortgeschrittene DaF-Lernende (B1–B2) den Fokusakzent in freier mündlicher Rede adäquat einsetzen können. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass auch Fremdsprachen-Lernende in der Lage sind, Fokusakzente korrekt zu platzieren, da diese ja vor allem semantisch-pragmatisch gesteuert sind. Allerdings könnten sich Schwierigkeiten durch sprachspezifische Regeln zur Bestimmung des Fokusexponenten ergeben.

Wie in Kapitel 1 ausgeführt, haben Sprachen unterschiedliche Fokusprojektionsregeln. Im Deutschen wie auch im Englischen kommen vor allem Argumente, aber nicht die phrasenfinalen Prädikatsteile als Fokusexponenten in Frage. Das Italienische weist dagegen eine starke Tendenz auf, den Fokusexponenten mit Hilfe einer Positionsregel zu ermitteln, d. h. ihn *in situ* auf der letzten lexikalischen Konstituente in der Phrase zu realisieren, auch wenn es sich um das Prädikat handelt (vgl. De Dominicis, 2010, S. 37; Lombardi Vallauri, 2010).

Dies wird deutlich, wenn man sich die folgenden Beispiele ansieht. Während im Italienischen der Fokusakzent auf der letzten Konstituente realisiert wird, unabhängig davon, ob diese Position von einem Prädikatsteil oder einem Argument besetzt ist (Beispiel 10), „wandert“ im Englischen der Fokusakzent ins Satzinnere, wenn final ein Prädikatsteil realisiert wird (Beispiel 11).

- (10) non ho tempo. [ho un verbale da SCRIVere.]
 non ho tempo. [ho da scrivere un verBAle.]

- (11) i don't have any spare cash. [i have to buy a HOUSE.]⁵
 i don't have any spare cash. [i have a HOUSE to buy.]

Im Normalfall stehen jedoch im Italienischen phrasenfinal Argumente (vgl. oben die Beispiele in 7) und keine Prädikatsteile, während dies im Deutschen häufig der Fall ist. In diesen Fällen ist also der Fokusexponent derselbe, aber seine syntaktische Position variiert in den beiden Sprachen (in nicht-markierter Satzstellung):

5 Die englischen Sätze sind aus Grice und Baumann (2007, S. 36), vgl. auch Ladd (1996, S. 191).

- (12) Was ist passiert?
 [karl hat den ersten PREIS gewonnen.]⁶
 Cos'è successo?
 [carlo ha vinto il primo PREMio.]

Beim Erwerb des Deutschen werden italienische Muttersprachler also mit der Tatsache konfrontiert, dass häufig Prädikatsteile in der rechten Satzklammer stehen, die aber nicht als Fokusexponent in Frage kommen, also deakzentuiert werden müssen. Hier ist zu erwarten, dass auch fortgeschrittene Lernende die Positionsregel aus dem Italienischen ins Deutsche übertragen und den Fokusakzent (für weiten Fokus) in vielen Fällen auf dem letzten Wort in der Phrase realisieren (vgl. 4.2).

Im Weiteren sollen also anhand von Daten aus einem Korpus freier mündlicher Rede italienischer Germanistik-Studierender folgende Hypothesen überprüft werden:

- Die semantisch-pragmatische Steuerung von Fokusakzenten erlaubt prinzipiell eine korrekte Platzierung von Fokusakzenten (Hypothese 1).
- Schwierigkeiten der Fokusakzentplatzierung können sich aber durch sprachspezifische Regeln zur Bestimmung des Fokusexponenten ergeben (Hypothese 2).

3. Korpus und Transkription

Bei dem analysierten Korpus handelt es sich um Mitschnitte von mündlichen Deutschprüfungen im 2. Studienjahr an der Universität Ca' Foscari Venedig (Bachelor-Studiengang in Fremdsprachen, 2012). Die Studierenden (1 Mann und 5 Frauen) im Alter von ca. 19–23 Jahren sollten frei über ein bestimmtes

6 Bei solchen „all-new“- bzw. „out-of-the-blue“-Sätzen (vgl. Selkirk, 1984, S. 217) steht der gesamte Satz im Fokus. Fällt zusätzlich der Fokusakzent auf das Subjekt (z. B. die SONne scheint), liegen thetische Sätze vor (vgl. Sasse, 1987; Sax, 2012). In den Beispielen in (12) handelt es sich hingegen um kategorische Sätze.

Thema (Karriere, Umwelt, Kriminalität, Wissenschaft) reden, wobei ihnen ca. 10–15 Minuten Vorbereitungszeit zur Verfügung stand. Die Teilnehmer (im Folgenden: VP01, VP02, VP04, VP05, VP06, VP10) befanden sich etwa auf dem Niveau B1+–B2, wobei als Lernziel produktiv B2 vorgesehen war. Ausgewertet und analysiert wurden je 3 Minuten pro Versuchsperson (insgesamt 18 Minuten). Da es sich fast ausschließlich um monologisches Sprechen handelte, beschränkte sich die Auswertung auf den Aussagemodus. Die Daten wurden mit Hilfe von *Folker 1.2* (Archiv für gesprochenes Deutsch, IDS) transkribiert.⁷ Hinsichtlich der Transkriptions-Konventionen wurde auf das Basistranskript von GAT 2 (Selting et al., 2009) zurückgegriffen, wobei zusätzlich zum Nuklearakzent/Fokusakzent (z. B. HEUTE) weitere Akzentdomänen (Nebenakzente, z. B. hEUTE) notiert wurden. Jede Intonationsphrase wurde auf einer eigenen Zeile transkribiert, wobei folgende vier Grenztöne eingesetzt wurden:

- | | | |
|------|---|---------------|
| (14) | ? | hoch steigend |
| | , | steigend |
| | ; | fallend |
| | . | tief fallend |

Die Auswertung beruht in erster Linie auf dem Höreindruck der Autoren. In Zweifelsfällen wurde der Tonhöhenverlauf mit Hilfe der Software Praat⁸ kontrolliert.

⁷ <http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml>

⁸ <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

4. Auswertung

4.1 Hypothese 1: Korrekte Fokusakzent-Platzierung dank semantisch-pragmatischer Steuerung

Wie bereits ausgeführt, sind wir davon ausgegangen, dass die semantisch-pragmatische Steuerung des Fokusakzents eine korrekte Platzierung auch in der Fremdsprache prinzipiell erlaubt (Hypothese 1). Tatsächlich ergibt die Auswertung des Korpus, dass die Lernerinnen und Lerner den Fokusakzent in folgenden Kontexten angemessen verwenden:

Fokusakzent auf dem letzten Inhaltswort einer Nominalphrase:

- (15) VP06/00:06 ob ähm::: [die äh zUkünftige proJEKte]⁹,
[wie::: äh eine sAubere UMwelt];

Fokusakzent auf der letzten nicht-pronominalen Ergänzung in V2-Sätzen:

- (16) VP01/02:59 [ich wOhne in treVIso];
VP10/00:01 der tExt [behAndelt ein wIichtiges THEma],
ÄHM::;
[es gEht-äh Um-äh dIe: die karRIere],¹⁰

Fokusakzent auf dem finalen Prädikat (keine akzentuierbaren Ergänzungen):

- (17) VP01/01:17 ähm [mUssten wir äh LERnen],
[wie Innerhalb einer gesEllschaft-äh äh LEBT].

9 Abweichend von der GAT 2-Notation kennzeichnen wir in der vorliegenden Auswertung den aus dem jeweiligen Kontext näherungsweise erschließbaren Fokusbereich mit [...].

10 Mit -äh wurde der schwa-ähnliche Sprossvokal gekennzeichnet, den italienische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler häufig bei Wörtern verwenden, die auf einen Konsonanten enden.

In den Beispielen oben handelt es sich allerdings immer um das letzte Inhaltswort der Phrase, so dass anhand dieser Kontexte nicht entschieden werden kann, ob die Teilnehmer tatsächlich eine semantische Steuerung vornehmen oder ob sie eine einfache (syntaktische) Positionsregel (letztes Inhaltswort einer Phrase) befolgen.

4.2 Hypothese 2: Schwierigkeiten bei der Platzierung des Fokusakzents aufgrund sprachspezifischer Fokusprojektionsregeln

Um zu überprüfen, ob italienische Deutschlernende auch die für das Deutsche charakteristischen Fokusprojektions-Regeln erworben haben, müssen aus dem in 4.1. erläuterten Grund Kontexte in Betracht gezogen werden, in denen auf das letzte nicht-pronominale Argument noch weitere Prädikatsteile folgen: Hier könnten sich Interferenzen ergeben, denn das Italienische kennt die in germanischen Sprachen gegebene Deakzentuierung phrasenfinaler Prädikatsteile nicht und ermittelt den Fokusexponenten *in situ* auf der letzten lexikalischen Konstituente in der Phrase (vgl. oben, Kap. 2 sowie De Dominicis, 2010, S. 37), auch wenn es sich um Prädikatsteile handelt. Tatsächlich liefert das Korpus nur wenige Belege dafür, dass italienischen Muttersprachlern die Deakzentuierung phrasenfinaler Prädikatsteile gelingt.

Beispiele für eine gelungene Deakzentuierung in Verbletzt-Sätzen:

- (18) VP02/01:56 [wenn-äh die äh pAssenden-äh fÄhigKEIten hat].
VP06/02:42 äh dass wir äh [einen teil des (-) der naTUR sind]?

Sehr viel häufiger ist jedoch zu beobachten, dass zwar der Fokusakzent auf dem Argument realisiert wird, finale Prädikatsteile aber dennoch mit postfokalen Akzenten versehen werden:

Korrekte Zuweisung von Fokusakzenten auf dem Argument, wobei aber finale Verbformen nicht ausreichend deakzentuiert werden:

- (19) VP01/01:14 [als äh wir äh KIND sInd];
 VP04/01:54 [am WICHTigsten Ist-äh];
 °h äh:: [IEider vitamin BEH hAben];
 VP02/03:03 in seinem: [in sEiner HEImatstadt studIeren willt];
 VP04/02:39 frauen [sind ein RIisiko],=
 =[weil sie SCHWANger (-) wErden kÖnnen],

In sehr vielen Fällen wird der Fokus nicht auf dem Argument, sondern auf der finalen Verbform realisiert, so wie dies auch im Italienischen zu erwarten wäre (vgl. das Beispiel aus Kapitel 2: Ho un verbale da SCRIVere).

Falscher Fokusexponent: der Nuklearakzent fällt auf finale Verbformen:

- (20) VP01/00:02 krimina [das thEma kriminalitÄt-äh AUSgewählt];
 VP05/01:03 [um im Urlaub zu GEHN].
 VP05/01:16 äh [mIt-äh <<acc> ihre famIlie zu verBRINGen >].
 VP01/00:55 [eine wIchtige äh rOlle SPIELT].
 VP05/01:25 °hh [nEue Orte zu entWICKeln].¹¹

Besonders auffällig ist die Abweichung von den Fokusprojektionsregeln des Deutschen, wenn der Fokusakzent auf finalen Modal- oder Auxiliärverben realisiert wird:

- (21) VP01/00:43 äh [bevOr es äh zu spÄt IST]. °hh
 VP10/00:13 [ein (-) aktuElles thEma °h äh IST-äh],¹²
 VP06/00:47 dass äh wir äh ähm [dass wir konkrEte äh projEkte
 haben MÜSsen],
 VP05/01:09 WENN sie;
 äh:: [eine Arbeit gefunden HATte],

11 Vertreten war auch der Fall, dass die akzentuierte finale Verbform gar nicht zum Fokusbereich gehörte (Bsp.: VP10/01:13 mhm:: was die [zEit] beTRIFFt-äh;). Dieser Umstand spricht für die Vermutung, dass die Akzentplatzierung einer Positionsregel unterliegt.

12 In diesem Beispiel könnte auch ein enger Fokus auf „aktuelles“ vorliegen. In beiden Fällen (enger oder weiter Fokus) ist jedoch ein Nuklearakzent auf dem finalen Auxiliärverb nicht angemessen.

Die Beispiele oben zeigen, dass Schwierigkeiten entstehen können, weil sprachspezifische Fokusprojektionsregeln nicht erworben wurden. Dennoch stellen die Beispiele oben die Hypothese 1 nicht grundsätzlich in Frage, denn in den Beispielen (20)–(21) ist der Fokusbereich weit, das heißt, die gesamte Äußerung ist fokussiert, wobei nur der spezifische Träger dieses weiten Fokusbereichs (der Fokusexponent) von den Versuchspersonen nicht korrekt ermittelt wurde.

Liegen dagegen enge Foki vor, wird der (semantische) Fokus nur auf einer Konstituente realisiert. In diesen Kontexten kann also ermittelt werden, ob Akzentuierung das grammatische Korrelat des semantischen Fokus ist: Wird nämlich bei Vorliegen eines engen Fokus die betreffende Konstituente *nicht* phonetisch (mit Hilfe eines Tonhöhenakzents) hervorgehoben, so spricht dies gegen eine semantisch-pragmatisch gesteuerte Platzierung.

In dem Korpus liegen nur wenige Beispiele für engen Fokus vor. Allerdings zeigen diese Beispiele, dass die Lernerinnen und Lerner auch hier in manchen Fällen eine Positionsregel für Akzente beachten, die eine semantische Steuerung zu dominieren scheint:

- (22) VP02/00:42 speziEll wenn man daRÜ,
 ü Über die °h
 äh [sÜdeuropäischen] LÄNder spricht.
 VP10/00:54 m: an [Erster] STELle;
 ÄHM;;;;
 ((schnalzt)) Ist-äh die:: äh [flExibilität] WIChtige,

In anderen Beispielen wiederum wird der enge Fokus auf der entsprechenden Konstituente realisiert:

- (23) VP02/02:45 weil (-) dass-äh das ist ein bisschen TEUer;
 das ist [VIEL] teuer;
 VP04/00:21 (Ich habe mich für das Thema Karriere
 entschieden, Karriere ist heutzutage)¹³ ein
 [aktuELles] thema,

Es liegen allerdings in dem Korpus insgesamt zu wenige Fälle von engem Fokus vor, als dass man daraus eine eindeutige Schlussfolgerung ziehen könnte. Hier wäre es aufschlussreich, experimentell mit Hilfe von Stimuli, die eine präzise Fokuskontrolle gestatten, zu überprüfen, ob und wie italienische Lernerinnen und Lerner des Deutschen einen engen Fokus phonetisch markieren.

5. Zusammenfassung

Die Analyse des Korpus hat gezeigt, dass DaF-Lernende in vielen Kontexten dazu in der Lage sind, Fokusakzente korrekt zu platzieren. Allerdings lassen sich die meisten Fälle, in denen ein korrekter Fokusakzent vorliegt, auch durch eine einfache Positionsregel (letztes Inhaltswort der Intonationsphrase) erklären. Korrekte Fokusakzente in dieser Position allein bestätigen also noch nicht Hypothese 1, dass die semantische Steuerung auch in der Fremdsprache eine korrekte Platzierung des Fokusakzents erlaubt. Die Tatsache, dass bei engem Fokus die Akzentsetzung nur teilweise korrekt ist, spricht sogar eher gegen Hypothese 1 und macht vertiefende Studien notwendig.

Für Hypothese 2 hingegen liefert die Untersuchung eine deutliche Evidenz: Wie erwartet entstehen bei weitem Fokus Schwierigkeiten, weil die Bestimmung der Konstituente, die dazu befähigt ist, den gesamten Fokusbereich anzuzeigen, sprachspezifischen Regeln unterliegt. So kennt das Italienische die in germanischen Sprachen verbreitete Deakzentuierung

13 In runden Klammern ist der Ko-Text sinngemäß wiedergegeben.

phrasenfinaler Prädikatsteile nicht, was zu vielen nicht angemessenen Akzentuierungen von finalen Prädikatsteilen (auch von Modal- und Auxiliärverben) führt.

Literaturverzeichnis

- De Dominicis, A. (2010). *Intonazione. Una teoria della costituenza delle unità intonative*. Roma: Carocci.
- Grice, M. & Baumann, S. (2002). Deutsche Intonation und GToBI. *Linguistische Berichte*, 191, 267–298.
- Grice, M. & Baumann, S. (2007). An introduction to intonation - functions and models. In J. Trouvain & U. Gut (Hrsg.), *Trends in Linguistics. Studies and Monographs: Bd. 186. Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice* (S. 25–52). Berlin: de Gruyter.
- Hirschfeld, U. & Trouvain, J. (2007). Teaching prosody in German as a foreign language. In J. Trouvain & U. Gut (Hrsg.), *Trends in Linguistics. Studies and Monographs: Bd. 186. Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice* (S. 171–187). Berlin: de Gruyter.
- Ladd, D. R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lombardi Vallauri, E. (2010). Focalizzazioni. *Enciclopedia dell'Italiano*. Treccani. Zugriff am 10.01.2014 über [http://www.treccani.it/enciclopedia/focalizzazioni_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/focalizzazioni_(Enciclopedia_dell'Italiano)/)
- Moroni, M., Graffmann, H. & Vorderwülbecke, K. (2010). Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF. *Info DaF*, 37, 21–40.
- Peters, J. (2006). Intonation. In *Duden: Bd. 4. Die Grammatik* (7. Aufl.), (S. 95–128). Mannheim: Dudenverlag.
- Sasse, H.-J. (1987). Thethetic/categorical distinction revisited. *Linguistics*, 25, 511–580.
- Sax, D. J. (2012). Not quite 'out of the blue'? – Toward a dynamic, relevance-theoretic approach to thetic sentences in English (revised pre-publication draft). *Academia.edu*. Zugriff am 01.07.2014 über https://www.academia.edu/3542898/Not_quite_out_of_the_blue_Towards_a_dynamic_relevance-theoretic_approach_to_thetic_sentences_in_English
- Selkirk, E. O. (1984). *Phonology and syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. Zugriff am 10.01.2014 über <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Uhmann, S. (1991). *Fokusphonologie: eine Analyse deutscher Intonationskonturen in Rahmen der nicht-linearen Phonologie*. Tübingen: Niemeyer.

Aussprachelernen in der Folgefremdsprache Deutsch (nach Polnisch)

Swetlana Meißner – Leuphana Universität Lüneburg

Abstract

Ausgehend von der Hypothese, dass bisher erworbene und gelernte Sprachen einen Einfluss auf das Erlernen einer weiteren (Fremd-)Sprache haben, thematisiert der folgende Beitrag das Aussprachelernen des Deutschen als Fremdsprache im mehrsprachigen Kontext. Im Fokus stehen exemplarisch Sprecher(-innen) weißrussischer Herkunft mit Polnisch als erster Fremdsprache, bei denen laut aktuellen Forschungsergebnissen von Zweisprachigkeit oder sogar Dreisprachigkeit (Hentschel & Kittel, 2011) auszugehen ist. Im Einzelnen behandeln die nachfolgenden Ausführungen den phonetischen interlingualen Transfer und dessen Bedeutung für den Lern- und Lehrprozess in der zweiten gelernten Fremdsprache (= Folgefremdsprache) Deutsch. Dabei werden die theoretischen Aussagen durch ausgewählte Ergebnisse einer auditiven Analyse belegt.

1. Einführung

In den letzten 15 Jahren ist das Thema „Deutsch als Folgefremdsprache“ immer mehr in das Interessensfeld der Mehrsprachigkeitsforscher und -didaktiker gerückt. Inwiefern die Folgefremdsprache durch eine bereits gelernte Fremdsprache beeinflusst wird, ist bisher geringfügig bis kaum erforscht worden. Im Vergleich zu den Bereichen Orthografie-, Wortschatz- und Grammatikvermittlung wird die Didaktik der Aussprache im Kontext Deutsch als Folgefremdsprache zwar wesentlich seltener und weniger umfangreich behandelt (Hirschfeld, 2011, S. 207), dennoch waren auf der IDT-Tagung in Bozen (2013) von 39 Beiträgen immerhin drei Beiträge zu dieser Thematik in der Phonetik-Sektion angemeldet. Vier Jahre zuvor lagen der

Phonetik-Sektion noch gar keine Beiträge zu diesem Schwerpunkt vor. Jedenfalls ist allgemein bekannt, dass viele Menschen in verschiedenen Ländern zwei- oder mehrsprachig aufwachsen bzw. sich für den beruflichen Erfolg mehrere (Fremd-)Sprachen aneignen. Die Rolle der ersten Fremdsprache ist dabei ebendeswegen wichtig, da Lernende ihr Vorwissen für das Lernen einer weiteren Fremdsprache nutzen können (Hufeisen & Marx, 2005, S. 147).

Im Folgenden wird eine nach der Muttersprache bzw. Erstsprache (L1) erworbene (Gebrauchs-)Sprache als L2 bezeichnet. Für eine weitere nach der Zweitsprache gelernte (Fremd-)Sprache wird an dieser Stelle der Begriff L3 verwendet, auch wenn in Studien zum Zweitspracherwerb jede nach der Muttersprache gelernte Sprache als L2 bezeichnet wird. Eine folgende gelernte Fremdsprache wird in diesem Kontext mit L4 für Deutsch bestimmt. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass phonologische und phonetische Merkmale und Strukturen der bisher erworbenen und gelernten Sprachen in die Folgefremdsprache Deutsch übertragen werden. Dabei ist der Einfluss der L3 in der L4 deutlich erkennbar.

2. Aussprachelernen im mehrsprachigen Kontext

Es wird davon ausgegangen, dass die in einer zweisprachigen Umgebung aufwachsenden Menschen die L1 und L2 in verschiedenen Kommunikationssituationen und mit unterschiedlichen Gesprächspartnern zur Anwendung bringen. Deren Beherrschungsgrad und Verwendungshäufigkeit, deren phonologische Systeme und phonetische Besonderheiten wirken sich auf die Wahrnehmung und Verarbeitung der weiteren gelernten (Fremd-)Sprachen aus. Fremde Merkmale gelangen nicht durch das sogenannte sprachliche Raster der zu erlernenden Sprache, sodass es zu phonetischen Interferenzen kommt. Durch eigene Erfahrungen in einer fremden Sprache erkennen Lernende oft selbst, dass sich phonologische und phonetische Muster und Formen ihrer Muttersprache/n negativ auf die Aussprache in der Zielsprache auswirken und einen fremden Akzent verursachen können (Marx & Mehlhorn, 2010). Dieser Einfluss auf das Deutsche als erste

Fremdsprache ist für verschiedene Ausgangssprachen wissenschaftlich belegt (z. B. Fiedler, 2013; Hunold, 2009; Mahmood, 2014; Nossok, 2009). Zum einen kann sich der phonetisch-phonologische Transfer auf die sprechmotorischen Fähigkeiten auswirken, zum anderen können Wahrnehmungsmuster in der Fremdsprache abweichend interpretiert oder bestimmte phonologische Regelmäßigkeiten durch das phonetische Vorwissen aus verfügbaren Sprachen erschlossen werden (Mehlhorn, 2012, S. 203). Dabei ist hervorzuheben, dass sich im Kopf der Lernenden eine Art muttersprachliche und fremdsprachliche Melodie abspeichert. Die Lernenden können etwas als „fremd“ zu Interpretierendes – beispielsweise die als fremdsprachlich gedeutete Intonation der ersten Fremdsprache – in die zweite Fremdsprache transferieren (Neuner et al., 2009, S. 86). Aber nicht nur die Unterschiedlichkeit der Zielsprache zu bisher erlernten Sprachen bedingt den Lernprozess, auch die sprachlichen Ähnlichkeiten beeinflussen ihn in bedeutender Weise. Ringbom (2007) hebt beispielsweise hervor, dass die Letzteren sogar ein stärkeres Gewicht für das Lernen haben als die sprachlichen Unterschiede.

Einen positiven Einfluss auf den Lern- und Lehrprozess und eine verständliche Aussprache in der zweiten Fremdsprache können folgende Aspekte haben (Hirschfeld, 2011; Ioup et al., 1994):

- Kenntnisse und Wissen von Strukturen und Regelmäßigkeiten der Aussprache in bereits erworbenen und gelernten Sprachen,
- Kenntnis der Fachbegriffe und Schriftsysteme,
- Fokussierung auf die sprachliche Form,
- Übung im phonologischen und phonetischen Hören,
- sprechmotorische Fähigkeiten,
- individuelle Sprachlernbegabung,
- individuelle Sprachlernstrategien.

Negative Folgen haben demgegenüber beispielsweise die Vielfalt an phonologischen und phonetischen Strukturen sowie die unterschiedliche Phonemverteilung in den jeweiligen Sprachen. Dies wirkt sich hinsichtlich

der Position und Aufeinanderfolge innerhalb einer Silbe auf den Lern- und Lehrprozess aus (Hirschfeld, 2011, S. 211).

Eigene Einstellungen zu bereits erworbenen und gelernten Sprachen sowie zur Ziel(aus)sprache, häufiger Kontakt mit der Zielsprache, sprachliches Bewusstsein, metalinguistisches Wissen, aber auch der Grad der Sprachverwandtschaft zwischen den beherrschten Sprachen und der Zielsprache und Intensität der Ausspracheschulung können einen bedeutenden Einfluss auf das (Aussprache-)Lernen in der zweiten Fremdsprache ausüben (Hirschfeld, 2011; Hufeisen & Marx, 2005; Molnár & Schlak, 2005). Das Sprachbewusstsein wird zwar im Modell des multiplen Lernens von Hufeisen und Marx (2005, S. 148) genannt, und ebenso von Hirschfeld (2011, S. 210) als positiver Einflussfaktor bezeichnet, empirische Untersuchungen zur Aussprache(lern)bewusstheit stellen jedoch noch eine Forschungslücke dar (Mehlhorn, 2012, S. 205). Darüber hinaus spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, inwiefern sich die Lernenden mit der Folgefremdsprache identifizieren und als „Nichtmuttersprachler“ nicht erkannt werden möchten.

Nicht zuletzt spielt auch das Alter, in welchem die Lernenden den ersten Kontakt mit der ersten und zweiten Fremdsprache und mit dem Zielsprachenland haben, beim Aussprachelernen in der Folgefremdsprache eine bedeutende Rolle. Es ist anzunehmen, dass junge Lernende rezeptive wie produktive lautsprachliche Merkmale der Fremdsprache teilweise unbewusst wahrnehmen und verarbeiten, sodass eine akzentfreie Aussprache im jungen Alter unter bestimmten Bedingungen begünstigt wird. Mit zunehmendem Alter und mit dem Erreichen der sogenannten kritischen Periode (6. oder in Ausnahmefällen 12. Lebensjahr) ist das Erreichen einer akzentfreien Aussprache in der Regel nicht mehr möglich. Dies belegen alle bis in die 1990er Jahre durchgeführten Studien (Molnár & Schlak, 2005, S. 70). Eine Reihe neuerer Untersuchungen (ebd.) konnte am Beispiel einiger Versuchspersonen allerdings nachweisen, dass lautsprachliche Muster der erworbenen Sprachen auch nach der Pubertät von den Rezipienten in der Fremdsprache nicht mehr erkannt werden können, sodass die Aussprache derjenigen eines Muttersprachlers stark ähnelt. Demzufolge können erwach-

senes Alter und kognitive Reife für den Ausspracheerwerb maßgebend sein (Hufeisen & Marx, 2005).

3. Aussprachelernen im Kontext Weißrussisch-Russisch-Polnisch-Deutsch

3.1 Ausgangslage: Zweisprachigkeit

Seit der Wende in der politischen Entwicklung des Landes 1994 ist Weißrussland ein zweisprachiges Land mit Weißrussisch und Russisch als Staatssprachen. In der Alltagskommunikation nutzen die weißrussischen Sprecher(-innen) beide Sprachen. Sie verfügen darin jedoch über einen unterschiedlichen Kenntnisstand und verwenden sie in Abhängigkeit von Kommunikationssituation und Gesprächspartnern sowie angepasst an die jeweiligen Umstände. Beide Sprachen gehören zur frühen Sozialisierung, es können aber individuelle und gruppenspezifische Faktoren deren Ausprägungsgrad beeinflussen (Hentschel & Kittel, 2011, S. 128). Dabei gehört das Russische meist zur Karrieresprache und prägt deutlich den sprachlichen Gebrauch der weißrussischen Bevölkerung. Es wird jedoch häufig mit starken phonetischen Interferenzen des Weißrussischen gesprochen (Hentschel & Zeller, 2012, S. 128). Hinzu kommt, dass weißrussische Sprecher(-innen) in familiären Kommunikationskontexten zur gemischten weißrussisch-russischen Rede (WRGR) neigen, die wie das Russische – laut aktuellen Forschungsergebnissen – ebenso vorherrschend ist (ebd. S. 127; Hentschel & Kittel, 2011, S. 107). Auf phonologischer und phonetischer Ebene sind in der WRGR Muster und Formen beider Sprachen identifizierbar, es überwiegen jedoch deutlich jene aus dem Weißrussischen (Hentschel, 2008, S. 215). Der Aussprachestandard der aktuellen sprachlichen Situation in Weißrussland ist dennoch nicht definiert.

3.2 Spracheneinfluss auf die Folgefremdsprache Deutsch

Aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur ostslawischen Sprachfamilie weisen Weißrussisch (L1) und Russisch (L2) eine Reihe von ähnlichen phonologischen und phonetischen Strukturen auf. Sie unterscheiden sich jedoch von der westslawischen Sprache Polnisch (L3). Diese wird von weißrussischen Sprecherinnen und Sprechern, insbesondere im Südwesten des Landes, nicht selten als erste Fremdsprache gelernt. Deutsch (L4) wird neben Englisch vermehrt als Folgefremdsprache gewählt und weist durch seine Zugehörigkeit zur Gruppe der germanischen Sprachen bedeutende Unterschiede zu den drei untersuchten Sprachen slawischen Ursprungs auf. Infolgedessen ist davon auszugehen, dass weißrussische Sprecher(-innen) in der zweiten gelernten Fremdsprache Deutsch durch einen fremdsprachigen Akzent auffallen, der auf phonetische und phonologische Merkmale der L1, L2 und L3 zurückgeführt werden kann. Welche phonetischen Abweichungen im Deutschen (als erster gelernten Fremdsprache) bedingt durch die muttersprachliche Interferenz (aus dem Weißrussischen und Russischen) auftreten, ist mit dem Schwerpunkt auf segmentaler Ebene z. B. von Nossok (2009, 2010) untersucht worden. Zum Einfluss des Polnischen in dieser Sprachenkonstellation sind mir keine Studien bekannt.

Tabelle 1 zeigt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die untersuchten Sprachen aufweisen. Ausführliche Darstellungen der Vokal- und Konsonantensysteme finden sich bei Nossok (2009), Grzeszczakowska-Pawlikowska (2010), Ebel (2013) sowie Hirschfeld und Stock (2013).

	WR	R	P	D
Sprechrhythmus: akzentzählend	+	+	-	+
Wortakzent: distinktiv und beweglich	+	+	-	+
Silbenaufbau: komplex	+	+	+	+

vokalreich (Vokalphoneme)	- (5)	- (5)	- (6)	+ (16)
Vokalquantität: distinktiv	-	-	-	+
Ö- und Ü-Laute	-	-	-	+
Glottisschlageinsatz	-	-	-	+
konsonantenreich (Konsonan- tenphoneme)	+ (33)	+ (34)	+ (36)	+ (21)
Konsonantenspannung: distinktiv	-	-	-	+
Palatalisierung: distinktiv	+	+	+	-
Auslautverhärtung	+	+	+	+
progressive Assimilation	-	-	+	+

Tab. 1 – Phonetische Merkmale für Weißrussisch (WR), Russisch (R), Polnisch (P) und Deutsch (D) (ebd.)

Während das Weißrussische, Russische und Deutsche über einen akzentzählenden Sprechrhythmus mit stark ausgeprägten Kontrasten zwischen den akzentuierten und nicht-akzentuierten Silben und Reduktionen in nicht-akzentuierten Silben verfügen, zeichnet sich das Polnische durch einen silbenzählenden Sprechrhythmus mit schwachen Kontrasten und kaum auftretenden Reduktionserscheinungen aus (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2010, S. 176; 2012, S. 190). Bei einem als fremdsprachlich (polnisch) gespeicherten Sprechrhythmus kann eine abweichende Wortakzentuierung angenommen werden, wenn beispielsweise die haupt- und nebenakzentuierten Silben in Zusammensetzungen vollständig und mit gleicher schwach ausgeprägten Akzentmarkierung realisiert werden (ebd., 2007, S. 15; 2012, S. 191). Darüber hinaus kann es aufgrund unterschiedlicher Akzentregeln und spezifischer phonetischer Mittel zur Hervorhebung der akzentuierten Silbe in den untersuchten Sprachen zu Verschiebungen der Wortakzente im

Deutschen kommen. Determinativkomposita können den Hauptakzent statt auf dem Bestimmungswort auf dem Grundwort erhalten. Zurückgeführt werden kann dies in erster Linie auf die L1 und L2 (Nossok, 2009, S. 137; 2010, S. 282). Bei Hervorhebung der vorletzten Silbe im Wort (Pänultima-akzent) ist von der Interferenz aus der L3 auszugehen (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007, S. 13). Eine bedeutende Rolle spielt bei der Nutzung rhythmisch-melodischer Mittel in der L4 der Zusammenhang zwischen Quantität akzentuierter Vokale und deren Gespanntheitsgrad. Aufgrund der Nichtdistinktivität dieser Merkmale in allen drei slawischen Sprachen ist eine gedehnte Aussprache der akzentuierten Vokale im Deutschen zu erwarten. Auch die spezifischen dynamischen Merkmale, die unterschiedlichen melodischen Muster in Akzentgruppen sowie die ungleich großen melodischen Intervalle im Weißrussischen und Russischen können starke phonetische Abweichungen verursachen. Der für das Deutsche typische Staccato-Sprechrhythmus kann von weißrussischen Sprecherinnen und Sprechern mit Polnisch als erster Fremdsprache durch eher weiche und gleitende Artikulationsbewegungen ersetzt werden.

Durch eine geringe Anzahl an Vokalphonemen (Tab. 1) unterscheiden sich die L1, L2 und L3 in der untersuchten Sprachkontaktsituation deutlich von der vokalreichen L4, sodass sich daraus die folgenden phonetischen Schwierigkeiten für das Deutsche ergeben:

- Abweichungen in der Vokalquantität und Vokalqualität,
- fehlende Differenzierung der E-Laute,
- abweichende Differenzierung vorderer und hinterer gerundeter Vokale,
- abweichende Realisierung der positionsbedingten Reduktionsvokale,
- monophthongische Realisierung der Diphthonge,
- fehlender fester Vokaleinsatz.

Im Bereich der Konsonanten besitzen alle vier untersuchten Sprachen zwar eine ähnlich große Anzahl an Konsonanten unter führender Stellung des Polnischen (36) und haben einen komplizierten Silbenaufbau, dennoch ist ausgehend von Unterschieden der Konsonantensysteme von zahlreichen phonetischen Abweichungen im Deutschen auszugehen:

- fehlende Geräuschhaftigkeit (Fortis-Lenis-Korrelation),
- distributionsbedingte Konsonantenpalatalisierung/-affrikatisierung,
- Ersatz bzw. abweichende Realisierung folgender Konsonanten: /ʁ/, /l/, /ç/, /h/, /ŋ/,
- Lautersatz bei Konsonantenverbindungen,
- regressive Konsonantenassimilation der Stimmhaftigkeit.

Die aufgeführten durch den sprachlichen Vergleich vorausgesagten phonetischen Abweichungen auf suprasegmentaler und segmentaler Ebene können auf spezifische Besonderheiten der von weißrussischen Sprecherinnen und Sprechern erworbenen bzw. gelernten Sprachen zurückgeführt werden. Dabei ist nicht auszuschließen, dass bei sprachlichen Ähnlichkeiten die interferenzbedingten Abweichungen gleichzeitig durch eine der drei gesprochenen Sprachen (Weißrussisch, Russisch oder Polnisch) ausgelöst werden können. Darüber hinaus können unterschiedliche Schriftsysteme (Kyrillisch im Weißrussischen und Russischen gegenüber Lateinisch im Polnischen und Deutschen), aber auch unterschiedliche Laut-Buchstaben-Beziehungen lautliche Interferenzen verursachen und den Lernprozess in der Folgefremdsprache beeinträchtigen.

3.3 Empirische Überprüfung

Die in Kapitel 3.2 vorhergesagten Interferenzphänomene wurden in einer qualitativen auditiven Analyse anhand einer Liste von 35 mehrgliedrigen fachspezifischen (Thema: Wirtschaft) Komposita, Bindestrichwörtern, Wortgruppen und Simplizia überprüft. Dabei handelt es sich um vier Studierende (Grundstudium) der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften der Universitäten Hrodna und Minsk im Alter von 18 bis 19 Jahren, welche aus einem Korpus von 31 Sprecherinnen und Sprechern nach folgenden Kriterien ausgewählt wurden: Mutter- und Erstsprache (L1)-Weißrussisch, Zweitsprache (L2)-Russisch, erste gelernte Fremdsprache (L3)-Polnisch und zweite gelernte Fremdsprache (L4)-Deutsch. Zum Zeitpunkt der Tonaufnahmen verfügten die Sprecherinnen über Polnischkenntnisse, die dem A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2001) entsprechen, und hatten sich bereits mindestens 10 bis 30

Tage in Polen aufgehalten. Sie lernten mehr als fünf Jahre Deutsch und setzten den Lernprozess im studienbegleitenden DaF-Unterricht (vier Stunden wöchentlich) fort. Sie hatten aber keine Möglichkeit, ein deutschsprachiges Land zu besuchen, um ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen. Auch wenn von Sprecherinnen und Sprechern mit betriebswirtschaftlicher Ausbildung beim Agieren in der interkulturellen Kommunikation ein verständliches Sprechen erwartet wird, bildete ein explizites Aussprachetraining in Deutsch als Fremdsprache keinen Schwerpunkt ihres Hochschulstudiums. Sie konnten jedoch ihre Schwierigkeiten im Bereich der deutschen Aussprache benennen. Nach ihrer Einschätzung bereiteten ihnen insbesondere die melodischen Verläufe Probleme auf suprasegmentaler Ebene. Auf segmentaler Ebene bezeichneten alle Sprecherinnen die Vokalquantität und -qualität sowie die E-Laute, aber auch Plosive, Nasale, R-Laute, den L-Laut und die Stimmhaftigkeitsassimilation als schwierig. Diese Aussagen korrelieren eindeutig mit den durch den Sprachvergleich vorhergesagten Interferenzen.

Die auditive Analyse durch drei phonetische Expertinnen zeigt, dass im suprasegmentalen Bereich folgende Abweichungen vorliegen:

- Die großen dynamischen Unterschiede zwischen nicht-akzentuierten und akzentuierten Silben werden in deutschen Komposita nicht realisiert. Es erfolgt teilweise eine Hervorhebung der Silben durch die gleiche Tonhöhe, Dauer und Lautstärke, z. B. die Steuerberaterkammer [ʃtɔʲjɛrberatɛrkamɛr]¹.
- Der Wortakzent verschiebt sich in Determinativkomposita auf den zweiten Bestandteil, z. B. die Personalab[rɛʰ]chnung, die Straffreih[ʰaɣ]t.
- Die Artikulationsbewegungen zeichnen sich durch fließende Übergänge aus, sodass der feste Vokaleinsatz im Silbenanlaut des zweiten Bestandteils nicht realisiert wird, z. B. die [ɛʷ]-Osterweiterung.

Folgende Vermutungen im Bereich der Vokale erweisen sich als bestätigt:

1 Die phonetische Transkription erfolgt nach den Richtlinien des Deutschen Aussprachewörterbuchs (Krech et al., 2010).

- Akzentuierte und (teilweise) nicht-akzentuierte Vokale werden überwiegend gedehnt realisiert, z. B. die P[ɔː]st- und T[ɛː]lekom-Aktien, die Bilanzerst[ɛː]llung.
- Das gespannte /e:/ kommt in akzentuierter Position in den meisten Fällen in ungespannter Form vor, z. B. die Verk[ɛ]rshypoth[ɛː]k. Diese wird auch teilweise anstelle des Schwa-Lautes [ə] im Wortauslaut verwendet, z. B. die deutsche Geldbörs[ɛ], qualifizierte Fachkräft[ɛː].
- Das gespannte /o:/ wird überwiegend ungespannt realisiert, z. B. herkömmliche Verbrennungsm[ɔ]t[ɔː]oren. Darüber hinaus erhält es in nicht-akzentuierter Position aufgrund der qualitativen Vokalveränderung vereinzelt eine für die L1 typische „a-artige“ Artikulation, z. B. die Inn[a]vation.
- Die vorderen gerundeten Vokale werden zum Teil durch hintere Vokale ersetzt, z. B. Abbau bürokratischer [u]berregulierungen.
- Anstelle des vorderen i-Lautes wird der für die L1, L2 und L3 typische zentrale mittlere i-Laut ins Deutsche transferiert, z. B. qualifiz[ɪː]rte Fachkräfte, die Invest[i]tionen.
- Der Diphthong [ɔœ] als Graphemverbindung <eu> wird wie im Polnischen graphemorientiert als [ɛʊ] realisiert, z. B. [ɛʊ]ropa.
- Der Einfluss aus dem Polnischen wird bei allen Sprecherinnen im Wort M[ɛːdɪja]com GmbH vermutet. Dieser lässt sich am ungespannten [ɛː] und gleichzeitig an der Kombination „silbisches [i] + Approximant [j]“ nach Konsonant vor Vokal erkennen.

Im Bereich der Konsonanten werden folgende Abweichungen identifiziert:

- Fortis-Plosive werden i. d. R. mit geringer Geräuschhaftigkeit und ohne Aspiration realisiert, z. B. der Drei-Stufen-[t]arif, die Computer[t]echnologie.
- Die Koartikulations- und Distributionsregeln der slawischen Sprachen führen teilweise zu palatalisierter Aussprache deutscher Konsonanten, z. B. die So[tʃ]ialpflichtigkeit, die Einstiegsqualifika[tʃ]ionen.
- /l/ wird vor Konsonant wie in der L1 und L2 vereinzelt in seiner palatalisierten Variante realisiert, z. B. die Sozial[lʲ]pflichtigkeit. Zwischen

Vokalen wird es hingegen korrekt realisiert, z. B. die Post- und Tel[ɫ]ekom-Aktien. Dabei erhalten die benachbarten Vokale aber eine abweichende, ungespannte Qualität. Da das [ɫ] im Polnischen im Gegensatz zum Weißrussischen und Russischen keine palatalisierte Form hat, ist hierbei von positivem Transfer (aus dem Polnischen ins Deutsche) oder von einer bewussten Unterdrückung der Interferenz aus dem Weißrussischen und/oder Russischen auszugehen.

- Das konsonantische Reibe-[ʁ], aber auch seine reduzierte Variante [ʁ̥], wird in den meisten Fällen durch das Zungenspitzen-[r] substituiert. Nach langen Vokalen, aber auch in der Graphemverbindung <er> kommt statt den kombinatorischen vokalisierten R-Varianten [ʁ̥] in den meisten Fällen ebenso das für alle drei slawischen Sprachen typische Zungenspitzen-[r] vor, z. B. die V[er]k[er]shypothek, die Steu[er]be[r]lat[er]kamm[er].
- /ç/ kommt oft als palatalisiertes [jʰ] oder als velarer stimmloser Frikativ [x] zur Anwendung, z. B. die überzeugende Glaubwürdi[jʰ]keit, Computerte[x]nologie.
- /h/ wird vermehrt durch den palatalen Frikativ [ç] oder den velaren Frikativ [x] ersetzt, z. B. die Be[ç]örden, die Straffrei[x]eit.
- Der sogenannte Ang-Laut wird intervokalisch meist durch [ŋ] substituiert, z. B. Abbau bürokratischer Überregulieru[ŋ]en.
- Infolge der in den drei untersuchten slawischen Sprachen vorhandenen regressiven Stimmhaftigkeitsassimilation werden Fortis-Konsonanten in silbenauslautender Position vor Lenis-Konsonanten nicht entstimmlicht, sondern stimmhaft umgesetzt, z. B. die Personala[b]rechnung. Anzumerken ist, dass die durch die Assimilation der Artikulationsstelle bedingte Schwa-Elision in der Endung <-en> lediglich in wenigen Fällen nicht stattfindet. In der Analyse eines zusammenhängenden Textes kann es dabei zu anderen Ergebnissen kommen.

4. Fazit

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die ermittelten abweichend realisierten Segmente und Suprasegmentalia im Deutschen anhand für die Wirtschaftssprache üblicher Wortformen (Komposita, Bindestrichwörter, Wortgruppen und Simplizia, teilweise Internationalismen) identifiziert wurden. Deren Ursachen lassen sich im Weißrussischen (L1), Russischen (L2) und/oder Polnischen (L3) finden und können als Ergebnis des negativen Transfers in die Folgefremdsprache Deutsch (L4) interpretiert werden. Deutlich wird hier, dass L1, L2 und L3 (slawischen Ursprungs) in der untersuchten Sprachkontaktsituation aufgrund ihrer typologischen Verwandtschaft viele Ähnlichkeiten auf phonologischer und phonetischer Ebene aufweisen. Schlussfolgernd kann vermutet werden, dass diese den Lernenden stärker bewusst gemacht und beim Deutschlernen kontrastiv genutzt werden könnten. Bei Übereinstimmung phonetischer Strukturen und Regeln im Polnischen und Deutschen (z. B. lateinisches Schriftsystem, progressive Assimilation) kann die vorerst gelernte Fremdsprache als Einflussgröße des positiven Transfers gedeutet werden.

Die zu Beginn des Beitrags formulierte Vermutung, dass die phonetischen Mittel aus der ersten gelernten Fremdsprache Polnisch in der Fremdsprache Deutsch deutlich erkennbar sind, kann an dieser Stelle als bestätigt betrachtet werden. Sie bedarf jedoch einer weiteren Überprüfung über einen längeren Zeitraum hinweg und anhand eines umfangreicheren Korpus. Dabei sind insbesondere die entsprechenden phonetischen Formen und phonologischen Merkmale der Interlanguages der Lernenden in allen früher erworbenen bzw. gelernten Sprachen (und nicht nur die Sprachsysteme) zu untersuchen und miteinander zu vergleichen (Mehlhorn, 2012, S. 206). Es ist zu vermuten, dass bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen in der ersten Fremdsprache Polnisch deren Einfluss auf die Folgefremdsprache gewichtiger ist. Demgegenüber ist bei höherem Sprachniveau in der zweiten Fremdsprache Deutsch für die untersuchte Sprachkontaktsituation ein geringerer Einfluss des Polnischen auf das Deutsche anzunehmen, wie auch in der Studie von Wrembel (2010) für polnische Studierende mit Deutsch als erster und Englisch als zweiter Fremdsprache nachgewiesen wurde. Dies kann

beispielsweise daran liegen, dass Lernende in diesem Fall kognitiv reifer sind, für phonetische Phänomene stärker sensibilisiert sind, bestimmte Regelmäßigkeiten und Strukturen schneller erfassen, die Laut-Buchstaben-Beziehungen besser beherrschen und gewisse Lernstrategien automatisieren. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die bisherigen Erfahrungen zweifelsohne in den erworbenen und gelernten (Fremd-)Sprachen nicht nur bezogen auf das erreichte Sprachniveau, die erreichten phonetischen Kompetenzen, sondern auch für weitere in Kapitel 2 thematisierte Faktoren für den Lern- und Lehrprozess in der Folgefremdsprache entscheidend sind. Im Deutschunterricht mit mehrsprachigen Lernenden stehen die Lehrenden demzufolge vor einer schweren Aufgabe. Sie müssen die phonologischen Systeme (in diesem Fall) von vier Sprachen kennen und Indizien des positiven und negativen Transfers in der zweiten gelernten Fremdsprache Deutsch erkennen. Zudem benötigen sie Lehrmaterialien, die die Voraussetzungen mehrsprachiger Lernender berücksichtigen, typische Problembereiche beleuchten und phonetische und phonologische Unterschiede und Ähnlichkeiten der betroffenen Sprachen bewusstmachen.

Literaturverzeichnis

- Ebel, A. (2013). Beispielanalyse Russisch-Deutsch. In I. Bose et al. (Hrsg.), *Einführung in die Sprechwissenschaft* (S. 64–69). Tübingen: Narr.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fiedler, M. (2013). *Modernhebräisch und Deutsch. Kontrastive Analyse der Prosodie in interkulturellen Kommunikationssituationen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2007). Probleme beim Rhythmuswerb – Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1–23.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2010). Polnisch. In E.-M. Krech et al. (Hrsg.), *Deutsches Aussprachewörterbuch* (S. 175–180). Berlin: de Gruyter.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2012). Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache bei polnischen Deutsch-nach-Englisch-Lernern.

- In M. Grimberg & S. H. Kaszynski (Hrsg.), *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (S. 179–202). Bonn: DAAD.
- Hentschel, G. (2008). Zur weißrussisch-russischen Hybridität in der weißrussischen „Trasjanka“. In P. Kosta & D. Weiss (Hrsg.), *Slavistische Linguistik 2006/2007* (S. 169–219). München: Sagner.
- Hentschel, G. & Kittel, B. (2011). Weißrussische Dreisprachigkeit? Zur sprachlichen Situation in Weißrussland auf der Basis von Urteilen von Weißrussen über die Verbreitung „ihrer Sprachen“ im Lande. *Wiener Slawistischer Almanach*, 67, 107–135.
- Hentschel, G. & Zeller, J. P. (2012). Gemischte Rede, gemischter Diskurs, Sprechertypen: Weißrussisch, Russisch und gemischte Rede in der Kommunikation weißrussischer Familien. *Wiener Slawistischer Almanach*, 70, 127–155.
- Hirschfeld, U. (2011). Aussprachetraining in Deutsch als 2. Fremdsprache (nach Englisch). In H. Barkowski et al. (Hrsg.), *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 207–220). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hirschfeld, U. & Stock, E. (2013). Phonologische Grundlagen des Deutschen. In I. Bose et al. (Hrsg.), *Einführung in die Sprechwissenschaft* (S. 27–47). Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2005). Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaFnE-Didaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 146–155.
- Hunold, C. (2009). *Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ioup, G. et al. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 303–337.
- Krech, E.-M. et al. (2010). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Mahmood, S. O. (2014). *Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Marx, N. & Mehlhorn, G. (2010). Pushing the positive. Encouraging phonological transfer from L2 to L3. *International Journal of Multilingualism*, 7, 4–18.
- Mehlhorn, G. (2012). Phonetik/Phonologie in der L3 – neuere Erkenntnisse aus der Psycholinguistik. *Deutsch als Fremdsprache*, 49, 201–207.
- Molnár, H. & Schlak, T. (2005). Zum Zusammenhang von Alter und Aussprachekompetenz. Die kritische Periode des Ausspracheerwerbs im Lichte neuerer Forschungsergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule*, 73, 70–99.
- Neuner, G. et al. (2009). *Fernstudieneinheit 26: Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Nossok, S. (2009). *Kontrastive phonologische und phonetische Analyse Weißrussisch-Deutsch und Analyse interferenzbedingter Ausspracheabweichungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Nossok, S. (2010). Der Einfluss der Zweitsprache auf den Fremdspracherwerb am Beispiel des Russischen bei weißrussischen Deutschlernenden. In U. Hirschfeld & E. Stock (Hrsg.), *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch* (S. 275–291). Frankfurt a. M.: Lang.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: UK.
- Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7, 75–90.

Der Nutzen von Kognition und Emotion für Aussprachelernprozesse

Kathrin Wild – Universität Bielefeld

Abstract

In einer zwölfmonatigen Studie wurden die Auswirkungen von (Selbst-) Steuerungsprozessen und Lernervariablen auf den Ausspracheerwerb junger Erwachsener untersucht. Dazu nahmen 32 Germanistik-Studierende des ersten Studienjahres an einer britischen Universität an einem Quasi-Experiment teil. Der Lernerfolg im Bereich des deutschen Wortakzents wurde durch die Teilnahme der Probanden an vier Datenerhebungen in Form von Fragebögen und Ausspracheüberprüfungen im Abstand von dreieinhalb bis viereinhalb Monaten evaluiert. Die Daten wurden statistisch ausgewertet und für ausgewählte Probanden wurden individuelle Aussprachelernverläufe erstellt.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der Erwerb von Aussprache zwar ein hochindividueller Prozess ist, jedoch kognitive, affektive und instruktionelle Faktoren im Aussprachetraining gezielt eingesetzt werden können, um den Lernprozess zu begünstigen. Der Beitrag soll aufzeigen, welche Schlüsse sich daraus für die Konzeption von Ausspracheunterricht ziehen lassen, damit nachhaltige Lernerfolge erzielt werden können.

1. Einleitung

Dieser Beitrag zeigt zunächst Gründe für Aussprachelernprobleme jugendlicher und erwachsener Lernender auf und diskutiert deren mögliche Konsequenzen für die Aussprachevermittlung. Dabei geht es vor allem um die Berücksichtigung kognitiver und emotionaler Faktoren. Anhand einer zwölfmonatigen Längsschnittstudie wurden sowohl Daten von 32 Probanden quantitativ ausgewertet als auch acht individuelle Lernverläufe

qualitativ beschrieben. In diesem Beitrag soll ein Verlauf einer spät progressiven Lernerin vorgestellt und in Bezug zu den quantitativen Auswertungen gesetzt werden. Die quantitativen und qualitativen Datenauswertungen geben Hinweise auf Implikationen für den fremdsprachlichen Ausspracheunterricht.

2. Gründe für Aussprachelerproben

Besonders bei jugendlichen und erwachsenen Lernenden können beträchtliche Aussprachelerproben beobachtet werden. Diese sind kognitiver, perzeptorisch-psychomotorischer und psychologischer Natur (vgl. Dretzke, 2009, S. 134). Das bedeutet, dass Laute und Akzente nicht als solche erfasst und erkannt werden, Probleme bei der Bildung bereiten und vom Lerner abgelehnt werden. Für die fehlende Wahrnehmung sind etablierte Hörmuster verantwortlich. Die fremde Sprache wird durch das muttersprachlich geschulte Gehör wahrgenommen und in bestehende Kategorien eingeordnet. Man spricht in diesem Zusammenhang auch vom phonologischen Sieb der Muttersprache (vgl. ebd.). Eine inkorrekte Bildung von fremdsprachlichen Lauten wird außerdem durch motorische Schwierigkeiten verursacht. Die Motorik ist gleichfalls durch die Muttersprache ausgebildet und läuft hochautomatisiert ab, die Bildung von Lauten findet unbewusst statt (vgl. Hirschfeld, 2007, S. 13). Psychologische Hemmnisse können auftreten in Form von Versagensangst in der Fremdsprache und aufgrund von Angst vor Identitätsverlust durch ein andersartiges Sprechen als bisher, was möglicherweise als unangenehm klingend empfunden wird (vgl. Klein, 1987, S. 18). Aufgrund der genannten Faktoren, die zumeist in Kombination miteinander wirken, kommt es häufig zu Fossilierungen (vgl. van Janssen-Dieten, 2004, S. 14).

3. Berücksichtigung von Kognition und Emotion in der Aussprachevermittlung

Da besonders ab dem Jugendalter aus den oben genannten Gründen große Aussprachelernprobleme zu beobachten sind, stellt sich die Frage, wie eine geeignete Aussprachevermittlung für erwachsene Lerner aussehen könnte. Es scheint naheliegend, sowohl kognitive als auch emotionale Faktoren zu berücksichtigen.

Gerade bei erwachsenen Lernern könnte es helfen, stark kognitiv ausgerichtet zu arbeiten (vgl. dazu auch Dretzke, 2009, S. 135; Grotjahn, 2005, S. 196; Richter, 2009, S. 560), um selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Lernen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 52) zu ermöglichen. Ich bin der Meinung, dass sich kreative Ansätze besonders gut eignen, gerade weil diese die Möglichkeit zur stärkeren Kognitivierung bieten (vgl. dazu auch Schiffler, 2012, S. 53). Darüber hinaus fördern sie die emotionale Beteiligung. Aufforderungen zu kreativen Übungsformen finden sich bei Richter (2009, S. 561), Settinieri (2010, S. 1004 f.), Hirschfeld (2011, S. 15) und Schiffler (2012). Apeltauer (1997, S. 70) hält es für wichtig, dass Lernende mit ihrer Sprachproduktion positive Gefühle verbinden. Riemer (1997, S. 236) weist darauf hin, dass „bei der Aufnahme und Verarbeitung von Information bzw. Aktivierung des Gedächtnisses [...] gleichermaßen neben kognitiven immer auch emotionale Prozesse beteiligt“ sind.

In der Forschung zum Spracherwerb wird der Nutzen sowohl von Musik als auch von Kinästhetik immer wieder hervorgehoben (vgl. u. a. Schiffler, 2012; Forschungsüberblick in Sposet, 2008, S. 24; Stöver-Blahak & Perner, 2011, S. 319). Das Ziel ist dabei zum einen das Training der Diskriminierungsfähigkeit und zum anderen eine bessere Verankerung im Langzeitgedächtnis (vgl. dazu auch Lake, 2002). Nardo und Reiterer (2009, S. 246) gehen davon aus, dass bei der Verarbeitung von Musik und Sprache jeweils die gleichen kognitiven Prozesse ablaufen. Cranmer und Laroy (1992, S. 1) stellen fest, dass Musik ein Bestandteil der menschlichen Kultur ist: „Music is such a fundamental manifestation of culture and of the human need to communicate that it is inextricably associated with language“. Kroemer (2001, S. 52) weist darüber hinaus auf die ähnlichen Parameter hin, die Sprache und Musik zugrunde liegen (Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, Spannungssteigerungen und Spannungsgefälle, Abfolge der instrumentalen melodischen Führung).

Musik spielt in Lernprozessen eine nicht zu unterschätzende Rolle:

Sie [die Medien Bild und Musik, Anmerkung des Verfassers] selbst und die Ver- und Erarbeitungsprozesse, die dem Umgang mit ihnen entsprechen, sowie prozeßorientierte Lerntechniken führen zu anhaltender Aktivierung der Lernenden und leisten so eine Vertiefung und Intensivierung des Lernens, und zwar ganz persönlich. (Hellwig, 1996, S. 26)

Eine anhaltende Aktivierung ergibt sich aus der Motivation, die der Einsatz von Musik im Unterricht bewirkt. Blell und Hellwig (1996, S. 7) stellen fest: „Es gibt auch kaum einen Lernenden, der sich nicht in irgendeiner Form von Musik für das Fremdsprachenlernen motivieren ließe“. Hellwig (1996, S. 26) betont, dass auch in Schulstufen, in denen man mit mangelnder Lernfreude zu kämpfen hat, Musik besonders motivationsfördernd wirke. Auch ich gehe davon aus, dass die emotionale Beteiligung der Lernenden durch die Verwendung von Musik und Kinästhetik gesteigert werden kann, sodass dadurch bessere Lernergebnisse entstehen.

Sposet (2008, S. 91) wertete 23 Studien zum Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht aus. Während die Ergebnisse, inwieweit Musik sich positiv auf Lernprozesse auswirkt, nicht ganz eindeutig ausgewertet werden können, kann jedoch mit Sicherheit festgestellt werden, dass in 20 Studien Musik für mehr Freude am Lernen sorgte. Hier sollten weitere und vor allem auch länger angelegte Studien durchgeführt werden (vgl. auch ebd., S. 93).

Es gibt zwar durchaus sinnvolle und interessante Ansätze (vgl. z. B. Richter, 2009; Rug, 2011), empirisch wurde meines Wissens jedoch noch kein Ansatz, vor allem im Bereich der Suprasegmentalia, über einen längeren Zeitraum ausgewertet. Wir wissen bisher kaum etwas über nachhaltige Wortakzentvermittlungsmethoden. Im Folgenden sollen Teilergebnisse einer Längsschnittstudie vorgestellt werden.

4. Studie

Im Rahmen einer einjährigen Studie wurde der Erwerb des deutschen Wortakzents durch kognitivierende Übungselemente mit und ohne Einsatz von Musik untersucht. Die Studie wurde als Quasi-Experiment¹ (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 54, 114) angelegt, um möglichst viele Faktoren kontrollieren und intervenierende Faktoren eliminieren zu können. Hierdurch können Aussagen über eine größere Lernergruppe getroffen werden. Die Untersuchung umfasst 32 Probanden, die sich zu gleichen Teilen auf Experimental- und Kontrollgruppe verteilen. Es wurden die Lernerfolge der beiden Gruppen miteinander verglichen und darüber hinaus acht individuelle Lernverläufe nachgezeichnet.

Untersucht wurde u. a.:

4. Welche Lernerfolge lassen sich beim Einsatz von rhythmischen Übungen, welche beim Einsatz von konventionellen Übungen beobachten?
5. Kann der Einsatz bestimmter rhythmischer Übungen früher zu Bewusstwerdungsprozessen im Bereich des Wortakzents führen?
6. Welche Faktoren nehmen Einfluss auf den Wortakzenterwerb?
7. Machen Lerner, die selbst musizieren, durchschnittlich weniger Fehler bei der Wortbetonung?

4.1 Probandengruppe

Bei den 18 bis 22-jährigen Probanden handelt es sich um britische Studierende der Germanistik im ersten Studienjahr, die Deutsch als zweite bzw. dritte Fremdsprache lernen. Das Niveau im Deutschen lag zu Beginn des Studiums bei A2 bis B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und es fielen viele fossilisierte Wortakzentfehler auf. Die Muttersprache aller Probanden ist Englisch. Viele sprechen weitere Fremdsprachen.

¹ Bei einem sogenannten Quasi-Experiment werden natürliche Gruppen miteinander verglichen. Die Gruppenzuordnung geschieht dabei nicht per Zufallsverfahren (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 54, 114).

4.2 Unterricht

Die Probanden erhielten in Kleingruppen während der Dauer von zwei Semestern jeweils eine Semesterwochenstunde (SWS) Unterricht in mündlicher Sprachfertigkeit. Insgesamt handelte es sich dabei um 22 UE à 50 Minuten während einer Dauer von sieben Monaten. Diese 22 Unterrichtsstunden beinhalteten auch Ausspracheübungen, die je nach Kleingruppe und Lehrkraft 80 bis 150 Minuten dauerten. Eine Hälfte der Studierenden wurde mithilfe von konventionellen, also vornehmlich Imitations- und Nachsprechübungen, die andere Hälfte mithilfe von rhythmischen Übungen wie klatschen, stampfen und eigene Raps erstellen unterrichtet. Dabei diente die Gruppe, die konventionell unterrichtet wurde, als Kontrollgruppe, sodass die gewonnenen Daten vergleichbar waren. In beiden Gruppen wurde ein kognitiverendes Vorgehen gewählt.

4.3 Datenerhebung und -auswertung

Es wurden über zwölf Monate hinweg Daten erhoben. Zu vier Zeitpunkten beantworteten die Probanden jeweils zunächst einen Fragebogen und nahmen danach an einer Überprüfung zur Beherrschung des deutschen Wortakzents in Form eines Lesetextes und einer Dialogübung teil. Zwischen den einzelnen Datenerhebungen lagen jeweils dreieinhalb bis viereinhalb Monate.

Die Fragebögen beinhalteten Multiple-Choice- und offene Fragen. Bei Selbsteinschätzungen wurden Skalen mit definierten Werten von 1 bis 5 genutzt. Die Fragebögen dienten der Lerneranalyse. Sie gaben Aufschluss darüber, inwieweit sich Einstellungen und Selbsteinschätzungen bezüglich des Studienfachs Germanistik und insbesondere des Ausspracheunterrichts sowie der Aussprachebeherrschung innerhalb des Erhebungszeitraums von einem Jahr gewandelt haben. Aus ihnen lässt sich ableiten, welche Variablen zu einem erfolgreichen Ausspracheerwerb beitragen können und ob (Selbst-)Steuerungsprozesse erfolgreich waren.

Die Beherrschung des deutschen Wortakzents und hier besonders die Beherrschung der Wörter, die englischen Muttersprachlern häufig Probleme bereiten, wurden per Lesetest und Dialogübung überprüft.

Die gesamte Datenmenge der untersuchten 32 Probanden wurde quantitativ ausgewertet. Bei den analysierten Daten handelt es sich um insgesamt 124 Fragebögen mit jeweils ca. 140 Variablen. Pro Proband mussten etwa 40 Minuten Tonmaterial in Form von informellen Tests transkribiert werden. Das gesamte Tonmaterial der Überprüfungen zum Wortakzent umfasst ca. 21 Stunden.

Für acht Probanden wurden anhand der Ergebnisse der Ausspracheüberprüfungen und der Angaben in den jeweils vorgeschalteten Fragebögen individuelle Aussprachelernverläufe für den Untersuchungszeitraum von zwölf Monaten erstellt. Hierin werden Variablen, die zu den entsprechenden Verläufen geführt haben mögen, diskutiert und interpretiert. Diese individuellen Lernverläufe wurden mit der quantitativen Auswertung aller Daten abgeglichen.

5. Aussprachelernverlauf der Probandin „Helen“

Grundsätzlich lassen sich die Lernverläufe aller Untersuchungsteilnehmer und -teilnehmerinnen in die Kategorien stabil/stagnierend, schwankend, progressiv und spät progressiv einteilen. Dabei sieht die Verteilung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe folgendermaßen aus:

	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
stabil/stagnierend	1/2	2/3
schwankend	6	6
progressiv	5	5
spät progressiv	2	-

Tab. 1 – Verteilung der individuellen Lernverläufe nach Experimental- und Kontrollgruppe

Im Folgenden soll exemplarisch ein Lernverlauf und zwar der der Probandin Helen² vorgestellt werden. Dabei wird auch auf die quantitativen Auswertungsergebnisse verwiesen.

2 Der Name wurde geändert.

Nach einer langen Zeit der Stagnation lassen sich bei Helen erst nach zwölf Monaten Lernfortschritte erkennen. Somit gehört die Lernerin zu den spät progressiven Lernenden, die nur in der Experimentalgruppe vertreten sind. Helen ist zu Beginn der Untersuchung 20 Jahre alt, studiert Deutsch und Französisch. Sie spielt Schlagwerk, hält sich für musikalisch und hört eigenen Angaben zufolge ständig Musik. Französisch lernt sie seit sieben, Deutsch seit sechs Jahren. Ihre Fertigkeiten im Deutschen beurteilt sie für das Hör- und Leseverstehen sowie Schreiben mit schlecht, Sprechen und Aussprache mit durchschnittlich. Die Einschätzung ihrer Aussprache kann bestätigt werden. Die Studentin möchte vor allem ihre Sprechfertigkeit verbessern, ihren Wortschatz erweitern, fehlerfreier werden und mehr Sicherheit gewinnen. Eine gute Aussprache im Deutschen und Ausspracheübungen außerhalb des Unterrichts seien ihr unwichtig, Ausspracheübungen im Unterricht weder wichtig noch unwichtig. Es falle ihr schwer, den deutschen Wortakzent zu diskriminieren und zu produzieren.

Die Probandin weist, verglichen mit den anderen 31 Studienteilnehmern, eine durchschnittliche Beherrschung des deutschen Wortakzents zu Beginn der Untersuchung auf. Das heißt, dass sie 28 von 40 der überprüften Wörter zielsprachenkonform betont. Helen ist Teil der Experimentalgruppe, die anhand von rhythmischen Übungselementen unterrichtet wurde. Aufgrund von Helens Affinität zu Musik und besonders der Tatsache, dass sie Schlagwerkerin ist, könnte man annehmen, dass die im Unterricht durchgeführten rhythmischen Übungen, in Form von z. B. klatschen, stampfen und Raps erstellen, ihr deutlich bei der Verbesserung ihrer Wortakzentprobleme helfen. Doch während der ersten acht Monate macht sie immer wieder die gleichen Wortakzentfehler – ihr Wortakzenterwerb scheint zu stagnieren. Die quantitativen Daten zeigen jedoch, dass gerade musikalisch Aktive erfolgreicher im Wortakzenterwerb sind. Helen betont in den ersten zwei Erhebungen jeweils 28 Wörter zielsprachenkonform, dann 27 und erst nach zwölf Monaten sind es 32. Vor der vierten Erhebung hat fünf Monate lang kein Ausspracheunterricht mehr stattgefunden.

Die Daten aus den Fragebögen, die die Lernerin vor jeder der vier Überprüfungen zum Wortakzent ausgefüllt hat, helfen, mögliche Gründe für die lange Stagnation und den schlussendlichen Erfolg zu finden.

Die Angaben der Lernerin können so interpretiert werden, dass vor allem Wortschatz, Regelorientiertheit und Fehlerfreiheit, die wenig mit Aussprache, sondern eher mit Syntax und deren komplexen Formen zu tun haben, für sie erstrebenswerte Ziele sind. Bemerkenswert erscheint mir ihre eher niedrige Motivation in Bezug auf Aussprache und Ausspracheübungen, die möglicherweise ein Grund für ihre Stagnation im Bereich des Wortakzents sind. Die quantitative Datenauswertung zeigt, dass eine geringe Bewertung von Aussprache mit einem geringeren Niveau einhergeht, wobei die Entwicklung Helens eher inkonsistent mit den quantitativen Ergebnissen ist. Erst in der Abschlussbefragung führt sie vermehrt Ausspracheübungen außerhalb des Unterrichts an. Dieses passt zu ihren erst spät einsetzenden Lernfortschritten. Ab der dritten Befragung berichtet sie, Wortakzentübungen durchzuführen und Muttersprachlern zuzuhören. Das könnte dazu geführt haben, dass sich ihre Lernergebnisse verbessert haben. Auch die quantitativen Ergebnisse zum Einsatz von Wortakzentübungen zeigen den Nutzen dieser, wovon jedoch auch auszugehen sein sollte. Während der ersten beiden Erhebungen hat Helen eher konservative Ausspracheübungen genutzt (lautes Lesen, Nachsprechen, Einzellautübungen, Hörübungen mit Tonträgern). In der vierten Befragung lässt sie sich zusätzlich von einer Lehrkraft korrigieren und nutzt Gedichte zu Ausspracheübungszwecken. Die quantitativen Auswertungen zeigen keinen signifikanten Lernzuwachs im Bereich des Wortakzents beim Nutzen von Gedichten. Es scheint, dass Helen zu Anfang der Studie eine eher passive Lernerin ist, die zuhören möchte und erst nach und nach aktiver im Lernverhalten wird und sich auch dann erst korrigieren lassen will. Die eigene Verantwortlichkeit für ein Vorankommen wird vermutlich erst spät realisiert. Dabei erkennt die Probandin jedoch ihre Probleme mit der Produktion des Wortakzents. Nur zum zweiten Zeitpunkt glaubt sie, keine Schwierigkeiten mit der Diskriminierung des Wortakzents zu haben. Dabei korrespondiert ihr punktueller Sprachstand mit den quantitativen Ergebnissen. Ihr Lernverlauf, der spät progressiv ist, stimmt jedoch nicht mit den quantitativen Ergebnissen überein, die zeigen, dass gerade die Lernenden einen größeren und kontinuierlichen Lernzuwachs haben, die ihre Probleme mit der Diskriminierung und Produktion erkennen. Nachdrücklich betont die Probandin

immer wieder, dass sie im Bereich der Aussprache mit Einzellaute, die es im Englischen nicht gibt, arbeiten möchte. Die Wichtigkeit, Wörter richtig zu betonen, um verstanden zu werden, scheint ihr fremd zu sein. Ihr Fokus liegt zunächst deutlich nicht darauf, ihre Aussprache zu verbessern. Die quantitativen Auswertungen zeigen, dass die Probanden, die der Aussprache eine geringe Bedeutung zumessen, im Schnitt weniger Wortakzente zielsprachenkonform produzieren. Nach dem Untersuchungszeitraum von zwölf Monaten weisen diese Lernenden eine signifikant geringere zielsprachliche Wortakzentproduktion auf als solche Personen, die die Verbesserung ihrer Aussprache zu Anfang als Lernziel angeben. Die Haltung Helens ändert sich zu Anfang ihres zweiten Studienjahres. Sie berichtet dann, dass sie versuche, deutscher zu klingen.

Aus den Angaben der Probandin schließe ich, dass sich ihre Stagnation bis zum dritten Erhebungszeitpunkt durch eine zunächst eher passive Haltung gegenüber der Erlangung von Sprechfertigkeit, die auch immer eine verständliche Aussprache verlangt, erklären lässt. Sie fokussiert stark auf Wortschatz und (syntaktische und grammatikalische) Korrektheit. Der Bedeutung von Ausspracheübungen für eine problemlose mündliche Kommunikation ist sie sich nicht bewusst und sieht deshalb auch keine Veranlassung, sich in diesem Bereich besonders um Verbesserung zu bemühen. Eine gute Aussprache setzt sie vornehmlich mit der korrekten Produktion von Einzellaute gleich.

Welche Übungen für diese Lernerin am ehesten geeignet sind, ist nicht eindeutig zu beantworten. Zum einen hätte ich bei einer Schlagwerkerin erwartet, dass sie besonders auf rhythmische und kinästhetische Übungen anspricht und das Gelernte dadurch besser vernetzt. Ein Lernerfolg ist jedoch erst nach einem Jahr zu verzeichnen. Andererseits ist sie diesen Übungsformen gegenüber teilweise eher abgeneigt und fokussiert vor allem auf konservative Übungen und Einzellaute. Dadurch ist ihr die Wichtigkeit des richtigen Sprechrhythmus vermutlich nicht bewusst und sie beschäftigt sich entsprechend weniger mit ihm. Hier könnten Übungen helfen, die ein Bewusstsein dafür schaffen, dass der Sprechrhythmus mehr zur allgemeinen Verständlichkeit beiträgt als die Einzellaute.

Sowohl aus den qualitativen als auch aus den quantitativen Datenauswertungen der Experimental- und Kontrollgruppe geht hervor, dass Selbststeuerung ein wichtiger Faktor für den Ausspracheaneignungsprozess ist. Dieses wird dadurch sichtbar, dass die erfolgreichen Probanden der Aussprache eine hohe Bedeutung zumessen und zusätzlich als Lernziel die Verbesserung ihrer Aussprache angeben. Darüber hinaus hat auch eine positive Haltung gegenüber Ausspracheübungen und der außerunterrichtlichen Durchführung von selbigen sowie das Erkennen von Diskriminierungs- und Produktionsproblemen mit Selbststeuerung zu tun.

6. Implikationen für den fremdsprachlichen Unterricht

Die quantitativen und qualitativen Daten weisen deutlich darauf hin, dass sich eine Steuerung durch die Lehrkraft unabhängig von der Instruktionsart wenig auf den Ausspracheerwerb junger Erwachsener auswirkt, auch wenn stark kognitiv ausgerichtet gearbeitet wird. Die quantitativen Daten zeigen keinerlei Nachhaltigkeit der Ausspracheverbesserung. Wichtig erscheint, die Lerner zur Selbststeuerung anzuregen. Nur wenn Lerner der Verbesserung ihrer Aussprache positiv gegenüber eingestellt sind, stellen sich Lernerfolge ein. Für Lehrende bedeutet das, dass es wichtig ist, Aussprachevermittlungsmethoden zu überdenken und eine größere Offenheit im Unterricht zuzulassen. Es soll hier für einen Ansatz plädiert werden, bei dem die Lehrkraft vornehmlich beratend fungiert, indem zunächst gemeinsam – entweder nur mit einem Lernenden oder auch in kooperativer Form mit mehreren Lernenden – über Ausspracheprobleme reflektiert wird. Es sollten auch die Folgen einer schlechten Aussprache aufgezeigt werden. Trifft der Lernende dann die Entscheidung, an seiner Aussprache arbeiten zu wollen, sollte die Lehrkraft verschiedene Übungsmöglichkeiten anbieten. Diese können dann nach jeweiligen Vorlieben gewählt, variiert und auch selbst (weiter-)entwickelt werden. Essentiell für den erfolgreichen Aussprache-lernprozess von Erwachsenen scheint weniger eine kognitive Aktivierung zu sein als der Wille, den Lernprozess selbst zu steuern.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (1997). *Fernstudieneinheit 15: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Blell, G. & Hellwig, K. (1996). Zur Einführung: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & K. Hellwig (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 7–13). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Cranmer, D. & Laroy, C. (1992). *Musical openings. Using music in the language classroom*. Canterbury: Longman.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dretzke, B. (2009). Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. In U. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5. Aufl., S. 132–140). Frankfurt a. M.: Lang.
- Grotjahn, R. (2005). Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In H. Pürschel & T. Tinnefeld (Hrsg.), *Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF): Bd. 38. Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 186–202). Bochum: AKS.
- Hellwig, K. (1996). Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen – Bild- und Musik-Kunst im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & K. Hellwig (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 15–31). Frankfurt a. M.: Lang.
- Hirschfeld, U. (2007). Deutsch lernen, Phonetik inklusive: mit Liedern, Reimen, Rhythmen – und Spaß. In A. Fischer, *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache; Methode und Material* (S. 9–11). Leipzig: Schubert.
- Hirschfeld, U. (2011). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia*, 2, 10–17.

- Klein, W. (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung* (2., durchges. Aufl.). Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Kroemer, S. (2001). Die Musik der Sprache: Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache. *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*, (Extraheft), 49–54.
- Lake, R. (2002). Enhancing Acquisition through Music. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 7. Zugriff am 27.08.2014 über <http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>
- Nardo, D. & Reiterer, S. M. (2009). Musicality and phonetic language aptitude. In G. Dogil & S. M. Reiterer (Hrsg.), *Language Talent and Brain Activity* (S. 213–255). Berlin: de Gruyter.
- Richter, J. (2009). „Das klingt irgendwie komisch“. Ausspracheschulung für DaF-Studierende. In A. Hunstiger & U. Koreik (Hrsg.), *Universitätsdrucke: Bd. 78. Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt; 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover* (S. 555–567). Göttingen: Universitätsverlag.
- Riemer, C. (1997). *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache: Bd. 8. Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rug, W. (2011). ... dann klappt's auch mit der Aussprache! Die 20 besten Tipps für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Universitätsdrucke: Bd. 85. Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010* (S. 327–341). Göttingen: Universitätsverlag.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Settinieri, J. (2010). Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 999–1008). Berlin: de Gruyter.

- Sposet, B. A. (2008). *The role of music in second language acquisition. A bibliographical review of seventy years of research, 1937–2007*. Lewiston/NY: E. Mellen Press.
- Stöver-Blahak, A. & Perner, M. (2011). RaP im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht – „Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt.“ In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Universitätsdrucke: Bd. 85. Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010* (S. 311–323). Göttingen: Universitätsverlag.
- van Janssen-Dieten, A.-M. (2004). Adult learners. In M. Byram (Hrsg.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (S. 14–16). Abingdon: Routledge.

Lieder (nach-)sprechen und transkribieren? Ja, bitte!

Renata Asali-van der Wal – University of Jordan

Abstract

Der folgende Beitrag thematisiert die aktive Beherrschung des IPA-Alphabets und das Einbinden sowie Transkribieren der deutschsprachigen Lieder während der Ausspracheschulung an der University of Jordan. Um die Frage zu beantworten, wie in großen Lernergruppen verschiedene Lernmaterialien, insbesondere deutschsprachige Lieder im Ausspracheunterricht sinnvoll eingesetzt werden können, werden Methoden des Trainings vorgestellt und Tendenzen der Weiterentwicklung des vorgestellten Ansatzes aufgezeigt. Lieder sind motivationsfördernd, über YouTube leicht zugänglich und didaktisch umwandelbar, so dass sowohl die Aussprache als auch das freie Sprechen gefördert werden können. Theorie und Praxis lassen sich leicht mit der Landeskunde deutschsprachiger Länder verbinden und die Lernenden werden motiviert, ihre phonetische Kompetenz zu verbessern. Der Konflikt zwischen authentischem Phonetikunterricht und „monotonem“ Ausspracheunterricht kann durch das Einsetzen von Liedern behoben werden. Die Unterrichtsform ist in Bezug auf die Informationsverarbeitung motivierend und eine bewusste Einbindung des IPA-Alphabets ist möglich.

1. Einleitung

Die Bedeutung des Phonetikunterrichts als gleichberechtigte Disziplin neben anderen Unterrichtsbereichen ist heute anerkannt. Aber wie kann man das traditionelle Aussprachetraining, das oft isoliert betrieben wird und realitätsfern wirkt (vgl. Sartor, 2007, S. 2), dennoch intensiv durchführen? Durch den gezielten Medieneinsatz kann das unterscheidende Hören geschult und die Lautung bewusst gemacht werden. Dazu muss der Lehrende jedoch den

Stellenwert der Schulung richtig einschätzen, die Leistungsfähigkeit der Phonetikübungen sowie die Wirkung spielerischer Übungsformen beurteilen können und die Einsatzmöglichkeiten von Liedern im Phonetikunterricht kennen (vgl. Buhlmann, 2009, S. 39).

2. Die Rolle der deutschen Ausspracheschulung im Ausland

Die Ausspracheschulung möchte eine ungestörte Kommunikation der Sprecher erreichen. Bei jordanischen Deutschlernern wird nicht das muttersprachliche Niveau als Ziel gesetzt, sondern eine annähernd phonetisch unauffällige Aussprache des Standarddeutschen angestrebt.¹ Das Standarddeutsche wird als Endresultat beabsichtigt, um den Studierenden die Chance zu geben, nach der Graduierung sich sprachlich möglichst störungsfrei und unauffällig in einem deutschsprachigen Land zu bewegen oder in Jordanien als potenzielle Deutschlehrer/-innen anerkannt zu werden. Die nahezu unauffällige Aussprache wird deswegen auch als soziales Ziel betrachtet. Der Lernende soll die standarddeutschen Varietäten nicht aktiv erlernen. Lediglich die Plurizentrik wird berücksichtigt, so dass die Lernenden die lautsprachlichen Unterschiede des Deutschen erkennen können. Zudem brauchen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden eine einheitliche Grundlage für das methodische Verfahren bei der Ausspracheschulung, welche die Lerner im sprachproduktiven Bereich nicht überfordern sollte. Die Tabelle des IPA-Alphabets und die breite Transkription der Umschrift des Deutschen werden vom Aussprachewörterbuch der Dudenredaktion übernommen, weil hier das IPA-Alphabet vollständig wiedergegeben ist.

1 Vgl. Neuber (2007, S. 5). Zur präskriptiven Norm (Vorbildfunktion) und deskriptiven Norm (Fakten) siehe Blaser (2007, S. 8).

2.1 Das Lehrkonzept an der University of Jordan

Für die Lehrkräfte an der University of Jordan ist im Jahr 2008 ein spezielles Aussprachekonzept² des Deutschen für jordanische Germanisten erstellt worden. Es ist ein Konzept für Jordanier, die nach dem vierjährigen Studium einen Abschluss als Double-Major Bachelor Deutsch/Englisch erwerben. Der korrektive Phonetikunterricht wird im dritten Semester mit 3 Semesterwochenstunden (SWS) Pflichtunterricht und weiteren 3 SWS Tutorium ein Semester lang durchgeführt. Vor der Ausspracheschulung belegen die Studierenden allgemeine Sprachkurse, die in den ersten zwei Semestern Pflicht und im anschließenden Sommersemester fakultativ sind. Wenn die jordanischen Germanisten mit dem Phonetikunterricht beginnen, haben sie das Niveau A2+ nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen erreicht. Das entsprechende Aussprachetraining wurde dafür auf der Basis der Ergebnisse einer kontrastiven deutsch-arabischen Analyse des phonetischen Lautsystems mit anschließender empirischer Überprüfung entwickelt, wobei die Probanden die sogenannten Berliner-Sätze³ am Anfang des entsprechenden Semesters vorgelesen haben. Die von der kontrastiven Analyse erwarteten Fehler wurden mit den durch eine empirische Untersuchung festgestellten Fehlern verglichen. Auf dieser Basis wurde der Lehrplan erstellt und umgesetzt, und es wurden die Verbesserungen der Aussprache der Studierenden in einer zweiten empirischen Untersuchung am Ende des Semesters mit insgesamt 55 Teilnehmerinnen und Teilnehmern überprüft. Mit diesem Training sind die Grundlagen geschaffen, um den Interferenzen des (jordanischen) Arabischen und des Deutschen bezüglich der Aussprache entgegenzuwirken und Deutschlernern zu einer nahezu korrekten Aussprache zu verhelfen.

2 Beschreibung der Untersuchung und resultierendes Lehrkonzept siehe Asali-van der Wal (2008).

3 Siehe hierzu: Kiel Corpus (1994).

Fast alle in der theoretischen kontrastiven Analyse vorhergesagten Aussprachefehler sind bei den arabischen Deutschlernern aufgetreten. Die Studierenden haben große Schwierigkeiten, gerundete hohe und mittelhohe Vorderzungenvokale sowie verschiedene e-Laute zu bilden. Bei den konsonantischen Phonemen hatten die arabischen Deutschlerner die größten Realisierungsschwierigkeiten beim frikativen Mittelzungenkonsontanten und dem sogenannten Ang-Laut. Bei Konsonantenhäufungen und Affrikaten wurden oft Sprossvokale hinzugefügt oder Laute ausgelassen; Vokalneueinsatz und auch das Dehnungs-h sowie die Vokalisierung des /r/ wurden ignoriert. Außerdem betonten die Studierenden die Wörter oft inkorrekt und assimilierten eher regressiv.

Aufbauend auf der empirischen Fehleranalyse wurde das Aussprache-Lehrprogramm in Anlehnung an Stock und Hirschfeld (1996) sowie Rausch und Rausch (1988) entwickelt, in dem die theoretischen Erklärungen zusammengefasst und vereinfacht bzw. dem sprachlichen Niveau der Studierenden angepasst wurden. Das Lehrprogramm beginnt mit suprasegmentalen Strukturen, geht zu Vokalen und Konsonanten über und schließt mit der Auslautverhärtung sowie einigen Übungen zur regressiven Assimilation ab. Bei der Gestaltung des Ausspracheunterrichts wurden auch andere phonetische Aspekte eingearbeitet, wie z. B. die Vermittlung von Regelwissen, die Berücksichtigung der Kommunikativität in Lese- und Spontansprache, die Verwendung der IPA-Transkription, die Übungsvielfalt und -progression, ein erweiterbares Übungsangebot mit Spielen und Liedern, visuelle Hilfen in Form von Handzeichen zur Unterscheidung von Lauten usw.

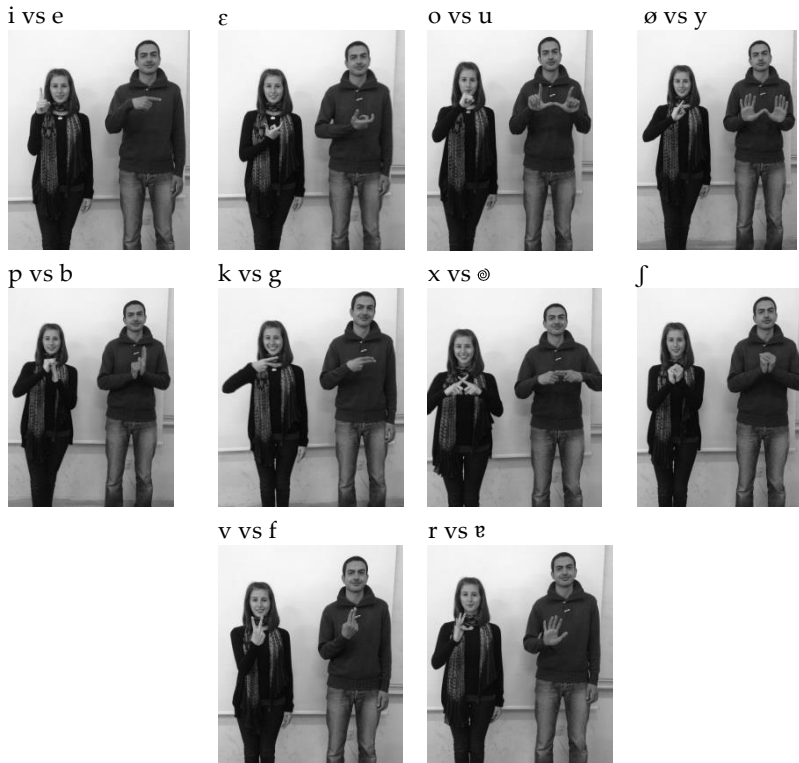


Abb. 1 – Handzeichen zur Diskriminierung von Lauten (Fotos: Renata Asali-van der Wal)

Jede Einheit beginnt mit einem theoretischen Erklärungsteil und der Abbildung des zu erlernenden Lautes. Dann wird zu den Ausspracheregeln übergegangen, bevor die Laute und auch die Oppositionen von der Lehrkraft im Plenum vorgestellt, besprochen, geübt und ggf. korrigiert werden. Die sprachbezogenen und kommunikativen Phasen werden im Unterricht getrennt. Die Deutschlernenden sollten die Möglichkeit erhalten, sich frei und eventuell nicht vollkommen korrekt, jedoch inhaltlich verständlich zu äußern. Den Abschluss jeder Einheit bildet ein didaktisierter Einsatz eines deutschsprachigen Songs. Das Lehrkonzept wird jährlich aktualisiert. Wichtig hierbei ist, den Phonetikunterricht so authentisch wie möglich durchzuführen und dabei eine „monotone“ Aussprachekorrektur zu vermeiden. Authentizität gibt den Studierenden das Gefühl der Realität, der

Praxisnähe, der Lebhaftigkeit. Wenn es allerdings um Korrekturen der Einzellaute geht, führt dies oft zur Monotonie, Unlust und zum Gefühl der Realitätsferne. Um diesen Konflikt zu lösen, muss man ein Unterrichtskonzept einsetzen, das die monotonen Fehlerkorrekturen belebt. Dazu eignen sich insbesondere für den Ausspracheunterricht didaktisierte deutschsprachige Lieder.

2.2 Der Einsatz von Liedern im Phonetikunterricht an der University of Jordan

Im Jahre 2010 wurde eine weitere Evaluierung des Programms durch insgesamt 65 Studierende durchgeführt. Sie wurden in einem Evaluierungsbogen mit 16 Fragen gebeten u. a. aufzuschreiben, was ihnen während des Trainings leicht bzw. schwer gefallen ist, wie sie die intensiven Transkriptionen nach dem IPA-Alphabet, die eingesetzten deutschsprachigen Lieder sowie Handzeichen bewerten.

Insgesamt sehen die Studierenden das Konzept positiv. Die absolute Mehrheit der untersuchten Personen (ca. 90 %) hat angegeben, dass sie das Gefühl haben, sich deutlich verbessert zu haben. Obwohl viele Studierende die Transkriptionen nach dem IPA-Alphabet als schwer empfinden, geben über 80 % an, dass dieses Alphabet sehr hilfreich war, um über die zu transkribierenden Wörter genau nachzudenken. Die eingesetzten Handzeichen zu den Lauten fanden etwa 70 % der Deutschlernenden gut, aber gleichzeitig nicht leicht. Die eingesetzten deutschsprachigen Lieder erhielten mit 92 % den höchsten Zuspruch. Besonders gut wurden die deutschsprachigen Lieder beurteilt, die von arabischstämmigen Personen gesungen worden waren. Über 80 % der Studierenden wünschte sich noch mehr authentische Lieder.

Die Studierenden der University of Jordan haben im Regelfall keinen Laborzugang und die korrektive Phonetik mit durchschnittlich 30 Studierenden muss in einem regulären Klassenraum durchgeführt werden. Daher nimmt die Bedeutung der Medienvielfalt zu. Mit Ausnahme des Einsatzes von Mimik, Gestik und Handzeichen ist bei jordanischen Deutschlernern das Üben durch Anfassen des eigenen Körpers oder anderer Personen aus kulturellen Gründen nicht ratsam.

Liedern wird an der Universität eine große Rolle zugesprochen. Es geht nicht nur darum, die Unterrichtsroutine zu durchbrechen, sondern auch darum, Vertrauen innerhalb der Gruppe herzustellen und Sprechbarrieren abzubauen, um Ausspracheaufgaben besser lösen zu können (vgl. Sartor, 2007, S. 4). Es ist bekannt, dass Musik ein übergreifendes Kulturphänomen in jeder Gesellschaft ist. Sie beeinflusst Menschen auf der ganzen Welt und ihre Wirkung sollte auch im Unterricht nicht unterschätzt werden. Sind Lieder in den Unterricht aber lediglich um des Singens willen einzubinden? Lieder bieten oft viel mehr als nur den Ausbruch aus der Monotonie und sind keine Zeitverschwendung. Wie aber können sie nun gewinnbringend in die Ausspracheschulung integriert werden?

Grundsätzlich sollten die Texte vor dem Hören durch Assoziogramme, die Vorgabe von Schlüsselwörtern, Spekulationen über den Inhalt usw. entlastet werden. Während des Hörens sollten ebenfalls Aufgaben gelöst werden, wie auch nach dem Hören in Form von Lückentexten, Zuordnungsübungen, Reimsuchen, Laute zählen, Transkriptionen von gesuchten Lauten o. ä. Lieder können also den schriftlichen Ausdruck der Lernenden beeinflussen und zum mündlichen Ausdruck anleiten. Verschiedene deutschsprachige Lieder werden gehört und gelesen sowie in didaktisierten Übungen verarbeitet. Zum Deutschlernen sind jene Lieder empfehlenswert, die Wiederholungen einfacher Wörter, Phrasen und Texte enthalten. Hierzu eignen sich die Rap-Texte von Reinke (2012), wie z. B. der Kuchen-Rap (ebd., S. 75). Die Studierenden sollen den Rap hören und lesen sowie die Ich-, Ach- und Sch-Laute markieren. Die richtige Transkription der Laute kann visuell durch die entsprechenden Handzeichen – sogar in einer großen Lernergruppe – schnell und ohne Aufwand überprüft werden. Erwähnenswert sind auch die Lieder von Uwe Kind⁴ oder von Bodo Wartke⁵. Diese Texte sind gut verständlich und es lassen sich etliche Lieder zum gewünschten Laut finden. Als Beispiel seien an dieser Stelle das Lied „Er“ aus dem Album „Achilles-

4 Die Transkriptionen der Lieder von Uwe Kind sind frei unter der folgenden Website zugänglich: <http://www.kindinternational.com> oder <http://lingotechtunes.com> [Letzter Zugriff am 02.01.2013].

5 Auf der Website von Bodo Wartke, welche unter <http://www.bodowartke.de> [Letzter Zugriff am 10.06.2013] verfügbar ist, findet man etwa 30 Lieder, mehr als 40 Video- und DVD-Ausschnitte sowie alle Lied- und Gedichttexte zum kostenlosen Herunterladen.

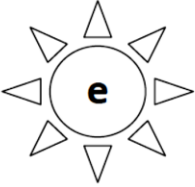
verse“ genannt, in dem mehr als 30 vokalisierte r-Laute vorkommen, oder „Grässlich vergesslich“, in dem mehr als 25 so genannte Ich-Laute zu hören sind. Auch das Lied „Ja, Schatz“ bietet Möglichkeiten, mit dem Lied den Rhythmus mitzuklopfen, mitzuklatschen oder mit dem Fuß zu stampfen. Für die Opposition f–v ist das Lied „Eve“ (Louisian), für n–ŋ der Song „Engel weinen“ (Ben), für die Übung der Diphthonge das Lied „Vorhang“ von der Gruppe Anajo geeignet.

Aber auch Songtexte mit sprachlich anspruchsvolleren Inhalten können für das Aussprachetraining genutzt werden (vgl. Raith, 2007, S. 403), indem z. B. nach den zu übenden Sequenzen das freie zu einem bestimmten Thema gesteuerte Sprechen gefördert wird. Man verbindet dadurch die Theorie und Praxis der Ausspracheschulung mit der Landeskunde deutschsprachiger Länder. Als Beispiel soll an dieser Stelle das Lied „Rote Rosen in Venedig“ der Musikgruppe EINSCHOCH⁶ angeführt werden.

Der Lehrende bereitet für jede Gruppe je zwei Blumen vor, auf deren abgetrennten Blütenblättern Wörter aus dem Lied und einige zusätzliche Wörter mit einem e-Laut vorkommen. Die Studierenden markieren zuerst alle e-Laute, transkribieren sie, dann hören sie das Lied und ergänzen die Blumen mit den Blättern, auf denen das gehörte Wort vorkommt.

6 Verfügbar über die Website der Deutschen Welle <http://www.dw.de>.

1. Markieren Sie die e-Laute: [e:], [ɛ], [ɛ:] oder [ə]



Venedig e e:	schenke	woher	hellen
Erde	Hose	Lächeln	verliebt
egal	Ewigkeit	Herde	wiederzusehen

Abb. 2 – Auszug aus dem Didaktisierungsvorschlag zu „Rote Rosen in Venedig“ verändert nach Bandtagebuch (verfügbar unter www.dw.de)

In Abbildung 2 wird ersichtlich, dass man dieses Lied für die Übung der diversen e-Laute verwenden kann. Durch das Transkribieren der Laute werden den Studierenden die Unterschiede deutlich gemacht und durch das Ergänzen der Blume das aufmerksame Zuhören trainiert. Abschließend können Übungen zu den umgangssprachlichen Ausdrücken, die im Text vorkommen, geübt oder auch das freie Sprechen zum Thema initiiert werden.

Für das Phonetiktraining sollten des Weiteren die arabischen Lerngewohnheiten beachtet werden. In Jordanien ist das Nachsprechen einzelner Wörter oder Wortgruppen beliebt, da das Lernverhalten bereits im primären Bildungsbereich oft durch Frontalunterricht und Memorieren gekennzeichnet ist. Imitationsübungen in der Ausspracheschulung sollten jedoch durch abwechslungsreiche Aufgaben ergänzt werden.

Das Üben der Aussprache und der Intonation bietet sich auch in Phasen des reproduktiven und monologischen Sprechens an. Reime, Lieder, skandierendes Sprechen usw. mit möglichst deutlicher Aussprache des Sängers

eignen sich in diesen Phasen besonders gut. Oft hängt es vom Refrain ab, ob das Lied für die jeweilige Übung geeignet ist. Wenn bei der Einführung z. B. eines Reims zu den für die Aussprache wichtigen Wörtern häufig Bildkarten gezeigt oder Bewegungen gemacht werden können, wird nicht nur der Sinn verdeutlicht, sondern auch eine optische Darstellung des Sprachrhythmus möglich. Sinnträger werden mit Bild und Bewegung beim Sprechen stark betont, andere Wörter nicht. Rhythmisierte Sprache ist zur Entwicklung einer guten Aussprache besonders gut geeignet.

Lieder sind wichtig, um das Erlernen einer Fremdsprache zu unterstützen. Kann man aber ein Lied lesen? Ja, allerdings sind Toleranz, Geduld und Gelassenheit seitens der Lehrkraft notwendig. Durch das Mitleseverfahren, bei dem die Lernenden einen Text hörend und gleichzeitig mitlesend verfolgen, werden die Lernenden an den Umgang mit der deutschen Orthographie gewöhnt. Die Transkriptionen nach dem IPA-Alphabet lassen die Lernenden außerdem die Abweichungen zwischen Lautung und Schreibung erkennen. Die Phonem-Graphem-Beziehungen werden eindeutig dargestellt und die Deutschlerner erwerben die Kompetenz, selbstständig Aussprachewörterbücher zu benutzen. Daher sollte die Nutzung des IPA-Alphabets nicht gescheut werden. Im Gegenteil: Die Transkriptionen sollten zum festen Bestandteil der Ausspracheschulung werden. Auch beim Einsatz der Lieder sind Transkriptionen sinnvoll.

3. Schlussfolgerungen

Abschließend bleibt an dieser Stelle zu hoffen, dass die hier gezeigten Möglichkeiten das Interesse an der Thematik geweckt haben und zur Gestaltung des Phonetikunterrichts – insbesondere der Ausspracheschulung im DaF-Bereich – nicht nur für jordanische, sondern auch für andere arabische Muttersprachler beitragen. Zusammenfassend kann die Frage nach dem Wert des Liedereinsatzes in großen Lernergruppen während der Ausspracheschulung positiv beantwortet werden. Beinahe jeder Song kann zu einer Ausspracheübung umgewandelt werden. Der Einsatz verschiedener Lieder fördert insbesondere bei großen Lernergruppen die Motivation, die

Mitarbeit in Gruppen, die Entspannung im Unterricht sowie die Festigung des Wortschatzes und phonetischer Strukturen. Transkriptionen nach dem IPA-Alphabet veranlassen jeden Lernenden, sich bewusst mit der Aussprache zu befassen. Der Einsatz von Handzeichen, Namenskarten und Bildern festigt das Gehörte und lässt Kontrolle zu. Der korrektive Ausspracheunterricht soll möglichst authentisch sein und keine Monotonie zulassen. Wenn man sich kontrastiv mit der Lautung der diversen Sprachen befasst, ist ein gezielter Phonetikunterricht empfehlenswert und eine nahezu unauffällige standarddeutsche Aussprache möglich. Zum Schluss bleibt die Hoffnung, dass der Ausspracheschulung weiterhin der Stellenwert zugemessen wird, der ihr gebührt: mindestens ein Semester.

Literaturverzeichnis

- Asali-van der Wal, R. (2008). *Phonetik für arabische Deutschlerner. Ein Beitrag zur Erarbeitung von Lehr- und Lernmitteln*. (Dissertation) Humboldt Universität zu Berlin, Berlin.
- Blaser, J. (2007). *Phonetik und Phonologie des Spanischen. Eine synchrone Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Buhlmann, R. (2009). *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des BAMF.
- Duden (2005). *Duden: Bd. 6. Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardausprache* (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Kiel Corpus (1994). *The Kiel Corpus of Read Speech, Vol I* [CD-Rom]. Universität Kiel: Institut für Phonetik und digitale Sprachverarbeitung (IPDS).
- Martens, C. & Martens, P. (1961). *Phonetik der deutschen Sprache. Praktische Aussprachelehre*. München: Hueber.
- Neuber, B. (2007). Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2). Zugriff am 21.02.2014 über <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Neuber.pdf>

- Raith, M. (2007). „In der Fremde daheim“. Didaktische Überlegungen zum Verhältnis von Sprache, Musik und Identität. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34, 403–408.
- Rausch, R. & Rausch, I. (1988). *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin: Langenscheidt.
- Reinke, K. (2012). *Phonetiktrainer A1–B1. Aussichten*. Stuttgart: Klett.
- Sartor, E. (2007). Phonetik und darstellendes Spiel: Zwei Stiefkinder begegnen sich im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2). Zugriff am 04.01.2013 über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Sartor.pdf>
- Skoczek, R. (2009). Lieder in der Ausspracheschulung im Bereich DaF. Ein Didaktisierungsvorschlag. *IDV-Magazin*, 81(1), S. 248–261. Zugriff am 04.01.2013 über <http://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin81.pdf>
- Stock, E. & Hirschfeld, U. (Hrsg.). (1996). *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Langenscheidt.

Phonetischer Vorkurs für ukrainische Germanistikstudierende

**Tatjana Verbitskaja – Nationale Metschnikow-Universität Odessa,
Ukraine**

**Elena Vasylichenko – Nationale Metschnikow-Universität Odessa,
Ukraine**

Abstract

Im Fremdsprachenunterricht ist es ein anerkanntes Ziel, die Lerner zu mündlicher Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen. Als Richtschnur gilt für den Fremdsprachenunterricht die Standardaussprache als überregionale, nicht landschaftlich geprägte Lautung. Sie ist die Ausspracheform mit dem höchsten Sozialprestige und in allen Kommunikationssituationen gleichermaßen verwendbar, ist aber keine Ideallautung und wird situativ unterschiedlich realisiert. Zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, damit der Deutschlerner uneingeschränkt kommunikationsfähig ist, bedarf es einer spezifischen Ausspracheschulung. Phonetik ist im Lern- und Sprachentwicklungsprozess integriert, indem den Germanistikstudierenden im ersten Semester ein phonetischer Vorkurs angeboten wird. Der phonetische Vorkurs umfasst die segmentale und die suprasegmentale Ebene, ist mit der rezeptiven und produktiven Seite der mündlichen Kommunikation verbunden. Die Fähigkeit, Lautsprache perzeptiv zu verarbeiten, hängt eng mit der eigenen Artikulationsfähigkeit zusammen. Die Arbeit an der Lautsprache hat demgemäß eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit zur Folge und trägt damit zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bei.

1. Einführung

An den ukrainischen Universitäten wird den Studierenden im Studienfach Deutsche Philologie im ersten Semester ein phonetischer Vorkurs angeboten. Das hat eine lange Tradition. Auf solche Weise ist Phonetik im Lern- und Sprachentwicklungsprozess integriert. Bereits zu Beginn des Deutschstudiums werden perzeptive und artikulatorische Teilkompetenzen zusammen mit sprachlichen, soziolinguistischen, pragmatischen und diskursiven Kompetenzen entwickelt, was für alle Basisfertigkeiten von großer Bedeutung und eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist, Aussprache systematisch und effektiv zu lehren und zu lernen.

Die Gruppen der Deutschstudierenden an den ukrainischen Universitäten sind relativ homogen, deshalb scheint es kein Problem zu sein, die Ausgangssprache zu berücksichtigen und den interferenzbedingten Fehlern vorzubeugen. Es gibt allerdings bestimmte Schwierigkeiten, denn einerseits ist die Muttersprache der Studierenden Russisch oder Ukrainisch und andererseits ist Deutsch oft die zweite Fremdsprache nach Englisch. So ist es wichtig, beim Ausspracheüben auf verschiedene Aspekte aufzupassen. Zum Beispiel ist für das Russische sowohl die Stimmlosigkeitsassimilation als auch die Stimmhaftigkeitsassimilation charakteristisch. Dabei gibt es aber keine progressive Assimilation, da die Angleichung im Russischen immer nur regressiv ist. Für das ukrainische und englische Konsonantensystem ist die Stimmlosigkeitsassimilation völlig fremd, was nicht nur im DaF-, sondern auch im DaZ-Unterricht zu berücksichtigen wäre. In diesem Zusammenhang sollte die Auslautverhärtung des Deutschen bei ukrainischen Lernern als einer der wichtigsten Unterrichtsschwerpunkte gelten, weil er im methodischen Vorgehen immer noch ungenügend einbezogen wird. Der durch Interferenz verursachte sogenannte Verwirrungsprozess geht immer vom Sprachsystem aus, hat aber auch außersprachliche, z. B. psychologische und unterrichtsmethodische Ursachen, wobei sich je nach Muttersprache bestimmte Schwerpunkte bei der Umgestaltung muttersprachlicher Stereotypen ergeben können.

2. Perzeptiv-artikulatorische Teilkompetenzen bei der Entwicklung des Sprachkönnens

2.1 Bewusstes Lernen beim Fremdsprachenerwerb

Das heutzutage im Mittelpunkt stehende kognitive Lernen einer Fremdsprache spielt auch bei der Entwicklung perzeptiver und artikulatorischer Teilkompetenzen eine außerordentliche Rolle. Seit längerem besteht in der Fremdsprachenerwerbsforschung Konsens darüber, dass Input und bewusstes Lernen zwei wesentliche Einflussfaktoren fremdsprachlichen Lernens darstellen. Der Input liefert das Rohmaterial für das Gehirn, das aus Inputdaten eine Sprache konstruiert, während das bewusste Lernen die Aufmerksamkeit auf sprachliche Regularitäten lenkt, die ohne bewusste Aufmerksamkeit nicht oder erst viel später wahrgenommen würden (vgl. Fandrych & Tscherner, 2007).

Das bewusste Aneignen phonetischer Strukturen und Elemente setzt im Erwachsenenunterricht bestimmte Kenntnisse voraus. Kenntnisse über das Phonemsystem spielen eine große Rolle: Wenn der Lerner weiß, wie viele bzw. welche Vokale, Konsonanten und Intoneme er unterscheiden muss und welche artikulatorischen Merkmale dazu notwendig sind, ist er auch in der Lage, diese auditiv und artikulatorisch zu differenzieren. Sowohl das Hörverstehen als auch das Sprechen setzen phonologische und phonetische Fertigkeiten voraus. Leseverstehen und Schreiben setzen die Kenntnis der Phonem-Graphem-Beziehung voraus, z. B. <ch> in *sprechen-spricht-gesprochen-Sprache-Gespräch-Spruch* oder ein gespannter langer oder ein ungespannter kurzer e-Laut in *Weg* und *weg* (Hirschfeld & Reinke, 2012).

Im FU ist es ein anerkanntes Ziel, die Lerner zu mündlicher Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen. Um kommunikationsfähig zu sein, sollte eine Orientierung an der Sprechrealität erfolgen. Aber das Problem ist: Das Deutsche umfasst verschiedene Aussprachevarianten. Laut Rues (2005) ist die Richtschnur für den FU zunächst die Standardaussprache als überregionale, nicht landschaftlich geprägte Lautung. Das ist aber keine Siebs'sche Ideallautung, sondern sie wird als realer Teil der Sprechwirklichkeit betrachtet. Zugleich ist sie die Ausspracheform mit dem höchsten Sozialprestige und in allen Kommunikationssituationen gleichermaßen verwend-

bar, wird aber situativ unterschiedlich realisiert. Daraus resultieren verschiedene Stilebenen der Standardaussprache, die sich in Form unterschiedlicher Präzisionsgrade der Aussprache manifestieren. Standardaussprache wird nicht als einheitlich, sondern als stilistisch variabel betrachtet. Nach Meinhold (1986) werden zwei Stilebenen unterschieden: 1) die gehobene phonostilistische Ebene und 2) die phonostilistische Ebene des Gesprächs. Die gehobene phonostilistische Ebene ist dem Schriftbild am nächsten, wird beim Vortrag klassischer Lyrik oder festlicher Reden gebraucht und ist selten zu hören. Nur ein kleiner Teil der Muttersprachler ist in der Lage, diese Stilebene spontan zu realisieren. Die im Alltag gesprochene Form der Standardaussprache entspricht der phonostilistischen Ebene des Gesprächs. Für die beiden Stilebenen der Standardaussprache gelten allgemeine Ausspracheregeln wie Auslautverhärtung, Assimilationen auf Grund von Angleichungen in der Artikulationsstelle und in der Stimmlippenbeteiligung, Explosionsverlust beim Aufeinandertreffen homorganer Verschlusslaute, nasale Sprengung beim Aufeinandertreffen von Explosiven und homorganen Nasalkonsonanten, R-Vokalisierung.

2.2 Interferenzen beim Fremdsprachenerwerb

Einen weiteren zu berücksichtigenden Aspekt bilden Fragen der Interferenz. Jede Sprache hat eine Vorzugsrichtung in der Angleichung. Für das Ukrainische und das Russische ist die regressive Einwirkung typisch, z. B.: „сдача“ [з←д], „вторник“ [ф←т], „як багато“ [г←б]. Für das Russische ist sowohl die Stimmlosigkeitsassimilation als auch die Stimmhaftigkeitsassimilation charakteristisch. Dabei gibt es keine progressive Assimilation, da die Angleichung im Russischen immer nur regressiv ist. Für das ukrainische, englische und französische Konsonantensystem ist die Stimmlosigkeitsassimilation völlig fremd, was nicht nur im DaF-, sondern auch im DaZ-Unterricht zu berücksichtigen wäre. In diesem Zusammenhang sollte die Auslautverhärtung des Deutschen bei ukrainischen Lernern als einer der wichtigsten Unterrichtsschwerpunkte gelten, er wird aber im methodischen Vorgehen immer noch ungenügend einbezogen. Hirschfeld (2002) betont, eine Ursache für die Vernachlässigung kontrastiver Aspekte sei sicher der erschwerte Zugang zu entsprechenden Publikationen – der Kontrast

zwischen Deutsch und anderen Sprachen werde deshalb nur gelegentlich behandelt. Die durch Interferenz verursachten Fehler gehen immer vom Sprachsystem der Muttersprache aus, haben aber auch außersprachliche, z. B. psychologische und unterrichtsmethodische Ursachen, wobei sich Schwerpunkte bei der Umgestaltung muttersprachlicher Stereotypen ergeben können.

Der Gebrauch vom deutschen Phonem /g/ und dem deutschen Hauchlaut führt bei ukrainischsprachigen Studierenden zu Verwirrung, denn im Ukrainischen gibt es einen Laut, der als frikativ, glottal und stimmhaft bezeichnet wird. So werden die oben genannten deutschen Phoneme durch dieses ukrainische automatisch ersetzt. Deshalb lohnt es sich auch diese Besonderheit beim phonetischen Einführungskurs besonders zu berücksichtigen.

Bei russischsprachigen Studierenden besteht beim Einüben des /g/ kein Problem. Der Hauchlaut wird dagegen oft durch den Ach-Laut ersetzt.

Im Fremdsprachen-Lernprozess kommt der Aneignung neuer Hör- und Artikulationsgewohnheiten eine besondere Bedeutung zu, weil sie nicht nur die Voraussetzung für mündliche Kommunikation in der Fremdsprache darstellen, sondern auch Grundlage und Bedingung für die Entwicklung der vier Fertigkeiten in der Zielsprache (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und für das Erlernen der Fremdsprache in ihrer Gesamtheit sind (Hirschfeld, 1989).

Der hemmende Einfluss der Muttersprache bei der Aneignung der Fremdsprache kann zu Verwirrung führen, insbesondere in Bezug auf die Hörverstehensleistung, zum Beispiel beim Wort „Dresden“: Als Folge der reduzierten Stimmhaftigkeit der deutschen stimmhaften Geräuschlaute und der Stimmlosigkeitsassimilation benachbarter Konsonanten hört der ukrainisch- oder russischsprachige Lerner stimmlose Geräuschlaute, was ihn daran hindert, das gehörte mit dem bereits bekannten Wort „Dresden“ zu assoziieren. Es sei darauf hingewiesen, dass die Laute /d/, /s/, /n/ isoliert wahrgenommen und ausgesprochen keine Schwierigkeiten darstellen. Bei einem Ausfall des schwachtonigen [ə] wird der Verschlusslaut [d] nasal gelöst, wobei ein Laut entsteht, für den es kein Transkriptionszeichen gibt und der in keinem Lehrwerk beschrieben und geübt wird.

Dasselbe gilt für das Wort „Regensburg“, wobei sich der nasale Vorderzunglaut [n] beim Ausfall des schwachtonigen [ə] in einen Hinterzungennasal verwandelt, [b] und [g] entstimmt werden und der [r]-Laut vokalisiert wird. Auf solche Weise ist das Schriftbild mit der perzeptiven Wahrnehmung nicht identisch und die entstehenden artikulatorischen Lautmodifikationen können zu inkorrektur Wahrnehmung führen.

Die Fähigkeit, Lautsprache perzeptiv zu verarbeiten, hängt eng mit der eigenen Artikulationsfähigkeit zusammen. Die fossilisierten Hör- und Sprechgewohnheiten der Muttersprache gilt es beim Erlernen einer Fremdsprache umzustrukturieren. Dies ist besonders im Erwachsenenunterricht mit Schwierigkeiten verbunden (Müller, 1983). Bei einem kompetenzorientierten Herangehen sind perzeptive und artikulatorische Teilkompetenzen als Grundlage der Kommunikationsfähigkeit zu betrachten.

2.3 Aufbau des Phonetischen Einführungskurses

Um eine dauerhafte Übertragung muttersprachlicher Hör- und Aussprachegewohnheiten zu verhindern, ist ein spezifisches Aussprachetraining zu Beginn des Fremdsprachenstudiums erforderlich. Diese Funktion kann und muss ein phonetischer Einführungskurs erfüllen.

Den Germanistikstudierenden an der Nationalen Metschnikow-Universität Odessa wird der von Frau Dr. Tatjana Verbitskaja ausgearbeitete Phonetische Einführungskurs angeboten, der 6 bis 8 Wochen dauert. Was die Vorkenntnisse der Studierenden angeht, so variieren sie von der Niveaustufe A1 bis B1. Die auf den Erwerb perzeptiver und artikulatorischer Fertigkeiten ausgerichteten Übungen sind systematisch aufgebaut. Das Prinzip der bewussten Gegenüberstellung der Ziel- und Ausgangssprache wird berücksichtigt, weil der Schwierigkeitsgrad der phonetischen Erscheinungen einer Zielsprache immer mit dem Interferenzeinfluss der muttersprachlichen Perzeptions- und Artikulationsbasis bestimmt werden kann. Größere Differenzen bringen Phoneme, die in der Muttersprache keine Analogie haben. Deshalb lassen sie sich besser wahrnehmen, sind aber mit artikulatorischen Schwierigkeiten verbunden, zum Beispiel labialisierte Vorderzungenvokale oder der Hinterzungennasal.

Phoneme, die in der Muttersprache der Lerner ähnlich sind, sind in erster Linie mit Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung verbunden. Sie bilden aber die Mehrheit der Laute und müssen von Anfang an die Grundlage für die Entwicklung der deutschen Perzeptions- und Artikulationsbasis bilden. Im Rahmen eines phonetischen Einführungskurses für ukrainisch- bzw. russischsprachige Studierende lohnt es sich deshalb, bei den Vorderzungenvokalen zu beginnen: dem langen [i:] und dem kurzen [ɪ], dem langen [e:] und kurzen [ɛ], gefolgt von Verschlusslauten [t], [d], Engelaute [s], [z] und den Vorderzungennasal [n]. Die Vorderzungenvokale der hohen Zungenhebung [i:/ɪ] sind für das Einüben der Vokale der mittleren Zungenhebung [e:/ɛ] nützlich.

Zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Artikulationsbasis gehört die Realisierung des festen Vokaleinsatzes. Dem Ukrainischen bzw. Russischen ist kein fester Vokaleinsatz (Glottisschlageinsatz) eigen. Es ist deshalb wichtig, ihn am Anfang des phonetischen Einführungskurses zu behandeln.

Es hat keinen Sinn, sich mit isolierten Lauten auseinanderzusetzen, deshalb wird zunächst an den sprachlichen Einheiten auf der Wortebene (Wörter, Wortgruppen) gearbeitet. Es ist zu betonen, dass der Automatisierungsprozess der perzeptiven und artikulatorischen Fertigkeiten erst dann als erfolgreich abgeschlossen betrachtet werden darf, wenn der Lerner imstande ist, den eingeübten Stoff in Bezug auf eine konkrete Situation korrekt zu gebrauchen.

Die auf den Erwerb perzeptiver und artikulatorischer Fertigkeiten ausgerichteten Übungen müssen eine systematisch aufgebaute, sich allmählich steigernde wissenschaftlich begründete Einführung in die Phonetik der deutschen Sprache darstellen. In diesem Zusammenhang muss darauf geachtet werden, dass in den Übungen keine phonetische Erscheinung auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene vor ihrer Einführung, Einübung und Automatisierung vorkommt.

Nach diesem Prinzip ist der Phonetische Einführungskurs aufgebaut, der aus zwölf Lektionen besteht. Jede Lektion beginnt damit, dass Laute in Wörtern und Minimalpaaren eingeübt und automatisiert werden, danach wird in einem Text an Wortverbindungen gearbeitet. Dabei werden die Besonderheiten der deutschen Intonation berücksichtigt. Erst danach kommt

die Arbeit am Text, wobei kaum Probleme entstehen, da alle Laute und Lautverbindungen, die dabei zu artikulieren sind, bereits gut eingeübt und die Hör- und Sprechgewohnheiten der Muttersprache umstrukturiert sind.

Als Voraussetzung für eine effiziente Entwicklung der perzeptiven und artikulatorischen Teilkompetenzen muss der Unterricht kommunikativ angelegt sein. Deshalb werden nicht nur Fragen zum Text formuliert, sondern es kommen auch Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit zum Einsatz.

3. Fazit

Ein Phonetischer Vorkurs muss motivierend, zielgruppenspezifisch, systematisch aufgebaut und kommunikativ orientiert sein. Außerdem ist das Zusammenwirken der Ziel- und Ausgangssprache zu berücksichtigen und der Kurs muss sich an der deutschen Standardaussprache (produktiv) orientieren. Perzeptiv-artikulatorische Teilkompetenzen werden zusammen mit anderen – sprachlichen, diskursiven, pragmatischen, sozio- und interkulturellen – Kompetenzen entwickelt. Deshalb führt die Arbeit an der Lautsprache zu einer allgemeinen Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und stellt damit einen Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dar, die als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts gilt.

Literaturverzeichnis

- Fandrych, C. & Tscherner, E. (2007). Korpuslinguistik und DaF. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 195–204.
- Hirschfeld, U. (1989). Zum Problem: Phonetischer Einführungskurs. *Deutsch als Fremdsprache*, 5, 297–302.
- Hirschfeld, U. (2002). Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 82–87.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2012). Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 131–138.

- Meinhold, G. (1986). Phonostilistische Ebenen in der deutschen Standardaussprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 5, 288–293.
- Müller, U. (1983). Einige Bemerkungen zum Fachunterricht Phonetik innerhalb der Fremdspracheausbildung. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 47–51.
- Rues, B. (2005). Varietäten und Variation in der deutschen Sprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 232–237.

Lernwirksam Phonetik unterrichten – didaktische Prinzipien für Phonetikunterricht DaZ/DaF

Esther Menet – Kantonale Berufsschule für Weiterbildung, Zürich

Abstract

Didaktische Prinzipien für einen systematischen, lernwirksamen Ausspracheunterricht für fremdsprachige Erwachsene, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache lernen, sind Thema dieses Beitrags. Die Lerninteressen dieser Personen – sich einen weiteren Code, eine angemessenere Sprechweise anzueignen – sind der Ansatzpunkt für eine starke Steuerung des Unterrichts durch die Lehrperson. Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist mein Arbeitsfeld als DaF/DaZ-Lehrerin für erwachsene Fremdsprachige, insbesondere die Erfahrung als Leiterin von Aussprachetrainingskursen in Kleingruppen. Die Kursteilnehmenden haben verschiedene Muttersprachen. Viele Deutschlernende erwerben ungesteuert oder in einem Deutschkurs eine angemessene, gut verständliche Aussprache. Für diejenigen, auf die das nicht zutrifft, galt es, einen systematischen, organisierten und institutionalisierten Ausspracheunterricht zu konzipieren, dem die von Kursteilnehmenden wiederholt genannten Ziele zugrunde gelegt wurden: spontaneres, schnelleres und flüssigeres Sprechen, sich deutlicher, lauter und verständlicher ausdrücken, eine „schnelle Zunge“ haben, weniger Fehler machen, Regelwissen über Aussprache erwerben, Unterschiede besser hören, Komposita, Fachwörter und Fremdwörter besser lesen können, Sicherheit im Lesen erwerben usw.

1. Begriffsklärungen: Phonetik, Aussprache, Intonation und Prosodie

1.1 Phonetik

Im vorliegenden Zusammenhang, dem Fremd- und Zweitsprachunterricht Deutsch, ist der Terminus Phonetik als ein Begriff für die „Einheit phonologischer, phonetischer und didaktischer Aspekte (im Sinne von Ausspracheschulung, d. h. der Entwicklung von Hör- und Aussprachefertigkeiten) zu verstehen“ (Helbig & Götze, 2001, S. 872).

1.2 Aussprache

Dazu Hirschfeld (2008, S. 1): „Der Begriff Aussprache bezieht sich nicht nur auf Vokale und Konsonanten (Artikulation, segmentale Ebene), sondern auch auf lautübergreifende Merkmale wie Wort- und Wortgruppenakzentuierung, Melodie und Rhythmus (Prosodie, suprasegmentale Ebene)“.

1.3 Intonation

Der Terminus Intonation wird in einem engeren und in einem weiteren Sinn benutzt. Im weiteren Sinn ist der gesamte Bereich der Prosodie, d. h. auch Lautstärke, Sprechspannung, Sprechtempo, Pausen usw. gemeint. In diesem allgemeineren, nicht fremdsprachendidaktisch bezogenen Kontext ist die Intonation ein Mittel der Signalisierung von Akzenten, Satzarten und Satzmodi und wird zur Erreichung kommunikativ-pragmatischer Ziele genutzt. Deshalb variiert sie je nach Situation. Intonation im engeren Sinn meint die Sprachmelodie und ihren Verlauf. In DaZ-Lehrmitteln wird bereits im Anfängerunterricht auf den Verlauf der Sprachmelodie in deutschen Aussage- und Fragesätzen hingewiesen (final fallende Intonation für terminales Tonmuster, final steigende Intonation für interrogatives Tonmuster).

1.4 Prosodie

Satzphonetik: Melodie, Lautstärke, Sprechtempo, Pausen und Dauer sind prosodische Aspekte der gesprochenen Sprache.

Prosodische Merkmale werden situationsangemessen eingesetzt. Sie dienen der Hervorhebung, Strukturierung und Rhythmisierung gesprochener Sprache. Prosodische Aspekte sind keineswegs nur für die Sprechproduktion von Fremdsprachigen wichtig, sondern sind auch in der Erstsprache ein Übungsfeld.

2. Überlegungen zur Lernwirksamkeit von Phonetikunterricht

Ich möchte von allgemeinen didaktischen Grundprinzipien ausgehen und sie auf die Didaktik der Phonetik übertragen. Ausgangspunkt sind Untersuchungen zu erfolgreichem Unterricht von Felten und Stern (2012), die u. a. die folgenden Befunde als didaktische Ecksteine lernwirksamen Unterrichts anführen:

- Das Vorwissen der Lernenden soll berücksichtigt werden.
- Lehrpersonen sollen das Unterrichtsgeschehen aktiv steuern.
- Fehlerfreundlichkeit wirkt lernförderlich.
- Neues Wissen und Können soll in eigenständigen Übungs- und Vertiefungsphasen verankert werden.
- Miniselbsttests geben Rückmeldungen über Lernfortschritte und wirken aktivierend.
- Wirkfaktoren aus der Umgebung sind einzubeziehen.

2.1 Das Vorwissen der Lernenden berücksichtigen

Lernende bringen Vorwissen über das phonetische System mit seinen Regeln mit, ebenso Vorwissen um die Selbstregulierung im Bereich der Hörkompetenz sowie der artikulatorischen und intonatorischen Muster. Auch nehmen sie wahr, dass ihre Sprechweise anders klingt als diejenige von Muttersprachlern. Die Lernenden haben subjektive Theorien darüber ausgebildet. Sie haben zum Teil die Erfahrung gemacht, dass sie nicht gut verstanden werden oder dass ihnen die Aussprache gewisser Wörter schwer fällt. Vorwissen im Sinn von metaphonologischer Bewusstheit über die phonetischen Muster der jeweiligen Erst-, Zweit- bzw. Drittsprache kann kaum vorausgesetzt werden.

Zu diesem Punkt schreiben Venkatigiri und Levis (2007, zitiert nach Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2010, S. 34):

[...] metaphonological awareness can be facilitated through explicit instruction (i.e. focus-on-form activities), which in turn might contribute to better spoken comprehensibility. Certainly, if training in metaphonological awareness can raise learner awareness of both prosodic features and segmentals, the results could well be positive in the same way that “focus on form” instruction has been for the teaching and learning of grammar.

Die Lernenden interessieren sich für explizite phonetische Instruktion: Themen sind die Vokalquantität und -qualität, die Wort- und Satzakzentuierung des Deutschen, die reduzierten Endsilben oder der Tonhöhenumfang der jeweiligen Sprachen. Meine Beobachtungen aus dem Kursalltag sind, dass explizite Instruktion die Bereitschaft, beim Hören sehr aufmerksam zu sein, stimuliert. Die Bereitschaft, in eine angemessenere Sprechweise (d. h. eine Sprechweise mit weniger „Fremdklang“) zu wechseln, stellt sich hingegen oft erst nach und nach ein. Hier ist ein sorgfältiges und vorsichtiges Vorgehen gefragt, denn die Anleitungen der Lehrperson betreffen den persönlichen und körperlichen Aspekt der Sprachproduktion. Wie geht die Lehrperson vor, wenn die Sprachlernenden zu Beginn nicht genau wissen, wie sie auditiv genauer wahrnehmen können, wie sie ihre eigenen phone-

tischen Klangmuster einschätzen und allenfalls ihre artikulatorischen und intonatorischen Muster verändern können?

Artikulation und Intonation sind Teil der persönlichen Identität. Die Sprechweise ist ein persönlicher, lebensgeschichtlich und kulturell geprägter Persönlichkeitsanteil. Es ist eine Entscheidung, wie man spricht, denn man weist durch seine Sprechweisen aus, zu welchen Gruppen man gehört und wie man sich selbst sieht. Aussprache hat auch einen symbolischen Wert, die Sprechweise kann auch ausdrücken, dass ein Teil von „Andersheit“ beibehalten wird. Aussprache als eine hörbare „Visitenkarte“ vermittelt weitere Informationen über die Sprechenden, z. B. über seine sprachliche Herkunft.

Pennington (1994, zitiert nach Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2010, S. 35)

[...] learners perceive three barriers to pronunciation improvement: physiological (I can't change), psychological (I don't need to change) and sociocultural (I don't think it's good to change). She suggests that the goal of instruction is not only to improve learner performance but also to provide a basis for change in the psychological and social dimensions of pronunciation... Teachers need to help the students understand how their pronunciation is related not only to their native language but also to their own motivation and personality.

Demzufolge sollte Aussprache-Unterricht auf die jeweiligen individuellen Sprachlerninteressen der Lernenden eingehen. Diese Interessen wiederum bilden sich in Sprechsituationen heraus, welche die Lernenden aktuell antreffen. So meint Krumm (2012, S. 2): „Sprachunterricht ist dann besonders motivierend und erfolgreich, wenn er nicht losgelöst von den individuellen, sozialen und ökonomischen Lebenszusammenhängen und Sprachlerninteressen gestaltet wird“.

2.2 Starke Steuerung des Unterrichts durch die Lehrperson

Lehrpersonen sollen einerseits die persönlichen Lernziele der Lernenden ermitteln und respektieren – Lernende entscheiden freiwillig und in eigener Kompetenz über ihre Ziele bezüglich ihrer Sprechweise. Andererseits liegt es an der Lehrperson, Unterschiede zwischen den verschiedenen Aussprachen bewusst zu machen, den individuellen Lernbedarf von Lernenden zu erkennen, auf Hör- und Sprechmuster aufmerksam zu machen oder dort ein Feedback zu geben, wo die Abweichungen zu gehäuft auftreten. Ebenso gilt es, eine akzeptable Reihenfolge beim Präsentieren und Unterrichten der phonetischen Erscheinungen festzulegen und zwischen dem Wichtigen und Unwichtigen zu unterscheiden.

Lehrpersonen müssen den Ausspracheunterricht aktiv steuern, denn viele Lernende können ihre Hörkompetenz und Sprechweise zunächst nicht selbsttätig und ausreichend reflektieren und erkennen deshalb nicht, was sie tun sollen, damit sie besser verstehen und verstanden werden. Manche Lernende sind sich der Ursachen des „Fremdklangs“ nicht bewusst und bilden subjektive Theorien, die diskutiert werden müssen. Eine Kursteilnehmerin meinte z. B., dass sie gut verstanden würde, wenn sie jede Silbe möglichst deutlich ausspricht (ohne die Hierarchie von Betonungen zu berücksichtigen, die in deutschen Sätzen das Verständnis erst ermöglicht).

Das Feedback der Lehrperson bezieht sich einerseits auf die Artikulation, andererseits auch auf die Prosodie. Informationen über die Intonationsstruktur sind wichtig, z. B. für Lernende mit tonaler Muttersprache. Da Sprachen verschiedene Tonhöhen umfassen, können Interferenzen dazu führen, dass ein Sprecher sehr monoton oder übertrieben emotional wirkt. Sprecher aus silbenzählenden Sprachen tendieren dazu, im Deutschen (und wohl auch im Englischen) die Silben gleichförmiger zu betonen, mit zu starker Akzentuierung der unbetonten Silben und ohne genügende Betonung der wichtigen Wörter.

Im Folgenden werden bewährte Formen der Instruktion für die Steuerung des Phonetikunterrichts vorgestellt.

2.2.1 Die wichtigen phonetischen Regeln möglichst einfach formulieren:

- Bei einem Komma bleibt die Stimme oben.
- Einen Akzent im Wort oder Satz setzt man, indem man lauter/höher und mit mehr Energie spricht.
- Endungen artikuliert man, aber man betont sie nicht.
- Der Satzakzent gibt dem Hörer Hinweise, welche Information im Satz wichtig ist.
- Vor allem Substantive, Verben, Adjektive oder Adverbien tragen den Satzakzent.

2.2.2 Anleitungen in einladender Sprache formulieren

Anleitungen mit dem Ziel, die Hörwahrnehmung zu verfeinern, eine Verlangsamung der Sprachproduktion zu erzeugen, die Aufmerksamkeit auf die Sprechbewegungen der Lernenden zu lenken, können in etwa so lauten:

- Können Sie sich die Sprechbewegungen, die Sie nachher ausführen werden, vorstellen, bevor Sie zu sprechen beginnen?
- Machen Sie sich bewusst... Lassen Sie zu, dass... Beachten Sie, ob...
- Erforschen Sie... Experimentieren Sie... Wenn Sie bereit sind, probieren Sie...

2.2.3 Visuelle Elemente sorgfältig einsetzen und konsequent verwenden:

- die Lautschrift
- Striche unter den Vokalen zur Markierung der Vokallänge
- verschieden große Punkte zur Markierung von Akzenten unter den Vokalen

- für didaktische Zwecke können drei Arten von Akzent angenommen und mit Punkten unter den Vokalen dargestellt werden:
 1. große Punkte für starke Betonung, mittelgroße Punkte für leichte Betonung und kleine Punkte für unbetonte Vokale
 2. für die Darstellung von Akzenten im Spanischen oder Französischen werden nur die kleinen und mittelgroßen Punkte verwendet, im Deutschen und Englischen jedoch werden auch die großen Punkte gebraucht. So wird die Verschiedenheit der Sprachen augenfällig
- Kurvenlinien auf Skalen, zur Markierung von Intonation
- Haken zur Markierung von Sprechpausen
- Gedächtnismarker; gemeint sind kleine Texte und Lieder, am besten unterstützt durch Bilder, die in vielen gemeinsamen Repetitionen auswendig gelernt und als Gedächtnisstützen für die verschiedenen phonetischen Phänomene zugänglich bleiben (Menet, 2013).

2.3 Fehlertoleranz und Varietätenfreundlichkeit als didaktische Haltung

Es ist unrealistisch, die Kongruenz mit Muttersprachlern als Lehr- und Lernziel anzustreben. Als Ziel kann definiert werden: Die Aufmerksamkeit der Zuhörer soll nicht zu stark durch Auffälligkeiten in der Form des Sprechakts vom Inhalt der Äußerungen abgelenkt werden.

Laut Hirschfeld sollte im Alltag vor allem die „Norm der Unauffälligkeit“ erfüllt werden.

Im Prinzip orientiert sich der Ausspracheunterricht an der Standardaussprache. Doch sollen Lehrende und Lernende auch Begriffe wie „Varietätenfreundlichkeit“, „Richtigkeitsbreite“ und Toleranz im Auge behalten. Nicht für alle Deutschlernenden, nicht für jeden Ort und nicht in jedem Kontext ist die Standardaussprache die beste oder einzige Form der Aussprache. Das Deutsche verfügt über eine große regionale und nationale Variationsbreite

und der plurizentrische Ansatz, die Darstellung der unterschiedlichen regionalen Varietäten, kann in die Aussprachedidaktik einfließen.

2.4 Selbständige Übungs- und Vertiefungsphase

Eigenständiges Üben der angestrebten Artikulation, Akzentuierung und Intonation kann erst dann stattfinden, wenn Lernende ganz genau wissen, was sie perzipieren und produzieren sollen. Sie merken selber, ab wann ihnen eigenständiges Trainieren möglich ist.

Ausspracheerwerb entwickelt sich nicht nur in der Kindheit innerhalb eines sozialen Netzes, sondern bleibt auch im Erwachsenenalter dialogisch ausgerichtet. Geduldiges Zuhören, langsames aufmerksames Sprechen, vormachen – nachmachen sowie das Lernen am Modell eignen sich zunächst besser als selbständiges Lernen.

Eigenständiges Üben wird manchmal auch durch sprachenübergreifende Automatismen erschwert, wie z. B. leises Sprechen oder hastiges Sprechen ohne Pausen, was die Verständlichkeit in allen gesprochenen Sprachen beeinträchtigt.

2.5 Mini-Selbsttests

Formative Beurteilungen, also Selbstbeurteilungen, eventuell Portfolios, aufgrund von Audioaufnahmen sind sinnvolle Beurteilungsformen der auditiven und produktiven Kompetenzen. Es geht dabei um individualisierte Formen der Überprüfung des Lernerfolgs, die freiwillig und eigengesteuert von den Lernenden vorgenommen werden. Die Bereitschaft, etwas zu sprechen oder vorzulesen und von der eigenen Stimme Aufnahmen auf Tonträgern zu erstellen, ergibt sich manchmal erst mit der Zeit.

Mögliche Inhalte von Miniselbsttests sind: Vokallängen, Wortbetonungen, Intonationsmuster, Sprachmelodien usw. diskriminieren.

Die eigene Sprechweise ist auf verschiedenen Ebenen zu evaluieren, und davon ausgehend können wiederum gezielt die motorischen Fertigkeiten, die Sprechbewegungen weiterentwickelt und geschult werden.

2.6 Äußere Wirkfaktoren einbeziehen

Vergleicht man Laute und Betonungsmuster aus verschiedenen Sprachen miteinander, wird die metaphonologische Bewusstheit der Lernenden intensiv gefördert. Oft wird Deutsch nach Englisch gelernt – was bedeutet dies für den Ausspracheunterricht? Wie wirken diese Vorkenntnisse auf das Erlernen der Aussprache des Deutschen als L3 oder L4? Sollte auch auf die englische Laut-Buchstaben-Beziehung Bezug genommen werden? Resultiert vielleicht die häufig anzutreffende Aussprache von /ng/ im Deutschen als <n> <g> nicht aus einer physiologischen Schwierigkeit mit dem velaren nasalen Laut, sondern aus einer Interferenz mit dem Englischen, wo /ng/ so gesprochen wird (z. B. in *longer*, *finger*, *bangle*)? Der Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben ist im Deutschen und im Englischen größer als in den meisten anderen Sprachen.

Zum Schluss etwas Grundsätzliches: Sprechweisen kommen bei der Hörerschaft als „Gesamtpaket“, als Gesamteindruck an. Auch wenn wir das Sprechen im Phonetikunterricht in eine große Anzahl von Einzelphänomenen zerlegen und sie isoliert analysieren und üben, darf nicht vergessen werden, dass es eigentlich um das Ganze geht, nämlich um gelingende mündliche Kommunikation.

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Marburg: Francke.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (2010). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Felten, M. & Stern, E. (2012). *Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Helbig, G. & Götze, L. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Hirschfeld, U. (2008). *Lernziel: gute Aussprache*. Rundbrief AkDaF 58. Zugriff am 16.02.2014 über http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/58_gute_aussprache.pdf

- Hove, I. (2002). *Die Aussprache der Standardsprache in der Schweiz*. Tübingen: Neimeyer. Zugriff am 21.02.2014 über https://doc.rero.ch/record/9642/files/Hove_07_SchweizerHochdeutsch.pdf
- Krumm, H. (2012). *Was Sprachenlernende können müssen oder lernen dürfen und wie das zu beurteilen ist*. Zugriff am 16.02.2014 über http://www.dafdztagung.ch/fileadmin/user_upload/Krumm_Handzettel_Bern_2012.pdf
- Menet, E. (2013). *Aussprechen*. Zugriff am 23.11.2015 über http://esther-menet.ch/media/esther_menet_aussprechen.pdf

Sektion A5
Körper, Bewegung und Sprache

Sektionsleitung:
Ana Bakuradze
Sonja Winklbauer

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen

Die Sektion enthält drei Beiträge zum Thema „Körper, Bewegung und Sprache“, die ein weites Spektrum abdecken und einerseits von theoretischen Überlegungen aus die Brücke schlagen zu Reflexionen und Analysen zu den nonverbalen Zeichen im allgemeinen, andererseits die gewünschten dramapädagogischen Schwerpunkte in der Lehrerfortbildung behandeln, gefolgt von einem Bericht über die Einführung der dramapädagogischen Methode im DaF-Unterricht an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilisi. Ana Bakuradze stellt ihr Konzept für die methodische Begründung eines solchen Ansatzes und die Schritte der konkreten Einführung an einer Universität in Georgien vor. Ausgehend von der Spiellust der historischen Form des Volkstheaters, erkennt die Autorin ein Potential an kreativer Gestaltung von Freude und Lebenslust, von Erkennen und Lernen, das auch im Werk von August Boal Anerkennung gefunden hat. Das „lebendige“ Lernen, das in ihrem Drama-Projekt gefördert wird, soll als Motivationsschub für die Lernenden dienen, sich der deutschen Sprache zu nähern und mit der Freude am Fortschritt die vielfältigen Hindernisse zu überwinden, die der Deutschunterricht in Georgien zur Zeit zu überwinden hat. Aus einer Perspektive stärkerer institutioneller Verankerung heraus argumentiert der Beitrag von Theresa Birnbaum, der dem für die Umsetzung des dramapädagogischen Konzepts entscheidenden Bereich der Lehrerfortbildung gewidmet ist und dabei die Frage stellt, über welche Kompetenzen die Lehrpersonen verfügen müssen, um selbst dramapädagogisch im Unterricht tätig werden zu können. Sie bemängelt an der gängigen Diskussion zu den Kompetenzstandards in der Lehrerbildung das Fehlen eines holistischen Bildes, das neben den sprachlichen Kompetenzen auch die Kompetenzen betrifft, die es ermöglichen, Lernen als künstlerisch-ästhetischen

Prozess zu erkennen und zu gestalten. Ohne diese Komponente wird es kaum möglich sein, den Gesamtkomplex des Lernens zu erfassen, der die Fähigkeit zur Reflexion und zum kritischen Denken einschließt, dazu aber die kognitiven, emotionalen und motorischen Fähigkeiten zu einem Ganzen verbindet. Berührungängste, Zögern, Hemmungen, fehlender Mut, „sich aufs Spiel zu setzen“ werden nicht als Hindernisse, sondern geradezu als Aufforderung verstanden, sich der Herausforderung zu stellen, dramenpädagogische Aspekte in die Lehrerfortbildung einzubeziehen. Entscheidend für den Einstieg in diese ungewohnte Methode ist das Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“, das heißt, die Erfahrung von Lehrpersonen, die mit den Methoden der dramapädagogischen Arbeit als Lernende in Kontakt kommen, bevor sie selbst als Lehrende nach den selben methodischen Grundsätzen ihren Unterricht gestalten sollen.

Ganz den Grundgedanken zur Rolle und Funktion von Gesten und Körper im DaF/DaZ-Unterricht gewidmet ist der Beitrag von Doris Schöps, die das Feld der nonverbalen Zeichen überzeugend aus dem Bühlerschen *Organon*-Modell ableitet und in didaktische Handlungsfelder umsetzt. Der Schwerpunkt liegt bei den Lernprozessen, die durch Gesten und die Beteiligung des Körpers an Relevanz gewinnen und nicht so sehr bei theatralischen Aufführungen im Sinn einer echten szenischen Präsenz.

Gemeinsam ist den Beiträgen das Bewusstsein um die Komplexität der Faktoren und die konsequente Ausrichtung auf die Lernenden, die für ein holistisches Vorgehen besonders empfänglich sind sich, da sie sich, wie Elektra Tselikas-Portmann es treffend genannt hat, gleichsam „in einer *Sprachnotsituation*“ befinden.

Literaturverzeichnis

- Moraitis, A. (2011). Dramapädagogik – Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern. proDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Konzepte zur Entwicklung einer dramapädagogischen Methode im DaF-Unterricht an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilisi

Ana Bakuradze – Deutschlektorin, Staatliche Ivane Javakhishvili Universität, Tbilisi (TSU), Georgien

Abstract

In dem vorliegenden Beitrag wird auf die heutige Situation von Deutsch als Fremdsprache an einem speziellen Ort – an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilisi, Georgien – aufmerksam gemacht und die praktische Verwendung einer dramakommunikativen Gestaltung von Deutschunterricht aufgezeigt. In erster Linie wird ein Überblick über den Stand der deutschen Sprache und die heutigen Probleme gegeben. Darauf folgen die Methoden der Fremdsprachenvermittlung, die in Georgien seit 1930 bis heute benutzt werden. In Bezug auf die zuletzt entwickelten Methoden (kommunikative Methode, interkultureller Ansatz) wird die Relevanz einer dramapädagogischen Methode betont. Hier wird versucht, darzulegen, was Dramapädagogik genau umfasst, also alle Arten darstellender Tätigkeit im Unterricht, auch das Nachspielen von Szenen, was unverzichtbarer Bestandteil meines DaF-Unterrichts in Georgien ist. Nebenbei dokumentiere ich auf die an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilisi durchgeführten Experimente mithilfe von Videoaufnahmen bei verschiedenen Niveaugruppen. Aufgrund von sich herauskristallisierten Problemen auf der kommunikativen Ebene werden Vorschläge zum erfolgreichen Einsatz der dramakommunikativen Methode an der TSU gegeben.

1. Stand der deutschen Sprache in Georgien und heutige Probleme

Deutschunterricht hat in Georgien eine lange Tradition. Sie geht im Wesentlichen auf deutsche Auswanderer zurück, die Anfang des 19. Jahrhunderts in vielen georgischen Dörfern und Städten ihr Zuhause gefunden haben. Die Georgiendeutschen waren bis Anfang des 20. Jahrhunderts die wichtigsten Träger der deutschen Sprache und Kultur. Sie trugen entscheidend dazu bei, dass sich die deutsche Sprache lange Zeit als wichtigste Fremdsprache (nach dem Russischen, aber vor dem Englischen) und vor allem als Bildungssprache etablieren konnte. Sogar in der sowjetischen Zeit schickten viele Tbilisser ihre Kinder zur Erziehung in deutschsprachige Kindergärten. Nach 1941 wurden fast alle Deutschen ins Wolga-Gebiet und nach Kasachstan deportiert. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts studierten und promovierten viele Jugendliche aus wohlhabenden Familien in Deutschland, und auch später, in den kurzen Jahren der Unabhängigkeit Georgiens (1918–1921), hat die damalige georgische Regierung das Studium von über 100 jüngeren Leuten in Deutschland finanziert. Entsprechend haben viele Gründer der ersten georgischen Universität 1918 ihre Ausbildung in Deutschland bekommen. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass die Tbilisser Universität nach dem Muster deutscher Hochschulen aufgebaut war. 1947 wurde die erste germanistische Fakultät gegründet, an der bis heute Germanisten im Bereich Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft ausgebildet werden. Momentan wird das Germanistikstudium mit unterschiedlichen Abschlüssen (BA, MA, PhD) unter anderem an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität angeboten. Im Jahre 2007 wurde die Fachrichtung DaF an der TSU eingeführt.

Zur Entwicklung und Popularisierung der deutschen Sprache und Kultur in Georgien tragen verschiedene deutsche Stiftungen und Institutionen wie das Goethe-Institut, der Deutsche Akademische Austausch Dienst (DAAD), der Deutschlehrerverband Georgien (DVG), der Katholische Akademische Ausländer Dienst (KAAD), die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen usw. bei. Nebenbei ist in Tbilisi das österreichische Prüfungszentrum (ÖSD) vertreten.

2005 wurden in Georgien einheitliche Nationale Aufnahmeprüfungen eingeführt. Um einen Studienplatz zu erwerben, müssen alle Abiturienten eine von vier Fremdsprachen (Englisch, Russisch, Deutsch oder Französisch) ablegen. 2005 hatten sich noch fast 5000 Abiturienten für Deutsch entschieden. 2012 haben fast 3000 Abiturienten Deutsch gewählt. 2013 sank die Zahl auf 2300. D. h. die Zahl der Deutschstudierenden geht langsam zurück.

Trotz der o. g. Statistik bleiben die deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, die Schweiz) die beliebtesten Gastländer für die georgischen Studierenden.

Der Wunsch, in Deutschland, Österreich und in der Schweiz zu studieren, wird meistens als Hauptgrund für das Erlernen dieser Sprache benannt. Viele Jugendliche versuchen daher, ihr Studium in Deutschland fortzusetzen. Dieser Prozess bildet eine feste Basis für die weitere Entfaltung der traditionellen Bindung Georgiens an die deutsche Sprache und Kultur.

2. Methoden der Fremdsprachenvermittlung in Georgien

Seit Anfang der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts wurden im Bildungssystem in Georgien verschiedene Reformen zur Fremdsprachenvermittlung durchgeführt. Die erste Reform im Jahre 1930 sah vor, mindestens eine Fremdsprache als Pflichtfach in jeder Mittelschule einzusetzen. Gemäß dieser Reform stand das „analytische Lesen“ im Mittelpunkt. In den 40er Jahren wurde der Grammatikvermittlung große Aufmerksamkeit gewidmet (GÜM). In den 50er bis 70er Jahren dominierten die audio-linguale und audio-visuelle Methoden, seit Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre die kognitive Methode, seit Anfang der 1980er die kommunikative Methode. Das zentrale Ziel des Deutschunterrichts war also die „praktische Beherrschung“ der Fremdsprachen als Kommunikationsmittel, seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er entwickelte sich der interkulturelle Ansatz.

3. Einsatz der dramapädagogischen Methode und deren Relevanz für den DaF-Unterricht an der Staatlichen Ivane Javakhishvili Universität Tbilisi: Durchführung, Ziele vs. Probleme

Von den oben genannten Methoden sind die letzten zwei besonders in den Vordergrund gerückt (kommunikative Methode und interkultureller Ansatz), sodass sie heutzutage die wichtigsten Bestandteile des fremdsprachlichen Unterrichts in Georgien sind. Genau die Vermittlung von diesen beiden Methoden sollte die Basis zur Problemlösung im georgischen DaF-Unterricht bilden. Die Probleme sind: mangelndes Wissen an kommunikativen Fähigkeiten, Sprechstörungen, Unfähigkeit zum Fremdsprachenlernen der Studierenden.

Im Laufe des Bologna-Prozesses hat die Verlagerung der primären Unterrichtsziele auf die Vermittlung von kommunikativen Fertigkeiten den Fremdsprachenlehrer vor neue Anforderungen gestellt; und zwar den Lernenden nicht nur die Fremdsprache beizubringen, d. h. nicht nur das Funktionieren der Fremdsprache einzuüben, sondern sie auch auf die verschiedenen Kommunikationssituationen mit den ausländischen Partnern vorzubereiten.

Die Thematik der kommunikativen Fertigkeiten hat mich bereits seit Anfang meiner Arbeitstätigkeit als Deutschlektorin an der Staatlichen Universität Tbilisi fasziniert. Gerade hier, weil es um den Abbau von Hemmungen geht, z. B. sprachlicher Art, sowie um die Vermittlung von Fähigkeiten, wie Teamfähigkeit (durch die Rollenspiele), die Motivation zur Übernahme der Zukunftsperspektive, das Einübung von Verhaltensweisen, Kreativität, Handlungskompetenz, handlungsorientiertes Wissen, Toleranz, Training von Problemlösungsstrategien, Selbstreflexion und Selbstbewusstsein. Im Laufe der Zeit hat sich mein Interesse an Fragen der oben genannten Thematik dahingehend weiterentwickelt, dass ich im Rahmen meiner Promotion den Aspekt Kommunikationsfähigkeit, Drama (Theater) im DaF-Unterricht als Thema gewählt habe.

Es muss betont werden: In Georgien gilt das Forschungsfeld „Drama im Unterricht“ als neu. Das Drama, als eine Kunstform des fremdsprachlichen Unterrichts wurde in Georgien bis jetzt kaum erforscht. Daher sehe ich die Notwendigkeit, diese Kunstform im DaF-Unterricht zu etablieren, um dadurch die Motivation und Effizienz der unterrichtlichen Prozesse zu erhöhen. Die Praxis hat gezeigt, dass das Drama sowie das Theater im Unterricht zahlreiche Verbesserungsmöglichkeiten anbietet, z. B. die Aussprache oder die Verhaltensweisen der Studierenden, das Selbstbewusstsein, die Bereicherung der Lexik etc. D. h., das Drama an georgischen Hochschulen stößt bereits auf Interesse.

Um dem Thema Dramapädagogik näher zu kommen, soll eine Differenzierung zwischen „Drama“ und „Theater“ aufgezeigt werden. Schewe (1993, S. 29) unterscheidet zwischen Drama und Theateraufführung, wobei er (Kurz-)Dramen als literarische Lesetexte bezeichnet, d. h. eine Inszenierung ist nicht vorgesehen bzw. steht nicht im Vordergrund. Bei der Theateraufführung geht es um eine „klassische dramatische Aktivitätsform“, der den Rahmen des alltäglichen Unterrichts sprengt.

Daher stellt sich die Frage: Wozu Dramapädagogik?

Im Theaterlexikon wird Dramapädagogik als Spielpädagogik bezeichnet, die Ähnlichkeit mit der Theaterpädagogik aufweist. Dramapädagogik ist die Bezeichnung für einen neuen, umfassenden und professionellen Handlungs-, Forschungs- und Lehr-Lernbereich, der sich nach 1945 zunächst in England und den USA (Peter Slade – der Begriff: „freies Spiel“ – 1954; Brian Way, 1968, der Begriff: „Creative Drama“, – Persönlichkeitsentwicklung), dann in anderen europäischen Ländern ausbildete und sich auf aus der Theaterpraxis entlehnte Arbeitsformen in diversen Kontexten bezieht.

Diese „gestalteten szenischen Improvisationen“ (Schewe, 1993, S. 81 ff.) nutzen die in der Kunstform Theater enthaltenen kreativen, kognitiven, emotionellen, sozialen, ästhetischen und (senso-)motorischen Möglichkeiten für primär pädagogische Zwecke, d. h. also Kognition (in Form von Fachinhalten) und Affekt bzw. Emotion gehen eine Verbindung ein. Es geht

hierbei um Lernen mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“, bei dem nicht unbedingt die Qualität der Darstellung im Zentrum steht, sondern der Inhalt, d. h. in erster Linie ist nicht wichtig, wie man spielt, sondern was.

Der Begriff „Theater“ geht in Georgien auf die alte georgische Tradition namens „*Berikaoba*“ zurück. *Berikaoba* war ein improvisiertes maskiertes Volkstheater in Georgien, das sich aus dem heidnischen Fest der Fruchtbarkeit und Wiedergeburt entwickelte. Der Name ist vom Wort „*Ber*“ abgeleitet, was „ein Kind“ bedeutet. Die Szenen von *Berikaoba* enthalten politische Satire und soziale Proteste.

Berikaoba umfasst in der Regel mehrere Männer, die *Berikas*, die sich meist als Tiere verkleiden. Die Kostüme und Masken sind aus Tierhaut gemacht. Tierschädel, Schwänze, Federn, Hörner, Kürbisse, Bänder und Glocken werden zur Farbigkeit der Szene hinzugefügt. Das Fest beginnt mit einer Versammlung der Dorfbewohner, die Akteure für das Geheimnis wählen. Die Prozession der *Berikas* – begleitet von Klängen der Dudelsäcke (*Stviri*) – ist ein Umzug von Tür zu Tür, um Wein, Honig, Fleisch und andere Speisen, die von den Gastgebern serviert wurden, zu holen. Die Performance endet mit einem langen georgischen Fest (Festtafel/*Supra*).

Diese Tradition persifliert die ausländischen Invasoren von Georgien und später das kaiserlich-russische Beamtentum. Sie genoss besondere Beliebtheit auch im 19. und 20. Jahrhundert in Ost- und Südost-Georgien, genauso in Tbilisi. Die *Berikas* tauchen auch heute bei dem Stadtfest Tbilisi auf, haben aber nur eine symbolisch-dekorative Funktion.

Auf der Grundlage dieses improvisierten Theaters wurde im 19. Jahrhundert das erste echte Theater in Georgien gegründet, das zur geistig-kulturellen Entwicklung der Bevölkerung beitrug.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass diese traditionsreichen theatralischen Inszenierungen sich auch im georgischen DaF-Unterricht widerspiegeln.

(...) die Beziehungen der Menschen sind theatralisch strukturiert, im Gebrauch des Raums, der Körpersprache, der Wortwahl, der Modulierung der Stimme, im Aufeinandertreffen von Gedanken und Emotionen. Alles, was wir auf der Bühne tun, tun wir auch im Leben: wir sind Theater. (Augusto Boal, Regisseur, Rio de Janeiro, Internetquelle 2).

Ähnliche Inszenierungstechniken bilden eine große Hilfe zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der georgischen deutschsprachigen Studierenden im DaF-Unterricht.

Darüber hinaus ist das Ziel meines Beitrages, die praktische Verwendung einer dramakommunikativen Gestaltung des Deutschunterrichts in Georgien zu begründen und die Vorüberlegungen zu einem dramapädagogischen Konzept für die Aus- und Fortbildung von georgischen DaF-Lehrern zu machen.

Um auf das Thema Drama im Unterricht im Bildungsbereich an der Staatsuniversität Tbilisi aufmerksam zu machen, wurden meinerseits an der TSU bereits verschiedene Maßnahmen getroffen. Diese sind wie folgt:

- mehrere Kurzvorträge über dramapädagogische Methoden an der TSU
- Veröffentlichung verschiedener wissenschaftlicher Artikel
- Fortbildungsseminare im Bereich spielerischer Gestaltung des DaF-Unterrichts in DACH-Ländern und in Georgien (ÖAD, Goethe-Institut Tbilisi, DAAD, KAAD)
- Theateraufführungen
 - „Der Weltuntergang“ von Jura Soyfer an der Ilia Universität Tbilisi, 2009, in Zusammenarbeit mit Emanuel Hunterbauer, Gastlektor für DaF von der Universität Wien
 - „4 Leben, 1 Bar“, ein Poetry Slam am Goethe-Institut Georgiens, 2011, in Zusammenarbeit mit dem Gastlektor der Robert-Bosch-Stiftung Kasjan Ohnesorge und mithilfe meiner Studierenden.

Um die kommunikationsbezogenen Probleme im Unterricht transparent zu machen, habe ich im Rahmen einer empirischen Studie Beobachtungen an der TSU durchgeführt. Unten wird diese Studie exemplarisch dargestellt, indem ich die Einsatzmöglichkeiten der o. g. Methode, die Phasen der Durchführung, Lernziele und Probleme darstelle.

Konkret zu der Untersuchung: Im studienbegleitenden DaF-Unterricht bei zwei Gruppen wurden die Szenen aus den Lerneinheiten gespielt, in denen Lernende als Akteure verbal und nonverbal agierten, die deutsche Sprache wurde also inszeniert.

Unter zahlreichen Spielformen in meinem DaF-Unterricht sind die wichtigsten wie folgt:

- Drama (kurz, lang; Studierende aktiv als Spieler, Autor, Regisseur)
- Interaktionsspiele
- Körperspiele
- Gruppendynamische Spiele
- Rollenspiele

Zur erfolgreichen Durchführung der dramapädagogischen Methode nutze ich folgende Einsatzmöglichkeiten:

Einsatzmöglichkeiten I

- Zur Motivation, zur Veranschaulichung, zur Entwicklung/zum Training von Problemlösungsstrategien, zur Einübung von Verhaltensweisen

Einsatzmöglichkeiten II

- Als Einstieg, nach Erarbeitungsphase, als Abschluss einer Lerneinheit.

3.2 Durchführung

Vorüberlegungen

- Einführung in das Thema und Erarbeitung wichtiger Grundlagen
- Rahmen zurecht legen: Welche Lernziele habe ich?
- Vorwissen vorhanden?
- Soll Bewertung erfolgen?
- Entscheidung über Art und Form des Spiels
- Verfassen des Szenarios

Vorbereitung

- Besprechung von Thema, Handlungssituation und Zielsetzung/Vorgabe eines Textes mit Beschreibung der konkreten Situation
- Motivation
- Klare Handlungsanweisungen und Anforderungen formulieren
- Festlegung der Rollen/Festlegen der Spielabfolge
- Gelegenheiten zum Fragenstellen geben
- Auswertungskriterien festlegen

Nachbereitung

- Trennung von Rolle und Person
- Reflexion und Auswertung
- Konsequenzen für weiteren U-Verlauf
- Vertiefung des Themas

Die folgende Tabelle veranschaulicht meine empirische Studie an der TSU (Mai, 2013).

Zielgruppen/ Fokusgruppen/ Thema	Methoden	Ziele	Mögliche Probleme
Kontrollgrup- pen der TSU		- Praktische Verwen- dung der erlernten Materialien	- Den Lehrer beim Lernen nicht
Gruppe I. heterogen, Niveau B1,	Einsatz des Dramas im DaF-Unter- richt als di- daktisch-me- thodisches Konzept	- kommunikative Kompetenz trainieren - Sprechfertigkeit - Abbau von Hem- mungen, z. B. sprachli- cher Art - spielerische Darstel- lung von Informationen und Erfahrungen	- als Partner akzeptieren - Aufbau von Unsicherheit - Verselbst- ständigung - Beteiligungs- ängste - Zeitaufwand
Das Thema: Migration/ Studio d B1 (Funk/Kuhn/ Demme/Win- zer, Cornelsen, Berlin, 2007)		- Weltanschauung - Motivation	
Gruppe II. heterogen, Niveau A1	Qualitativ: Simulationen/ Rollenspiele	- Handlungs- und Ent- scheidungskompetenz - Soziale Kompetenz (Teamfähigkeit) - Handlungsorientiertes Wissen	
Das Thema: Körper und Gesundheit/ Studio d A1 (Funk/Kuhn/ Demme/Win- zer, Cornelsen, Berlin, 2007)	Beobachtung der Fokus- gruppe/ Videoauf- nahme	- Handlungskompetenz - Interkulturelle Kom- petenzen wie Toleranz und Empathie - Training von Prob- lemlösungsstrategien - Einübung von Ver- haltensweisen - Kreativität - autonomes Lernen - Möglichkeiten der Perspektivenüber- nahme	
		- Selbstreflexion	

4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einsatz der dramapädagogischen Methode den DaF-Unterricht in Georgien sehr positiv beeinflusst. Sie dient vorwiegend den Zielen wie Verbesserung der sprachlichen Kommunikation und Verhaltensweisen, Aktivierung der vorhandenen Sprachkenntnisse. Neben den Lernenden soll auch der Lehrer didaktische Regeln einhalten und für einen störungsfreien Ablauf sorgen, ebenso individuelle Bedürfnisse und Gruppendynamik berücksichtigen, bei Bedarf Hilfe leisten, keinen Zwang zur Rollenübernahme ausüben, Zeit für Vor- und Nachbereitung einplanen, Beobachtergruppe festlegen und Aufgaben verteilen. Das alles ergibt: Spaß am Lernen; humorvolles, spontanes, aktives, intuitives, lebendiges Lernen, „Grau, teurerer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum“. (Goethe, Wunderland Deutsch, o. J.)

Literaturverzeichnis

- Bakuradze, A. & Mindadze, I. (2011). Deutsch an Schule und Hochschule in nicht-deutschsprachigen Ländern. Bestandsaufnahme und Tendenzen: Georgien. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Neubearbeitung, S. 1664–1667). Berlin: de Gruyter.
- Eigenbauer, K. (2009). Dramapädagogik und szenische Interpretation. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik; Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 33(1), 62–75.
- Hochschule Merseburg. Zugriff am 24.07.2013 über <http://www.hs-merseburg.de/tac/backstage/fundstuecke/>
- Hugenschmidt, B. & Technau, A. (2002). *Methoden schnell zur Hand. 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Stuttgart: Klett.
- Krumm, H.-J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In K. R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 138–144). Tübingen: Francke.
- Mattes, W. (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.

- Payrhuber, F. J. (1991). *Das Drama in Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analyse und empirische Befunde-Begründungen-Unterrichtsmodelle*. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler.
- Peterßen, W. H. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Schaller, R. (2001). *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Shaverdashvili, E. (2000). *Deutsch als Fremdsprache. Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien; Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen*. Münster: LIT.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Wikipedia (o. J.). *Berikaoba*. Zugriff am 23.07.2013 über <http://en.wikipedia.org/wiki/Berikaoba>
- Wunderland Deutsch (o. J.). *Grau, treuer Freund, ist alle Theorie...* Zugriff am 24.07.2013 über <http://www.wunderland-deutsch.com/post/Grau-teurer-Freund-ist-alle-Theorie-.aspx>

Die Dramatik des Fremdsprachenlehrens – Überlegungen zur Vermittlung dramapädagogischer Kompetenzen in der (Fremdsprachen-)Lehrerfortbildung

**Theresa Birnbaum – Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für
Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

Abstract

Teaching demands sensitivities and skills which are far closer to those required of artists, than those of scientists. (Lutzker, 2008, S. 12)

Das dramapädagogische Prinzip hat seit der kommunikativen Wende Einzug in den Fremdsprachenunterricht gefunden und heutzutage ist das szenische Spiel und die Theaterarbeit in vielen Fremdsprachenklassen nicht mehr wegzudenken. Fremdsprachenlehrende und -forschende entdecken die dramapädagogische Methode zunehmend nicht nur als interessanten Ansatz für das Lehren und Lernen einer Fremdsprache, sondern auch als neues Forschungsfeld im Bereich des Kooperativen Lernens (Bonnet & Küppers, 2011), des Transkulturellen Lernens (Mairose-Parovsky, 2000), als alternativen Zugang zur Literatur (Schewe & Scott, 2003), aber auch als einen Ansatz zur kommunikativen Grammatikvermittlung (Even, 2003). Obwohl inzwischen viele Lehrkräfte künstlerische und ästhetische Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht einsetzen und die Forschungsliteratur vielfach deren positive Wirkungen beschreibt, wird dem Thema in der Diskussion um Kompetenzstandards in der Lehrerbildung kaum Beachtung geschenkt. Damit Lehrende die Dramapädagogik gezielt in ihrem Unterricht einsetzen können, bedarf es nicht nur der Formulierung von Kompetenzstandards, die auch die künstlerisch-ästhetische Seite des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen, sondern auch Lehrerfortbildungen, die Lehrkräfte zum kompetenten dramapädagogischen Handeln befähigen. Der Artikel beschäftigt sich daher mit den Fragen, warum Fremdsprachenlehrende

dramapädagogisch unterrichten sollten, welche Kompetenzen sie dafür benötigen und wie Lehrerfortbildungen diese didaktischen und methodischen Fähigkeiten nachhaltig fördern können.

1. Ausgangslage: Hinwendung zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung in der Fremdsprachendidaktik

Seit der kommunikativen Wende und der Hinwendung der Fremdsprachendidaktik zum Lernenden in den 1970er Jahren soll der Fremdsprachenunterricht den Prämissen eines kommunikativen, handlungsorientierten und lernerzentrierten Unterrichts folgen, so wie es auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR, Trim, 2009) fordert. Mit den Fragen, wie Fremdsprachenlehrende einen authentischen und abwechslungsreichen Unterricht gestalten und handlungsorientierte Methoden gewinnbringend einsetzen können, beschäftigen sich daher seit den 1970er Jahren auch zahlreiche Studien zur Fremdspracherwerbsforschung und -didaktik. Die meisten dieser Untersuchungen richten ihren Fokus allerdings auf die Lernenden (vgl. Maijala, 2012, S. 480). Vergleichsweise jung ist die Forschung, die sich mit den Fremdsprachenlehrenden beschäftigt. In ihrem Beitrag „Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?“ hält Wipperfurth mit Verweis auf Caspari (2003) fest, dass die Fremdsprachenforschung erst seit den 1990er Jahren begonnen hat, sich intensiver mit der Lehrperson zu beschäftigen (vgl. Maijala, 2012, S. 480; Wipperfurth, 2009, S. 13). Auch heutzutage machen die Studien, die ihren Fokus auf die Lehrerperspektive legen, immer noch einen relativ kleinen Anteil in der Fremdsprachenforschung aus, stehen in den meisten Forschungsarbeiten doch eher die Bedürfnisse und die Lernprozesse der Lernenden im Vordergrund (vgl. Behrent, Doff, Marx & Ziegler, 2011, S. 258). Noch bevor man den Erfolg kommunikativer und handlungsorientierter Ansätze beim Lernenden untersuchen kann, sollte man sich zunächst die Frage stellen, welche Kompetenzen Lehrende brauchen, um den oben genannten Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde in Deutschland in den

1970er Jahren unternommen, indem man im Rahmen der damaligen Bildungsreform versuchte, die Lehrerbildung zu standardisieren und ein Berufsbild für Lehrer zu formulieren (vgl. Wipperfurth, 2009, S. 8). Erst im Jahre 2004 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz einheitliche Kompetenzstandards in der Lehrerbildung (vgl. Wipperfurth, 2009, S. 8). Dabei machte die Forderung nach einheitlichen Kompetenzstandards, an denen sich Lehrkräfte und Ausbilder orientieren können, auch vor der Fremdsprachenlehrerbildung nicht Halt. Ein Ergebnis dessen ist auch das „Europäische Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung“ (EPOSA, 2007) zur Selbsteinschätzung der Lehrkompetenzen von angehenden Fremdsprachenlehrenden, das zahlreiche Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen berücksichtigt.

2. Problemstellung: Zur Notwendigkeit der Vermittlung von künstlerisch-ästhetischen Kompetenzen in der Fremdsprachenlehrerbildung

Zu kurz kommen bei aller Hinwendung zur Kompetenzorientierung in der Lehreraus- und -fortbildung allerdings immer noch die ästhetisch-künstlerischen Kompetenzen von Lehrkräften. Gehen wir, wie der berühmte Bildungspsychologe Nathaniel Gage davon aus, dass Lehren nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst ist, wie er in seinem Buch „Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?“ (1979) postuliert, dann sollten Lehreraus- und -fortbildungen dem auch Rechnung tragen und Lehrende dazu befähigen, Lernen auch als künstlerisch-ästhetischen Prozess zu gestalten. Durchsucht man allerdings beispielsweise das „EPOSA“ (2007) auf die Begriffe „künstlerisch“ oder „ästhetisch“, so erhält man keinen einzigen Treffer. Auch bei genauem Hinschauen wird deutlich, dass hier weder die Kompetenz der Lehrperson benannt wird, künstlerisch-ästhetische Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern initiieren zu können, noch die Kompetenz, selbst in der Rolle eines Künstlers, Schauspielers, Regisseurs etc. im Unterricht agieren zu können. Erfahrungsberichte von Lehrkräften und Studien zum Einsatz von Kunst, Literatur und Dramapädagogik im

Fremdsprachenunterricht (z. B. Lutzker, 2007) deuten allerdings darauf hin, dass diese Aspekte eine große Rolle beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache spielen. Im Zentrum dieses Artikels sollen daher Überlegungen zu Lehrerfortbildungen stehen, die den handlungsorientierten, künstlerischen Ansatz der Dramapädagogik verfolgen. Da ich in meiner Praxis als Fremdsprachenlehrerin und Fortbildnerin selbst mit dem dramapädagogischen Ansatz arbeite, widme ich mich in diesem Artikel deshalb folgenden Fragen: Was verbirgt sich hinter dem dramapädagogischen Unterrichts- und Fortbildungskonzept? Welche Forschungen zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung gibt es? Welche Theorien und Methoden und welches Lehrerbild liegen dem Konzept zugrunde? Wie kann ich die Dramapädagogik als Methode in Lehrerfortbildungen vermitteln und Lehrende vom theoretischen Wissen zum kompetenten Handeln führen?

3. Der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht als künstlerisch-ästhetischer Lern- und Lehrprozess

Der dramapädagogische Ansatz etablierte sich Mitte der 1950er Jahre in Großbritannien und fand mit der kommunikativen Wende auch in Deutschland Einzug in den Fremdsprachenunterricht (vgl. Koch & Streisand, 2003, S. 80; Schewe, 2007, S. 135). Bonnet und Küppers beschreiben die Dramapädagogik als eine „Methode, die sich ausgewählter Elemente aus dem Bereich des Theaters und Schauspiels bedient, um sie für Bildungszwecke nutzbar zu machen“ (2011, S. 41). Als pädagogisches Unterrichtsprinzip meint dies zunächst den „kreative[n] Umgang mit dramatischen Texten“ und eine „handlungsorientierte Aneignung von Damentexten“ (Koch & Streisand, 2003, S. 81). Als Pionier der Dramapädagogik gilt im deutschsprachigen Raum Manfred Schewe, der das im britischen Schulsystem bereits Mitte des letzten Jahrhunderts etablierte Schulfach *Drama in education* nach Deutschland brachte und erstmalig im deutschsprachigen Raum eine Dissertation über die Verbindung von Theaterspiel und Fremdsprachenunterricht verfasste (vgl. Schewe, 1993, S. 82). Schewe sieht

die Verbindung zwischen Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht in der Förderung kommunikativer Handlungskompetenzen durch eine stärkere künstlerische Orientierung und einer „Inszenierung“ der Fremdsprache:

Mit Hilfe von Methoden, die sich aus der dramatischen Kunstform ableiten lassen, werden im Unterricht fiktive Kontexte geschaffen, in denen Lehrende und Lernende sprachlich und nichtsprachlich in intensiver Weise handeln – die fremde Sprache wird inszeniert. (Schewe, 1993, S. 4)

Bei der Dramapädagogik geht es darum, innerhalb des „realen Schulkontextes“ eine fiktive Wirklichkeit, eine „Als-ob“-Situation (vgl. Koch & Streisand, 2003, S. 15 f.) zu schaffen, in der Lernende sprachlich handeln und sich ausprobieren können. Ziel ist es, durch ein Sich-Hineinversetzen in andere Rollen und Situationen, durch ein „So-tun-als-ob“, andere Perspektiven zu übernehmen und Sachverhalte oder Konflikte von innen heraus zu untersuchen. Hierbei spielen Empathie und Reflexion eine zentrale Rolle. Es geht dabei nicht in erster Linie um das Entwickeln von schauspielerischen Fähigkeiten, sondern eher um den Prozess des sozialen und kooperativen Lernens sowie die Entwicklung von Problemlösestrategien, die Fähigkeit zur Reflexion und zum kritischen Denken und die Förderung kommunikativer Kompetenzen (vgl. Bonnet & Küppers, 2011). Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht geht im Sinne reformpädagogischer Ideen von einem ganzheitlichen Lernen aus, bei dem kognitive, emotionale und motorische Fähigkeiten verbunden werden und das Individuum ins Zentrum rückt. Das Lernen wird als „einheitlicher, zusammenhängender Erlebnisprozess verstanden, an dem das lernende Individuum aktiv teilnimmt“ (Schlemminger, Brysch & Schewe, 2000, S. 16).

4. Stand der Forschung: Dramapädagogik in der Lehrerfortbildung

Die meisten Forschungsarbeiten innerhalb der Dramapädagogik beziehen sich auf die Beschreibung von Lernprozessen bei Lernenden und sind

qualitativer Natur (vgl. Evens, 2003; Lutzker, 2007; Schewe, 1993; Schewe & Scott, 2003). Es gibt auch erste Studien zur Erhebung kognitiver Erfolge durch dramapädagogische Methoden, die mit quantitativen Methoden arbeiten (Hille, Vogt, Fritz & Sambanis, 2010; Walter & Domkowsky, 2012). Mit der Gründung der dramapädagogischen Fachzeitschrift *Scenario*¹ (2007) haben Manfred Schewe und Susanne Even eine Plattform geschaffen, auf der sowohl dramapädagogische Projektbeschreibungen als auch wissenschaftliche Forschungen auf diesem Gebiet ihren Platz finden. In seinem Leitartikel hält Schewe (2007, S. 139) das Forschungsdesiderat zum dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht fest:

Das Spektrum möglicher Forschungsthemen ist zweifellos sehr breit. Über die vertiefende Auseinandersetzung mit solchen Themen hinaus ist allerdings auch wichtig, dass in den nächsten Jahren die Forschung selbst stärker als bisher zum Gegenstand der Fachdiskussion wird und Antworten auf folgende Fragen gegeben werden: Welche Konzepte bzw. quantitativen und qualitativen Methoden wurden bei der Erforschung von dramapädagogischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt? Mit welchem Erfolg? Welche neuen Konzepte/Methoden sollten erprobt werden?

Im Bereich der Lehrerforschung gibt es vergleichsweise wenige Studien zum dramapädagogischen Unterricht. In ihrem Artikel „Gründe für eine Integration dramapädagogischer Methoden in der Lehrerbildung“ stellen Haack und Surkamp Studien vor, die belegen, dass angehende Fremdsprachenlehrende Vorbehalte gegenüber einem dramapädagogischen Unterricht haben (vgl. Haack & Surkamp, 2011, S. 55 f.). Diese Berührungsängste mit dramapädagogischen Methoden seien auch in Lehrerfortbildungen deutlich geworden. Gerade deshalb plädieren die Autoren für eine Integration drama- und theaterpädagogischer Aspekte in die Lehrerbildung. Haack und Surkamp machen deutlich, welche Bedeutung die Ausbildung

1 <http://www.ucc.ie/en/scenario/scenariojournal/>, letzter Zugriff am 23.03.2014.

performativer Kompetenz² nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende hat:

Die aus dem (Theater-)Spiel zu gewinnende Erkenntnis, dass individuelle und gesellschaftliche Identitäten und soziale Wirklichkeiten nicht vorgegeben, natürlich und auf Dauer fixiert, sondern vielmehr Produkte fortwährend aktualisierter und modifizierter Handlungen sind, befähigt SuS zu gesellschaftlicher Partizipation. Lehrer/-innen kann sie helfen, zwischen unterschiedlichen Rollen in der Schule zur Erfüllung verschiedener Funktionen zu wechseln. Sie sollten daher schon in der Ausbildung eine Art performative Kompetenz für die Ausübung ihrer Lehrerrolle erlernen und gleichzeitig mit theaterpädagogischen Grundsätzen und Übungen bekannt gemacht werden (2011, S. 55).

Mit dieser Forderung nach mehr Dramapädagogik in der Lehrerausbildung schließen sich die Autoren Peter Lutzker an, der in seiner umfangreichen Forschungsarbeit *The Art of Foreign Language Teaching* (2007) die Rolle des Lehrenden als Künstler hervorhebt und in einer qualitativen Studie den Einfluss eines Clown-Workshops auf die persönliche und professionelle Entwicklung von Englischlehrerinnen und -lehrern an Rudolf-Steiner-Schulen untersuchte. Lutzkers Arbeit fußt auf einer umfangreichen Darstellung des Konzepts „*The teacher as artist*“ (Der Lehrer als Künstler). Lutzker (vgl. im Folgenden 2007, S. 40 ff.), der sich auf Studien von Rubin (1985) beruft, fordert in seiner Studie einen Paradigmenwechsel in der Lehrerbildung, weg vom lediglich wissens- und erfahrungsgeleiteten Experten hin zum innovativen, kreativen, improvisationsfähigen und einfühlsamen „Performance-Künstler“ (vgl. Haack & Surkamp, 2011, S. 56). Eine seiner zentralen Erkenntnisse dabei ist, dass die Kompetenzen eines Lehrenden denen eines Künstlers oft näher stehen als denen eines Wissenschaftlers: „[T]eaching demands sensitivities and skills which are far closer to those required of artists, than those of scientists“ (Lutzker, 2008, S. 12). Inzwischen gibt es einige Lehrerfortbildungen (z. B. vom Goethe-Institut³), die sich diesem Konzept anschließen und die künstlerischen sowie

2 Zum Begriff der „Performativen Kompetenz“ siehe Hallet (2010).

didaktisch-methodischen Fähigkeiten von Lehrenden innerhalb dramapädagogischer Fortbildungen ausbilden und ihnen Handwerkszeug für einen dramapädagogischen Unterricht an die Hand geben wollen. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, den Lehrenden Fähigkeiten zu vermitteln, um ihren Rollen als Dramaturg, Schauspieler und Regisseur (vgl. Müller, 2008, S. 71 ff.) gerecht zu werden und gleichzeitig die Lernenden dazu anzuleiten, sich in theatralen Kontexten auszuprobieren und sprachlich zu handeln. Thomas Müller fasst zusammen, wie ein (Fremdsprachen-)Lehrer, der über dramapädagogische Kompetenzen verfügt, die Unterrichts- und Lernprozesse positiv beeinflussen kann:

Ein Lehrer, der in der Lage ist, durch bewussten Einsatz seiner Bewegungsdynamik, Nähe-Distanz-Verhalten zu Lernern, angemessenen stimmliche Variation, Mimik und Gestik, Unterrichtsprozesse zu steuern, schafft Voraussetzungen für einen authentischen, lebendigen und abwechslungsreichen Unterricht, in dem auch die Lernenden angeregt und motiviert sind, sich entsprechend in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, wodurch eine optimale Verarbeitungsbereitschaft für neues Wissen bzw. die Automatisierung bekannter Strukturen geschaffen wird. (Müller, 2008, S. 31)

5. Lehrerfortbildungen dramapädagogisch und anwendungsbezogen gestalten

Wie bereits deutlich geworden ist, handelt es sich beim dramapädagogischen Unterrichtsprinzip sowie bei der Forderung, die Lehrerbildung anwendungsbezogener, handlungsorientierter und künstlerischer zu gestalten, immer noch um ein Desiderat. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass Lehramtsstudierende und Lehrende zunächst Hemmungen vor solchen alternativen Aus- und Fortbildungsmethoden haben (vgl. Haack & Surkamp, 2011, S. 55; Lutzker, 2007, S. 130 ff.). Ein Lehrender,

3 Z. B. die Lehrerfortbildung „Theater im DaF-Unterricht“ (vgl. <http://www.goethe.de/llr/prj/fid/fbp/mdp/de11148311.htm>, letzter Zugriff am 23.03.2014).

der dramapädagogisch unterrichtet, braucht – genau wie seine Lernenden – Mut, sich auszuprobieren; das Selbstbewusstsein, Fehler zu begehen; Ausdrucksstärke; Sicherheit im mündlichen Improvisieren sowie zu einem gewissen Grad die künstlerischen Fähigkeiten eines Theaterpädagogen. Aus diesem Grund ist es wichtig, in Lehrerbildungsseminaren den Bedenken, Ängsten und Vorerfahrungen der Lehrenden zu begegnen. Es ist notwendig, auf ihre persönlichen Lern- und Lehrerfahrungen einzugehen, ihr Vorwissen einzubeziehen und ihre Stärken gezielt einzusetzen. Dramapädagogische Lehrerfortbildungen sollten auch zum Ziel haben, Lehrenden wichtige Schlüsselkompetenzen mit auf den Weg zu geben, wie Teamfähigkeit, Kreativität, Fähigkeit zur Improvisation, den richtigen Einsatz von Körper und Stimme. Jürgen Eugen Müller (2006, S. 104) beschreibt mögliche Kompetenzen, die in einer dramapädagogischen Lehrerfortbildung vermittelt werden können:

8. Sprechfertigkeit: Erlernen und Reflexion sprachlicher Handlungen und Haltungen, Erweiterung des mündlichen Ausdrucksvermögens, Verbesserung der Aussprache und Intonation, Wortschatzerweiterung, Erlernen und Festigen grammatischer Strukturen
9. Persönlichkeitsentwicklung: Abbau von Sprechhemmungen und -blockaden, Steigerung der körpersprachlichen Ausdrucksfähigkeit
10. Soziale Kompetenz: Steigerung der Kommunikations- und Teamfähigkeit, Erlernen differenzierter sozialer Register und von Konfliktlösungsstrategien
11. Lernkompetenz: Steigerung von Konzentration und Motivation, Erweiterung des Lernmethodenrepertoires
12. Vorbereitung auf die Berufsausbildung: Simulation von Bewerbungsgesprächen und Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz

Bei der Heranführung an diese Kompetenzen muss beachtet werden, dass Lehrende mit bestimmten didaktisch-methodischen und persönlichen

Überzeugungen in eine Fortbildung kommen, die auf ihren Lern- und Lehrerfahrungen und Sozialisationsprozessen beruhen:

Lehrerinnen und Lehrer verfügen neben ihrem fachlichen Wissen über ein reichhaltiges Repertoire subjektiv-theoretischer Wissensbestände über Lerner und Lernprozesse, über Lehrmethoden und Lernziele, über eigenes interaktives Handeln und das Handeln der verschiedenen Bezugspersonen. Die Lehrkräfte benutzen ihre Subjektiven Theorien bei ihrer alltäglichen Arbeit; deshalb können diese Theorien als Wissensbasis für das Lehrerhandeln angesehen werden, die sich im Laufe der persönlichen Entwicklung und beruflichen Sozialisation herausbildet. (Dann, 1994, S. 163)

Die Grundlage für die Lehrerfortbildung sollten daher die Vorerfahrungen und die subjektiven Wissensbestände der Lehrenden bilden, die kontinuierlich in die Fortbildung mit einbezogen, in Reflexionsphasen explizit und transparent gemacht und durch Selbsterfahrung ggf. aufgebrochen und beeinflusst werden können. Ziel einer dramapädagogischen Fortbildung sollte es sein, mit den Lehrkräften sowohl theoretische Grundkenntnisse zur Dramapädagogik zu erarbeiten als auch Übungen und Methoden zur Verfügung zu stellen, mit denen Lehrende ihre eigenen Unterrichtsziele und Inhalte dramapädagogisch und ganzheitlich umsetzen können. Beides sollte innerhalb von handlungs- und praxisorientierten Arbeitsphasen gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeitet werden, wobei die Handlungsprodukte einen direkten Bezug zur Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte haben sollten. Sinnvoll ist es dabei, dass die Lehrkräfte die pädagogischen Übungen und Phasen eines dramapädagogischen Unterrichts nach dem Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2002, S. 234) selbst durchlaufen, da im Sinne der Ganzheitlichkeit nur durch die Selbsterfahrung das theoretische Wissen in Handlungswissen überführt werden kann. Das bedeutet, dass die Lehrenden „genau mit den Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen“ (Wahl, ebd.). In vielen Lehrerfortbildungen hat sich zudem das „Prinzip Seitenwechsel“ (vgl. Tajmel, 2010, S. 178) bewährt, bei dem die Lehrenden in einer simulierten Lernsituation die Rolle der Schülerinnen und Schüler einnehmen und so für

deren Lernschwierigkeiten sensibilisiert werden können. Eine Möglichkeit hierfür wäre es, einige Fortbildungsphasen für Deutschlehrerinnen und -lehrer in einer anderen Fremdsprache, z. B. Englisch, durchzuführen. Der hierbei generierte „Aha-Effekt“ sei nicht zu unterschätzen, da die Lehrkräfte dabei feststellen können, welche sprachlichen Schwierigkeiten eine Improvisationsübung in einer Fremdsprache verursachen kann und welche Strategien man benötigt, um die Kommunikationssituation trotzdem aufrecht zu erhalten (beispielsweise der Einsatz non-verbaler Kommunikation). Ein Beispiel eines Fortbildungsmodells, das diesen Prinzipien methodisch-didaktisch Folge leistet, beschreibt das von Barbara Ziebell entwickelte „ESRA-Modell“⁴ (2006). Sie erhebt die Lehrenden mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen zum Ausgangspunkt der Fortbildung, denn sie sind der „Motor jeglicher Unterrichtsveränderung. Ihre Unterrichtssituation, ihre Kompetenzen und was sie für ihr berufliches Handlungsfeld brauchen, stehen im Mittelpunkt“ (Ziebell, 2006, S. 34). Diesem Fortbildungskonzept liegt ein handlungsorientierter Ansatz zugrunde, wobei die Prinzipien der Selbsterfahrung, des Perspektivenwechselns und des „*Learning by Doing*“ in kooperativen Lernprozessen eine entscheidende Rolle spielen.

6. Ausblick

Es sollte deutlich geworden sein, dass es einen großen Bedarf an Forschung im Bereich der Lehrerkompetenzen und der Lehrerbildung gibt. Für die Konzeption von kompetenzorientierten Lehreraus- und -fortbildungen ist es daher notwendig, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie die Lehre durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen handlungsorientierter gestaltet werden kann, sodass die Lehrkräfte vom „trägen Wissen zum kompetenten Handeln“ (Wahl, 2002, S. 227) gelangen (vgl. dazu auch Dann, 1994, S. 163). Denn Lehrer(fort)bildungen sollten dazu dienen, Lehrenden nicht nur deklaratives Wissen (über neue Methoden etc.) zu vermitteln, sondern ihnen

4 „ESRA“ (Ziebell, 2006, S. 35) steht für einen zyklischen Fortbildungsverlauf aus den Phasen: *Erfahrung, Simulation, Reflexion und Anwendung*.

vor allem die Gelegenheit geben, sich selbst in die Rolle des Lernenden zu begeben und über die Selbsterfahrung und Reflexion sowie den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ihre subjektiven Sichtweisen zum Lehren und Lernen zu überdenken. Dies setzt voraus, dass hierbei ein aktives Handeln und eine selbstreflexive Partizipation der Lehrenden stattfinden (vgl. Wahl, 2002). Lehrerfortbildung sollte sich daher nicht nur mit kognitiven Wissensbeständen beschäftigen, sondern auch mit den Kompetenzen, die ein Lehrender tagtäglich braucht, um die komplexen Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Unterricht zu lenken und zu moderieren, um Lernende zu ausführlichen und vielfältigen Sprachhandlungen herauszufordern und sie für das Lernen einer Fremdsprache zu begeistern. Dass die Dramapädagogik als Methode dafür geeignet ist, haben vielfältige Berichte über die positiven Lern- und Lehrerfahrungen gezeigt (vgl. dazu die Beiträge in *scenario*). Es mangelt allerdings an empirischer Forschung, die den durch dramapädagogische Methoden erreichten Lernerfolg und die damit verbundenen Schlüsselkompetenzen fundiert und damit auch die Dramapädagogik als ganzheitlichen Ansatz in der (Fremdsprachen-)Lehrerfortbildung etabliert. Damit einher gehen muss die Entwicklung von Kompetenzstandards, die den künstlerisch-ästhetischen Anteil des Lehrens anerkennen und die Konzeption von Lehrerfortbildungen ermöglichen, die sich an den Prämissen des kommunikativen Paradigmas orientieren und Lehrenden die Möglichkeit geben, in dramapädagogischen Erfahrungsräumen Kompetenzen zu erwerben, die sie dazu befähigen, einen ganzheitlichen, lernerzentrierten und handlungsorientierten Unterricht durchzuführen.

Literaturverzeichnis

- Behrent, S., Doff, S., Marx, N. & Ziegler, G. (2011). Review of doctoral research in second language acquisition in Germany (2006–2009). *Language Teaching* 44, 237–261.
- Bonnet, A. & Küppers, A. (2011). Kooperatives Lernen und Dramapädagogik. In A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 32–51). Braunschweig: Klinkhardt.

- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Huber.
- EPOSA (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*. Unter Mitarbeit von D. Newby et al. Zugriff über http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Gage, N. (1979). *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?* München: U & S.
- Haack, A. & Surkamp, C. (2011). Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 54–66). Braunschweig: Klinkhardt.
- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M. & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5, 337–350.
- Koch, G. & Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.
- Lutzker, P. (2007). *The art of foreign language teaching*. Tübingen: Francke.
- Maijala, M. (2012). Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39, 479–498.
- Mairose-Parovsky, A. (2000). Interaktionsspiele und Transkulturalität. In G. Schlemminger, T. Brysch & M. Schewe (Hrsg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Müller, J. E. (2006). Sprachförderung mit ganzheitlichen Lehr- und Lernmethoden – Theaterpädagogik und Suggestopädie in der Fortbildung von Lehrkräften. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule 4* (S. 99–110). Köln: Gilles und Francke.

- Müller, T. (2008). *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: VDM-Verlag Müller.
- Rubin, L. J. (1985). *Artistry in Teaching*. New York: Random House.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Schewe, M. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Ein Blick zurück nach vorn. *Scenario*, 1(1), 158–173.
- Schewe, M. & Scott, T. (2003). Literatur verstehen und inszenieren: Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. *GFL-journal. German as a foreign language*, 2003(3), 55–81.
- Schlemminger, G., Brysch, T. & Schewe, M. (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Tajmel, T. (2010). DAZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl., S. 167–184). Tübingen: Narr.
- Trim, J. L. M., Quetz, J., Schieß, R. & Schneider, G. (2009). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2] (Nachdruck). Berlin: Langenscheidt.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Walter, M. & Domkowsky, R. (2012). Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. *Scenario*, 6(1), 103–126.
- Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer- und -lehrerinnen? *ForumSprache*, 1(2), 6–25.
- Ziebell, B. (2006). Leitlinie für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule 4* (S. 31–44). Köln: Gilles und Francke.

Gesten und Körperhaltungen in DaF/DaZ

**Doris Schöps – Technische Universität Berlin/Arbeitsstelle für Semiotik
Deutschland**

Abstract

Der vorliegende Beitrag fragt, wie kommunikative Gesten und Körperhaltungen im Unterricht zum Einsatz kommen. Das Feld der kinesischen Zeichen wird historisch beleuchtet. Mit Hilfe des Zeichenmodells von Karl Bühler werden die *Darstellungs-*, *Ausdrucks-* und *Appellfunktion* innerhalb des Fremdsprachenunterrichts analysiert. Es folgen exemplarische Einblicke in Sprachlernkonzepte und Kursmaterialien im Bereich DaF/DaZ, die Gesten und Körperhaltungen ins Sprachenlernen einbeziehen.

1. Körperbewegungen und Körperhaltungen als Zeichen

Versuche, die Eigenschaften der Lautsprachen in Abgrenzung zu außersprachlichen Verständigungsformen zu bestimmen, sind nicht neu. Bereits Herder (1784) fragt, ob der Mensch nicht bereits als Tier Sprache habe, in dem Sinne, dass ein Baby Empfindungen der Freude durch Freudenlaute, wie etwa Glucksen und Brabbeln, von sich gibt, ohne dass es eine Vorstellung davon zu haben braucht, was *Freude* bedeutet. Mit Herder kann gefragt werden, was eine Lautäußerung mit anderen Ausdrucksmodi verbindet. Und weiter: Wie konstruieren körperliche Äußerungen Sinn – mit und ohne verbales Begriffssystem? Wie erlangen sie kulturelle Bedeutung und stellen darüber soziale Ordnungen her?

1.1 Das Feld der nonverbalen Zeichen

Die Face-to-face-Kommunikation ist nicht nur Gegenstand der Sprachwissenschaft, sondern auch der sogenannten *nonverbalen Kommunikationsforschung* (NVK). Diese bewegt sich an der Schnittstelle von Psychologie (Argyle, 1975), Anthropologie (Birdwhistell, 1970) und Verhaltensbiologie (Morris, Collet, Marsh & O'Shaughnessy, 1979). Tab. 1 gibt eine Übersicht.

Nr.	Feld körpergebundener Zeichen	Beispiele
1.	Mimisches Verhalten (Mimik)	Bewegungen der Gesichtsmuskeln (z. B. Augenbrauen heben), Blickverhalten
2.	Kinetisches Verhalten (Kinesik)	Körperbewegungen (z. B. Handgesten) Körperhaltungen (z. B. Knien, Sitzen) Körperspannung, Körperorientierung
3.	Berührungsverhalten (Haptik)	Selbst-, Partner- und Objektberührungen
4.	Distanzverhalten (Proxemik)	Raumbezug (z. B. Abstand, Sitzordnung)
5.	Physische Eigenschaften	Körpergröße, Gewicht, Haarfarbe usw.
6.	Artefakte	z. B. Brille, Schmuck, Parfüm

Tab. 1 – Felder des Nonverbalen, Auswahl nach Hübler (2001, S. 12).

1.2 Historische Einblicke

Innerhalb Europas ist die antike Rhetorik einflussreich gewesen. Nach Müller (1998) sollten die natürlichen Gesten gezähmt werden. Das heißt, all jene Handbewegungen, die der Mensch beim Sprechen automatisch vollzieht. Bis in die Neuzeit sollten die körperlichen Regungen unterdrückt und allenfalls pointiert in die Rede „eingebaut“ werden. Es ist die Anekdote überliefert, der antike Redner Demosthenes habe vorgeschlagen, eine schlechte Schulterhaltung und eine fehlerhafte Gestik durch das Tragen einer Lanze zu korrigieren (Hübler, 2001).

Um 1528 verfasste der Humanist Balthasar Castiglione eine Abhandlung über die höfische Lebensart; er empfahl seinen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen Mäßigung und Anmut (Castiglione, 1999). Der verbreitete „weibliche Knicks“ (das In-die-Knie-Gehen) sowie der männliche „Diener“ (die tiefe Verbeugung) zeugen von geschlechtsbezogenen, zeremoniellen Gesten. Auf vielen manieristischen oder barocken Ölgemälden erkennt man gut die Beine von porträtierten Monarchen in Spreiz- oder Schrittstellung. Hier wurden ehemals militärische Praktiken des Waffentragens (Schwert, Florett etc.) zu symbolischen Körperhaltungen ritualisiert, die die eigene Machtstellung anzeigen (Zakharine, 2005). Eine Gegenwelt bilden die Motive der „obszönen Gesten“. Sie zeugen von einer sozialen Praxis jenseits der Standesetikette (Pasquinelli, 2005). Mittelalterliche Handschriften wie der Heidelberger *Sachsenspiegel* zeigen demgegenüber eine Welt von streng kodifizierten Gebärden (z. B. Kniefall) innerhalb der oralen Kultur des mittelalterlichen Lehnswesens (Müller, 1998).

Die wissenschaftliche Betrachtung kinesischer Zeichen beginnt mit der Renaissance. Der Arzt J. Buwler bestimmt dann in der *Chirologia* (1644) rhetorische Handgesten als eine „Natursprache“ (Müller, 1998, S. 45). Die Frage nach der Kultur-Natur-Verschränkung von kinesischen Zeichen erhält mit Charles Darwins Abhandlung zum *Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren* (1872) eine neue Stoßrichtung, die den Gedanken von evolutionär bedingten, körperlichen Ritualisierungen etablierte. Man weiß zum Beispiel heute, dass es für die Emotionen der Freude, der Trauer, der Angst, des Zorn und des Ekels menschliche Gesichtsausdrücke gibt, die sich auf der ganzen Welt ähneln (Eibl-Eibesfeldt, 1984).

Um 1930 untersucht David Elfron (1972) in New York die spontane redebegleitende Gestik von osteuropäischen Juden und Italienern. Er legt damit den Grundstein für viele weitere sprachbezogene, ethnografische Mikroanalysen von menschlichen Handgesten, die ab den 1970er Jahre zunehmen. Im Bereich der Haltungsforschung belegt Hewes (1957) in einer weltweiten Studie die hohe kulturelle Varianz von Ruhepositionen. Das Sitzen auf Stühlen als Alltagsverhalten ist zum Beispiel eine europäische

Tradition. Sie hat sich aus dem kultischen und religiösen Zusammenhang des thronenden Herrschers gelöst und wurde zunehmend profanisiert (Eickhoff, 1997). Zudem gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Körperhaltung, sozialem Rang (Mehrabian, 1969) sowie Körperhaltung und Gender (Wex, 1979).

1.3 Embleme und Illustratoren

In der semiotischen Gestenforschung ist die Klassifikation des außersprachlichen Körperverhaltens von Ekman und Friesen (1969) einflussreich. Daraus sind die beiden Kategorien *Embleme* und *Illustratoren* für DaF/DaZ relevant.

Embleme begleiten das gesprochene Wort, können aber auch redeersetzend gebraucht werden. Ihre Verwendung erfolgt oft in Situationen, in denen der akustische Kanal gestört ist (in der Diskothek, im Straßenverkehr etc.). Embleme werden bewusst und absichtlich kommuniziert. Sie sind meistens kulturell erlernt und daher in der Regel arbiträr kodiert.

Illustratoren werden redebegleitend artikuliert. Ihre Verwendung erfolgt in der Regel automatisiert (unbewusst). Die größte Gruppe betrachten Ekman und Friesen (1969) als ikonische Zeichen. Sie geben die Eigenschaften der sprachlichen Bezugsobjekte an, wie Länge, Form, Aktivitäten oder Distanzen. Illustratoren sind erlernt und intersubjektiv geteilt, sie konzeptualisieren das Gedachte visuell-räumlich. Dazu kommen unter anderem noch *deiktische Gesten*. Mit ihnen kann ein Sprecher oder eine Sprecherin auf einen außersprachlichen Gegenstand durch Zeigen verweisen. Symbolisch steht hierfür die Bezeichnung „Zeigefinger“.

2. Darstellung, Appell und Ausdruck: Kinesische Zeichen im Fremdsprachenunterricht

Der Sprachpsychologe Karl Bühler postulierte 1934 das sogenannte *Organonmodell* (Abb. 1). Es gilt für alle Arten von Zeichen, die kommuniziert werden (Bühler, 1999 sowie Müller, 1998).

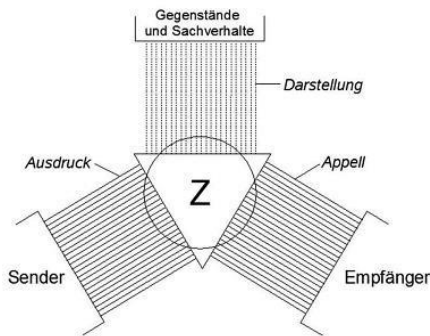


Abb. 1 - Bühlers Zeichenmodell (aus Bühler, 1999, S. 28).

Indem das Zeichen auf Sachverhalte in der Welt verweist, wird es für Bühler zum *Symbol*, das diese Sachverhalte repräsentiert. Nach Bühler ist dies die *Darstellungsfunktion* des Zeichens. Indem das Zeichen auf Gefühle, Einstellungen, Gedanken der Sprecherin bzw. des Sprechers verweist, wird es zum *Symptom* und hat eine *Ausdrucksfunktion*. In dem Maße, wie Zeichen eine Verhaltensänderung im Adressaten oder Empfänger bewirken, sind sie *Signale* und haben eine performative Kraft. Sie erfüllen dann eine *Appellfunktion*.

Alle Arten von Zeichen, die im Fremdsprachunterricht kommuniziert werden, können eine Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion übernehmen. Abb. 2 illustriert die Aufteilung der Gesten und Körperhaltungen nach den drei genannten Zeichenfunktionen im Rahmen des Erlernens einer Zweit- oder Fremdsprache.



Abb. 2 – Die Gesten und Körperhaltungen nach den drei Zeichenfunktionen im Unterricht.¹

Was davon lässt sich im Fremdsprachenunterricht gezielt steuern und was nicht? Natürlich wäre es Unsinn, die eingenommenen Körperhaltungen und spontan geäußerten Gesten eines Individuums, die innerhalb des Deutschkurses stattfinden, steuern zu wollen. Auch wäre es ein fragwürdiges Unterfangen Gestennamen wie Etiketten zu lernen, die man an die Gestalten des Körpers heftet.

Im Folgenden sollen die Möglichkeiten des Umgangs mit Gesten und Körperhaltungen in DaF/DaZ ausgehend von den drei Bühler'schen Zeichenfunktionen erörtert werden.

2.1 Kurskommunikation (Appellfunktion)

Lehrerinnen und Lehrer sollten nicht nur ihr sprachliches und parasprachliches Verhalten (z. B. langsam und deutlich sprechen), sondern auch das semiotische Potential ihres körperlichen Verhaltens reflektieren. Und was ist mit den Lernenden? Für sie ist es beispielsweise relevant, einen Vortrag in der Fremdsprache sprachlich gut zu bewältigen. Der situationsangemessene Körperausdruck kann hier unterstützend wirken. In Dannerer und Fandrych

1 Die drei Piktogramme stehen symbolisch für die drei Zeichenfunktionen. Das Informationssymbol (links) bezeichnet das Erlernen von Sachverhalten in der Zielsprache sowie in Bezug auf die Zielkultur. Das Maskensymbol in der Mitte verweist auf die mimisch und gestisch angezeigten Gefühle und Einstellungen beim Lernen. Das Symbol des erhobenen Zeigefingers verweist auf die appellative Kraft von Gesten auf der Ebene der Performanz.

(2012) finden sich Tipps zum Abbau von Ängsten beim freien Sprechen in DaF und zur Sensibilisierung für eigene (unbewusste) außersprachliche Verhaltensmuster.

Gestenembleme können gezielt wie eine Metasprache im Kurs eingesetzt werden. Das heißt, eine emblematische Geste kann durch die Lehrenden an entsprechenden Stellen allmählich und zunächst redebegleitend eingeführt werden, um die Zeichengestalt, die Semantik der Geste und ihre pragmatische Verwendung als Konvention zwischen Lehrenden und Lernenden zu etablieren. Das Forschungsprojekt von Ponath (in Vorb.) systematisiert auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung in Berliner Sprachschulen verschiedene solcher gestischen Konventionen und teilt sie in Kategorien ein (Arbeitsanweisungen, Grammatikvermittlung, Korrektur etc.). Beispielsweise zeigt die Lehrende mit einer Geste, deren Finger zu einer Schere geformt sind, dem DaF-Kurs an, dass das neu eingeführte Verb ein *trennbares Verb* ist.

2.2 Lerngegenstand (Darstellungsfunktion)

Die Vermittlung von emblematischen Gesten ist innerhalb der Landeskunde relevant. Oft wird aber vergessen, dass es auch vokale Embleme (z. B. „Pfui!“, „Aua!“), mimische Embleme (z. B. Lächeln, die Stirn runzeln) oder Haltungseembleme (z. B. den Kopf auf die Hand stützen) gibt. Auch deren Bedeutungen müssen in der Regel erlernt werden. Manchmal sind die Bedeutungen aber auch transparent. Ein Beispiel ist die Handgeste, bei der der abgespreizte Daumen und der abgespreizte kleine Finger ein virtuelles Mobiltelefon formen, das an Ohr und Mund gehalten wird („Ich rufe dich an“). Man erkennt hier noch die zugrunde liegende Gebrauchsbewegung, nämlich mit dem Handy zu telefonieren. Nur selten nehmen Lehrwerke auf die Motivationen Bezug, die sich hinter den landestypischen Bedeutungen des Emblems verbergen. Das ist schade, denn es existieren mittlerweile sehr viele Gestenlexika mit Erklärungen zum Ursprung der Gestenembleme (z. B. Kolarova, 2012; Lynn, 2012; Serenari, 2012).

Neben der Vermittlung einer landestypischen Geste bietet es sich auch an, die Ritualisierungsprozesse in Gesten und Körperhaltungen mit den Lernenden herauszuarbeiten. Beispielsweise kann „sich übergeben“ gestisch angezeigt und nachgespielt werden. Zugleich lernt man hierüber wichtige Wörter und Wendungen im Zusammenhang mit dem Körper: Mit dieser Geste, bei der man so tut, als würde man Essen erbrechen, drückt man nämlich nicht nur aus, dass man *Ekel vor* einer Speise hat oder dass *einem* gerade *schlecht wird*, sondern auch metaphorisch, dass man etwas *zum Kotzen findet* („etwa ablehnt“, „etwas nicht mag“). Das ist eine zwar deftige, aber weit verbreitete Redensart des Deutschen, der ein körperlicher Reflex zugrunde liegt.²

Situationsbezogene Botschaften von Gesten- und Haltungselementen variieren. Wir können nicht nur sprachlich, sondern auch mit gestischen Zeichen und anderen körperlichen Ausdrucksmodi etwas erbitten, etwas wünschen, etwas ablehnen, jemanden loben und so fort. Wir wünschen etwa einer Bekannten „viel Erfolg“, indem wir ihr die Daumen drücken. Auch eine Körperhaltung wie das absichtliche Verschränken der Arme kann je nach Kontext entweder einen Sachverhalt wie „hier ist es aber kalt“ mitteilen oder eine emotionale Einstellung wie „ich lehne dein Argument ab“ ausdrücken. Solche pragmatischen Aspekte der Körpersprache werden in den gesichteten Lehrwerken, die sich dem kommunikativen Ansatz verpflichtet haben, kaum berücksichtigt.³ Sind gestische Kommunikationsakte aber nicht ebenso komplex wie verbale Sprechakte?

2 Übungsvorschläge zum Transparent-Machen von gestischen Ritualisierungsstufen sind in der Fortbildungsreihe für DaZ-Lehrkräfte abgedruckt (Kaufmann, Zehnder & Vanderheiden, 2007, S. 227).

3 Ein Beispiel findet sich etwa im DaZ-Lehrwerk *Schritte 5/Übung B4*. Dort sollen Fotos von Gesten und Gesichtsausdrücken einer passenden sprachlichen Äußerung zugeordnet werden. Z. B. *schlägt sich jemand mit dem Handteller gegen die Stirn* (Lösung: „Ach so! Jetzt habe ich's verstanden“) (Hilpert, Kerner, Orth-Chambah & Schümann, 2005, S. 41).

2.3 Lernmittel (Ausdrucksfunktion)

Es fällt uns schwer, den Impuls, die Hände beim Sprechen nicht zu bewegen, zu unterdrücken. Die enge Verschmelzung von Geste und gesprochenem Wort gibt Einblick in Körper-Geist-Metaphern als eine Form verkörperten Denkens (Lakoff & Johnson, 2011). Müller (2010) unterscheidet vier Handbewegungen beim Realisieren von Gesten. Die folgende Tabelle verdeutlicht die vier Möglichkeiten an je einem Beispiel.

Hand agiert	Hand zeichnet	Hand modelliert	Hand repräsentiert
			
etwas aus einem Krug gießen	die Form eines Bilderrahmens nachzeichnen	„Die Bank war rund.“	„Das lag auf der Hand.“ (Argument)

Tab. 2 – Vier Arten von gestischen Handbewegungen, angelehnt an Müller (2010, S. 160–163).

Redebegleitende Gesten können als ein Hilfsmittel für das Verstehen und Memorisieren von Wörtern und Wortgruppen genutzt werden.⁴ Mnemotechniken sind „assoziative Merk- und Lernhilfen, durch die sich Lernstoff leichter einprägen und abrufen lässt“ (Jung, 2001, S. 151). Dies erfolgt üblicherweise durch räumliche Vorstellungen, Bilder, Merksprüche, Reime. So wie man Wörter mit Bildtafeln oder anhand von Schlüsselwörtern lernen kann, bieten sich aber auch körperliche Bewegungen und Haltungen mit einer Zeichenfunktion als Gedächtnisstützen an. Es könnten etwa durch

4 Dennoch wäre es naiv anzunehmen, man könne sich eine Fremdsprache ebenso „mit den Händen“ aneignen wie mit den Worten. Die redebegleitende Gestik ist immer auch etwas sehr Individuelles, denn sie artikuliert unsere spontanen Gedanken bildhaft, und kann nicht ohne Weiteres imitiert werden, wie es etwa für die wortähnlichen Gestenembleme möglich ist.

Gesten Gegenstände in die Luft gezeichnet oder abstrakte Begriffe durch Konkreta repräsentiert werden; oder es werden durch die agierenden Hände Aktivitäten und Prozesse visualisiert und so das Erlernen von Verben erleichtert. Emotionsausdrücke könnten wiederum durch die Einnahme von Körperhaltungen besser eingeprägt werden. Das Vormachen der Körperhaltungen oder das Vorführen der Handgesten durch die Lehrende und deren Nachzeichnung oder Nachmodellierung durch die Kursteilnehmer hätte hier eine ähnliche Funktion wie das Nachsprechen eines Wortes im Chor, um sich dessen Klangbild zu vergegenwärtigen. Übungssequenzen, die Handgesten als Gedächtnisstütze nutzen, finden sich selten in Kursmaterialien für DaF/DaZ.⁵ Der gezielte Einsatz von Zeigegesten (Deiktika) scheint demgegenüber selbstverständlich. Man kann auf Gegenstände, Personen oder auf sich selbst zeigen und dabei dasjenige, worauf man zeigt, benennen. Zeigegesten helfen bei der Vermittlung von Wortschatz, Richtungsangaben, Raumorientierungen oder auch Wegbeschreibungen.

In letzter Zeit mehren sich theaterpädagogisch orientierte Materialien (Holl, 2011; Küppers, Schmidt & Walter, 2011). Sie beziehen Kostümierung, Tanz, Gesang, rhythmische Gymnastik, Entspannungstechniken, Rezitative und Pantomime ein. Vorgehensweisen sind szenische Spiele, Theaterwerkstatt, Filmwerkstatt oder das Erstellen von lebenden Standbildern. All die genannten Aktivitäten gehen situationsorientiert und gruppendynamisch vor. Die Lernenden erhalten mit der spielerischen und körperorientierten Methode einen direkten Zugang zu den eigenen Ideen und Impulsen mit dem Ziel, die Kommunikation und Interaktion untereinander zu intensivieren. Theateraufführungen in der Fremdsprache sind vor allem für Jugendliche ein attraktives Unterrichtsprojekt.⁶ Theaterproben konzentrieren sich dabei nicht nur auf die Sprache, sondern auch auf den Körpereinsatz. Die Lernenden

5 Z. B. zeigt die Begleit-DVD-ROM zum Lehrwerk *Menschen* Filmsequenzen, in denen Schauspielerinnen und Schauspieler das Thema *mein Tag* pantomimisch darstellen. Dabei setzen sie viele Handgesten und Körperbewegungen ein, die die Tätigkeiten visualisieren: z. B. aufstehen, duschen, am Computer arbeiten, essen etc. (Habesack, Pude & Specht, 2013).

6 Ein gutes Beispiel ist die Theaterwerkstatt DaF der *Scuola Media G. G. Belli* in Rom, die alljährlich mit großem Engagement und professionell mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 11 bis 13 Jahren Theaterstücke im Goethe-Institut und an städtischen Theatern aufführt (Donini, 2005).

ahmen die Posen, Gestik und Mimik, die den Charakter ihrer zu interpretierenden Figur prägen, nach.

3. Fazit: Mehr Kinesik beim Sprachenlernen

In diesem Beitrag wurde das Jugend- und Erwachsenenensegment DaF/DaZ in Bezug auf den Einsatz von Gesten und Körperhaltungen untersucht. Es zeigte sich, dass redebegleitende und redeersetzende kinesische Zeichen nur marginal in Kursmaterialien vorkommen. Dort werden zwar einzelne Aspekte ihrer Darstellungs-, Ausdrucks- und Appellfunktion berücksichtigt, es mangelt aber an systematischen Zugängen auf allen Kompetenzstufen. Insgesamt vielversprechend sind die theaterpädagogischen Zugänge, die Gesten und Körperhaltungen als notwendigen Bestandteil des Lernprozesses ernst nehmen. Denn wir lernen nicht nur mit dem Ohr und dem Mund, sondern auch mit den Händen und Füßen unsere Erstsprache, und können ebenso auch alle weiteren Sprachen erwerben. Die außersprachlichen Kommunikationsformen des Körpers machen den Unterricht nicht nur lebendiger und interessanter, sondern auch ergiebiger. Mehr Einbindung der kinesischen Zeichen in die Theorie und Praxis DaF/DaZ ist daher wünschenswert.

Literaturverzeichnis

- Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. London: Methuen.
- Birdwhistell, R. L. (1971). *Kinesics and Context*. London: Penguin Press.
- Bühler, K. (1999). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (3. Aufl.). Stuttgart: Fischer.
- Castiglione, B. (1999). *Der Hofmann. Lebensart in der Renaissance*. Berlin: Wagenbach.
- Dannerer, M. & Fandrych, C. (Hrsg.). (2012). *Fremdsprache Deutsch 47. Themenheft Präsentieren*. Ismaning: Hueber.
- Darwin, C. (1872). *Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren*. Stuttgart: Schweizerbart.

- Donini, N. (2005). Theater im DaF-Unterricht. Mit Freude und Staunen entdecken. *daFwerkstatt*, 3(5), 71–75.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1984). *Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie*. München: Piper.
- Eickhoff, H. (1997). Kulturgeschichte des Sitzens. In H. Eickhoff (Hrsg.), *Sitzen: eine Betrachtung der bestuhlten Gesellschaft* (S. 12–36). Frankfurt a. M.: Anabas.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal Behavior. Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Elfron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. The Hague: Mouton.
- Habesack, C., Pude, A. & Specht, F. (2013). *Menschen A2/1: Deutsch als Fremdsprache/Arbeitsbuch mit DVD-ROM*. Ismaning: Hueber.
- Herder, J. G. (1784). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Riga: Hartknoch.
- Hewes, G. (1957). The Anthropology of Posture. *Scientific American*, 196, 122–132.
- Hilpert, S., Kerner, M., Orth-Chambah, J. & Schümann, A. (2005). *Schritte 5: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Holl, E. (2011). *Sprach-FLUSS. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen* (Handbuch mit DVD). Ismaning: Hueber.
- Hübler, A. (2001). *Das Konzept des ‚Körpers‘ in den Sprachwissenschaften*. Tübingen: UTB.
- Jung, L. (2001). *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Kaufmann, S., Zehnder, E. & Vanderheiden, E. (2007). *Fortbildung für Kursleitende DaZ*. Ismaning: Hueber.
- Kolarova, Z. (2012). *Lexikon der bulgarischen Alltagsgesten* (Dissertation). Technische Universität, Berlin.
- Küppers, A., Schmidt, T. & Walter, M. (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2011). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (7. Aufl.). Heidelberg: Auer.

- Lynn, U. (2012). *Keep in touch – Contemporary Physical Contact Gestures in the Mid-Atlantic Region of the United States* (Dissertation). Technische Universität, Berlin.
- Mehrabian, A. (1969). Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationships. *Psychological Bulletin*, 71, 359–372.
- Morris, D., Collet, P., Marsh, P. & O’Shaughnessy, M. (1979). *Gestures. Their origins and distribution*. New York: Stein and Day.
- Müller, C. (1998). *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Berlin-Verlag Spitz.
- Müller, C. (2010). Mimesis und Gesten. In G. Koch, M. Vöhler & C. Voss (Hrsg.), *Die Mimesis und ihrer Künste* (S. 149–188). München: Fink.
- Pasquinelli, B. (2005). *Il gesto e l’espressione*. Milano: Electa.
- Ponath, A. (in Druck). *Gesten im DaF-Unterricht* (Arbeitstitel, Dissertation). Technische Universität, Berlin.
- Serenari, M. (2012). 68 Gesten aus dem Berliner Lexikon der Alltagsgesten (BLAG). In E. Fricke & M. Voss (Hrsg.), *68 Zeichen für Roland Posner. Ein semiotisches Mosaik/68 Signs for Roland Posner. A Semiotic Mosaic* (S. 306–308, CD beigelegt), Tübingen: Stauffenburg.
- Wex, M. (1979). „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse. Hamburg: Wex.
- Zakharine, D. (2005). *Von Angesicht zu Angesicht. Der Wandel direkter Kommunikation in der ost- und westeuropäischen Neuzeit*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.