

Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht

Lehrereinstellungen und Unterrichtspraxen

Masterarbeit vorgelegt von
Vibeke Grunnreis Kessner

Beratung:
Åsta Haukås



Institut für Fremdsprachen
Universität Bergen
Mai 2016

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen bedanken, die mich bei meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Ganz besonders möchte ich Åsta Haukås danken, die mich bei meiner Arbeit begleitet hat. Sie hat mich sowohl fachlich und persönlich unterstützt und ist für mich eine große Inspiration.

Darüber hinaus möchte ich meinem Mann und meinen zwei Kindern danken, die mein Studium mit viel Geduld und Unterstützung ermöglicht haben.

Außerdem einen herzlichen Dank an meine frühere Praxislehrerin, Linn, für die Pilotierung und den fünf Lehrenden, die mir mit Freundlichkeit entgegengekommen sind und viel Zeit investiert haben um meine Untersuchungen zu ermöglichen.

Auch bei Anja Pietzuch möchte ich mich für die Sprachkorrektur der Arbeit bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meinen Kommilitonen Helen, Eva, und Synne. Ihr habt mir den Schreibprozess durch moralische Unterstützung erleichtert.

Bergen, im Mai 2016

Vibeke Grunnreis Kessner

Abstract

Intelligible pronunciation is a central component of communicative competence. Nevertheless, research continues to report that pronunciation has a limited role in foreign language programs. Furthermore, pronunciation is also a neglected topic in language teacher education. The aim of this case study in a Norwegian school context was to examine the attitudes of five teachers of German as a foreign language regarding the importance of pronunciation in foreign language learning. In interviews, the teachers were asked to present their views about pronunciation as a part of language acquisition in general. They were also asked to give their opinions about the role of pronunciation in their own teaching. The discussion of the results are based on analyses of the interviews, the observation of the teacher's practices and data from a survey that explores the learners' views about this topic. The results of the study show that the teachers have different understandings of what a good pronunciation means. The results further show that these understandings influence how and to what extent they teach pronunciations. Furthermore, findings from the observation indicate that pronunciation exercises tend to be monotonous and that four of five teachers work with pronunciation mainly through correction and imitation. In addition, they focus to a larger extent on isolated sounds than on aspects of intonation. The learners' views show that there is a high interest regarding the aspect of pronunciation and that many learners want to sound native-like.

Eine verständliche Aussprache ist ein zentraler Teil der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache. Dennoch belegt die Forschung, dass die Aussprache eine begrenzte Rolle im Fremdsprachenunterricht hat. Auch in den Sprachlehrerausbildungen wird das Thema Aussprache häufig vernachlässigt. Das Ziel dieser Fallstudie war es, die Einstellungen von fünf Deutschlehrenden zum Stellenwert der Aussprache im Fremdsprachenunterricht in Norwegen zu untersuchen. Durch Interviews habe ich die Lehrenden gebeten, ihre Ansichten über die Aussprache als einen Teil des Spracherwerbs im Allgemeinen zu erörtern. Darüber hinaus sollten sie über die Rolle der Aussprache in ihrem eigenen Unterricht berichten. Die Diskussion der Ergebnisse basiert auf Analysen der Interviews, Beobachtungen der Unterrichtspraxen und Fragebogen der Lernenden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Lehrenden unterschiedliche Auffassungen davon haben, was eine gute Aussprache ist. Ferner zeigen die Ergebnisse, dass diese

Auffassungen einen Einfluss darauf haben, inwieweit und wie sie im Unterricht Themen zur Aussprache vermitteln. Die Analyse der Beobachtungen deuten darauf an, dass Übungen zur Aussprache wenig variiert werden und dass vier der fünf Lehrerenden hauptsächlich durch Korrektur und Nachahmung die Aussprache im Unterricht bearbeiten. Außerdem fokussieren sie mehr auf isolierte Laute als auf den Aspekt der Intonation. Die Lernereinstellungen zeigen, dass die Mehrzahl der Lernenden sich für die deutsche Aussprache interessiert, und dass viele Lernenden versuchen, wie ein Deutscher zu klingen.

Forståelig uttale er en sentral del av den kommunikative kompetansen i et fremmedspråk. Studier viser likevel at uttale har en begrenset rolle i fremmedspråksundervisningen. Uttale er dessuten et tema som ofte blir utelatt i språklærerutdanningen. Målet med denne undersøkelsen var å studere fem tysklæreres holdninger til og vektlegging av uttale i fremmedspråksundervisningen. Datamaterialet består av lærerintervjuer, observasjoner av lærernes undervisningspraksis og en spørreundersøkelse som utforsker elevenes holdninger til dette emnet. Studien viser at lærerne har ulik forståelse av hva god uttale er. Videre viser resultatene at denne forståelsen har innvirkning på hvordan og i hvilken grad de fokuserer på uttale i undervisningen. Observasjonene fra klasserommene indikerer at øvelser til uttale i liten grad varieres og at fire av fem lærere hovedsakelig jobber med uttale gjennom korrigerende og imitasjon. I tillegg fokuserer lærerne i større grad på isolerte lyder enn på intonasjon. Studien viser at elevene interesserer seg for tysk uttale og mange ønsker å høres tyske ut.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	10
2. Theoretische Grundlagen.....	11
2.1 Die Rolle der Aussprache in der Fremdsprachendidaktik	
– ein kurzer historischer Überblick.....	12
2.2 Die derzeitige Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht.....	13
2.3 Warum sollte man Aussprache unterrichten?.....	15
2.4 Zentrale Aspekte der Aussprachedidaktik.....	18
2.4.1 Kompetenzziele, Bewertung und Korrektur.....	19
2.4.2 Aussprache im Unterricht: wie und wann?.....	22
2.5 Lehrereinstellungen.....	24
2.6 Lehrereinstellungen zur Rolle der Aussprache beim Fremdsprachenlernen.....	26
2.7 Zusammenfassung.....	29
3. Methode.....	30
3.1 Die Forschungsfragen.....	30
3.2 Zur Methodenwahl: Die Fallstudie.....	31
3.2.1 Beobachtung.....	32
3.2.2 Interview.....	34
3.2.3 Fragebogen.....	36
3.3 Die Teilnehmer.....	38
3.4 Die Pilotstudie.....	39
3.5 Durchführung der Datenerhebung.....	40
3.5.1 Durchführung der Beobachtung.....	40
3.5.2 Durchführung der Interviews.....	42
3.5.3 Durchführung der schriftlichen Befragung.....	43
3.6 Datenauswertung.....	43
3.7 Zusammenfassung.....	45
4. Analyse und Ergebnisse.....	45
4.1 Kari.....	46
4.1.1 Kari's Einstellung zur Aussprache.....	46
4.1.2 Kari's Unterrichtspraxis.....	51
4.1.3 Die Lernereinstellungen.....	53
4.1.4 Zusammenfassung.....	56

4.2 Linn.....	57
4.2.1 Linns Einstellung zur Aussprache.....	58
4.2.2 Linns Unterrichtspraxis.....	63
4.2.3 Die Lernereinstellungen.....	65
4.2.4 Zusammenfassung.....	69
4.3 Paula.....	70
4.3.1 Paulas Einstellung zur Aussprache.....	70
4.3.2 Paulas Unterrichtspraxis.....	73
4.3.3 Die Lernereinstellungen.....	74
4.3.4 Zusammenfassung.....	77
4.4 Peter.....	78
4.4.1 Peters Einstellung zur Aussprache.....	78
4.4.2 Peters Unterrichtspraxis.....	82
4.4.3 Die Lernereinstellungen.....	83
4.4.4 Zusammenfassung.....	86
4.5 Anna.....	88
4.5.1 Annas Einstellung zur Aussprache.....	88
4.5.2 Annas Unterrichtspraxis.....	94
4.5.3 Die Lernereinstellungen.....	95
4.5.4 Zusammenfassung.....	99
5. Diskussion.....	99
5.1 Was ist eine gute Aussprache?.....	100
5.2 Die Rolle der Aussprache: wann und wie.....	102
5.3 Kompetenzziele und Bewertungspraxis.....	106
5.4 Die Lernereinstellungen zur Aussprache.....	109
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	119
7. Tabellenverzeichnis.....	124
8. Literaturverzeichnis.....	125
9. Anhang.....	130

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird *die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht* erörtert. Der traditionelle Deutschunterricht hat sich, durch den Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), hauptsächlich mit dem Erlernen der sprachlichen Form und Struktur beschäftigt. Es wurde weitgehend auf den kommunikativen, sowie den mündlichen Aspekt des Fremdsprachenlernens verzichtet (Henrici 2001). Die direkte Methode entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts und hatte als Ziel, der formfokussierten Tradition entgegenzuwirken. Bei dieser Methode wurde der mündlich-kommunikative Aspekt der Sprache betont, wobei eine korrekte Aussprache wesentlich war. Sowohl bei der direkten Methode als auch bei der audio-lingualen Methode wurde die Nachahmung beim Spracherwerb als wichtig empfunden (Faistauer 2001). Beim kommunikativen Ansatz aus den 70er Jahren stand nicht mehr das Erlangen einer korrekten, sondern einer verständlichen Aussprache im Mittelpunkt (Hirschfeld 2001).

Mit diesem kurzen Überblick wird gezeigt, dass sich die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht durch den Einfluss unterschiedlicher Ansätze immer wieder geändert hat.

In meiner Bachelorarbeit von 2011 habe ich das Thema der Aussprache im Fremdsprachenunterricht zum ersten Mal untersucht und entdeckte dabei, dass die Forschung Defizite in der Ausspracheschulung aufweist. Obwohl die Fachliteratur der Sprachdidaktik zahlreiche Empfehlungen für Übungen zur Aussprache zur Verfügung stellt, gibt es Anzeichen dafür, dass dieses Thema im heutigen Unterricht vernachlässigt wird (MacDonald 2002; Dieling & Hirschfeld 2000; Høyem & Zickfeld 2001). Auf Grund dessen wird die Aussprache u.a. auch als *Stiefkind* des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet (Dieling und Hirschfeld 2000: 14). Wenn auf die Aussprache fokussiert wird, sind häufig die Nachahmung und die Korrektur das bevorzugte methodische Vorgehen (Hirschfeld 2001).

Diese Einsichten bildeten die Grundlage für das Thema meiner Masterarbeit. Des Weiteren sind meine eigenen Erfahrungen als Schülerin und Studentin ein ausschlaggebender Grund, weshalb ich mich für dieses Thema entschieden habe. Der Aussprache wurde meiner Meinung nach in dem Unterricht, den ich selbst erlebt habe, zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Aus den erwähnten Einsichten und Erfahrungen habe ich meine Hypothese für diese Masterarbeit wie folgt abgeleitet:

Die Lehrenden gehen mit dem Thema Aussprache weitgehend unbewusst im Unterricht um, sie verwenden wenig Zeit darauf und legen nur geringen Wert auf diese Sprachkompetenz.

Ich habe meine Arbeit folgendermaßen strukturiert: Im Kapitel 2 wird der theoretische Rahmen über das Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Ich erläutere den aktuellen Forschungsstand zum Thema und stelle theoretische sowie empirische Arbeiten vor. Abschließend wird der Begriff *Lehrereinstellungen* definiert.

Danach werden die Methodenwahl und das Vorgehen bei der Datenerhebung näher erläutert (Kapitel 3). Die erhobenen Daten sind die Grundlage der fünf Fallstudien und stammen von den Interviews mit den Lehrkräften, die an Gesamtschulen für die Klassenstufen acht bis zehn Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterrichten. Für die Untersuchung und Analyse der Lehrereinstellungen habe ich einen qualitativ-methodischen Zugang gewählt, in dem ich die Lehrkräfte zu unterschiedlichen Aspekten des Ausspracheunterrichts befragt habe. Einerseits habe ich ihre Einstellungen zum Thema Aussprache im Allgemeinen untersucht und andererseits habe ich ihnen Fragen zu ihrer pädagogischen Praxis gestellt. Zusätzlich bildeten Beobachtungen für die Datenerhebung eine Grundlage. Auch die Lernereinstellungen können Einsichten zu meinen Forschungsfragen hervorbringen und wurden mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens untersucht.

In Kapitel 4 dieser Arbeit präsentiere und analysiere ich die Ergebnisse, welche anschließend in Kapitel 5 diskutiert werden. Das Ziel ist es, die Lehrereinstellungen zu erforschen und damit herauszufinden, welche Rolle die Aussprache im Fremdsprachenunterricht spielt. Darüber hinaus ist es mir wichtig, dass diese Arbeit das Forschungsinteresse an der Aussprache innerhalb des Forschungsfeldes Deutsch als Fremdsprache fördert.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen meiner Studie dargestellt. Der erste Teil des Kapitels gibt einen kurzen Überblick über die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht aus historischer Perspektive. Anschließend werde ich die derzeitige Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht in mehreren Teilkapiteln erörtern. In Teilkapitel 2.3 begründe ich, wieso Aussprache unterrichtet werden sollte. In

Teilkapitel 2.4 erörtere ich einige zentrale Aspekte, die für einen gelungenen Aussprachenunterricht wesentlich sind, und die gleichzeitig für die Lehrenden besonders herausfordernd sein können. Erst gehe ich auf die Lernzielbestimmungen zur Aussprache, die Kompetenzziele im Curriculum und der Bewertungspraxis zur Aussprache ein.

Danach thematisiere ich *wie* und *wann* Aussprache unterrichtet werden kann.

Im vorletzten Teil dieses Kapitels (2.5) wird auf das Forschungsfeld der Lehrereinstellungen eingegangen. Kapitel 2.6 präsentiert zentrale Forschungsarbeiten über die Lehrereinstellungen im Bereich der Aussprache. Bei meiner umfassenden Literaturrecherche, habe ich wenig relevante Forschungsarbeiten gefunden, die sich auf Deutsch als Fremdsprache (DaF) beziehen. Deswegen stütze ich mich zusätzlich auf Untersuchungen die innerhalb *English as a foreign language* (EFL) durchgeführt wurden, welche ich aber für den deutschen Kontext als relevant einschätze.

2.1 Die Rolle der Aussprache in der Fremdsprachendidaktik – ein kurzer historischer Überblick

Der Aussprache wurde in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik unterschiedlicher Wert beigemessen. *Die Grammatik-Übersetzungsmethode* (GÜM) hatte bis zum Ende des 19. Jahrhunderts einen zentralen Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik (Henrici 2001: 843). Diese Methode hat sich hauptsächlich mit dem Erlernen von sprachlicher Form und Struktur beschäftigt. Die geschriebene Sprache bildete die Grundlage der Lernziele, wobei der kognitive Lernprozess im Mittelpunkt stand (Faistauer 2001: 865). Die Lehrenden verzichteten weitgehend auf die mündlichen Aspekte des Fremdsprachenlernens und demzufolge hatten die Fertigkeiten Hören und Sprechen einen geringeren Stellenwert. Der kommunikative Sprachgebrauch und die Einbettung der Mündlichkeit in einen situativen Kontext fanden nicht oder nur sehr selten statt (Henrici 2001: 843).

Als eine Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde die *direkte Methode* entwickelt, in der die Fertigkeiten Hören und (Nach)Sprechen als wichtig galten. Die Kritik an der GÜM nahm Anfang des 19. Jhs. zu und entwickelte sich weiter bis zum Ende des 19. Jahrhunderts (Henrici 2001: 844). Die gesprochene Alltagssprache stand jetzt im Fokus und der grammatischen Perfektion wurde weniger Wert beigemessen. Eine korrekte Aussprache war wesentlich und sollte durch Nachahmung eingeübt werden (Faistauer 2001: 866). Der Unterricht sollte ausschließlich in der

Zielsprache durchführt werden und die mündlichen Fähigkeiten standen im Mittelpunkt (Henrici 2001: 844).

Die *Audio-linguale/Audio-visuelle Methode* ist als eine Weiterführung der direkten Methode zu betrachten und wurde während des Zweiten Weltkriegs verbreitet (Henrici 2001: 844). Die Aussprache wurde weiterhin als wichtig betrachtet und das Lernziel bestand darin, eine „echte“ und natürliche Aussprache zu erreichen. Diese sollte durch Nachahmung und Wiederholung eingeübt werden. Der behavioristische Ansatz, der auf mechanischen Prozessen und Gewohnheitsbildung basierte, legte zu dieser Zeit die Grundlage für die Fremdsprachendidaktik. Die Lehrer setzten insofern Mustersätze und Drillübungen zielgerichtet ein und der alltägliche Sprachgebrauch stand im Zentrum (Faistauer 2001: 866). Das Sprachlabor wurde verwendet, um Aussprache zu üben und der Unterricht „beschränkte sich allerdings in der Regel auf Nachsprechübungen, er war methodisch eintönig, es wurde oft uninteressantes und irrelevantes Übungsmaterial verwendet und es gab keine Verbindung zum übrigen Lernprozess“ (Hirschfeld 2001: 872).

Die Rolle der Aussprache wurde mit dem *kommunikativen Ansatz* in den 70er Jahren verändert. Das Ziel war nun nicht mehr das Erreichen einer guten und „normgerechten“ Aussprache, sondern „reduzierte sich auf die Gewährleistung der Verständlichkeit“ (Hirschfeld 2001: 872). Die Sprachproduktion hatte Vorrang vor der Sprachkorrektheit und der methodische Ansatz beruhte auf der Annahme eines unbewussten Prozesses, in dem die Aussprache nur „so nebenbei“ erlernt wurde (Hirschfeld 2001: 872). Wie sich die Rolle des Ausspracheunterrichts bis zum jetzigen Zeitpunkt entwickelt hat, wird im folgenden Kapitel besprochen.

2.2 Die derzeitige Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht

Elemente von den bereits besprochenen methodischen Ansätzen haben bis heute einen Einfluss darauf gehabt, wie Fremdsprachen unterrichtet werden. Vor allem haben Elemente der Grammatik-Übersetzungsmethode noch immer eine Bedeutung für die aktuellen Unterrichtsschwerpunkte, wie beispielsweise das Erlernen von korrekter Grammatik (Brown 2000: 15). Høyem & Zickfeldt (2001: 15) behaupten, dass die schriftsprachliche Tradition im norwegischen Deutschunterricht immer noch eine wichtige Rolle spielt, was weiterhin eine ungünstige Voraussetzungen für den Aussprachenunterricht ist:

„Der traditionelle Deutschunterricht an Schule und Universität in Norwegen hat vielfach die Schriftsprache in den Vordergrund gestellt, und Fragen zur Aussprache wurde eine geringe wenn überhaupt eine Bedeutung beigemessen. „Deutsche Wörter spricht man meistens so, wie sie geschrieben werden“, wird bestimmt eine von vielen noch wiederzuerkennende und vielleicht sogar praktizierte pädagogische Hauptregel zur deutschen Aussprache sein“.

Die Auffassung, dass deutsche Wörter „so ausgesprochen werden, wie sie geschrieben werden“, weist auf einen Problembereich hin, der Konsequenzen für den Aussprachenunterricht haben kann und auf den ich in Kapitel 2.4 zurückkommen werde. Die Rolle der Aussprache hat sich jedoch gleichzeitig im Laufe der letzten 20 Jahre verändert. Hirschfeld (2001:873) behauptet: „das Interesse an Aussprachefragen und -materialien nimmt bei Lernenden, Lehrenden, Lehrbuchautoren, Didaktikern und Verlagen deutlich zu.“ Hansen Edward und Zampini (2008: 1) stellen auch fest, dass das Interesse an der Aussprache in der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren gestiegen ist und weisen auf Faktoren wie z. B technische Fortschritte und die Weiterentwicklung pädagogischer Methoden hin, um das steigende Interesse zu begründen.

Hirschfeld (2001: 873) unterstreicht, dass die Entwicklung phonetischer Grundlagen (wieder) eine Bedeutung für den Sprachlernprozess hat. Hansen Edward und Zampini (2008: 1) zufolge trägt das verstärkte Bewusstsein für die Komplexität des phonologischen Erwerbsprozesses dazu bei, dass dieses Gebiet nun eine größere Rolle in der Forschung zur Sprachdidaktik spielt. Sie stellen aber gleichzeitig fest, dass wenige Publikationen über das Thema Phonologie im Fremdsprachenerwerb zugänglich sind. Zusätzlich besteht in der Literatur eine breite Übereinstimmung darüber, dass der Ausspracheunterricht in der Praxis noch vernachlässigt wird (MacDonald 2002; Dieling & Hirschfeld 2000; Høyem & Zickfeld 2001). Die Defizite betreffen einige didaktische Aspekte im Besonderen, beispielsweise die Bewertungspraxis, die Auswahl angemessener Übungen und effektive Methoden für die Korrektur. Mögliche Gründe für die Defizite werden in der Forschung mehrfach erläutert. Darunter wird der Lehrerausbildung eine große Bedeutung beigemessen. Viele Lehrer sind auf Grund der geringen Thematisierung der Aussprache in der Lehrerausbildung unsicher (Hirschfeld 2001: 873). Auch Dieling (1992) weist auf diese Beschränkung hin und unterstreicht, dass dies hohe Anforderungen an die Lehrkraft stellt. Wenn die Aussprache in der Fachdidaktik der Lehrerausbildung keinen hohen Stellenwert hat, oder die Lehrenden mit der Aussprache unbewusst umgehen, kann dies zur Vernachlässigung der Aussprache im Unterricht beitragen. Auch MacDonald (2002: 3) erörtert einige Gründe dafür, wieso der

Ausspracheunterricht vernachlässigt wird. Darunter sind die Abwesenheit der Aussprache in den Lehrplänen, was dazu führt, dass die Lehrenden wenige Anreize haben ihre Fähigkeiten und ihr Wissen in der Praxis und durch Ausbildungen auszubauen. Es gibt auch einen Mangel an geeigneten Lehr- und Lernmaterialien von hoher Qualität. Zusätzlich fehlen Bewertungsrahmen und spezifische Lernzielbestimmungen, denen die Fähigkeiten und Fortschritte der Lernenden zugeordnet werden können. Die Rolle der Aussprache in den Lehrplänen, die Schwierigkeiten bei der Bewertung der Aussprache und der Entwicklung von Kompetenzzielen werden in Kapitel 2.4. näher beschrieben.

2.3 Warum sollte man Aussprache unterrichten?

Eine zentrale Frage muss in Zusammenhang mit der Forschungsfrage dieser Arbeit beleuchtet werden: Warum sollte man Aussprache unterrichten? Und im Anschluss daran: Wie wichtig ist es, eine gute Aussprache zu haben? Mehrere Faktoren können dazu beitragen, diese Fragen zu beleuchten und in den folgenden Abschnitten werde ich auf die wichtigsten davon eingehen; Die Rolle der Aussprache bei der mündlichen Kommunikation, die Bedeutung des Ausspracheunterrichts für die Lernenden und abschließend, die Wirkung des Aussprachenunterrichts.

Mehrere Autoren diskutieren die Bedeutung der Aussprache bei der mündlichen Kommunikation. Munro (2008) hat die Wirkung von fremden Akzenten in kommunikativen Situationen beschrieben und weist darauf hin, dass ein fremder Akzent¹ hauptsächlich dafür verantwortlich ist, jemanden, der eine Fremdsprache spricht, von jemandem unterscheiden zu können, der seine Muttersprache spricht. Er stellt fest, dass eine akzentreiche Aussprache zu einer verminderten Akzeptanz, einer eingeschränkten Kommunikation und zu negativen Auffassungen führen kann (Munro 2008: 195). Auch Hirschfeld (2001: 872) weist auf soziale Aspekte hin und behauptet, dass die Aussprache „ein wesentliches, nach außen wirksames Persönlichkeitsmerkmal ist und dass man auch nach der Aussprache sozial auf- oder abgewertet und als Kommunikationspartner entsprechend behandelt wird“. Auch Bergsland (2014: 97) betont, dass falsch ausgesprochene Laute und/oder eine Intonation, die (stark) von der Zielsprache abweicht, die Kommunikation und das Verstehen stören können.

¹ Der Akzent bezieht sich hauptsächlich auf die Betonung, den Rhythmus und die Wort- und Satzmelodie; <http://www.duden.de/rechtschreibung/Akzent>.

Dieling und Hirschfeld (2000: 16) unterstreichen, dass eine falsche Aussprache zur eingeschränkten Kommunikation führen kann und weisen gleichzeitig auf die Möglichkeit einer entstehenden Sprechhemmung hin. Auch Bergsland (2014: 99) betont dies in ihrem Artikel. Solche Konsequenzen können Dieling (1992: 8) zufolge „zum sozialen handicap“ führen. Im gegenteiligen Fall kann aber eine gute Aussprache zur Bewunderung führen. Munro (2008) unterstreicht jedoch, dass allein die Reduktion von Akzenten nicht automatisch zu einer besseren Kommunikation führt. Dies ist allerdings ein sehr komplexes Gebiet der phonologischen Sprachlernforschung, und wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher besprochen.

In Bezug auf die Bedeutung der Aussprache bei der mündlichen Kommunikation unterstreicht Derwing (2008: 347) drei Aspekte, die im Unterricht zu berücksichtigen sind: 1) Der Kontext, in dem die Lernenden kommunizieren 2) die Wünsche oder Bedürfnisse der Lernenden im Hinblick auf den Ausspracheunterricht und 3) die Fähigkeit der Sprecher, sich verständlich zu machen. Der kontextuelle Rahmen, in dem die Lernenden kommunizieren, wird auch von Dieling (1992: 9) hervorgehoben:

„Schüler müssen, auch phonetisch gesehen, mehr können als jene, die Deutsch nur für den Urlaub lernen (Touristendeutsch), Studenten müssen mehr können als die Schüler, und Germanistikstudenten als zukünftige Deutschlehrer und Dolmetscher müssen natürlich die Studenten übertreffen, die Medizin studieren oder ein technisches Fach absolvieren.“

Die Lehrenden sollten folglich den kontextuellen Aspekt in Verbindung mit den Lernzielen, der Lerninhalte und dem methodischen Vorgehen betrachten.

Die Perspektive der Lernenden sollte, wie von Derwing (2008) hervorgehoben, bei der Aussprache berücksichtigt werden. Die Lernereinstellungen können zu wichtigen Informationen beitragen und werden nachfolgend kurz besprochen. Den Lehrereinstellungen widme ich im Kapitel 2.6 mehr Aufmerksamkeit. Forschungsergebnisse zeigen, dass es eine Nachfrage bei den Fremdsprachenlernenden in Bezug auf den Ausspracheunterricht gibt. Eine Untersuchung belegt dass 67% der EFL-Lernenden, wie ein *native speaker* sprechen möchten (Timmis 2002). Eine weitere Untersuchung von Derwing, die im Jahre 2003 durchgeführt wurde, ergab, dass 95 von 100 Lernenden den Wunsch äußerten, wie ein *native speaker* sprechen zu können (Derwing 2008: 348). In Hinblick darauf stellt sich einerseits die Frage, ob es *möglich* ist

für ein Fremdsprachlernenden wie ein *native speaker* zu klingen. Munro (2008: 194) behauptet, dass dies möglich, aber für die Mehrheit der Lernenden schwierig ist. Dies hängt von vielen Faktoren ab, wie z. B. vom Alter der Lernenden, vom Kontakt mit der Zielsprache sowie von der Motivation der Lernenden (Munro 2008: 194). Andererseits stellt sich die Frage, ob es *notwendig* ist wie ein *native speaker* zu klingen. Munro (2008) unterstreicht, dass dies nicht das Ziel ist, sondern dass es vor allem um die *Verständlichkeit* (intelligibility) geht. Die übergeordnete Zielbestimmung Verständlichkeit ist komplex und bedarf einer näheren Erläuterung. Im Kapitel 4.3.1 wird dieses Thema in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht näher besprochen.

Simon & Taverniers (2011) stellen fest, dass die Studien über Aussprache und Wortschatz in Bezug auf Lernereinstellungen seltener sind, als die über Grammatik. Sie weisen auf eine Ausnahme hin, eine Studie von Cenoz und Lecumberri (1999), die das Erlernen von Englisch als Fremdsprache mit spanischen und baskischen Schülern erforscht hat. Die Studie thematisiert das Bewusstsein der Lernenden über die Schwierigkeiten und die Wichtigkeit der englischen Aussprache. Zusätzlich wird von den Lernenden über Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, reflektiert. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass alle Lernenden die Aussprache als schwierig aber wichtig empfinden und glauben, dass viel Input und Kommunikation mit *native speakers* Faktoren für das Erlernen einer guten Aussprache sind. Diese Einstellung der Lernenden stimmt mit der Forschung überein, weil es sich zeigt, dass ein intensiver Kontakt mit der Zielsprache einen guten Effekt auf die Aussprache hat (Derwing 2008: 350). Dies sollten die Lehrenden im Unterricht berücksichtigen.

Chavez (2014) hat zudem Lernereinstellungen zu ähnliche wie den obenstehend genannten Themen untersucht. Dabei überprüfte sie, ob verschiedene Lerngruppen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, unterschiedliche Einstellungen zu der Notwendigkeit der Genauigkeit in der mündlichen Sprachproduktion zeigen. Die Lernenden mussten Sprachformen, die sich auf die morphosyntaktischen, lexikalischen, phonologischen und pragmatischen Aspekte beziehen, in Hinblick auf ihre persönlichen Zielsetzungen bewerten. Die persönlichen Zielsetzungen bezogen sich auf das Erreichen der besten Note (A), die Zufriedenheit mit eigenen Leistungen oder den Faktor der Verständlichkeit oder Annehmbarkeit für muttersprachliche Ohren. Die Hauptergebnisse verdeutlichen, dass besonders die Teilnehmer, welche intellektuelle Zielsetzungen und/oder gute Lernerfolge haben, die Notwendigkeit der Genauigkeit für wichtig halten. Im Hinblick auf die phonologischen Aspekte zeigt es sich, dass die Lernenden, die viel Zeit im

Ausland verbracht haben, die phonologischen Aspekte höher als ihre Mitstudenten einschätzen. Chavezs (2014) Studie untersucht hauptsächlich die Einstellungen über morphosyntaktische Aspekte der Sprache und im geringeren Grad die lexikalischen, phonologischen und pragmatischen Aspekte. Es wurde trotzdem sichtbar, dass der morphosyntaktische Aspekt bei der Zielsetzung „Zufriedenheit mit eigenen Leistungen“ als wichtiger für die Notwendigkeit der Genauigkeit betrachtet wurde als die anderen Aspekte.

Andere Studien haben die Wirkung des Aussprachenunterrichts erforscht, und es gibt Indizien dafür, dass ein formaler Unterricht in der Aussprache Erfolg bringt (Cooper 2003; Derwing, Munro, & Wiebe 1997; Elliot 1997). Diese Studien deuten darauf hin, dass der auditive Input, dem im kommunikativen Ansatz einen großen Wert beigemessen wird, allein nicht ausreicht, um die fremdsprachliche Aussprache zu verbessern. Als Beispiel wird Elliots (1997) Studie kurz vorgestellt. Elliott (1997) hat den Effekt des expliziten Ausspracheunterrichts anhand der Leistungen der Schüler geprüft. Er führte eine Studie mit Amerikanern durch, die Spanisch erlernten. Die Teilnehmer übten die Aussprache unterschiedlicher Allophone mittels eines metalinguistischen Ansatzes, indem der Ort und die Art der Artikulation betont wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer im Vergleich zu einer experimentellen Kontrollgruppe eine signifikante Verbesserung in einem Re-Test aufwiesen.

2.4 Zentrale Aspekte der Aussprachedidaktik

Weil das theoretische Feld der Aussprachedidaktik sehr umfassend ist, werde ich im Rahmen dieser Arbeit nur auf die Aspekte eingehen, die für die Forschungsfragen von zentraler Bedeutung sind.

Ich werde im Folgenden auf die Aspekte eingehen, die für einen gelungenen Ausspracheunterricht wesentlich sind, und die gleichzeitig für die Lehrenden eine Herausforderung darstellen. Diese Aspekte beziehen sich auf Empfehlungen aus der Fachliteratur. Erst gehe ich auf die Kompetenzziele und die Bewertungspraxis zur Aussprache ein. Danach thematisiere ich, *wie* und *wann* Aussprache unterrichtet werden kann, wobei ich insbesondere die Integration von Aussprache in den Unterricht und einzelne zentrale Lernschritte in Hinblick auf das Hör- und Aussprachetraining erläutere.

2.4.1 Kompetenzziele, Bewertung und Korrektur

Mehrere Autoren empfehlen den Aspekt der *Verständlichkeit* als die primäre Zielbestimmung des Aussprachenunterrichts. Dies wird sowohl von Munro (2008: 213) wie auch von Derwing (2008:347) hervorgehoben. Das übergeordnete Kompetenzziel *Verständlichkeit* ist aber unpräzise und bedarf einer näheren Erläuterung. Erstens hat eine verständliche Aussprache für die Lehrenden eine unterschiedliche Bedeutung. Dies hängt in gewissem Grad mit deren Einstellung zusammen. Selbst Lehrende aus der gleichen Institution können die Aussprache der Studenten, anhand der Verständlichkeit, unterschiedlich bewerten. Dies ist teilweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Lehrenden daran gewöhnt sind, wie ihre Lernenden sprechen, und aufgrund dessen eine Menge Fehler zulassen (MacDonald 2002: 8). Zweitens ist es wichtig, dass konkrete Kompetenzziele abgeleitet werden und im Curriculum formuliert werden. Es stellt sich u.a. die Frage, welche Aspekte der Aussprache für die Verständlichkeit wichtig sind. Für eine gelungene mündliche Kommunikation spielen sowohl der suprasegmentale Bereich, beispielsweise Intonation, Akzentuierung und Rhythmik, wie auch der segmentale Bereich, wie z. B. die Artikulation der Einzelsegmente, eine wichtige Rolle (Kelz 1976: 19). Der suprasegmentale Bereich wird von Derwing (2008: 348) hervorgehoben, indem er auf Studien verweist, die zeigen, dass besonders der Unterricht zur Suprasegmentalität zu einer verbesserten Verständlichkeit führen kann. Auch Dieling (1992: 37) stellt dieses Phänomen fest: „Vielfach belasten jedoch gerade Intonationsfehler die Kommunikation, sie wiegen oft schwerer als artikulatorische Fehlleistungen, die eher ‚zurechtgehört‘ werden können“.

Der suprasegmentale Bereich wird dennoch im Unterricht häufig vernachlässigt (Dieling 1992: 33). Gründe dafür könnten dessen mäßige Thematisierung innerhalb der Fachliteratur sein (Derwing 2008: 358), eine geringe Auswahl an Übungen zur Intonation in Lehrwerken und Schwierigkeiten bei der Korrektur (Dieling & Hirschfeld 2000: 3).

Nicht nur die richtige Artikulation der Laute und der Akzent haben Einflüsse auf die Verständlichkeit. Auch die Deutlichkeit beim Sprechen, z. B. Tempo und Lautstärke, Blick und Sicherheit haben einen Einfluss darauf (Derwing 2008: 353). Dies sollte von den Lernenden geübt werden und bei der Festlegung der Kompetenzziele einfließen.

Es gibt mehrere Aspekte außer dem Thema Verständlichkeit, die für die Entwicklung der Kompetenzziele zu berücksichtigen sind. Derwing (2008: 352) merkt an, dass die Lehrenden die Aussprachefehler der Schüler identifizieren müssen und die

Bedürfnisse der individuellen Schüler beachten sollten. Weiterhin sollen die Lehrenden überlegen, warum die Schüler die Aussprachefehler machen und wie sie deren Aussprache verbessern können. Beispielsweise können Aussprachefehler in Hinblick auf die Wahrnehmung entstehen, in dem die Schüler Schwierigkeiten haben, Klänge oder Laute zu unterscheiden (ebd.: 352). Aussprachefehler sind häufig auf Hörfehler zurückzuführen und es zeigt sich, dass Übungen in Verbindung mit der Fertigkeit des Hörens, die Aussprache verbessern können (Dieling 1992: 32).

Die Auffassung „Deutsche Wörter spricht man meistens so, wie sie geschrieben werden“ ist immer wieder anzutreffen (Høyem und Zickfeld 2001: 15), aber die Lautbildung und die Schreibung sind in der deutschen Sprache nicht identisch (vgl. Kessner 2014). Die Schwierigkeiten in Verbindung mit der Laut-Buschstaben-Korrelation können folglich zu Aussprachefehlern führen und dies muss von den Lehrenden beachtet und an die Schüler vermittelt werden.

Die Entwicklung der Kompetenzziele ist von dem Inhalt des Curriculums abhängig. Wie unter Kapitel 2.2 erwähnt, wird das Thema Aussprache im Curriculum häufig vernachlässigt. Studien zeigen, dass der Mangel an konkreten Kompetenzziele hohe Anforderungen an die Lehrenden stellt. MacDonalds (2002) hat eine Untersuchung mit acht EFL Lehrenden in Australien durchgeführt, die auch diesen Mangel ebenfalls bestätigt. Sie behaupten, dass die Aussprache keine zentrale und integrierte Position innerhalb der EFL Lehrpläne hat, und dass die Ziele in Bezug auf die Aussprache meistens vage Beschreibungen beinhalten. Ausführliche und notwendige Details fehlen und führen zu Unsicherheiten (MacDonald 2002: 7). Die Aussprache hat auch im norwegischen Lehrplan einen geringen Stellenwert. Für die Anfänger auf Niveau 1 ist das Kompetenzziel „Kommunisere med forståelig uttale“², d.h. „Kommunizieren mit einer verständlichen Aussprache“. Für die Fortgeschrittenen auf Niveau 2 ist das Kompetenzziel „Kommunisere med god uttale og intonasjon“³, d.h. „Kommuniziere mit guter Aussprache und Intonation.“ In meiner Bachelorarbeit habe ich mich mit dem norwegischen Lehrplan beschäftigt und habe dabei festgestellt, dass diese Kompetenzziele mangelhaft beschrieben sind. Meine Schlussfolgerung lautete folgendermaßen:

„Im heutigen Lehrplan, LK06, wird kein deutliches und detailliertes Ziel behandelt. Unter Kommunikation

² <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-733456800>

³ <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal?arst=1858830315&kmsn=-1464567501>

steht im norwegischen Lehrplan: „kommunisere med god uttale og intonasjon“, d.h. Kommuniziere mit guter Aussprache und Intonation. Mehr erfährt man über die Ziele der Aussprache nicht. Was zu einer guten Aussprache und Intonation zählt, wird ebenfalls nicht aufgeschlüsselt. Aufgrund dessen ist es unklar, welches Niveau für norwegische Schüler zu erwarten ist und welche Ziele sie erreichen sollte. Der Mangel an Zielen, Inhalten und Methoden macht es für die Lehrkraft zu einer Herausforderung, das Thema aufzugreifen. Diese Situation stellt hohe Anforderungen an die Lehrkraft (...) und die Verantwortung, die Ausspracheschulung zu priorisieren oder zu vernachlässigen, liegt einzig und allein bei der Lehrkraft.“ (Kessner 2014: 20)

Hieraus ergibt sich, dass die Problematik, die Macdonald (2002) erläutert, auch für den norwegischen Kontext relevant ist. Umso wichtiger ist es, die von Munro (2008:352) hervorgehobenen Aspekte zu berücksichtigen; die Aussprachefehler der Schüler zu identifizieren, die Bedürfnisse der individuellen Schüler zu beachten und Überlegungen anzustellen darüber, weshalb die Schüler Aussprachefehler machen und wie sie ihre Aussprache verbessern können. Auch Hirschfeld (2001: 874) listet eine Reihe von Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Lehrenden auf, die in Bezug auf den Ausspracheunterricht wichtig sind. Sie sollen: 1) Ausspracheabweichungen erkennen und korrigieren 2) Regeln und Kenntnisse vermitteln 3) Hinweise auf die Lautbildung geben 4) Leistungen kontrollieren und bewerten 5) effektive Übungen auswählen bzw. selbst entwickeln und 6) Unterrichtsmittel gezielt einsetzen. Ausführliche Ziele, die im Lehrplan beschrieben werden, könnten notwendige Entscheidungen erleichtern. Deren Abwesenheit hingegen kann Unsicherheit verbreiten und, wie Hirschfeld andeutet, sich auch im Bereich der Bewertung und Korrektur bemerkbar machen.

Hirschfeld (2001: 877) stellt fest, dass die Bewertung der Ausspracheleistungen problematisch sein kann. Im Gegensatz zur Grammatik und Orthographie lässt sich die Aussprache schwer in Kategorien wie *richtig* oder *falsch* einteilen. Die Abweichungen sind graduell und können folglich zu Problemen bei der Entwicklung von Bewertungsrichtlinien führen (Hirschfeld 2001: 878). Entscheidungen darüber, was bewertet werden soll, müssen ferner bedacht werden. Sollten Fehler mit z. B. Rücksicht auf eine „idealisierte“ Aussprache bewertet werden, oder eine Aussprache, welche die Kommunikation möglichst wenig stört? Auch die Frage, *wie* die Leistungen der Lernenden bewertet werden sollten, muss von den Lehrenden überlegt werden. Zusätzlich müssen Überlegungen zur Korrektur und ihrer Wirkung gestellt werden. Chavez (2014) weist darauf hin, dass die durchgeführte Korrektur den Lernenden wichtige Informationen gibt, unter anderem darüber, auf welche Aspekte die Lehrenden bei der

mündlichen Sprachproduktion Wert legen. Dies ist der Maßstab, an dem viele Lernenden ihre eigenen Leistungen einschätzen und mit Hilfe dessen sie die Erwartungen der Lehrenden deuten. Die aktuelle Forschung zeigt, dass bei der Korrektur der mündlichen Sprachproduktion mehr Wert auf die morphosyntaktischen Aspekte als auf andere Aspekte, wie z. B. der Phonologie und der Pragmatik, gelegt wird (Chavez 2014: 100).

2.4.2 Aussprache im Unterricht: wie und wann?

In der Forschung zum Ausspracheunterricht werden die Herangehensweisen für einen effektiven Unterricht häufig diskutiert. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. und Goodwin J. M (1996: 2) zufolge gibt es zwei Hauptansätze, die für den Aussprachenunterricht geltend sind. Diese werden als *der intuitiv-nachahmende Ansatz* und *der analytisch-linguistische Ansatz* bezeichnet. Die Lehrenden, die nach dem intuitiv-nachahmenden Ansatz arbeiten, glauben, dass die Aussprache der Lernenden sich ohne expliziten Ausspracheunterricht entwickelt. Zusätzlich meinen sie, dass die Entwicklung einer guten Aussprache von der Wahrnehmung der Lernenden abhängt und deren Fähigkeit, den Rhythmus und die Laute der Zielsprache zu imitieren. Eine gute Aussprache setzt zudem die Verfügbarkeit guter Rollenmodelle voraus (Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin J. M 1996: 2). Der analytisch-linguistische Ansatz wurde ursprünglich entwickelt um den intuitive Ansatz zu ergänzen und nicht um diesen zu ersetzen. Die Lehrenden, die nach diesem Ansatz arbeiten, verwenden Werkzeuge und Herangehensweisen wie z. B. das phonetische Alphabet, artikulatorische Beschreibungen, kontrastive Vergleiche und andere Hör -und Nachahmungsübungen (ebd). Die Lehrenden lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden ausdrücklich auf die Laute und Intonation der Zielsprache und beziehen sich dabei auf die Bewusstheit der Lernenden. Wie man Elemente aus dem intuitiv-nachahmenden Ansatz und aus dem analytisch-linguistischen Ansatz im Unterricht erfolgreich verwenden kann, wird in der Literatur häufig beschrieben und nachfolgend gehe ich auf einige dieser Aspekte ein.

Hirschfeld (2001: 875) stellt fest, dass die Arbeit mit der Aussprache vor allem einer kommunikativen Orientierung folgen sollte. Dies bedeutet, Übungen zu verwenden, die auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten, und nicht isolierte Lautverbindungen und Einzelwörter zu verwenden, ohne diese in einen kommunikativen Kontext einzubetten. Übungen zur Aussprache sollten Variation anbieten und sich nicht

auf Nachsprechübungen begrenzen (Hirschfeld 2001: 875).

Levis und Grant (2003) behaupten, dass die Aussprache einerseits häufig vergessen wird wenn kommunikative Aktivitäten und das Sprechen im Fokus stehen (wiedergegeben in Derwing 2008: 357). Andererseits führt ein Unterricht mit ausschließlichem Fokus auf die Aussprache dazu, dass die kommunikativen Aspekte vernachlässigt werden. Beide Herangehensweisen stehen nicht im Einklang mit den Prinzipien für die Integration der Aussprache, die Levis und Grant vorschlagen: 1) das Ziel ist es, einen primären, nicht exklusiven Fokus auf die Aussprache zu haben 2) das Sprechen sollte im Unterricht aufrecht erhalten werden und 3) der Ausspracheunterricht soll an die Sprachübungen angepasst werden (in Derwing 2008: 357). Hirschfeld (2001: 876) empfiehlt ebenso, dass die Aussprache bei anderen Unterrichtschwerpunkten in den Unterricht integriert wird, wie z.B. bei der Arbeit an der Grammatik und bei der Einführung neuer Wörter oder Namen. Hirschfeld empfiehlt zusätzlich, dass die Aussprache im Anfängerunterricht im Mittelpunkt steht. Die grundlegenden phonetischen Kenntnisse und Fertigkeiten sollten gesichert werden und dazu sollte neben der richtigen Artikulation der Laute auch Wert auf die Intonation, den Rhythmus, die Betonung und die Melodie gelegt werden. Eine frühe Thematisierung der Aussprache kann Hirschfeld (2001: 875) zufolge außerdem einen nicht-gewünschten Automatisierungsprozess von phonetischen Fehlern vermeiden.

Auch Chela-Flores (2001) geht darauf ein, dass die Aussprache von Anfang an, mit dem Fokus auf sinnvolle Spracheinheiten, wie z.B. Phrasen und kurze Sätze, integriert werden sollte. Sie empfiehlt weiterhin, dass die Aufmerksamkeit auf natürliche, nicht-technische Weise auf Rhythmus und Intonation zu lenken, eine Vorgehensweise, die den Lernprozess unterstützen kann (wiedergegeben in Derwing 2008: 357).

Es gibt eine Vielzahl an empfohlenen Übungstypen zur Aussprache, die sich sowohl auf das Wahrnehmen als auch auf die Sprachproduktion beziehen. Es hat sich u.a. gezeigt, dass Hörtraining grundlegend für das Erlernen einer guten Aussprache ist (Hirschfeld 2001: 873). Hirschfeld empfiehlt Hörmaterial auf Band anzubieten und schlägt vor, dass dieses Material sich auf konkrete Laut- oder Intonationsmerkmale konzentrieren sollte. Auf diese Weise können sowohl der Lehrende als auch die Lernenden Hörschwierigkeiten identifizieren, und die Lernenden können mit dem Lautsystem vertraut werden. Dafür eignet sich beispielsweise das Arbeiten mit Minimalpaaren, wie z. B. Staat-Stadt, August-August. Der kommunikative Aspekt sollte allerdings auch bei Hörübungen berücksichtigt werden.

Auch der kontrastive Vergleich kann zu einem effektiven Ausspracheunterricht beitragen. Dieser eignet sich besonders im Unterricht mit sprachlich homogenen Gruppen und kann sich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Intonation, der Vokale, der Konsonanten und der Schrift von Ausgangs- und Zielsprache beziehen (Hirschfeld 2001: 875). Der Einsatz körperlicher Übungen wie z. B. Hand- und Körperbewegungen ist ebenfalls effektiv, um Sprechbewegungen zu verdeutlichen. Solche Übungen können beispielsweise lange und kurze Vokale, Melodie und Betonung hervorheben. Zusätzlich können phonetische Besonderheiten z.B. durch Klatschen unterstrichen werden (Hirschfeld 2001: 877). Weiterhin listet Hirschfeld (2001) eine Reihe von effektiven Übungstypen wie Dialog- und Partnerübungen, Nachsprechübungen und Sprachspielen auf. Zusätzlich hebt sie mündliche Vorträge und lautes Vorlesen als effektive Aktivitäten hervor. Der situative Kontext muss aber immer berücksichtigt werden und beim Ausspracheunterricht sollten somit folgende Aspekte im Mittelpunkt stehen; Spaß, Bewusstmachung, Kreativität und Variation (Hirschfeld 2001: 877). Besonders der Spaß beim Üben, um neue Laute und ungewöhnliche Sprachmelodien zu erforschen, wird als geeignetes Mittel hervorgehoben, um Sprachhemmungen abzubauen. Ein großer Anteil der Lernenden ist Dieling (1992) zufolge unsicher bei der Aussprache und findet das Erlernen neuer Laute und Intonationsmuster schwierig. Viele bekommen Angst davor, Fehler zu machen und ausgelacht zu werden. Die Lehrenden haben eine wichtige Verantwortung dabei, diese Hemmungen abzubauen und die Lernenden zu ermutigen und zu unterstützen (Dieling 1992).

2.5 Lehrereinstellungen

In diesem Teilkapitel befasse ich mich mit der Begriffsklärung im Hinblick auf die Überzeugungen zum Lernen und Lehren ein. Das Forschungsfeld ist umfassend und in ständiger Entwicklung, d.h. es werden laufend neue Einsichten in die Forschung eingebracht. Verschiedene Begriffe werden verwendet um das Thema zu erläutern, u.a. *Teacher Beliefs*, Lehrereinstellungen, subjektive Lerntheorien, Lehrerüberzeugungen und Lehrerkognitionen. Diese Begriffe bezeichnen ähnliche Inhalte und werden in der Literatur oft unsystematisch eingesetzt. Sie bezeichnen die pädagogischen Grundeinstellungen der Lehrenden und beruhen auf Überzeugungen, Wissen, Theorie, Annahmen und Einstellungen (Borg 1998: 9). Jedoch tendieren die Begriffe dazu,

unterschiedlichen Schwerpunkten zu thematisieren, und dies sollte bei ihrer Anwendung berücksichtigt werden.

Ich habe mich dazu entschlossen, in dieser Arbeit den Begriff *Lehrereinstellungen* zu verwenden und stütze mich dabei auf die folgende Definition von Borgs Begriff *second language teacher cognition*: "an often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers and which are dynamic – i.e. defined and refined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives" (Borg 2006: 35). Daraus erschließt sich, dass die Lehrerkognitionen aus persönlichen und individuellen Erfahrungen entstehen und als dynamisch betrachtet werden müssen.

Die Lehrereinstellungen haben einen beachtlichen Einfluss darauf, welche Unterrichtsmethoden verwendet und welche Aktivitäten bevorzugt werden (Borg 2006). Für meine Studie ist dieser Aspekt wesentlich, da er aufzeigt, dass Lehrereinstellungen einen Einfluss darauf haben, *wie* und *wie viel Zeit* für Aussprache im Unterricht eingeplant wird. Einsichten über Lehrereinstellungen sind in mehrere Hinsichten wichtig und relevant. Sie können u.a. verwendet werden, um die Lehrerausbildungsprogramme zu verbessern, und darüber hinaus auch dazu neue empirische Fragen für die zukünftige Forschung hervorzubringen.

Die Untersuchung der Lehrereinstellungen durch Interviews ist essentiell, um Informationen über die Rolle der Aussprache oder anderer Lern- und Lehrbereiche zu bekommen. Weiterhin ist die Beobachtung im Klassenzimmern in Verbindung mit der Forschung über Lehrereinstellungen ein wertvolles Erhebungsinstrument. Die Analyse der Beobachtung kann u.a. dazu dienen, Abweichungen oder Übereinstimmungen zwischen den subjektiven Überzeugungen der Lehrenden und der Praxis aufzuzeigen.

Die Lehrereinstellungen werden in mehreren Studien auch mit den Einstellungen der Lernenden verglichen. Es wird u.a. häufig darauf hingewiesen, dass die Lehrereinstellungen nicht immer mit den Überzeugungen und Erfahrungen der Lernenden übereinstimmen. Diese Diskrepanzen zwischen den Wünschen und Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden können im Lernprozess den Lernenden negativ beeinflussen (Gabillion 2012: 94). Die Lehrenden sollten deswegen Informationen über die Lernenden erhalten, um über deren Wünschen und Bedürfnisse zu reflektieren.

Baker (2011) weist auf eine große Anzahl von Studien hin, in denen die Verbindungen zwischen Lehrereinstellungen und tatsächlicher Unterrichtspraxis untersucht werden. Diese Arbeiten thematisieren hauptsächlich Grammatik und Lese-

Schreibkompetenzen. Baker (2011: 83) stellt aber auch fest, dass Lehrereinstellungen über Aussprache bislang wenig Aufmerksamkeit erhalten hat. Nachfolgend werden einige Studien aus diesem Bereich erläutert.

2.6 Lehrereinstellungen zur Rolle der Aussprache beim Fremdsprachenlernen

In diesem Kapitel stelle ich einige aktuelle Forschungsarbeiten über Lehrereinstellungen im Bereich der Aussprache dar, die für meine Forschungsfragen besonders zentral sind.

MacDonalds (2002) hat Interviews mit acht ESL-Lehrenden in Australien durchgeführt. Die Teilnehmer sind Lehrende, die es nicht mögen, Aussprache zu unterrichten, sich nicht kompetent fühlen oder nach eigener Aussage, zu wenig Zeit für Aussprache im Unterricht verwenden. Die Interviews sollten erkunden weshalb die Lehrenden diese Auffassungen haben.

Wie in Kapitel 2.4.1 schon erwähnt, behaupteten die Teilnehmer, dass die Aussprache keine zentrale Position in den EFL-Lehrplänen in Australien hat (MacDonald 2002:7). Aufgrund der Abwesenheit deutlicher Lernziele verwendeten die Lehrenden verschiedene und vorwiegend sehr unspezifische Kriterien, um die Aussprache der Lernenden zu beurteilen (MacDonald 2002:7). Einige Lehrende äußerten, dass sie die Aussprache ignorieren, so lange die Schüler mit ihnen "kommunizieren".

MacDonald stellte fest, dass die Aussprache der Lernenden nur wirklich kommentiert wurde, wenn die Lehrenden diese nicht verstanden. MacDonald folgerte, dass die Lehrenden die Aussprache nicht als ein integriertes und grundlegendes Element des Unterrichts oder des Sprachenlernens betrachteten. Die Aussprache wurde nebenbei behandelt, und nur wenn Verständigungsprobleme entstanden, die nicht ignoriert werden konnten, gingen die Lehrenden auf die Aussprache ein (MacDonald 2002: 8).

Die Zielbestimmung der Verständlichkeit wurde in Kapitel 2.4.1 bereits erläutert und als ein komplexes Gebiet beschrieben, das aber gleichzeitig für die Ausarbeitung der Lernziele und der Bewertung der Aussprache entscheidend ist (MacDonald 2002: 9). Prinzipien und praktische Ideen zur Festlegung der Lernziele und deren Bewertung sind MacDonald zufolge zum Zeitpunkt der Erhebung verfügbar. Den befragten Lehrenden fehlen die Kenntnisse über diese Ressourcen, was eine mögliche Erklärung dafür sein kann, weshalb manche die Aussprache vernachlässigen (S. 9).

MacDonald (2002) entdeckte auch Problembereiche im Hinblick auf den

Ausspracheunterricht, die sich hauptsächlich auf die Unsicherheiten einiger Lehrenden bei der Korrektur und/oder bei der Rückmeldung an den Lernenden bezogen. Es hat sich herausgestellt, dass mehrere Lehrende sich dem nur widerwillig widmeten, da die direkte Korrektur Unbehagen und Unsicherheiten für die Studenten verursachen könnten. MacDonald weist darauf hin, dass die Aussprache ein wichtiger Teil des Charakters eines Menschen ist, und dass die Lernenden Korrektur und Rückmeldungen zu ihrer Aussprache als aufdringlich und zu persönlich empfinden können.

Ein Lehrender wollte die Aussprache der Lernenden ungern korrigieren, weil er/sie glaubte, dass er/sie dadurch ihren Redefluss unterbrechen würde, und dass dies wiederum zu Sprechhemmungen führen könnte (S. 9). MacDonald (2002) zufolge zeigen solche Ansichten bei den Lehrenden einen Bedarf an ausführlicherem Wissen darüber, *warum* und *wie* sie mit der Korrektur und dem Aussprachetraining im Unterricht umgehen können (S. 9).

Eine qualitative Studie von Burri (2015) hat die Entwicklung der Lehrereinstellungen von 15 Lehrerstudenten während ihrer Ausbildung untersucht. Eines der Hauptergebnisse war, dass die Aussprachedidaktik starken Einfluss sowohl auf muttersprachliche als auch auf nicht-muttersprachliche Studenten hatte. Dies betraf besonders die Einstellungen der Teilnehmer hinsichtlich der Existenz und Bedeutung von Suprasegmentalien sowie ihre Einstellungen zu der Tatsache, dass Nicht-Muttersprachler auch in der Lage sind, die Aussprache zu unterrichten.

Auch Baker (2011) hat Lehrereinstellungen zum Thema der Aussprache untersucht und die folgenden Forschungsfragen gestellt: Welche Einstellungen haben die erfahrenen Lehrenden zur Aussprache und zum Aussprachenunterricht? Wie haben sich diese Einstellungen entwickelt und wie werden die Einstellungen in ihrer tatsächlichen Unterrichtspraxis reflektiert? Welche Verbindungen sind zwischen den Lehrereinstellungen, der Unterrichtspraxis und den Lernereinstellungen zu erkennen? (Baker 2011: 34). Diese Studie wurde in einem Intensivprogramm für Englisch an einer Universität im Südosten der USA durchgeführt. Um die Forschungsfragen zu beantworten, hat Baker fünf Lehrer interviewt und ihre bestehende Unterrichtspraxis beobachtet. Zusätzlich wurde von den Lernenden ein Fragebogen beantwortet. Es hat sich gezeigt, dass die Lehrerausbildung einen wichtigen Einfluss auf die Lehrereinstellungen hat. Besonders die Lehrenden, die sich innerhalb ihrer Ausbildung an Kursen beteiligten, in denen es ausschließlich um Phonologie ging, konnten die relevanten Kenntnisse später in ihrer Unterrichtspraxis umsetzen. Ohne diese spezifische Ausbildung waren nicht nur

ihre Kenntnisse der Aussprachedidaktik, sondern auch ihr Selbstvertrauen bei der Vermittlung der Aussprache begrenzt (Baker 2011:198).

Trotz des positiven Effektes, den die Aussprachedidaktik bei Lehrerstudenten hat, zeigte Baker (2011), dass auch die Lehrenden, die einen Kurs in Aussprachedidaktik besucht hatten, weiterhin bei der Vermittlung der Aussprache unsicher waren. Dies bezog sich auf konkrete Schwierigkeiten wie z. B. die Bewertung und Identifizierung von Ausspracheproblemen. Darüber hinaus hatten sie Schwierigkeiten damit, den Lernenden geeignete Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, die diese verwenden könnten, um ihre Aussprache zu verbessern (Baker 2011:199).

Im Laufe dieser Studie äußerten die Lernenden, dass sie die Aussprache verbessern möchten, um erfolgreich mit anderen Menschen in der Zielsprache zu kommunizieren. Die Mehrheit der Lernenden drückten den Wunsch aus, wie ein *native speaker* sprechen zu können, eine Tatsache, die schon unter Kapitel 2.3 (Derwing 2008) besprochen wurde. Zusätzlich erfuhren die Lehrenden, dass ihre Lernenden mehr Rückmeldungen über ihre Aussprache wünschten. Sie wünschten sich explizite Rückmeldungen im Unterricht, vor ihren Mitstudenten. Die Lehrenden waren überrascht darüber, da sie glaubten, ihre Schüler bevorzugten private Rückmeldungen, um unangenehme Situationen zu vermeiden (Baker 2011:201). Ähnliche Ergebnisse werden auch durch andere Studien verdeutlicht, die Haukås (2014) in ihrem Artikel über Lehrereinstellungen hervorhebt. Sie weist auf Studien hin, in denen die Lehrkräfte darauf verzichten, die mündliche Sprachproduktion zu korrigieren, aus Sorge davor, dass die Lernenden sich weigern, sich in der Fremdsprache mündlich auszudrücken (Blex 2001; Saito 2010 in Haukås 2014: 257).

Ein weiteres Ergebnis bezog sich auf die Auswahl der Methoden und Übungen, welche die Lehrenden für den Ausspracheunterricht verwendeten. Die Teilnehmer mit spezifischer Aus- und Weiterbildung in Aussprachedidaktik verwendeten eine größere Vielfalt von Methoden und Übungen als die ohne ähnliche Ausbildung. Trotz dieser Variation an Übungen hatten einige Lehrende das Gefühl, dass ihr Ausspracheunterricht „manchmal langweilig“ war. Obwohl zahlreiche Übungen verwendet wurden, äußerte eine/r der Lehrenden, dass der Ausspracheunterricht schnell eine Routine wurde. Ein anderer Teilnehmer erwähnte, die Ausspracheübungen aus den Lehrbüchern regelmäßig zu nutzen, wobei diese aber eine geringe Variation an Übungen anböten (Baker 2011: 202).

Schließlich wies Baker (2011) auf die Verbindungen zwischen

Lehrereinstellungen, tatsächlicher Unterrichtspraxis und Lernereinstellungen hin. Ihre Studie zeigte, dass die Selbsteinschätzung der Lehrenden über ihren Glauben, ihr Wissen und der Praxis nur ein begrenztes Bild der Lehrereinstellungen aufzeigen. Beispielsweise haben die Ergebnisse der Beobachtungen, der Interviews und der Lernereinstellungen häufig ergänzende oder auch gegensätzliche Informationen gegeben. Baker schlussfolgerte, dass nur durch die Kombination von Selbsteinschätzung der Lehrenden, Unterrichtsbeobachtung und Erhebung der Lernerperspektiven ein detailliertes Bild über dieses Thema geschaffen werden kann (S. 203).

Die aktuelle Forschung der Aussprachevermittlung zeigt, dass die Aussprache im Unterricht vernachlässigt wird. Dies bezieht sich sowohl auf unklare Bewertungskriterien wie auch auf seltene Korrekturen. Zusätzlich wird die Aussprache überwiegend nebenbei behandelt. Es hat sich auch gezeigt, dass es Diskrepanzen gibt zwischen den Wünschen der Lehrenden und Lernenden in Bezug auf die Rückmeldungen im Unterricht. Die bereits besprochenen Studien stammen wie erwähnt, hauptsächlich aus dem englischen Sprachraum, da es für Deutsch als Fremdsprache bislang noch keine Daten über die Lehrereinstellungen zur Aussprache gibt. Es gibt Grund zur Annahme, dass diese Einsichten auch für DaF relevant sind.

2.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es in der Forschungsliteratur eine breitete Übereinstimmung darüber gibt, dass der Ausspracheunterricht vernachlässigt wird, obwohl in den letzten 20 Jahren ein steigendes Interesse daran zu sehen ist. Die Defizite beziehen sich beispielsweise auf fehlende oder unpräzise Kompetenzziele in Lehrplänen, auf die Bewertungspraxis, auf die geringe Auswahl an Übungen und auf Methoden für die Korrektur. Auch die aktuelle Forschung über Lehrerkognitionen im Bereich der Aussprache deutet ähnliche Defizite an. Gründe für eine stärkere Berücksichtigung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht sind u.a. die Bedeutung der Aussprache für die mündliche Kommunikation, die Tatsache, dass Ausspracheschulung von den Lernenden nachgefragt wird, und die erwiesene Wirksamkeit gezielten Ausspracheunterrichts. Des Weiteren nennt die Forschungsliteratur zahlreiche Aspekte, die für einen Erfolg des Ausspracheunterrichts verantwortlich sind, so z.B. die Entscheidung darüber, wie und wann Aussprache unterrichtet werden sollte.

3. Methode

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit meiner Methodenwahl und stellt die Datenerhebung und -auswertung schrittweise dar. Zuerst werden die Forschungsfragen gestellt und erklärt. Danach stelle ich die von mir gewählten Datenerhebungsinstrumente vor. In Kapitel 3.2 erörtere ich die zentralen Eigenschaften einer Fallstudie. In den Teilkapiteln 3.2.1, 3.2.2 und 3.2.3. werden zentrale Aspekte der einzelnen Datenerhebungsinstrumente besprochen.

Die Untersuchungsteilnehmer werden in Kapitel 3.3 vorgestellt. Danach gehe ich auf die Pilotstudie ein und anschließend beschreibe ich die Durchführung der Datenerhebung und die Schritte der Datenauswertung.

3.1 Die Forschungsfragen

In dieser Studie werden die Lehrereinstellungen norwegischer Deutschlehrender zum Thema Aussprache untersucht. Ich gehe auch darauf ein, inwieweit und auf welche Weise die Deutschlehrer im norwegischen Fremdsprachenunterricht auf das Thema Aussprache fokussieren. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

- 1) Welche Lehrereinstellungen zum Thema Aussprache haben Deutschlehrende in Norwegen?

- 2) Welche Rolle spielt die Aussprache im Fremdsprachenunterricht?

Das Hauptziel dieser Studie ist es, durch Interviews die Lehrereinstellungen zur Aussprache zu untersuchen (siehe Interviewprotokoll im Anhang 1 und die übersetzte Version im Anhang 1.1). Ferner bilden auch Beobachtungen eine Datengrundlage für die Studie. Die Beobachtung kann eine bedeutungsvolle Ergänzung zu den Ergebnissen der Interviews sein, denn es entsteht die Möglichkeit, nicht nur die Lehrereinstellungen zu erforschen, sondern auch den tatsächlichen Umgang der Lehrenden mit Aussprache im Unterricht (Albert und Koster 2002: 17).

Zusätzlich ist die Erforschung der Lernereinstellungen zur Aussprache ein Teil meines Erkenntnisinteresses. Die Lernereinstellungen zur Aussprache können eine wichtige Ergänzung zu den Lehrereinstellungen bilden und werden mit Hilfe eines

standardisierten Fragebogens untersucht (siehe Fragebogen im Anhang 3 und die übersetzte Version im Anhang 3.1).

3.2 Zur Methodenwahl: Die Fallstudie

Diese Studie stellt eine Fallstudie dar. Fallstudien liefern detaillierte Informationen und Beschreibungen von einzelnen Personen und ihrem Umfeld (Mackey und Gass 2005: 171). Ein Fall stellt für sich ein Untersuchungsergebnis dar und konzentriert sich auf eine bestimmte Person, Situation oder Institution (Kvale 2009: 132).

Berger (2010: 124) beschreibt das Ziel der Fallstudie folgendermaßen: „Die Auswahl der Personen oder der Fälle orientiert sich am jeweiligen Erkenntnisstand mit dem Ziel, den gesamten Gegenstand möglichst genau, vollständig und aspektreich zu erfassen“. Eine Fallstudie schließt häufig mehrere Fälle ein, welches von Yin (2014: 56) als ein *Multiple-Case* bezeichnet wird. Zusätzlich zu den detaillierten Beschreibungen von einzelnen Personen und ihrem Umfeld können auch parallele Fälle verglichen werden. Die Art der Fallstudie, die bevorzugt werden sollte, hängt immer von dem Ziel der Studie, der Ressourcenkapazität und der Auswahl an Teilnehmern ab (Yin 2014). Hauptziel ist es, unabhängig von der Art der Fallstudie, soziale Phänomene durch Nähe, Offenheit und Breite zu erforschen (Berger 2010: 124).

Der kontextuelle Aspekt wird von Yin (2014: 16) hervorgehoben. Die Fallstudie sollte ein zeitgenössisches Phänomen erforschen und tief in einen realweltlichen Kontext eintauchen. Insofern soll der Kontext berücksichtigt werden, um inhaltsreiche Auskünfte über die Wirklichkeit zu erlangen.

Der wichtigste Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, der Forscher die Möglichkeit bekommt, einzelne Fälle näher betrachten zu können. Es wird behauptet, dass man auf Grund des hohen Stellenwertes der quantitativen Untersuchungen in der Sprachlernforschung nur geringe Kenntnisse über den einzelnen Lernenden und Lehrenden hat. Die Fallstudien stehen im starken Gegensatz zu den quantitativen Studien, da sie die Komplexität und den Kontext jedes einzelnen Falles berücksichtigen (Johnson 1993: wiedergegeben in Mackey und Gass 2005: 172). Der größte Nachteil, was Fallstudien betrifft, ist es, dass man die Ergebnisse nicht generalisieren kann, d.h. die Ergebnisse können nicht auf die Allgemeinheit übertragen werden (Mackey und Gass 2005: 172).

Bei einer Fallstudie werden häufig qualitative Methoden der Datenerhebung eingesetzt. Die Auswahl an Erhebungsmethoden muss für das Forschungsziel zweckmäßig sein und die Aussagekraft der Ergebnisse unterstützen (Berger 2010: 109). Berger erwähnt Beispiele für Methoden, die in Fallstudien häufig verwendet werden, und hebt die Beobachtung und die Befragung (Interviews, Fragebögen etc.) hervor. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde in dieser Studie eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden verwendet. Die Verknüpfung unterschiedlicher Methoden habe ich als sinnvoll erachtet, um die Forschungsfragen ausführlich beantworten zu können. Der zeitliche Ablauf der Datenerhebung war wie folgt: zuerst habe ich den jeweiligen Lehrenden vier Unterrichtseinheiten beobachtet. Danach habe ich diesen interviewt und abschließend die Lernerbefragungen durchgeführt (Siehe Figur 1). In den darauf folgenden Teilkapiteln gehe ich auf die gewählten Methoden näher ein.



Figur 1: Graphische Darstellung des zeitlichen Ablaufs meiner Datenerhebung

3.2.1 Beobachtung

Die Beobachtung habe ich als ein geeignetes Verfahren eingeschätzt, um Informationen über meine Forschungsfragen zu erlangen. Das Hauptziel dabei ist es, eine reale Situation zu erforschen, in welcher der kontextuelle Aspekt im Zentrum steht (Yin 2014: 114).

Die Beobachtung nimmt aber viel Zeit in Anspruch und soll deswegen nur angewendet werden, wenn man anhand von anderen Methoden die gewünschten Auskünfte nicht erlangen kann, z. B. bei Interviews. Bei den Beobachtungen besteht außerdem die Gefahr, dass ein „korrektes“ Benehmen anstatt des normalen Verhaltens gezeigt wird (Albert und Koster 2002: 17). Hiermit ist gemeint, dass die Teilnehmer ihr Verhalten verändern, da sie wissen, dass sie beobachtet werden und als Reaktion darauf nach „sozialer Erwünschtheit“ handeln wollen. Sie können dabei versuchen, einen guten Eindruck auf den Beobachter/ Forscher zu machen.

Das Planen der Beobachtung als Datenerhebung benötigt eine gründliche Vorbereitung und verlangt viele Entscheidungen. Dies bezieht sich u .a. auf die Rolle des Forschers, auf den zeitlichen Umfang und auf die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Yin (2014: 117) unterscheidet zwischen der direkten und der teilnehmenden Beobachtung. Bei der direkten Beobachtung beobachtet der Forscher als Außenstehender. Der Forscher betrachtet das Umfeld und hält sich im Hintergrund. Der teilnehmende Beobachter ist ein aktiver Teil des Umfeldes. Es wird auch zwischen der offenen und der verdeckten Beobachtung unterschieden (Albert und Koster 2002: 17). Die verdeckte Beobachtung garantiert eine authentische Beobachtungssituation. Die Teilnehmer wissen nicht, dass sie beobachtet werden und der Unterricht ist so authentisch wie möglich. Albert und Koster (2002: 18) zufolge entstehen bei der verdeckten Beobachtung ethische und oft auch gesetzliche Probleme, auf Grund dessen wird sie normalerweise nicht benutzt. Die Alternative ist die offene Beobachtung, bei welcher der Forschende anwesend ist und die Teilnehmer über die Beobachtung informiert werden. Hier entsteht die Gefahr, dass das Verhalten des Teilnehmers von seinem normalen Verhalten abweicht. Der Forscher muss folglich darauf achten, dass er „die zu beobachtende Wirklichkeit so wenig wie möglich“ verändert oder beeinflusst (Albert und Koster 2002: 17). Dies ist ein Faktor, der bei der Analyse der Ergebnisse in Betracht gezogen werden muss.

Die Beobachtung ist ein wichtiger Teil der Datenerhebung dieser Studie. Das Ziel der Beobachtungen war es, herauszufinden, in welchem Grad die Lehrenden die Aussprache thematisieren und welche Rolle die Aussprache im Unterricht spielt. Die Kombination von Interview und Beobachtung macht es in dieser Studie möglich, die Lehrereinstellungen mit der Unterrichtspraxis zu vergleichen. Das heißt, die Analyse kann Diskrepanzen oder Übereinstimmungen zwischen den subjektiven Überzeugungen und der Praxis aufzeigen. Darüber hinaus können die Ergebnisse der Interviews im Kontext betrachtet werden, sodass die Möglichkeit entsteht, weitere Aspekte der Studie aufzudecken.

Wie schon erwähnt ist es wichtig darauf zu achten, dass die Teilnehmer ihr normales Verhalten während der Beobachtung nicht verändern. Darum habe ich die Beobachtungen vor dem Interview durchgeführt und habe zu diesem Zeitpunkt darauf verzichtet, das genaue Thema meiner Studie zu nennen. Die Beteiligten wussten aber, dass der mündliche Aspekt eine Rolle in dieser Studie spielt. Im Vorfeld bekamen sie so wenig

Information wie möglich über meine Studie, sodass sie ihren Unterricht nicht anpassen oder konstruieren konnten.

Die Wichtigkeit der Authentizität wurde den Teilnehmern erklärt. Wobei einige Lehrkräfte trotzdem vorgeschlagen haben, dass sie den Unterricht auf meinen Fokus anpassen könnten, wie z. B. dadurch, dass sie mehr mündliche Übungen in ihren Unterricht integrieren. Sie wurden aufgefordert, ihrem ursprünglichen Plan zu folgen.

Die Beobachteten waren also über das genaue Thema meines Forschungsprojekts unwissend, was aus ethischer Perspektive problematisch sein kann. Um den Lehrenden ausreichende Informationen über das Thema zu geben, ohne dass dies die authentische Beobachtungen beeinflusst, erhielten sie die Hauptfragen des Interviews nach den Beobachtungen. Damit konnten sie sich auf das Interview vorbereiten oder sich dafür entscheiden, von der Studie zurückzutreten.

Wichtig bei der Beobachtung ist es, ausreichend Zeit zu Verfügung zu stellen und eine Beobachtungstechnik zu wählen, die dem Ziel der Studie angemessen ist. Vier Unterrichtseinheiten pro Teilnehmer wurden bei dieser Studie als angemessen empfunden. Die Beobachtungen wurden innerhalb von drei bis vier Wochen mit allen Lehrkräften parallel durchgeführt. Auf Grund des Stundenplans des jeweiligen Lehrers war es nicht immer möglich, vier Unterrichtseinheiten zusammenhängend zu beobachten. Die geplanten Termine mussten z. B. auf Grund von Krankheit oder Prüfungen verschoben und zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt werden.

3.2.2 Interview

Das Interview ist eine häufig verwendete Methode der Datenerhebung in der qualitativen Forschung. Es wird zwischen strukturierten, halbstrukturierten und nicht-strukturierten Interviews unterschieden. Das strukturierte Interview hat eine feste Struktur und ist vorteilhaft in Studien mit einer großen Anzahl Teilnehmer. Die Daten lassen sich gut miteinander vergleichen, jedoch ist der Interviewverlauf vorgegeben (Mackey und Gass 2005: 172). Es gibt mit anderen Worten keinen Raum für spontane Ergänzungen und Folgefragen.

Das nicht-strukturierte Interview hingegen ist flexibler und ermöglicht Ergänzungsfragen. Der Interviewer und die Interviewperson erreichen ein natürliches Gespräch und die Interviewpersonen haben die Möglichkeit, frei über ein Thema zu sprechen. Sie werden in geringem Grad vom Interviewer gesteuert und können

persönliche Ansichten und Einstellungen frei schildern (Kvale 2009). Erfahrungen kommen zum Ausdruck und der Forscher erlangt einen exklusiven Zugang zur Lebenswelt der Interviewperson (Kvale 2009: 48). Solche Interviews produzieren jedoch viel Information und es kann eine Herausforderung sein, die Daten zu strukturieren und zu analysieren.

Das halbstrukturierte Interview stellt eine Kombination von strukturierten und unstrukturierten Interviewelementen dar und hat seinen Ausgangspunkt in festgelegten Fragen. Die Reihenfolge der Fragen kann im Verlauf des Interviews verändert werden. Diese Flexibilität ist ein wichtiges Merkmal des halbstrukturierten Interviews, und es entsteht die Möglichkeit, tief in die Thematik einzutauchen. Simon Borg (2008: 190) behauptet, dass diese Methode bei Untersuchung von Lehrpraxen und Lehrereinstellungen von Vorteil ist.

Ich habe das halbstrukturierte Interview als die zentrale Methode dieser Studie gewählt, weil es eine zentrale Datenerhebungsmethode innerhalb der Fallstudienmethodik ist (Yin 2014: 110). Da diese Fallstudie ein erforschendes Ziel hat, wird auf die Offenheit und Flexibilität in Bezug auf die Antworten der Lehrenden großer Wert gelegt. Das Interview ist das Hauptwerkzeug für die Datenerhebung in dieser Studie und die Leitfragen wurden im Hinblick auf die Forschungsfragen entwickelt. Das Ziel ist es, die Lehrereinstellungen zur Aussprache im Deutschunterricht zu untersuchen, wobei die Fragen in drei Hauptthemen gegliedert sind:

- 1) Fragen, welche die Lehrereinstellungen zur Aussprache generell untersuchen.
- 2) Fragen, welche die Lehrereinstellungen zur Aussprache beim Fremdsprachenlernen untersuchen.
- 3) Fragen, welche die Unterrichtspraxis der Lehrenden erläutern.

Das von mir ausgearbeitete Interviewprotokoll besteht aus insgesamt 31 Fragen (vgl. Anhang 1). Zusätzlich wurden einige generelle Einleitungsfragen beigefügt. Wie vorher erwähnt, wurde das Thema Aussprache den Lehrern erst nach der Beobachtung des Unterrichts genauer präsentiert. Die Lehrenden erhielten acht Hauptfragen einige Tage vor dem Interview. Für die Qualität des Interviews empfand ich es als wichtig, dass die Lehrer im Vorfeld die Möglichkeit hatten, über ihre eigene Praxis und über konkrete Unterrichtsbeispiele zu reflektieren. Zusätzlich wollte ich auch, dass einige Fragen spontan beantwortet werden sollten. Die Fragen wurden zusammen mit einem

Informationsbrief per Email an die Teilnehmer geschickt (siehe Anhang 2). Die Lehrenden erhielten ausführliche Informationen über die Studie, in der die Anonymität nochmals unterstrichen wurde. Dies nennt Kvale (2009: 88) informierte Zustimmung und sichert damit die ethischen Rahmenbedingungen dieser Studie.

Die acht Hauptfragen bezogen sich auf die Unterrichtspraxis und generelle Einstellungen zum Thema Aussprache. Die Lehrer haben sich auf folgende Hauptfragen vorbereitet:

Was bedeutet für Sie eine gute Aussprache?

Wie wichtig finden Sie es, eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben?

Wie viel Zeit sollte man für das Aussprachetraining verwenden?

Können Sie Beispiele dafür geben, welche Ausspracheübungen sie mit den Lernenden durchführen?

In welchem Grad wird das Lehrbuch beim Aussprachetraining verwendet? Suchen sie zusätzlich andere Quellen auf?

Welche Übungen tragen Ihrer Meinung nach zum Lernerfolg für die Lernenden bei?

Welche Kriterien verwenden sie, um die Aussprache der Lernenden zu bewerten?

Wie sicher fühlen Sie sich darin, Aussprache zu unterrichten?

Alle Teilnehmer ließen Tonbandaufnahmen zu, was zu einer genauen Wiedergabe der Information beitrug und die Analyse im Anschluss erleichterte.

3.2.3 Fragebogen

Die Verwendung von Fragebögen kann als eine quantitative Methode klassifiziert werden. Sie eignet sich gut für die Befragung einer Vielzahl von Informanten. Die Verwendung von Fragebögen hat mehrere Vorteile. Erstens ist eine große Anzahl von Antworten in kurzer Zeit leicht zugänglich (Albert und Koster 2002: 26). Zweitens ist die Anonymität der Teilnehmer gesichert. Sie haben damit die Möglichkeit, ihre ehrliche Meinung auszudrücken ohne sich auszuliefern. Die ungewöhnliche Kommunikationssituation kann trotzdem die Antworten beeinflussen und man kann nicht immer davon ausgehen, dass die Auskünfte die Wirklichkeit widerspiegeln (Albert und

Koster 2002: 8). Die Informanten können außerdem trotz der Anonymität „richtige“ Antworten produzieren, um gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen (Hopkins 2007: 120).

Albert und Koster (2002: 32) zufolge sind die quantitativen Daten einfach zu vergleichen, es gibt jedoch einige Beschränkungen. Die Informanten haben nur die Möglichkeit, die vorgegebenen Fragen zu beantworten und können keine ausführlichen persönlichen Schilderungen vermitteln. Wichtige Einblicke können dabei verloren gehen. Es können auch Missverständnisse im Laufe des Beantwortungsverfahrens entstehen, die schwer aufzudecken sind.

Für den Zweck dieser Studie ist eine schriftliche Befragung durch einen Fragebogen geeignet. Der Fragebogen wurde verwendet, um die persönlichen Einstellungen der Lernenden über das Thema Aussprache zu untersuchen, um hiermit die Auskünfte der Lehrenden zu ergänzen. Zwei Hauptbereiche wurden untersucht:

- 1) Die Lernerüberzeugungen zur Aussprache.
- 2) Die Unterrichtsmethodik und Umfang der Aussprachevermittlung aus Sicht der Lernenden

Diese Fragen (vgl. Anhang 3) wurden parallel zu den Leitfragen der Interviewprotokolle für die Lehrenden entwickelt und greifen die gleichen Themen auf. Dies ist bei der Analyse der Daten wertvoll, da die Kombination der Datenerhebungsmethoden es ermöglicht, die Ergebnisse zu vergleichen.

Das Ausfüllen der Fragebögen wurde im Herbst 2015 innerhalb von vier Wochen durchgeführt. Insgesamt haben 86 Schüler an der Studie teilgenommen. Die Lehrkräfte haben für die Durchführung der schriftlichen Befragung eine halbe Unterrichtseinheit zur Verfügung gestellt, in der ich anwesend war.

Der Fragebogen war auf Norwegisch und bestand aus 32 Elemente, die entweder als geschlossene Fragen oder als Behauptungen formuliert waren. Zuerst wurden bei den Teilnehmern persönliche Angaben, wie z.B. Geschlecht und Spracherfahrungen, erfragt⁴.

Unter jeder Frage wurden drei bis fünf Antwortmöglichkeiten aufgeführt, wovon die Schüler sich für eine entscheiden mussten. Bei 13 Aussagen sollten die Lernenden

⁴ Solche Informationen können für die Analyse relevant sein, hatten aber schließlich wenig für meine Forschungsfragen zu bedeuten. Ich konnte keine deutlichen Verbindungen weder zwischen Geschlecht, noch Spracherfahrungen und den angegebenen Antworten entdecken.

zwischen den folgenden Alternativen wählen: *stimmt ganz, stimmt ein bisschen, stimmt nicht*. Sieben Aussagen, z.B. „Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch lese“ hatten die folgenden Alternativen: *(Immer), oft, ab und zu, selten und nie*. Die Antwortmöglichkeiten *ja* oder *nein* wurden sechs Mal für Aussagen wie „Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache“ verwendet. Hier mussten die Teilnehmer einen eindeutigen Standpunkt einnehmen, was bei bestimmten Fragen zu bevorzugen ist. Es könnte trotzdem zu einem verfälschten Ergebnis kommen, da der Teilnehmer seine eventuell neutrale Meinung nicht aufführen kann (Albert und Koster 2002: 33).

Zusätzlich gab es drei Behauptungen, bei denen die Lernenden mehrere Antwortmöglichkeiten ausfüllen und Ergänzungen hinzufügen konnten, wie z. B die Häufigkeit der Thematisierung der Aussprache im Unterricht. In diesem Fall sind die Antwortmöglichkeiten *Jede Stunde, mindestens einmal pro Woche, jede zweite Woche* oder *seltener als jede zweite Woche*.

Im Rahmen dieser Arbeit war kein Raum, um offene Fragen an die Lernenden zu stellen. Das Ziel der Arbeit ist es in erster Linie, die Lehrereinstellungen zu untersuchen, wobei den die Lernereinstellungen eine ergänzende Funktion zukommt.

3.3 Die Teilnehmer

Für die Studie habe ich 17 Schulen im August/September 2015 per E-Mail kontaktiert. Diese wurden nach geographischen Kriterien gewählt, da ich die Schulen auf Grund der Beobachtungen häufig besuchen musste. Die E-Mails enthielten Information über das Projekt und die Lehrenden wurden gefragt, ob sie die Möglichkeit hätten, an bei meiner Studie teilzunehmen. Das methodische Vorgehen, die Beobachtung, das Interview und die Befragung der Lernenden wurden in der Informationsmail ausführlich beschrieben. Fünf Lehrenden erklärten sich zur Teilnahme bereit. Diese Lehrenden unterrichten Deutsch in der Gesamtschule für die Klassenstufen acht bis zehn, haben 3 bis 30 Jahren Berufserfahrung und arbeiten in West-Norwegen. In Kapitel 4 gehe ich näher auf jeden einzelnen Lehrenden ein.

Die Lernenden lernen Deutsch als Fremdsprache, sind im achten Schuljahr und zwischen 12 und 13 Jahre alt. Deutsch ist bei der norwegischen Gesamtschule für die Klassenstufen acht bis zehn ein Wahlfach und hat verteilt auf diese drei Jahre insgesamt 227 Unterrichtseinheiten. Die Lernenden hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung

ungefähr acht Wochen, mit jeweils zwei Einheiten pro Woche Deutsch erlernt. Dies macht ca. 15-20 Unterrichtseinheiten aus.

Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis und einige Schüler lehnten aus unterschiedlichen Gründen die Teilnahme ab. Insgesamt haben 86 Schüler an der Untersuchung teilgenommen, jeweils 8, 12, 19, 20, und 27 pro Klasse.

3.4 Die Pilotstudie

Im August 2015 habe ich meine geplante Studie in einer Datenschutzbase für Forschung registriert (NSD, Norwegische Sozialwissenschaftliche Datendienst). In dem Formular wurde das Ziel der Studie erläutert und die geplanten Methoden wurden beschrieben. Darunter wurde auch ein Entwurf des Fragebogens präsentiert. Nach zwei Wochen habe ich eine Projektauswertung zurückbekommen. Mein Projekt wurde nicht als meldepflichtig angesehen und ich hatte damit die Erlaubnis, die Untersuchungen auszuführen.

Die Entwicklung der Leitfragen für das Interview und den Fragebogens wurden nach dieser Bestätigung detaillierter ausgearbeitet und eine Pilotstudie wurde durchgeführt. Das Verfahren der Datenerhebung sollte zuerst mit einer geringen Anzahl Personen getestet werden (Berger 2010: 108), um Informationen darüber zu bekommen, ob etwas geändert werden musste. Diese Informationen bezogen sich auf konkrete Faktoren, wie z. B. die Frageformulierungen und die Validität des Verfahrens. Es ist wichtig, dass die Datenerhebung das misst, was zu messen vorgegeben wird (Albert und Koster 2002: 13).

Die Pilotierung wurde in einer kontextähnlichen Situation durchgeführt. Um das Beobachtungsverfahren zu testen habe ich zwei Unterrichtsstunden beobachtet. Die Ziele der Beobachtung waren, mich auf aktuelle Aspekte der Ausspracheschulung einzustellen und Beobachtungstechniken zu üben. Um den Unterricht so genau wie möglich zu beschreiben, musste ich mich im Vorfeld auf potenziell entstehende Situationen einstellen. Dafür habe ich mich auf vorherige Praxiserfahrungen gestützt, aber auch Literatur über das Thema gelesen und vertieft. Auch die Durchführung des Fragebogens wurde getestet. Ich wollte bei der Durchführung der Befragung anwesend sein. Hiermit hatte ich die Möglichkeit, praktische Aspekte der Durchführung zu überprüfen. Diese bezogen sich u. a. auf die verwendete Zeit und die Verständlichkeit der Fragen. Hierzu erhielt ich Rückmeldungen von den Testpersonen. Auch der Gesamteindruck der

Durchführung und die Vollständigkeit des Fragebogens wurden detailliert erörtert. Basierend auf diesen Erkenntnissen wurden einige Veränderungen vorgenommen. Beispielsweise musste ich im Fragebogen einige Formulierungen ändern, da einzelne nicht von allen verstanden wurden. Auch einige Begriffe, u.a der Unterschied zwischen Muttersprache und Fremdsprache, mussten näher erläutert werden, da ich sicher sein wollte, dass die Schüler diese richtig auffassten. Die endgültige Fassung des Fragebogens kann im Anhang 3 eingesehen werden.

Anschließend habe ich das Interview erprobt. Wie bei der Pilotierung des Fragebogens wurde auch hier die verwendete Zeit und die Verständlichkeit der Fragen durch Rückmeldungen von der Interviewperson überprüft. Im Hinblick auf diese Aspekte musste ich keine Veränderungen durchführen, da das Interview ohne Schwierigkeiten verlief. Problematisch war es jedoch, dass die Lehrkraft den Fragebogen der Lernenden im Vorfeld des Interviews gelesen hatte und dass viele Fragen des Interviews den Fragen im Fragebogen ähneln. Hierdurch erkannte ich die Möglichkeit, dass die Lehrkräfte sich davon würden beeinflussen lassen. Das spontane Beantworten und die Reaktionen der Lehrkräfte, ohne die Möglichkeit über eine „richtige“ Antwort zu reflektieren, waren mir wichtig. Die Reihenfolge des Verlaufs von Umfrage und Interview wurde deswegen geändert, welches bedeutet, dass die Lernenden bei der Hauptuntersuchung den Fragebogen nach dem Interview haben ausfüllen lassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Pilotierung in der Vorbereitungsphase wichtig war. Ich habe das Verfahren bei allen Datenerhebungsmethoden getestet und habe dabei einige problematische Faktoren entdeckt, die die Validität der Untersuchungen hätten beeinflussen können. Dies gab mir die Möglichkeit, die Schwächen meiner Untersuchung zu reflektieren und zu verbessern.

3.5 Durchführung der Datenerhebung

In den folgenden Abschnitten wird die Durchführung der Datenerhebung in der Hauptstudie näher beschrieben.

3.5.1 Durchführung der Beobachtung

Ein Informationsbrief wurde im Vorfeld an den Lernenden und ihre Erziehungsberechtigten geschrieben (siehe Anhang 4). Mackey und Grass (2005:34)

empfehlen, dass die Erziehungsberechtigten Informationen über die Studie erhalten sollen, wenn die Teilnehmer nicht volljährig sind. Es wird unterstrichen, dass die Forschenden sich darüber bewusst sein müssen, dass Kinder nicht wie Erwachsene als Forschungsobjekte behandelt werden können, da ihre Fähigkeiten, Perspektiven und Bedürfnisse unterschiedlich sind. Kinder nähern sich dem Forschungskontext auf eigene Weise und tragen mit ihrer Beteiligung zu unterschiedlichen Forschungsrisiken und –nutzen bei (Thompson und Jacksen (1998) wiedergegeben in Mackey und Gass 2005: 34). Die Lernenden brauchten deswegen die Erlaubnis ihrer Eltern, um an der Untersuchung teilnehmen zu dürfen. Zusätzlich musste auch mit den Eltern abgesprochen werden, ob ich die Unterrichtsstunden mit Tonband aufnehmen durfte. Die Tonbandaufnahme ermöglicht eine genauere Datenerhebung, denn sie ermöglichte das Festhalten von wichtigen Zitaten und anderen Details im Unterricht.

Dieses Verfahren wurde jedoch in drei von fünf Klassen abgelehnt und wurde deshalb bei allen Klassen weggelassen. Ich habe es als wichtig empfunden, dass der Prozess der Datenerhebung so identisch wie möglich ablief, sodass alle Daten auf ähnliche Weise ausgewertet werden konnte.

Als eine Alternative zur Tonbandaufnahme habe ich ein Beobachtungsprotokoll entwickelt und verwendet (Siehe Anhang 5 und 5.1). Das Protokoll hatte Aktivitäten und Äußerungen, die im Ausspracheunterricht auftreten können, als Ausgangspunkt. Nur die Aktivitäten und Äußerungen, die für das Thema Aussprache relevant waren, wurden registriert. Beispiele dafür sind; lautes Lesen, Hörübungen, kontrastive Vergleiche zwischen Norwegisch, Deutsch und Englisch, Imitationsübungen, Zungenbrecher, Arbeit mit der Intonation, Fokus auf der Aussprache von Konsonanten und Vokalen, explizite Erklärungen von Ausspracheregeln und die Praxis des Korrigierens. Diese systematische Auswahl von Kategorien begrenzt laut Albert und Koster (2002: 18) das Fokusgebiet bei der Beobachtung und löst ein praktisches Problem. Es kann schwierig sein, bei den Beobachtungen ausschließlich Fokus auf relevante Aspekte der Forschungsfragen zu haben. Die Auswahl an Kategorien erleichtert die Beobachtung und ist außerdem hilfreich bei der Analyse. Zusätzlich trägt es zu einem validen Verfahren bei: „Wir sehen mal, was passiert, und analysieren es dann“ sollte vermieden werden (Albert und Koster 2002: 19).

Die Beobachtungen wurden direkt aufgeschrieben, um die registrierten Eindrücke und Abläufe besser in Erinnerung zu behalten. Zeitlich war es mir außerdem möglich relevante Zitate direkt aufzuschreiben.

Räumlich gab es in einigen Klassen Herausforderungen. Als ein direkter Beobachter war es günstig für mich, im Klassenzimmer ganz hinten zu sitzen. Dies war auch von Vorteil, um die Lehrkraft leichter im Blick behalten zu können. Wenn mein Abstand zu den Lernenden jedoch zu weit war, konnte ich diese, z. B. beim Lesen zu zweit, akustisch nicht vollständig wahrnehmen. Auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte an die Lernenden waren gelegentlich schwierig zu registrieren. In Klassen mit 20 oder mehr Lernenden musste ich deshalb meinen Platz verlassen und mich zwischen den Schülern bewegen.

Die Lehrenden und die Lernenden haben mir im Laufe der Beobachtung keine Aufmerksamkeit geschenkt und waren anscheinend von meiner Anwesenheit unberührt. Ich wurde nie direkt angesprochen, mit Ausnahme von einigen Situationen, in denen Lernende bei Schreibaufgaben Hilfe brauchten. Ich habe mich in dem Fall entschieden, ihnen zu helfen, wollte aber bei der Beobachtung hauptsächlich passiv sein.

3.5.2 Durchführung der Interviews

Die qualitativen Interviews habe ich mit fünf Lehrkräften auf Norwegisch durchgeführt. Als Einstieg in die Gespräche wurden die Teilnehmer aufgefordert, kurz über die Lernenden und das Klassenumfeld zu erzählen. Weiter sind wie auf die Motivation der Lernenden und ihre Teilnahme an mündlichen Aktivitäten eingegangen. Als nächstes sollten die Lehrkräfte ihre persönlichen Einstellungen zum Thema Aussprache formulieren. Die Teilnehmer haben die Fragen in unterschiedlichem Umfang beantwortet. Einige Teilnehmer haben ausführliche Antworten gegeben und einige brauchten Folgefragen um detaillierter auf die Fragen einzugehen. Die Fragen wurden in der Regel nicht in der Reihenfolge des Interviewprotokolls gestellt, sondern in ein natürliches Gespräch eingebunden. Die Teilnehmer erzählten frei über unterschiedliche Aspekte und wurden so wenig wie möglich unterbrochen und gesteuert. Die Interviews dauerten zwischen 40 und 65 Minuten. Sie wurden aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Namen der Lehrenden wurden mit Zahlen ersetzt, um die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten.

3.5.3 Durchführung der schriftlichen Befragung

Die Lernenden bekamen am Anfang Informationen über praktische Aspekte. Folgende Informationen wurden mündlich hervorgehoben:

- Die Untersuchung ist anonym, d.h. ihr sollt keine Namen darauf schreiben.
- Die Untersuchung enthält sechs Seiten und ihr müsst darauf aufpassen, dass jede Seite beantwortet wird.
- Ihr müsst jede Frage genau lesen.
- Ihr müsst jede Frage beantworten, obwohl einige Fragen sich ähneln.
- Nur *eine* Antwort pro Frage muss ankreuzt werden. Die Ausnahmen sind Aufgabe Nummer 32 und 16.
- Ihr müsst euch bei mir melden, wenn ihr Fragen habt oder wenn etwas unklar ist.
- Ihr solltet euch Zeit nehmen.

Die Lernenden brauchten zwischen 15 und 25 Minuten, um den Fragebogen zu beantworten. Anschließend sammelte ich die Untersuchungen ein und habe die Daten daraufhin in Excel überführt.

3.6 Datenauswertung

Mackey und Gass (2005: 221) zufolge ist es wichtig die Daten zu strukturieren und sie in einer geeigneten Datenbank zu speichern. Beispielsweise müssen mündliche Daten transkribiert werden. Transkriptionen teilen sich hauptsächlich in zwei Typen ein: *Breite* Transkriptionen, die weniger Details beinhalten und *enge* Transkriptionen, die dagegen detailreich sind (Mackey und Gass 2005: 222). Das gewählte Verfahren ist von den Forschungsfragen und der verfügbaren Zeit abhängig.

Laut Mackey und Gass (2005: 223) kann der Prozess der Transkription durch Transkriptionsregeln und Werkzeuge systematisiert und erleichtert werden. Symbole wie Klammer, Parenthese, Folge von Punkten, Fettdruck und Anführungszeichen sind häufig verwendete Zeichen und können z.B. Nachdruck oder Pausen anzeigen. Mackey und Gass (2005) betonen, dass, egal welche Regeln man verwendet, sie konsequent eingesetzt und am Ende der Transkription erklärt werden sollten. Die folgenden Zeichen habe ich in meiner Transkriptionen verwendet:

(...)	Pause
,	Unvollständiger Satz
()	Emotionsausdrücke, z. B (Lachen)
<i>Kursiv</i>	Nachdruck
[]	Bemerkungen, z. B. [mit norwegischer Intonation ausgesprochen]

Die Daten wurden wörtlich transkribiert und Verzögerungslaute wie *hm* und *ehm* wurden aufgezeichnet. Solche Laute haben keine lexikalische Bedeutung, können aber Pausen oder Unsicherheiten ausdrücken.

Bei der Transkription wurde das Programm *Express Scribe* benutzt, um das Sprechtempo zu reduzieren und den Transkriptionsprozess zu erleichtern. Da es bei einer qualitativen Inhaltsanalyse aufwändig ist, die Daten manuell systematisch zu analysieren, habe ich zur Hilfe die Software NVivo verwendet, in der man u.a. die Möglichkeit hat, die Daten in Kategorien einzuteilen. Mit NVivo können die Transkriptionen, die ich in Word-Dokumenten aufgeschrieben habe, direkt bearbeitet werden. Ich habe die Daten kodiert und 40 Kategorien als *Nodes* errichtet. Diese Kategorien hatten hauptsächlich in den Leitfragen ihren Ausgangspunkt und wurden zusätzlich von mir beim Durchgang des Materials entwickelt.

Diese Systematisierung kann bei qualitativen Verfahren hilfreich sein, um die Aussagen gründlicher zu analysieren. Besonders interessante Zitate können entdeckt werden und Verknüpfungen zwischen Themen können hergestellt werden. Weiterhin können die Aussagen der Befragten miteinander verglichen werden. Ferner können Ähnlichkeiten sowie Unterschiede über Lehrerkognitionen und Unterrichtspraxis zwischen den Teilnehmenden einfacher herausgearbeitet werden.

Die Fragebögen wurden mit Zahlen nummeriert um die Identität der Schüler zu schützen. Die einzelnen Schüler werden jedoch mit ihren jeweiligen Schulen verknüpft. Auf Grund der Möglichkeit des Vergleiches der Lehrer/Lerner-Kognitionen wurde dies von mir als wichtig erachtet. Die Daten wurden in Excel eingetragen und die Informationen in verschiedenen Kategorien erfasst. Jede Frage/Behauptung der Untersuchung ergibt eine Kategorie. Nach der Eintragung der Daten wurde eine Statistik ausgearbeitet. Diese Statistik bildete die Grundlage für die weitere Analyse.

Die schriftliche Erfassung der Daten aus den Beobachtungen wurde wie erwähnt direkt fertiggestellt und archiviert.

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Forschungsfragen und die damit zusammenhängende Methodenwahl dargestellt. Ich habe die gewählten Datenerhebungsinstrumente und die jeweilige Vorgehensweise erläutert. Dadurch habe ich meinen Forschungsweg nachvollziehbar dargelegt und den Rahmen meiner Studie präsentiert. Anschließend bin ich auf die Durchführung der Datenerhebung und auf die jeweiligen Schritte der Datenauswertung eingegangen. Die Datenauswertung bildet die Grundlage für das nachfolgende Kapitel, in der ich die Analyse der Ergebnisse vornehme.

4. Ergebnisse und Analyse

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse der Datenanalyse vor. Die fünf Lehrenden werden jeweils in einzelnen Teilkapiteln präsentiert. Da die Untersuchung der Lehrereinstellungen zum Thema Aussprache das Hauptziel dieser Studie ist, werden die Interviews zuerst dargestellt und es wird ihnen am meisten Aufmerksamkeit gewidmet. Die folgenden Hauptfragen sollen besprochen werden⁵:

- 1) Was bedeutet für die Lehrenden eine gute Aussprache?
- 2) Wie wichtig ist es für die Lehrenden eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben?
- 3) In welcher Phase des Fremdsprachenlernens sollte die Aussprache unterrichtet werden?
- 4) Wie viel Zeit sollte man für das Aussprachetraining verwenden?
- 5) Wie integrieren die Lehrenden die Aussprache in den Unterricht?
- 6) Welche Ausspracheübungen führen die Lehrenden mit den Lernenden durch?
- 7) Wie korrigieren die Lehrenden die Aussprache?
- 8) Wie wird die Aussprache bewertet?

⁵ Siehe Interviewprotokoll im Anhang 1

Danach werden die beobachteten Unterrichtsstunden besprochen. Die Beobachtungen werden als wichtige Ergänzungen des Interviews betrachtet, da die daraus folgenden Ergebnisse die Erkenntnisse zu den Lehrereinstellungen vertiefen. Dadurch ist es zusätzlich möglich, die Aussagen der Lehrenden mit ihrer Unterrichtspraxis zu vergleichen. Daraufhin stelle ich die Ergebnisse der schriftlichen Lernerbefragungen vor⁶. Diese werden in Tabellen dargestellt und zeigen die Einstellungen der Lerner zur Aussprache generell und ihre Wahrnehmung dazu, wie sie mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Sowohl der Prozentanteil (%), wie auch die genaue Teilnehmeranzahl (n) werden in den Tabellen angegeben. Diese Ergebnisse haben ebenfalls zu wichtigen Einsichten beitragen und letztendlich die Lehrereinstellungen näher beleuchtet.

Anschließend fertige ich für die jeweiligen Einzelfälle eine Zusammenfassung an, in der die Ergebnisse verglichen werden.

4.1 Kari⁷

Wenn ihr Spaß haben wollt, könnt ihr doch eine Melodie finden und eure Hausaufgaben singen. Ihr könnt vor einem Spiegel stehen und die Hausaufgaben deklamieren, laut aussprechen oder sie zu deiner Katze tuscheln. Du sollst in unterschiedlicher Weise sprechen und mit unterschiedlicher Stimme experimentieren, aber du sollst dich die ganze Zeit wie ein Deutscher anhören!

Kari,

Deutschlehrerin

4.1.1 Karis Einstellungen zur Aussprache

Kari hat über dreißig Jahre Berufserfahrung. Dieses Schuljahr unterrichtet sie 30 Lernende in der achten Klasse. Durch das ganze Interview hinweg vermittelt Kari die Überzeugung, dass Aussprachetraining Spaß machen soll. Die Grundlagen des Ausspracheunterrichts sind das Experimentieren und Ausprobieren, die Kari zufolge sehr

⁶ Siehe Fragebogen im Anhang 3

⁷ Die Lehrenden werden unter Pseudonymen präsentiert, um ihre Anonymität zu gewährleisten.

wichtig sind, um die Freude daran zu fördern. Auf das Thema Freude am Üben der Aussprache kommt sie immer wieder zurück. Kari behauptet, dass die Übertreibung beim Sprechen und die Bereitschaft dabei „loszulassen“ zu einer guten Stimmung führen können. Die Freude zeigt sich besonders, wenn die Lernenden sich mit dem Körper beschäftigen, z. B. beim Üben des stimmhaften <s>. Sie müssen ihren Hals anfassen und nachfühlen, ob der Kehlkopf vibriert oder nicht: *„Wir übertreiben und es wird viel gelacht und ich denke häufig, dass die Stimmung sehr gut wird wenn wir die Aussprache üben. Wir machen Grimassen und die Schüler sollen ihren Hals bei bestimmten Lauten anfassen und sie sollen übertreiben und die Laute nachahmen.“*

Weiterhin behauptet Kari, dass ein spielerischer und kreativer Ansatz grundlegend für das Fördern des Interesses am Ausspracheunterricht ist. Kari unterstreicht, dass man mit der Sprache spielen und übertreiben soll: *„Ich denke, dass die Kreativität und der Humor dafür verantwortlich sind, dass es Spaß macht mit der Aussprache zu arbeiten.“*

Diese Aussage verdeutlicht, dass es wichtig ist, den Unterricht interessant zu gestalten, um die Lernenden zu motivieren. Kari betont jedoch, dass das Experimentieren nicht für alle Lernenden geeignet ist, aber dass viele davon inspiriert werden können.

Das Thema Motivation ist für den Deutschunterricht zentral und wurde am Anfang des Interviews besprochen. Als Einstieg in das Gespräch habe ich Kari kurz über die Lernenden und das Klassenumfeld befragt. Wir sind unter anderem auf Themen wie Motivation, mündliche Aktivitäten und Deutsch als Unterrichtssprache eingegangen. Kari unterstreicht, dass die Klasse groß ist, und dass dadurch unterschiedliche Herausforderungen auftreten. Sie behauptet, dass sie als Lehrerin schnell herausfindet welche Lernenden Schwierigkeiten bekommen können. Dies bezieht sie besonders auf Bereiche wie Aussprache und Grammatik. Kari zufolge, ist die Klasse sehr positiv und die Lernenden sind sehr eifrig dabei, Deutsch zu lernen. *„Sie suchen mich in den Schulpausen auf und stellen z. B. Fragen zu den Hausaufgaben. Es ist wichtig, diesen Eifer beizubehalten.“*

Die Klasse ist aus vier Parallelklassen zusammengesetzt, was der Grund dafür sein kann, weshalb einige der Lernenden unsicher sind. Kari zufolge kennen viele Lerner einander nicht und brauchen Zeit um etwas vor der Klasse laut zu sagen. Kari unterstreicht, dass eine neue Sprache zu lernen und sich loszulassen schwierig ist, besonders ganz am Anfang. Dabei ist es wichtig, dass der Lehrende Verantwortung übernimmt, so dass die neue Umgebung nicht abschreckend ist. *„Sollst du Sprache produzieren, muss du Sicherheit dafür haben, dass niemand dich auslacht und, dass das*

was herauskommt verstanden wird.” Aus dieser Aussage wird deutlich, dass Kari auf eine sichere Lernumgebung wert legt. Kari erzählt von ihren eigenen Erfahrungen als Lernende im Deutschunterricht:

„Ich erinnere mich an die Gesamtschule, als ich Angst davor hatte, Englisch zu lesen, sodass ich am ganzen Körper zu schwitzen begann. Ich kannte die Klasse nicht, der Lehrer hatte keine Kontrolle. Er erlaubte, dass die Schüler einander auslachten. Es war direkt unheimlich. Obwohl ich eigentlich keine Probleme damit [zu lesen] hatte, hatte ich Angst, Fehler zu machen. Wir lasen nie zusammen, es war immer alleine vor den anderen 29 Schülern der Klasse.“

Kari zufolge kann die Angst störend für die Sprachentwicklung sein und sie wünscht sich diese Situation nicht für ihre Lernenden. Aus den Antworten wird deutlich, dass ihre persönlichen negativen Erfahrungen beeinflussen, wie sie unterrichtet und worauf sie Wert legt. Als Anfänger lesen die Lernenden im Chor und nach und nach lässt Kari sie alleine lesen. Eine effektive Übung, um Sicherheit bei mündlichen Aktivitäten zu fördern, ist, Kari zufolge, viel Fokus auf Chorübungen zu haben. Sie fordert alle Lernenden auf, die Aussprachefehler zu wiederholen und behauptet, dass die Situation dadurch entspannt wird *„Dann ist es nicht so, dass ein Schüler da sitzt und Aufmerksamkeit bekommt, weil er etwas falsch ausgesprochen hat. Das ist in dem Moment vergessen, wenn alle ihren Mund öffnen.“*

Kari versucht von Anfang an, im Unterricht viel Deutsch zu sprechen, um den Kontakt mit der deutschen Sprache zu erhöhen. Die Schüler müssen mit der deutschen Sprache und ihrem Lautsystem vertraut werden. Kari äußert: *„So viel Deutsch wie möglich, in kurzen Sätzen und mit deutlicher Körpersprache und Mimik.“*

Auf die Frage, ob die Lernenden viel Deutsch im Unterricht reden, antwortet sie zustimmend und fügt hinzu: *„Es ist wichtig, dass sie loslassen, selbst wenn sie die richtige Antwort direkt aus den Büchern entnehmen, spielt es keine Rolle. Solange sie die Sprache von Anfang an produzieren.“* Karis Ziel ist, dass alle Lernenden im Laufe einer Unterrichtsstunde etwas auf Deutsch sagen sollen. Dafür eignen sich besonders die Chorübungen und die Zusammenarbeit zwischen den Schülern. Durch lesen, Paararbeit und die mündliche Beantwortung der Fragen werden sie aufgefordert, zu sprechen.

Als nächstes Thema wurde Karis persönliche Einstellung zum Thema Aussprache besprochen. Ihre Auffassung davon was eine gute Aussprache bedeutet, ist Kari zufolge:

„Die Frage ist schwer direkt zu beantworten. Wenn es um die deutsche Sprache geht, müssen wir uns so gut wie es sich machen lässt nach der hochdeutschen Aussprache richten. Weiterhin ist es wichtig, dass die Schüler ‚loslassen‘, um die norwegischen Einflüsse zu verhindern, so dass es Deutsch klingt. So viel wie möglich nachahmen, das ist sehr wichtig.“

Kari betont, dass sie sich an der hochdeutschen Aussprache orientiert, und dass die Lernenden den Akzent so genau wie möglich nachahmen sollen. Für sie bedeutet eine gute Aussprache, zu versuchen, wie ein Deutscher zu klingen, und sie meint es ist sehr wichtig, eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben. Auf die Frage, ob dies realistisch für die Lernenden zu erreichen ist, sagt sie: *„Ja das denke ich, das ist absolut realistisch. Die Schüler legen auch nach und nach selbst Wert darauf.“*

Die Antworten zeigen, dass die Korrektheit und die Authentizität der Aussprache für Kari wichtig sind. *„Es handelt sich um die Aneignung der Sprache und wie nah du ihr kommst, um es so auszudrücken.“*

Als nächstes sind wir auf ihre Gedanken zu ihrem eigenen Ausspracheunterricht eingegangen. Kari meint, dass die Aussprache von Anfang an beachtet werden soll, und dass sie in den Unterricht integriert werden muss: *„Ich nehme die Schwierigkeiten auf wenn sie entstehen. Für mich ist es natürlich auf die Aussprache einzugehen, wenn man auf Wörter trifft, die schwierig sind.“*

Sie wiederholt, dass die Lernenden sich sicher fühlen sollen, und dass es erlaubt ist, Fehler zu machen. Sie sagt den Lernenden, dass nicht nur Einzelfehler auf eine gute Aussprache Einfluss haben. Auch die Körpersprache und die Deutlichkeit beim Sprechen sind Kari zufolge wichtige Komponenten bei der Kommunikation. Die Bewusstheit über Körper- und Stimmarbeit ist für Kari ausschlaggebend für das Aussprachetraining. Sie beschreibt, wie sie zusammen mit den Lernenden die Aussprache in Hinblick auf die Körper- und Stimmarbeit erarbeitet. Beispielsweise arbeiten sie mit der Intonation, in dem die Lernenden aufstehen und beim Sprechen die Knie beugen müssen. Kari steht an diesem Punkt des Interviews auf und zeigt, wie sie bei den betonten Wörtern einen „Knicks“ macht. Sie ist überzeugt, dass diese Übung wichtig für die Arbeit mit der Intonation ist.

Auf die Frage, wie sie mit der Aussprache arbeitet, drückt sie aus, dass das Korrigieren, das Nachahmen und ständige Wiederholungen zentral sind, um die

Aussprache zu verbessern. Wenn man die Aussprache nicht korrigiert, entsteht Kari zufolge die Gefahr, dass eine schlechte Aussprache automatisiert wird. Kari erwähnt auch, dass die Lernenden über Zungenbrecher, Lieder und Gedichte begeistert sind. Solche Übungen versucht sie in den Unterricht mit einzubringen.

Kari sagt, dass sie es nicht natürlich findet, auf konkrete Ausspracheregeln explizit einzugehen, aber im Laufe des Interviews erwähnt sie trotzdem, dass sie Themen wie Auslautverhärtung und Vokallänge mit den Lernenden bespricht. Nicht nur durch Erklären, sondern auch durch Zeigen fördert Kari die Bewusstheit der Lernenden. Als Vorbild versucht sie anhand von bewussten Fehlern zu zeigen, wie die Aussprache z. B. nicht klingen sollte: *„Ich bin ein Norweger⁸, nicht wahr, auf diese Weise. Und dann lachen sie viel. Wenn ich frage, wieso sie lachen, dann antworten sie, dass es nicht Deutsch klingt.“* Wenn sie es danach mit korrekter Intonation formuliert, versuchen die Lernenden, die Unterschiede zu identifizieren. So sprechen sie z. B. über die Betonung und die Lippenstellung.

Zusätzlich zu den mündlichen Rückmeldungen im Unterricht wird auch die Aussprache von Anfang an formell bewertet, d. h. durch Paar-Übungen, kleine Vorträge oder Lesen. Solche Prüfungen beschäftigen sich ab und zu ausschließlich mit der Aussprache und die Lernenden dürfen sich immer darauf vorbereiten. Die Bewertungskriterien erhalten sie im Vorfeld. Die Kriterien werden in drei Stufen eingeteilt und beziehen sich auf die Noten 1-2: viele Fehler, auch in häufig verwendeten Wörtern, 3-4: einige Fehler, aber korrekte Aussprache in den häufig verwendeten Wörtern und 5-6: wenige Fehler. Die erste Prüfung wird zu zweit außerhalb des Klassenzimmers durchgeführt. Kari begründet dies damit, dass sie die Situation so entspannt wie möglich gestalten möchte. Die Lernenden bekommen die Rückmeldungen gleich danach und erhalten konkrete Tipps, woran sie weiter üben müssen. Die Rückmeldungen sind ein wichtiger Teil der Bewertung. Kari fokussiert nicht nur darauf, was die Lernenden verbessern können, sondern gibt auch positive Rückmeldungen: *„Wenn Wörter und Sätze korrekt ausgesprochen werden, muss man es auch loben.“*

Auf die Frage zum Kompetenzziel im Lehrplan antwortet Kari, dass *verständliche Aussprache* eine undeutliche Bezeichnung ist, denn der Begriff *Verständlichkeit* beinhaltet viele Aspekte, die sich an den allgemein kommunikativen Prozess knüpfen. Auf Grund dessen ist Kari der Meinung, dass diese Formulierung problematisch sein

⁸ Kari spricht dies mit einem norwegischen Akzent aus

kann. In ihrer Antwort unterstreicht sie trotzdem, dass sie präzisere Kriterien selbst entwickelt hat. Wichtig ist Kari zufolge, dass die Kompetenzziele für die Lernenden nachvollziehbar sind.

Kari ist überzeugt, dass die Lernenden ihre Aussprachekompetenz durch Aussprachetraining verbessern. Sie fügt hinzu, dass die Lernenden nach und nach eine sehr gute Aussprache bekommen und begründete dies mit dem spielerischen und kreativen Ansatz und mit ihrem eigenen Interesse an der Aussprache.

Am Ende des Interviews berichtet Kari über ihre Ausbildung in Hinblick auf den Ausspracheunterricht. Sie erinnert sich daran, dass sie als Studentin die Aussprache im Sprachlabor geübt hat, und dass sie Rückmeldungen zu ihrer Aussprache erhielt. Abgesehen davon war Aussprache nie ein Thema, auch nicht im didaktischen Sinne.

Zusammenfassend wird aus dem Interview folgendes abgeleitet: Karis Einstellung zur Aussprache stützt sich auf ihr eigenes Interesse an diesem Thema und auf ihre Erfahrungen als Schülerin. Kari hat die Inhalte ihres Aussprachenunterrichts erläutert, die hauptsächlich von Nachahmung, Chorübungen, Korrektur und Bewertung handeln. Charakteristisch für ihren Ansatz ist die Freude am Aussprachetraining, und dass sie viel Wert auf eine sichere Lernumgebung legt.

4.1.2 Karis Unterrichtspraxis

In diesem Teilkapitel werden die Ergebnisse der Beobachtungen aus Karis Unterricht dargestellt.

Während der Beobachtung habe ich gesehen, dass die Lernenden im Unterricht durchgehend eifrig, entspannt und mündlich sehr aktiv waren. Viele strahlten Sicherheit aus, wenn es um die Aussprache ging. Sie sprachen laut und deutlich und hatten einen Akzent nahe dem Deutschen. Es schien, als ob Aussprache nicht als ein geplantes Unterrichtsthema aufgenommen wurde, aber ausnahmslos in jede Unterrichtseinheit integriert wurde. Dies geschah spontan, wie z. B. beim Grammatikunterricht oder beim Lesen. Kari nahm Schwierigkeiten bei der Aussprache zwischendurch auf und ließ die Schüler häufig Wörter oder kurze Sätze laut nachahmen.

Nachfolgend zeige ich Beispiele dafür auf, in welcher Weise Kari Aussprache in den Unterricht integrierte. Besonders auffällig war es, dass häufig an der Aussprache in den Grammatikunterricht gearbeitet wurde. Die Lernenden sollten zum Beispiel das Wort <spielen> deklinieren. Kari schrieb das Wort an die Tafel und lenkte die Aufmerksamkeit

zuerst auf die Aussprache: „*Könnt ihr [ʃpi:ln]⁹ sagen, nicht [spi:ln]. Im Chor, übertreiben bitte!*“ Die Lernenden wiederholten es zweimal gemeinsam.

Kari arbeitete auch nach kontrastiven Prinzipien. Dies integrierte sie z. B. auch in den Grammatikunterricht: „*Auf Norwegisch heißt es „å arbeide“, deswegen sprechen viele Norweger es auch so auf Deutsch aus. Denk daran, auf Deutsch heißt es „zu arbeiten“, merkt euch das.*“ Damit meinte sie, dass das Wort <arbeiten> von den Lernenden häufig mit [d] ausgesprochen wird.

Ein anderes Beispiel für den kontrastiven Ansatz entstand beim Lesen. Ein Lernender sprach den Namen <Peter> als [Pi:t̥] aus. Kari erwähnte, dass es auf Englisch als [Pi:t̥] ausgesprochen wird, aber dass man auf Deutsch [Pe:t̥] sagt. Auch die Aussprache von <Euro> wurde mit dem Norwegischen kontrastiert. Kari sagte: „*Denkt an [ɔ̯] <oi oi, oiro>. Nicht wie auf Norwegisch [æ̯ro].*“

Das laute Vorlesen fand im Unterricht häufig statt. Wenn die Lernenden etwas laut vorlesen sollten, las Kari es oft zuerst vor, häufig mit einer deutlichen deutschen Intonation. Die Lernenden lasen es laut und deutlich im Chor nach und alle nahmen teil. Es erweckte den Eindruck, dass diese Übung häufig verwendet wurde. Die Lernenden wussten, was von ihnen erwartet wurde, und sie machten es mit Selbstverständlichkeit.

Auch bei anderen mündlichen Übungen, wie z.B. beim Rollenspiel, wurde auf die Aussprache fokussiert und entsprechend geübt. Kari las die Bewertungskriterien für das Rollenspiel laut vor. Diese bezogen sich auf den Inhalt, den Gebrauch richtiger Wörter, die Grammatik, die Aussprache und die Einfühlung ins Rollenspiel. Ein Lernender fragte dazu, woher man wissen kann, ob die Aussprache richtig ist. Kari antwortete, dass sie direkt beim Üben oder anschließend in den Pausen Fragen zur Aussprache stellen dürfen. In der Übungsphase des Rollenspiels half die Lehrkraft den Lernenden mit der Aussprache. Kari griff mehrmals ein, wenn sie Unsicherheiten oder Fehler bei der Aussprache ihrer Lernenden entdeckte. Die Lernenden fragten auch Kari direkt. Zusätzlich wurde auf die Laut-Buchstaben-Korrelation eingegangen, beispielsweise wie man „*ich möchte noch eine Fanta, bitte*“ schreibt. Kari sagte „*hör gut zu*“ und sie sprach den Satz langsam aus. Der Lernende schrieb mit und schrieb zuerst <noch> mit <ö>. Kari sagte, dass er noch einmal gut zuhören musste. Der Lernende schrieb anschließend <noch> mit <o>. Kari fragte darauf hin „*und was mit [χ]?*“ und der Schüler antwortete, dass es mit <ch> geschrieben wird.

⁹ Siehe Anhang 6: Tabellarische Übersicht über eine Auswahl des phonetischen Alphabets

Um die Lernenden bei der Aussprache zu korrigieren, wiederholte Kari häufig die falsche Aussprache. Kari korrigierte so gut wie alle Fehler beim Lesen, bei den Paarübungen und bei der mündlichen Beantwortung von Aufgaben. Beim Korrigieren wiederholte sie die Wörter oder Sätze, die falsch ausgesprochen wurden, ohne dass der einzelne Lernende sie wiederholen musste. Die Lernenden wurden nie dazu aufgefordert, vor ihren Mitschülern alleine zu wiederholen. Häufig mussten sie aber die Fehler gemeinsam wiederholen. Bei den Paarübungen bat Kari die Schüler, ihr nachzusprechen, oder die Schüler wiederholten die Wörter unaufgefordert.

Das Loben der guten Aussprache im Unterricht ist mir besonders aufgefallen. Am Ende der ersten Beobachtungseinheit lobte sie alle Schüler *„Ihr habt eine ausgezeichnete Aussprache. Schön zu hören, dass ihr euch traut, laut zu sprechen!“* Auch zwischendurch lobte sie die Aussprache, wie z. B. beim Lesen *„Schön wie du <Ausland> ausgesprochen hast!“* Solche Rückmeldungen tragen dazu bei, die Schüler zu motivieren und geben ein deutliches Signal, dass die Aussprache wichtig ist.

Zusammenfassend wird aus den Beobachtungen folgendes abgeleitet: Die Aussprache hat einen wichtigen Stellenwert in Karis Unterrichtspraxis. Der Ausspracheunterricht beinhaltete hauptsächlich das Nachahmen, besonders wenn die falsche Aussprache beim Lesen oder freien Sprechen korrigiert wurde. Chorübungen fanden auch häufig statt. Die Lernenden zeigten Freude an mündlichen Übungen, an denen sich alle beteiligten. Charakteristisch für Karis Unterricht ist ihr ständiger Fokus auf die Aussprache und die positiven Rückmeldungen an die Lernenden.

4.1.3 Die Lernereinstellungen

Im folgenden Abschnitt gehe ich auf die Einstellungen der 27 Lernenden ein, die bei der Ausfüllung des Fragebogens anwesend waren. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung werden in den Tabellen 1.1, 1.2, 1.3 und 1.4 dargestellt und zeigen die Einstellungen der Lernenden zur Aussprache generell und wie sie mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Sowohl der Prozentanteil (%), wie auch die genaue Teilnehmeranzahl (n) sind in den Tabellen angegeben. Die Ergebnisse werden im Anschluss an jede Tabelle kommentiert.

Tabelle 1.1 Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache.

	Stimmt ganz n (%)	Stimmt ein bisschen n (%)	Stimmt nicht n (%)
Ich fühle mich im Deutschunterricht wohl.	16 (59,3)	11 (40,7)	0
Ich bin der Meinung, ich lerne im Unterricht viel.	21 (77,8)	5 (18,5)	1 (3,7)
Ich mag es, mündliche Aktivitäten im Unterricht zu haben.	15 (55,6)	11 (40,7)	1 (3,7)
Ich versuche wie ein Deutscher zu klingen, wenn ich Deutsch spreche.	17 (63)	10 (37)	0
Ich finde die Aussprache ist nicht so wichtig, so lange ich verstanden werde.	4 (14,8)	14 (51,9)	9 (33,3)
Eine gute Aussprache ist wichtig, um verstanden zu werden.	15 (55,6)	12 (44,4)	0
Ich bewundere Leute, die in einer Fremdsprache eine gute Aussprache haben .	11 (40,7)	16 (59,3)	0
Es ist schwierig, mit einer deutschen Aussprache zu sprechen.	4 (14,8)	16 (59,3)	7 (25,9)
Es macht Spaß, die deutsche Aussprache zu üben.	11 (40,7)	14 (51,9)	2 (7,4)
Ich interessiere mich für die deutsche Aussprache.	14 (51,9)	10 (37)	3 (11,1)
Es ist wichtig, Rückmeldungen zur Aussprache zu bekommen.	23 (85,2)	4 (14,8)	0
Ich finde es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter zu üben.	20 (74,1)	7 (25,9)	0
Es ist wichtig, gute Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache zu haben.	7 (25,9)	18 (66,7)	2 (7,4)

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrheit der Lernenden sich im Unterricht wohl fühlt, Lernerfolge erlebt und mündliche Aktivitäten mag. Alle Lernenden versuchen, *ganz* oder *ein bisschen* wie ein Deutscher zu klingen, und finden die Aussprache wichtig oder teilweise wichtig, um verstanden zu werden. Die Lernenden bewundern Menschen, die eine gute Aussprache in einer Fremdsprache haben. Die Mehrzahl findet die deutsche Aussprache *ein bisschen* schwierig, hat aber Spaß und Interesse daran. Ferner halten sie es für wichtig, Rückmeldungen zu ihrer Aussprache zu bekommen, und Zeit zu haben, um deutsche Laute und Wörter im Unterricht zu üben.

Tabelle 1.2 Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden.

	Ja n (%)	Nein n (%)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, was für die deutsche Satzmelodie kennzeichnend ist (z. B. ob die Intonation fallend oder steigend ist und auf welchem Wort die Betonung liegt).	22 (81,5)	5 (18,5)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Konsonanten auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>b, c, d, f, g, v, ch, sch</i> u.s.w.).	15 (55,6)	12 (44,4)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Vokale auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>a, e, i, o, ü, au, ei</i> u.s.w.).	15 (55,6)	12 (44,4)
Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache.	20 (74,1)	7 (25,9)
Ich wünsche mir weniger Unterricht in der deutschen Aussprache.	0	27 (100)
Ich wünsche mir mehr Aufgaben und Aktivitäten in Hinblick auf die deutsche Aussprache.	19 (70,4)	8 (29,6)

Aus Tabelle 1.2 geht hervor, dass die Mehrzahl der Lernenden der Meinung ist, mit der Lehrkraft über die deutsche Satzmelodie gesprochen zu haben. Im Vergleich dazu meint nur die Hälfte, dass die Lehrkraft die Konsonanten und Vokale im Unterricht behandelt hat. Es gibt zudem eine deutliche Nachfrage nach mehr Ausspracheunterricht und Übungen zur Aussprache.

Tabelle 1.3 Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht.

	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	3 (11,1)	16 (59,3)	7 (25,9)	1 (3,7)
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	2 (7,4)	14 (51,9)	10 (37)	1 (3,7)
Ich übe die deutsche Aussprache zu Hause.	9 (33,3)	15 (55,6)	3 (11,1)	0
Im Unterricht arbeiten wir an der Aussprache bei Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen.	11 (40,7)	15 (55,6)	1 (3,7)	0
Die Lehrkraft erklärt Regeln dazu, wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht.	16 (59,3)	11 (40,7)	0	0

Tabelle 1.4 Korrektur

	Immer n (%)	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>lese</i>	5 (18,5)	10 (37)	7 (25,9)	2 (7,4)	3 (11,1)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	5 (18,5)	7 (25,9)	11 (40,7)	3 (11,1)	1 (3,7)

Es zeigt sich, dass viele Lernende *ab und zu* Ausspracheunsicherheiten beim Sprechen und/oder beim Lesen erleben, obwohl sie der Meinung sind, dass sie *oft* oder *ab und zu* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten, dass die Lehrkraft über Ausspracheregeln spricht und sie beim Lesen und Sprechen korrigiert. Ferner meinen sie *oft* oder *ab und zu* die Aussprache zu Hause zu üben.

4.1.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt fasse ich die Ergebnisse des Interviews, der Beobachtungen und der Lernerbefragungen zusammen. Dabei gehe ich auf die Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen den Lehrereinstellungen, der Unterrichtspraxis und den Lernereinstellungen ein.

Im Interview hat Kari erläutert, dass sie großen Wert auf der Aussprache im Unterricht legt, und dass eine authentische und korrekte Aussprache für sie sehr wichtig ist. Sie möchte die Aussprache durch effektive und lustige Übungen in den Unterricht integrieren, z. B. Nachahmungen, Chorübungen, Korrektur, Lesetraining, Kontrastivität und Bewertung. Kari ist der Meinung, dass die Freude am Aussprachetraining eine Voraussetzung für einen guten Lerneffekt ist.

Karis Einstellung zur Aussprache und ihre Auffassung vom eigenen Ausspracheunterricht stimmen in großen Teilen mit meinen Beobachtungen überein. Im Unterricht vermittelt Kari den Eindruck, dass die Aussprache einen wichtigen Stellenwert hat, da sie jede Unterrichtseinheit mit der Aussprache gearbeitet hat. Kari forderte häufig dazu auf bestimmte Wörter oder Sätze zu wiederholen und korrigierte die Lernenden

ständig. Sie hat außerdem viele Aktivitäten und Übungen verwendet, worüber sie im Interview gesprochen hat. Ausnahmen sind Übungen zur Körper- und Stimmarbeit, Zungenbrecher und Lieder, die während der Beobachtung nicht eingesetzt wurden.

Kari verbindet einen gelungenen Aussprachenunterricht mit Kreativität, Übertreibung, Freude und Sicherheit. Sie behauptet, dass die Lernenden eine gute Aussprache erreichen können, wenn sie loszulassen und auf Deutsch viel zu sprechen versuchen. Im Unterricht habe ich gesehen, dass die Lernenden Sicherheit beim Sprechen ausstrahlten und dass sie sich häufig und gerne auf Deutsch äußerten.

Laut Kari sollte man immer die Aussprache der Lernenden loben. Diese Aussage stimmt mit meinen Beobachtungen überein, da sie mehrere Male positive Rückmeldungen an die Lernenden gegeben hat.

Die Ergebnisse der Lernerbefragungen zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden für den Deutschunterricht motiviert scheint. Dieses stimmt mit Karis Eindruck von den Lernenden überein. Die Lernenden finden, ähnlich wie Kari, dass die Aussprache für die Kommunikation wichtig ist und bewundern Menschen die eine gute Aussprache in einer Fremdsprache haben. Aus der Befragung stellt sich zusätzlich heraus, dass die Lernenden teilweise unsicher sind aber überwiegend Spaß und Interesse an der Aussprache haben. Diese Unsicherheit konnte ich nicht im Unterricht wahrnehmen.

Die Mehrzahl findet die Aussprache ein bisschen schwierig und möchte gerne Rückmeldungen von der Lehrkraft erhalten und mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Die Auffassungen der Lehrkraft über die Unterrichtsinhalte stimmen mit den Auffassungen der Lernenden überein. Die Mehrheit der Lernenden ist der Meinung, dass deutsche Laute und Satzmelodie im Unterricht besprochen werden sollen und, dass sie von der Lehrkraft beim Lesen und freiem Sprechen korrigiert werden.

4.2 Linn

„Ich möchte nicht, dass sie sich zu sehr darauf fixieren [die Aussprache], aber dass kann auch mit meinen eigenen Erfahrungen beim Sprachenlernen zu tun haben. Wenn man zu sehr darauf fokussiert, dass man alles richtig ausspricht, dies kann sich sowohl auf die Aussprache als auch auf die Grammatik beziehen, hört man doch auf zu sprechen“.

Linn, Deutschlehrerin

4.2.1 Linns Einstellung zur Aussprache

Seit zwei Jahren unterrichtet Linn Deutsch als Fremdsprache. Ihre Klasse besteht aus 19 Lernenden. Linn glaubt, dass die Lernenden sich im Unterricht wohl fühlen. Sie hat aber den Eindruck, dass die Mehrheit bei mündlichen Aktivitäten zurückhaltend ist. Auf die Frage, ob sie erläutern kann, in welchem Grad die Lernenden die deutsche Sprache im Unterricht verwenden, antwortet Linn, dass diese sich häufig nur mit Einzelwörtern ausdrücken und größtenteils Norwegisch sprechen. Linn zufolge haben viele Lernende Schwierigkeiten damit, sich auf Deutsch vor der ganzen Klasse auszudrücken. Wenn sie dazu aufgefordert werden, sprechen sie Deutsch, wobei sich viele dabei nicht wohl fühlen. Im Unterricht werden sie selten aufgefordert, etwas auf Deutsch zu sagen, sie müssen aber obligatorische Präsentationen durchführen. Linn möchte die Lernenden nicht zwingen, etwas zu sagen, um so eine sichere Lernumgebung zu schaffen. Besonders am Anfang, wenn sie die Lernenden nicht gut kennt, stellt sie geringe Ansprüche im mündlichen Bereich. Auf leichte Fragen, wie z. B. „Wie heißt du?“ oder „Wo wohnst du?“ müssen nur diejenigen antworten, die sich sicher fühlen. Wenn Linn sieht, dass die Lernenden einander auslachen, passt sie die mündlichen Übungen an und teilt die Klasse beim Lesen oder Vorführen in kleine Gruppen oder Paare ein.

Linn meint, sie fängt jede Unterrichtseinheit auf Deutsch an, fügt aber hinzu, dass sie häufig zu Norwegisch zurück wechselt. Ihre Begründung ist, dass einige Schüler sich verschließen, wenn sie zu viel Deutsch spricht.

Als nächstes wird auf Linns persönliche Einstellungen zum Thema Aussprache eingegangen. Ihre Auffassung davon, was eine gute Aussprache bedeutet, bezieht sich hauptsächlich auf die Verständlichkeit: „*Das man so spricht, dass ein Muttersprachler es verstehen kann.*“ Linn verdeutlicht, dass die Aussprache im Idealfall keine Missverständnisse hervorrufen sollte, wie z. B., indem falsch ausgesprochene Wörter andere Bedeutungen bekommen. Sie beschreibt dafür die Beispiele <Oper> und <Opa>, fügt aber hinzu, dass sie dieses nicht als ein großes Problem empfindet, weil die Bedeutung natürlich auch im Zusammenhang verstanden werden kann. Ferner meint sie, dass die Lernenden eine gute Aussprache in Hinblick auf die Verständlichkeit erreichen können.

Weiter berichtet Linn, dass einige Elemente der Aussprache besonders wichtig sind, um verstanden zu werden. Sie verdeutlicht, dass besonders die Vokale, Diphthonge und die *ich-* und *sch-* Laute am wichtigsten sind.

Die bei ihr vorherrschende Einstellung zum Ausspracheunterricht formuliert sie wie folgt: *„Ich war mir nicht darüber bewusst, dass ich die Aussprache viel unterrichte, ich dachte mehr daran, das Lesen zu unterrichten; wie lesen wir die Wörter, nicht wahr? Das Gute an der deutschen Sprache ist ja, dass man häufig die Wörter so schreibt, wie man sie ausspricht.“* Linn signalisiert hiermit, dass sie das Lesen als den wichtigsten Teil des Aussprachetrainings ansieht und behauptet, dass die deutsche Laut-Buchstaben-Korrelation fast ein 1:1-Verhältnis aufweist. Später im Interview nimmt sie das Thema Laut-Buchstaben-Korrelation wieder auf: *„Ich habe viele Schüler die <und> als <ont> schreiben. Obwohl dies ein Wort ist, das sie kennen müssten, weil es in den Texten regelmäßig auftaucht, schreiben viele es trotzdem genau so, wie sie es aussprechen.“* Diese Ansicht steht im Gegensatz zur Aussage, dass man die Wörter häufig so schreibt, wie man sie ausspricht.

Anschließend wird Linn gefragt, in welcher Phase des Fremdsprachenlernens Aussprache unterrichtet werden sollte, und wie viel Zeit für das Aussprachetraining im Idealfall zu verwenden ist. Linn ist der Meinung, dass die Aussprache von Anfang an wichtig ist, aber dass man nicht *zu viel* Zeit für Aussprache einplanen muss, da diese auch zwischendurch bearbeitet werden kann.

Linn behauptet, dass sie die Aussprache in andere Aktivitäten und Themen integriert. Wenn ihre Schüler z. B. mit Grammatik arbeiten, geht Linn auf die Aussprache ein: *„Du sagst [zɪnt], aber du schreibst <sind>. Du sagst [zɑ̃t] aber du schreibst es mit d am Wortende (...) so wenn wir die Grammatik besprechen, dann gehe ich ja auch auf die Aussprache ein.“* Linn betont zusätzlich, dass man die Aussprache bei allen mündlichen Aktivitäten übt, z. B. beim Lesen oder bei Hörtexten. Auf die Frage, ob sie auch Unterrichtseinheiten plant, in denen sie sich nur auf die Aussprache konzentriert, sagt sie spontan nein, aber fügte hinzu, dass die wichtigsten Laute und Buchstaben am Anfang der achten Klasse bearbeitet werden. Sie erklärt dabei, dass sie dieses als Lesetraining ansieht. Linn sieht außerdem alle Sprechübungen als ein Teil des Aussprachetrainings an und hebt Chorübungen als ein Beispiel hervor. Zusätzlich findet Linn es wichtig, auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und norwegischen Aussprache einzugehen. Ein Beispiel dafür sei der Laut [y], der mit dem Graphen <ü> dargestellt wird. Wörter, die diesen Laut beinhalten, verunsichern die Lernenden häufig beim Lesen. Sie beschreibt, dass sie diesen Laut mit dem norwegischen [y] kontrastiert und sie macht dabei die Lernenden auf die Lippenstellung aufmerksam: *„Wo liegt der Laut, wie ist die Lippenstellung, sind sie geschlossen oder geöffnet und so*

weiter. Und nach mir wiederholen: *„Sagt bitte <üüü> und sagt bitte <yyy> .‘ Die Schüler empfinden dies als sehr lustig. Ich weiß nicht, ob es so nützlich ist.“* Sie sagt, dass sie solche Übungen nur gemacht hat, als sie neu ausgebildet war, nicht in der letzten Zeit. Jetzt ist sie der Meinung: *„Wenn sie jetzt [y] sagen [mit gerundeter Lippenstellung], macht es nichts. Wenn sie irgendwann nach Deutschland reisen, dann finden sie heraus, dass es ein bisschen anders ausgesprochen wird, und dann machen sie es von sich aus.“*

Auf Fragen zum Thema Korrektur äußert Linn, dass sie bei der Korrektur von Aussprache immer vorsichtig ist. Sie behauptet, dass sie ab und zu korrigiert, aber deutet an, dass die Schüler dadurch verunsichert werden und dies zu unangenehmen Situationen führen kann. Linn bezieht sich hierbei auf die Lernumgebung, und drückt mehrmals aus, dass sie die Lernenden nicht unter Druck setzen möchte. Beim lauten Lesen vor der ganzen Klasse fragt sie normalerweise, ob sie die Lernenden korrigieren darf. Wenn es für sie in Ordnung ist, korrigiert sie. Sie fügt hinzu, dass sie nicht gern während des Lesens korrigiert, da die Unterbrechungen störend für die Zuhörer sind.

Wenn die Lernenden zu zweit oder vor ihr allein lesen, müssen sie normalerweise die korrigierten Wörter beim Lesen wiederholen. Linn behauptet, dass sie dabei nicht immer konsequent sei, da die Entscheidung, ob sie die Schüler korrigiert, häufig vom Ehrgeiz der Schüler abhängt: *„Wenn ich weiß, dass der Lernende ehrgeizig ist, dann bin ich vielleicht strenger, als wenn ich weiß, dass der Lernende nicht so interessiert ist.“*

Fehler, die korrigiert werden sollten, sind Linn zufolge die Vokale, der sch-Laut und ch-Laut. Ein Beispiel dafür, was nicht so wichtig ist, ist das stimmhafte <s>. Linn ist der Meinung, dass Varianten des s-Lautes selten zu Verständigungsproblemen führen. Zusätzlich findet sie diesen Laut schwierig und meint, dass es dumm wäre, Laute zu korrigieren, die sie selbst nicht völlig beherrscht.

Auf die Frage, ob sie typische Aussprachefehler im Plenum aufnimmt, sagt sie, dass sich dies besonders auf die Laut-Buchstaben-Korrelation bezieht. Anhand des Beispiels <und> erklärt sie, dass sie dieses Wort an die Tafel schreibt und es <ont> buchstabiert. Dabei fragt sie die Lernenden, ob dieses Wort so geschrieben wird. Es gibt immer welche, die den Fehler finden und anhand der Ausspracheregeln begründen, warum es mit <u> und <d> geschrieben wird, und nicht mit <o> und <t>.

Linn zufolge wiederholen sich typische Fehler häufig. Ich frage darauf aufbauend, ob Wiederholungen nützlich seien, um diese Fehler zu vermeiden. Sie stimmt zu und erklärt, dass man nur auf diese Weise eine korrekte Aussprache automatisieren kann. Die Voraussetzung dafür ist die Sprache viel zu hören. Dies ist im norwegischen Kontext

schwierig, weil man der deutschen Sprache nicht ausreichend ausgesetzt wird. Diese Antwort signalisiert erstens, dass Linn die auditive Wahrnehmung zur Entwicklung einer guten Aussprache wichtig findet, und zweitens, dass der Automatisierungsprozess entscheidend ist, um die Entwicklung einer guten Aussprache zu fördern. Sie fordert die Lernenden häufig auf, die ausgelegten Hörtexte oder Lieder auf It's learning¹⁰ mehrmals zu Hause zu hören. Auf die Frage, wie sie mit Hörtexten konkret arbeitet, sagt sie, dass sie hauptsächlich auf den Inhalt des Textes eingeht. Nur selten macht sie die Lernenden auf die Aussprache aufmerksam.

Bei der Besprechung des Lehrwerkes in Hinblick auf die Ausspracheübungen äußert sie, dass es nur wenige Übungen zur Aussprache im Lehrbuch gibt, und dass sie nur die Lesetexte für die Aussprache verwendet.

Anschließend gehen wir auf das Thema Bewertung ein. Linn meint, sie gibt auf keinen Fall Zensuren nur für die Aussprache. Sie erklärt jedoch, dass die Aussprache bei mündlichen Präsentationen als ein Teil der gesamten Leistung bewertet wird. Im Vorfeld bekommen die Lernenden immer eine Übersicht mit Bewertungskriterien. Das Bewertungskriterium für die Aussprache hat sie folgendermaßen formuliert: *mit deutlicher Aussprache aussprechen*. Dies wird dann als *durchschnittlich*, *unterdurchschnittlich* oder *überdurchschnittlich* bewertet. Die Entwicklung des Kriteriums für die Aussprache findet sie im Allgemeinen nicht problematisch. Bei Präsentationen registriert sie, ob die Lernenden laut und deutlich sprechen und ob sie Laute falsch aussprechen. Sie sagt, es sei schwierig, alle Aussprachefehler zu registrieren, und schreibt deswegen nur die auffälligsten Fehler auf. Linn meint, dass, solange die Lernenden leicht zu verstehen sind, die Aussprache auf die Gesamtnote keine Einwirkung hat. Haben sie auf Grund ihrer schlechten Aussprache Schwierigkeiten, sich auszudrücken, hat dies jedoch eine negative Einwirkung auf die Gesamtnote. Auf die Frage bezüglich des Kompetenzziels im Lehrplan antwortet Linn, dass *verständliche Aussprache* eine vernünftige Formulierung ist: *„Wenn es etwas mehr als verständliche Aussprache sein sollte, dann fängt man an, mehr Angst vorm freien Sprechen zu schaffen.“*

Auf die Frage, ob sie den Ausspracheunterricht nützlich findet, um die Aussprachekompetenz der Lernenden zu verbessern, meint sie, dass sie eine deutliche Verbesserung gesehen hat, wenn die Lernenden mehr Zeit bekamen, um vor ihr allein

¹⁰ Eine webbasierte Lernplattform

oder in Kleingruppen laut zu lesen. Dafür hat sie aufgrund des Zeitdruckes leider selten die Möglichkeit. Um festzustellen, ob sie eine Verbesserung durch das Korrigieren sieht, müsste sie die Schüler über einen längeren Zeitraum begleiten. Sie behauptet jedoch den Eindruck zu haben, dass die Lesekompetenz sich verbessert wenn die Lernenden häufig korrigiert werden.

Linn legt keinen Wert auf den Aspekt der Intonation: *„Wenn sie Deutsch im Gymnasium wählen, dann ist es vielleicht eher interessanter. Eh, ja, ich denke nicht daran.“* Sie behauptet zusätzlich, dass die norwegische und deutsche Intonation so ähnlich seien, so dass man dies nicht unbedingt beim Sprechen berücksichtigen müsse.

Ferner äußert Linn, dass sie die Phonetik als Thema spannend findet, und dass der Unterricht ihr Spaß macht. Linn zufolge zeigen die Lernenden wenig Interesse für die Aussprache. Weiter erklärt sie: *„Es gibt keinen der sagt: ‚Mein Traum ist es, wie ein Deutscher zu klingen!‘ Ich denke sie möchten verstanden werden.“*

Linn ist der Meinung, dass die Lernenden nicht zu viel Fokus auf eine korrekte Aussprache haben sollten. Das wichtigste ist, dass sie sich trauen, auf Deutsch etwas zu sagen. Sie meint, dass es vielleicht etwas mit ihren eigenen negativen Erlebnissen beim Sprachlernen zu tun hat. *„Wenn man sich zu sehr darauf konzentriert, dass man alles richtig ausspricht, dies kann sich sowohl auf die Aussprache als auch auf die Grammatik beziehen, hört man doch auf zu sprechen.“*

Abschließend frage ich Linn, ob sie etwas über ihre Ausbildung und Weiterbildungen in Bezug auf das Aussprachetraining berichten könne. Linn ist der Meinung, dass Weiterbildungen für Lehrer sehr nützlich sind, aber dass die Aussprache nie bei solchen Veranstaltungen ein Thema war. Auch in ihrer Ausbildung wurde die Aussprache nicht als Thema besprochen, mit Ausnahme von einem separaten Kurs, der sich mit der Phonetik im sprachwissenschaftlichen Sinne beschäftigte. Bei der Deutschdidaktik wurde auf die Aussprache nicht eingegangen.

Als das formelle Interview vorbei ist und das Tonbandgerät ausgestellt wird, erzählt Linn, dass das Interview zu einer größeren Bewusstheit für ihre eigene Praxis beigetragen hat. Sie findet es wichtig, mit anderen Lehrenden über Unterrichtschwerpunkte zu reflektieren, hat jedoch selten Zeit dafür.

Zusammenfassend wird aus dem Interview folgendes abgeleitet: Linns Einstellung zur Aussprache stützt sich auf ihre eigenen Erfahrungen als Lehrerin. Ihre Auffassung, dass die Aussprache im Allgemeinen bei mündlichen Aktivitäten automatisch eingeübt wird, ist zentral. Linn hat den Inhalt ihres Ausspracheunterrichts dahin gehend erläutert,

dass er hauptsächlich aus dem Lesetraining besteht. Charakteristisch für ihren Ansatz ist, dass das Aussprache- und Lesetraining im Zusammenhang stehen, und dass sie nur geringe Anforderungen an die mündliche Teilnahme im Unterricht stellt. Dies macht sie hauptsächlich, um die Lernenden zu schonen und um eine sichere Lernumgebung zu schaffen.

4.2.2 Linns Unterrichtspraxis

Im folgenden Abschnitt möchte ich zeigen, wie und in welchem Grad Linn auf die Aussprache in den beobachteten Unterrichtseinheiten eingegangen ist.

Mein Haupteindruck ist, dass die Lernenden im Unterricht zurückhaltend waren und im Hinblick auf die Aussprache unsicher wirkten. Sie sprachen allerdings viele Laute richtig aus, wobei das Gesagte sehr undeutlich und leise war. In der ersten beobachteten Unterrichtseinheit wurde die Aussprache als ein geplantes Thema aufgenommen. Das deutsche Alphabet wurde besprochen und die Laute wurden durch Nachahmung geübt. Auf diese Weise hat Linn die Lernenden auf die Laut-Buchstaben-Korrelation aufmerksam gemacht. Linn erzählte mir im Vorfeld, dass einige Lernende danach gefragt hatten und dies zu wiederholen wünschten. Nachfolgend werde ich mehrere Beispiele dazu anführen, in welcher Weise Linn mit der Aussprache im Unterricht umgegangen ist.

Es gab einige mündliche Aktivitäten, die häufig im Unterricht vorkamen. Beispielsweise begann die Klasse jede Unterrichtseinheit damit, die Bilder der Woche zu beschreiben. Diese Aktivität bezeichnete Linn als „Bildwörter“. Bei dieser Aktivität mussten die Lernenden entweder kurze Sätze im Chor nachahmen oder selbständig formulieren, wie z. B. „Die Tafel ist grün“ oder „Der Computer ist grau“. Es waren häufig die gleichen Lernenden, die dabei die Initiative ergriffen. Selten fragte Linn die Zurückhaltenden direkt. Als ein Lernender die Abbildung einer Federtasche beschreiben sollte, war er sich seiner Aussprache unsicher. Linn sagte daraufhin, dass man es so ausspricht, wie man es schreibt. Das nächste Mal, als sie die Bildwörter durchgingen, sagte Linn: *„Das Gute an Deutsch ist, dass man es genau so schreibt, wie man es sagt: ‚Bleistift‘.“* Danach wiederholte sie den Laut [ʃ] drei Mal. <Schultasche> hob sie auch für die Lernenden als Beispiel hervor. *„Hier schreibt man es auch genau so, wie man es sagt. Der Laut [ʃ], der die ganze Zeit kommt, [ʃ].“*

Ich registrierte auch Beispiele dafür, wie die Lernenden mit der Laut-Buchstaben-Korrelation gearbeitet haben. Sie haben dies durch ein Diktat gemacht und zusätzlich einander ihre Namen buchstabiert.

In zwei Situationen ging Linn auf die Aussprache explizit ein: „*Wie sagt man Buch, wenn es mehrere gibt?*“ Ein Lernender antwortete „*Bücher*“. Linn bestätigte dies und fragte welche Unterschiede es gäbe. Ein Lernender erklärte dies und Linn sagte „*Ja, mit Pünktchen wird es ähnlich wie das norwegische [y] ausgesprochen.*“ Bei der Aussprache von <Schachtel> fragte sie: „*Wieso sagt man nicht [ʃaçtl].*“ Einer der Lernenden sagte es habe mit dem vorausgehenden Laut zu tun. Linn bestätigte dies und erklärte, wenn ein dunkler Vokal davor steht, spricht man <ch> aus wie [χ], und wenn ein heller Vokal davorsteht, spricht man <ch> aus wie [ç].

In Laufe der Beobachtungen wurde nur einmal mit Hörtexten gearbeitet. Im Vorfeld sagte Linn: „*Hört gut zu, wie die Laute ausgesprochen werden. Das nächste Mal werden wir über den Inhalt sprechen. Das Hören ist für das Lesen wichtig, aber auch um eine Hörkompetenz zu entwickeln.*“ In der nächsten Unterrichtseinheit mussten die Lernenden den Hörtext laut vorlesen und bekamen Bescheid, dass sie diesen auswendig lernen sollten. Viele Lernende zeigten darauf eine deutliche Unzufriedenheit, da sie nicht vor der ganzen Klasse vorführen wollten. Ich bekam den Eindruck, dass Linn diese Proteste erwartet hatte, da sie direkt sagte, sie sollten es wenigsten versuchen.

Ich habe ferner beobachtet, dass die Lernenden nicht auf das Lesen vorbereitet wurden. So bekamen sie beispielsweise im Vorfeld keine Hilfe mit schwierigen Wörtern. Es gab beim Lesen viele Unsicherheiten bei der Aussprache, viele Fehler entstanden, aber nicht alle wurden von Linn korrigiert. Beispielsweise lasen viele Lernenden [dʌ:] anstatt [du:], aber Linn korrigierte es nicht. Auch Einflüsse vom Englischen wurden nicht korrigiert. Ab und zu korrigierte sie auch nur einige Lernende, obwohl mehrere andere die gleichen Fehler machten. Die Lernenden schienen bei der Korrektur während des Lesens unaufmerksam und achteten nicht auf das, was korrigiert wurde. Zwischendurch wiederholte Linn schwierige Wörter und die ganze Klasse musste ihr nachsprechen: <später> und <ich bestelle Karten, bis später>. Viele Lernende übertrieben bei der Nachahmung und lachten dabei. Sie brachten eine ironische Einstellung zum Ausdruck und es schien so, als ob sie die Übung nicht ernst nahmen. Einige Lernende lachten auch andere Lernende aus. Linn sagte, dass dies respektlos sei, und dass sie sich zumindest wegrehen sollte, wenn sie lachen mussten. Linn ist auf die korrigierten Fehler im Nachhinein nicht näher eingegangen.

In der letzten beobachteten Unterrichtseinheit mussten die Lernenden den Text auswendig vorführen. Die Schüler bekamen ein bisschen Zeit, um sich vorzubereiten, und Linn half ihnen mit der Aussprache. Linn erzählte den Lernenden, dass das Auswendiglernen das Hauptziel dieser Präsentation war, und dass sie keine weiteren Rückmeldungen bekommen sollten. Die Lernenden hatten sich gut vorbereitet, aber viele waren trotzdem unsicher und hatten viele Aussprachefehler. Linn kommentierte die Präsentationen anschließend nicht.

Linn korrigierte im Allgemeinen selten die Aussprache bei mündlichen Aktivitäten. Wenn sie Fehler korrigierte, wiederholte sie die Wörter oder Sätze, die falsch ausgesprochen wurden, ohne dass die Lernenden sie wiederholen mussten. Häufig antworteten die Lernenden auf Norwegisch. Wenn sie auf Deutsch sprachen, sagten sie keine vollständigen Sätze, sondern nur Einzelwörter.

Zusammenfassend wird aus den Beobachtungen folgendes abgeleitet: Linn hat mittels unterschiedliche Übungen mündliche Aktivitäten angeboten, wobei sich die Lernenden meistens zurückhielten. Die Lernenden durften selbst entscheiden, inwiefern sie an mündliche Aktivitäten teilnehmen wollten. Die Arbeit an der Aussprache wurde meiner Meinung nach nur einmal im Laufe der Beobachtungen im Voraus geplant und sonst nur zwischendurch, so z.B. beim Lesen aufgenommen. Der Ausspracheunterricht bestand hauptsächlich aus Chorübungen und Lesen, wurde aber im Verhältnis zu anderen Unterrichtsschwerpunkten selten beachtet. Linn korrigierte die Lernenden gelegentlich und auf recht inkonsequente Art und Weise. Charakteristisch für Linns Unterricht und ihre Einstellung zur Aussprache war der Fokus auf die Laut-Buchstaben-Korrelation und ihre Überzeugung, dass diese im Deutschen in einem 1:1-Verhältnis stehen.

4.2.3 Die Lernereinstellungen

Im folgenden Abschnitt gehe ich auf die Einstellungen der 19 Lernenden ein, die beim Ausfüllen des Fragebogens anwesend waren. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung werden in Tabelle 2.1, 2.2, 2.3 und 2.4 dargestellt.

Tabelle 2.1 Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache.

	Stimmt ganz n (%)	Stimmt ein bisschen n (%)	Stimmt nicht n (%)
Ich fühle mich im Deutschunterricht wohl.	13 (68,4)	6 (31,6)	0
Ich bin der Meinung, ich lerne im Unterricht viel.	10 (52,6)	8 (42,1)	1 (5,3)
Ich mag es, mündliche Aktivitäten im Unterricht zu haben.	9 (47,4)	8 (42,1)	2 (10,5)
Ich versuche wie ein Deutscher zu klingen, wenn ich Deutsch spreche.	7 (36,8)	10 (52,6)	2 (10,5)
Ich finde, dass die Aussprache nicht so wichtig ist, so lange ich verstanden werde.	7 (36,8)	7 (36,8)	5 (26,3)
Eine gute Aussprache ist wichtig, um verstanden zu werden.	10 (52,6)	8 (42,1)	1 (5,3)
Ich bewundere Leute, die in einer Fremdsprache eine gute Aussprache haben.	3 (15,8)	10 (52,6)	6 (31,6)
Es ist schwierig, mit einer deutschen Aussprache zu sprechen.	4 (21,1)	12 (63,2)	3 (15,8)
Es macht Spaß, die deutsche Aussprache zu üben.	7 (36,8)	9 (47,4)	3 (15,8)
Ich interessiere mich für die deutsche Aussprache.	8 (42,1)	10 (52,6)	1 (5,3)
Es ist wichtig, auf die Aussprache Rückmeldungen zu bekommen.	11 (57,9)	7 (36,8)	1 (5,3)
Ich finde es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter zu üben.	11 (57,9)	7 (36,8)	1 (5,3)
Es ist wichtig, gute Rollenmodelle zur Unterstützung einer guten Aussprache zu haben.	3 (15,8)	12 (63,2)	4 (21,1)

Die Mehrheit der Lernenden fühlt sich im Unterricht wohl, erlebt Lernerfolge und mag mündliche Aktivitäten. Sie versuchen *ganz* oder *ein bisschen* wie ein Deutscher zu klingen. Einerseits finden viele Lernende die Aussprache wichtig, um verstanden zu werden, andererseits denkt die Mehrheit, dass die Aussprache nicht so wichtig ist, solange sie verstanden werden. Man sieht die Tendenz, dass die Lernenden nicht viel Wert auf Rollenmodelle legen wobei nur die Hälfte der Klasse der Aussage, dass sie Menschen mit einer guten Aussprache in der Fremdsprache bewundern, ein bisschen zustimmt. Weitere sechs Lernende bewundern diese Menschen nicht.

Viele der Lernenden finden die deutsche Aussprache ein bisschen schwierig und haben nur begrenztes Interesse für dieses Thema, halten jedoch Rückmeldungen von der Lehrkraft und Zeit zum Üben für wichtig.

Tabelle 2.2 Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden.

	Ja n (%)	Nein n (%)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, was für die deutsche Satzmelodie kennzeichnend ist (z. B. ob die Intonation fallend oder steigend ist und auf welchem Wort die Betonung liegt).	4 (21,1)	15 (78,9)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Konsonanten auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>b, c, d, f, g, v, ch, sch</i> u.s.w.).	14 (73,7)	5 (26,3)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Vokale auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>a, e, i, o, ü, au, ei</i> u.s.w.).	13 (68,4)	6 (31,6)
Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache.	11 (57,9)	8 (42,1)
Ich wünsche mir weniger Unterricht in der deutschen Aussprache.	5 (26,3)	14 (73,7)
Ich wünsche mir mehr Aufgaben und Aktivitäten in Hinblick auf die deutsche Aussprache.	13 (68,4)	6 (31,6)

Die Mehrheit der Lernenden ist der Meinung, dass die Lehrkraft auf die Konsonanten und Vokale eingegangen ist, wobei die Intonation nach Aussage der meisten Lernenden vernachlässigt wird. Weiterhin fällt auf, dass ca. ein Drittel sich nicht mehr Ausspracheunterricht und Übungen zur Aussprache wünscht.

Tabelle 2.3 Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht

	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Ich bin mir unsicher bei der Aussprache wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	6 (31,6)	10 (52,6)	2 (10,5)	1 (5,3)
Ich bin mir unsicher bei der Aussprache, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	3 (15,8)	13 (68,4)	2 (10,5)	1 (5,3)
Ich übe die deutsche Aussprache zu Hause.	2 (10,5)	8 (42,1)	7 (36,8)	2 (10,5)
Im Unterricht arbeiten wir an der Aussprache in Verbindung mit Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen.	3 (15,8)	14 (73,7)	2 (10,5)	0
Die Lehrkraft erklärt Regeln dazu, wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht.	6 (31,6)	10 (52,6)	2 (10,5)	1 (5,3)

Tabelle 2.4 Korrektur

	Immer n (%)	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	8 (42,1)	4 (21,1)	3 (15,8)	2 (10,5)	2 (10,5)
Der Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	6 (31,6)	5 (26,3)	6 (31,6)	1 (5,3)	1 (5,3)

Die Mehrheit der Lernenden ist im Hinblick auf die Aussprache beim Sprechen oder beim Lesen unsicher und behauptet, dass sie nur *ab und zu* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Diese Einstellung spiegelt sich auch beim Üben zu Hause wieder. Ferner meint etwa ein Drittel der Lernenden, dass die Lehrkraft sie beim Lesen und Sprechen immer korrigiert, während nur wenige meinen, dass die Lehrkraft sie selten oder nie korrigiert..

4.2.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt fasse ich die Ergebnisse des Interviews, der Beobachtungen und der Lernerbefragungen zusammen, indem ich auf die Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen Lehrereinstellung, Unterrichtspraxis und Lernereinstellungen eingehe.

Linn ist der Meinung, dass die Aussprache im Allgemeinen bei mündlichen Aktivitäten automatisch eingeübt wird, und aus den Antworten wird deutlich, dass ihr Ausspracheunterricht hauptsächlich aus Lesetraining besteht. Zusätzlich behauptet sie, dass sie die Lernenden auf die Laut-Buchstaben-Korrelation aufmerksam macht und die Aussprache in den Grammatikunterricht integriert. Zum Thema Korrektur äußerte sie, dass sie die Lernenden wenig korrigiert.

Linns Auffassung vom eigenen Ausspracheunterricht stimmt teilweise mit ihrer Unterrichtspraxis überein. Der Ausspracheunterricht bestand hauptsächlich aus Chorübungen und Lesen. Die Aussprache wurde nur zwischendurch, hauptsächlich im Hinblick auf die Laut-Buchstaben-Korrelation, aufgenommen. Linn hat die Aussprache beim Grammatikunterricht nicht kommentiert, obwohl sie Möglichkeiten dazu hatte. Auch Hinweise auf kontrastive Perspektiven wurden nicht gegeben. Ihre Auffassungen zur Korrektur stimmen mit meinen Beobachtungen überein, da sie Aussprachefehler im Unterricht selten korrigierte.

Die Ergebnisse der Lernerbefragung zeigen, dass viele Lernende an der Aussprache interessiert sind, es im Unterricht aber nicht zeigen. Zum einen sprachen sie wenig Deutsch und zum anderen waren sie bei den Gelegenheiten, wo Linn Aussprache korrigierte, nicht aufmerksam. Zusätzlich drückten einige eine ironische Einstellung aus, wenn sie etwas nachahmen sollten. Die Mehrheit der Lernenden ist der Meinung, dass die Lehrkraft auf die Konsonanten und Vokalen eingegangen ist. Nur vier Lernende meinen, dass die Lehrkraft über die Kennzeichen der deutschen Satzmelodie gesprochen hat. Dies stimmt mit Linns Auffassungen überein, dass sie besonders mit den deutschen Buchstaben und Lauten arbeitet, dass sie aber die Intonation auf diesem Niveau nicht so wichtig findet. Die Lernenden meinen, dass die Lehrkraft sie beim Lesen und Sprechen häufig korrigiert, im Gegensatz zu Linns Äußerungen im Interview. Insgesamt ist festzustellen, dass, obwohl Linn der Auffassung ist, mit der Aussprache im Unterricht nicht bewusst zu arbeiten, sie dennoch zwischendurch die Aussprache explizit vermittelt und zum Teil entsprechende mündliche Übungen verwendet hat. Sie hat die Aussprache durch Chorübungen und Lesen bearbeitet, sie aber nicht bei anderen

Unterrichtsschwerpunkten integriert, wie sie im Vorfeld angegeben hat. Die Angaben der Lerner stimmen, abgesehen von ihren Meinungen zur Korrektur, weitgehend mit Linns Einstellung überein.

4.3 Paula

„Ich denke, das wichtigste ist es, die Wörter zu lernen und die Sprache zu verwenden. Die Aussprache kann man dazwischen bearbeiten.“

Paula, Deutschlehrerin

4.3.1 Paulas Einstellung zur Aussprache

Paula hat vier Jahre Berufserfahrung und ihre Klasse besteht in diesem Jahr aus zehn Lernenden. Sie ist der Meinung, dass die Lernenden ein Interesse für die deutsche Sprache zeigen, dass aber ihre Teilnahme an mündlichen Aktivitäten gering ist. Die Lernenden sprechen Deutsch nicht aus eigener Motivation, antworten aber auf Deutsch, wenn sie dazu aufgefordert werden. Paula zufolge scheinen die Lernenden nicht ängstlich zu sein, aber unsicher u.a. bei ihrer Aussprache. Sie findet es wichtig, dass alle etwas auf Deutsch sagen, nicht nur diejenigen, die immer mündlich aktiv sind. Paula spricht zur Zeit viel Norwegisch im Unterricht, hat aber die Lernenden darauf vorbereitet, dass sie in Zukunft mehr Deutsch sprechen wird.

Weiter berichtet Paula von ihren persönlichen Einstellungen zum Thema Aussprache. Ihre Auffassung von einer guten Aussprache bezieht sich hauptsächlich auf das richtige Aussprechen der Laute und der Satzmelodie. Paula zufolge ist es wichtig, dass die Melodie der Muttersprache nicht die Aussprache der Fremdsprache beeinflusst. Die Aussprache sollte authentisch sein und der Zielsprache ähneln. Auf die Frage, ob dies realistisch für die Lernenden ist, sagt sie: *„Ja, das denke ich. Nicht, dass es ganz perfekt wird, aber ich sehe, dass einige in der zehnten Klasse einen guten deutschen Akzent erworben haben.“*

Die Voraussetzung dafür, eine gute Aussprache zu erwerben, ist Paula zufolge, dass die Lernenden sich trauen, zu sprechen. Man muss mit der Aussprache spielerisch umgehen und versuchen, die Melodie nachzuahmen. Sie meint, dass dies für die Anfänger schwierig sei. Zuerst müssen sie sich der Sprache sicherer werden und mehr

Deutsch hören. Sie glaubt nicht, dass die Lernenden schon ein Bewusstsein dafür haben, wie echtes Deutsch klingen sollte.

Auf die Frage: „Wie wichtig ist es für Sie, eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben?“ antwortet sie, dass man sich verständlich machen kann, ohne eine gute Aussprache zu haben. Sie ist aber gleichzeitig der Meinung, dass die Sprache sich authentisch und echt anhören sollte. Sie begründet dies damit, dass man sich damit besser in der Gesellschaft integrieren kann.

Paula wird als nächstes gefragt, in welcher Phase des Fremdsprachelernens die Aussprache unterrichtet werden sollte, und wie viel Zeit man für das Aussprachetraining verwenden sollte. Paula ist der Meinung, dass man nicht direkt von Anfang an auf die Aussprache eingehen muss. Sie sagt jedoch, dass sie den Lernenden die wichtigsten Laute und Buchstaben erläutert hat und meint, dass sie diese regelmäßig wiederholt. Anschließend wird sie nicht geplant auf die Aussprache eingehen, aber die Lernenden während des Lesens darauf aufmerksam machen. Sie unterstreicht, dass sie die unterschiedlichen Laute beim Lesen in jeder Unterrichtseinheit wiederholt.

Darauf aufbauend frage ich Paula, in welchem Grad sie glaubt, im Vergleich zu anderen Unterrichtsschwerpunkten die Aussprache zu thematisieren. Sie antwortet, dass im Vergleich zu den anderen Bereichen wahrscheinlich im Allgemeinen weniger auf die Aussprache fokussiert wird. Sie meint, dass die Wörter zu lernen und die Sprache zu verwenden wichtiger ist, da man die Aussprache zwischendurch bearbeiten kann.

Paula berichtet über ihren Ausspracheunterricht, dass sie explizit auf die deutschen Laute und Lautkombinationen eingegangen ist, und dass die Lernenden diese zu zweit geübt haben. Sie erklärt, einige Aufgaben aus dem Lehrbuch genommen zu haben, bei denen unterschiedliche Wörter mit bestimmten Lauten geübt wurden. Aufgaben zur Aussprache im Lehrbuch sind zugänglich, aber begrenzt auf die Übungen im ersten Kapitel. Später im Lehrwerk gibt es kaum Aufgaben für die Aussprache. Die Lernenden arbeiten stattdessen mit Sätzen aus den Lesetexten, welche Paula ihnen vorliest. Die Lernenden müssen danach die Sätze wiederholen und üben. Im Anschluss besprechen sie sowohl die Satzmelodie als auch spezifische Laute. Ich frage Paula, ob sie gezielt Übungen zur deutschen Intonation verwendet. Dies macht sie nicht, fügt aber hinzu, dass sie dies wahrscheinlich später in Verbindung mit mündlichen Präsentationen behandeln wird.

Paula arbeitet bei der Aussprache nicht nach kontrastiven Prinzipien. Dies hat sie nur in Hinblick auf die Grammatik und den Wortschatz gemacht. Ferner sagt sie, dass sie

mit Hörtexten arbeitet und dass sie einen Hörtext für jedes Kapitel im Lehrbuch vorspielt. Sie stellt dabei fest, dass sie hauptsächlich mit dem Hörverstehen arbeiten, d.h. die Lernenden müssen den Inhalt des Textes verstehen. Wenn die Lernenden mit der Aussprache arbeiten, was sie selten machen, müssen sie den Text entweder zu zweit oder laut vor der Klasse lesen. Sie signalisiert dabei, dass sie nicht näher auf die Wahrnehmung oder das Üben der Laute und Intonation beim Hören eingeht.

Auf Fragen zum Thema Korrektur äußert Paula, dass sie dabei vorsichtig ist und nicht immer korrigiert. Sie meint, dies kann die Motivation und die Freude am Lesen negativ beeinflussen. Paula korrigiert die Lernenden zwischendurch, besonders wenn sie hört, dass mehrere die gleichen Fehler machen. Ein typisches Beispiel dafür ist, dass manche Wörter mit <v> geschrieben aber f ausgesprochen werden. Solche Fehler nimmt Paula im Plenum auf. Sie gibt an, dass sie die kollektive Korrektur häufiger macht, als den Einzelnen direkt vor der Klasse zu korrigieren. Aus ihrer Sicht sollten einige Fehler mehr Aufmerksamkeit bekommen als andere, wie z. B. das <v>, der <sch>- und <ich>-Laut, <sp> und <st>. Auf das stimmhafte <s> geht sie auf diesem Niveau noch nicht ein, da es Paula zufolge erst in der zehnten Klasse oder auf dem Gymnasium behandelt werden sollte.

Anschließend sprechen wir über das Thema Bewertung. Als ich sie frage, wie sie die Aussprache bewertet, antwortet sie, dass sie die mündlichen Leistungen dieser Klasse bis jetzt noch nicht bewertet hat. Sie sagt, dass sie in Bezug auf zukünftige Bewertungssituationen, Kriterien für die Aussprache haben wird. Um eine gute Bewertung zu erhalten, müssen die Lernenden die deutschen Laute korrekt aussprechen, die sie im Unterricht behandelt haben. Ich frage Paula darauf aufbauend, ob sie die Intonation auch bewerten wird: „*Ja zu einem gewissen Grad, aber dies ist nicht so wichtig wie die korrekt ausgesprochenen Laute. Aber ein bisschen Intonation.*“

Paula behauptet, dass die Aussprache ähnlich wie beispielsweise die Grammatik, der Inhalt und der Wortschatz bewertet wird. Zum Kompetenzziel im Lehrplan äußert sie, dass sie nicht darüber nachgedacht hat, dass dort nur die *verständliche Aussprache* aufgeführt ist.

Paula findet es ganz in Ordnung, die Aussprache zu unterrichten. Sie behauptet, dass sie sich sicher dabei fühlt und das Gefühl hat, dass die Lernenden davon profitieren. Sie glaubt, dass besonders die Korrektur einen positiven Einfluss auf die Aussprache der Lernenden hat. Sie ist der Meinung, dass die Lernenden normalerweise die gleichen Fehler mehrmals machen müssen, bevor sie die richtige Aussprache lernen. Sie kann

nicht deutlich darauf antworten, ob die Lernenden Interesse an der Aussprache haben, meint aber, dass die Lernenden an Ausspracheregeln interessiert sind und Fragen darüber stellen.

Abschließend frage ich Paula, ob sie etwas über ihre Ausbildung und Weiterbildungen in Bezug auf das Aussprachetraining erzählen könne. Paula hat das Thema Aussprache im Rahmen der Deutschdidaktik nicht behandelt. In Bezug auf Weiterbildungen gibt sie nur zu verstehen, dass es immer interessant sei, mit anderen Deutschlehrenden über fachliches Wissen und eigene Erfahrungen zu diskutieren: „*Vielleicht besonders die Entwicklung der Bewertungskriterien für Aussprache könnte ein aktuelles Thema sein.*“ Paula vermisst keine Übungen zur Aussprache, sagt aber, dass sie gerne mehr Ideen erhalten könne, speziell für mündliche Übungen. Wichtig sei, dass die Übungen motivierend sind und die Lernenden sich trauen diese durchzuführen.

Zusammenfassend lässt sich aus dem Interview folgendes Fazit ziehen: Paulas Einstellung zur Aussprache stützt sich darauf, dass eine gute Aussprache authentisch klingen sollte. Sie denkt, man sollte versuchen, mit der Aussprache spielerisch umzugehen, obwohl dies für Anfänger schwierig ist. Paula denkt, dass man die Aussprache zwischendurch bearbeiten kann und plant deswegen Unterrichtseinheiten dafür nur ganz am Anfang. Der Inhalt des Ausspracheunterrichts besteht hauptsächlich aus der Korrektur beim Lesen und aus Nachahmübungen, die sie im Lehrwerk findet. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Paula die Aussprache für wichtig hält, dass sie aber die Auswahl an Ausspracheübungen als begrenzt empfindet.

4.3.2 Paulas Unterrichtspraxis

Im Folgenden geht es darum, welche Beobachtungen ich in Paulas Ausspracheunterricht gemacht habe.

Mein Hauptindruck ist, dass die Lernenden bei mündlichen Übungen unsicher wirkten und meistens undeutlich und leise sprachen. Sie versuchten selten, schwierige Wörter auszusprechen, und benötigten Paulas Hilfe. Paula forderte die Lernenden dazu auf, ganze Sätze bei den Ergänzungsaufgaben im Grammatikunterricht vorzulesen, wobei diese nur das zu ergänzende Wort vorlasen. Wenn die Lernenden deutsche Sätze ins Norwegische übersetzen sollten, schienen sie sicherer zu sein und ergriffen die Initiative zum Antworten. Es gab mehrere Gelegenheiten, zu denen die Lernenden die Aussprache neuer Wörter üben konnten, sie wurden aber selten dazu aufgefordert, diese

auszusprechen. Beispielsweise als sie mit *der Zeit* arbeitete, schrieb Paula die Schlüsselwörter an die Tafel: <viertel vor>, <viertel nach>, <halb> u.s.w. Sie sprach selbst die Wörter laut aus, aber die Lernenden mussten nicht laut nachsprechen.

Im Laufe der vier Beobachtungen wurde die Aussprache der Lernenden im Grammatikunterricht gelegentlich korrigiert. Paula wiederholte normalerweise die falsch ausgesprochenen Wörter, aber sie bat die Lernenden selten, die Wörter zu wiederholen. Es gab trotzdem viele Situationen, in denen Paula deutliche Aussprachefehler, die immer wieder auftauchten, nicht korrigierte, z. B. bei Wörtern wie <du> und <ich>.

Beim Lesen korrigierte Paula häufig die Lernenden. Sie korrigierte die falsch ausgesprochenen Wörter durch Wiederholung, vermittelte aber den Eindruck, dass die Lernenden die Wörter nicht wiederholen brauchten. Paula erinnerte sie gelegentlich an die Ausspracheregeln, indem sie im Nachhinein häufig gemachte Fehler besprach: *„Jetzt habe ich nicht alle Fehler korrigiert, aber das was besonders wichtig ist, ist dass <u> wie das Norwegische <o> ausgesprochen wird. Es ist wichtig daran zu denken.“* Auch an die Ausspracheregeln von <sp>, <st> und <v> am Wortanfang erinnerte sie die Lernenden und fragte beispielsweise: *„Denk daran, wenn wir <v> am Wortanfang haben, dann sprechen wir es aus wie...?“* Wenn die Lernenden mit weitgehend korrekter Aussprache gelesen haben, lobte sie diese: *„Ja, gut!“* oder *„Jetzt finde ich, dass ihr gut gelesen habt.“*

Zusammenfassend lässt sich aus den Beobachtungen folgendes ableiten: In den beobachteten Unterrichtseinheiten waren die Lernenden selten mündlich aktiv und wurden selten dazu aufgefordert, sich auf Deutsch zu äußern. Sie sprachen hauptsächlich beim Lesen Deutsch. Zusätzlich habe ich Situationen beobachtet, in denen es aus Sicht des Lehrenden natürlich wäre, auf die Aussprache einzugehen. Charakteristisch für Paulas Ausspracheunterricht war, dass die Aussprache hauptsächlich durch die Korrektur bearbeitet wurde. Zusätzlich hat Paula zwischendurch die Lernenden auf die Ausspracheregeln aufmerksam gemacht und ihre Aussprache gelobt.

4.3.3 Die Lernereinstellungen

Nun möchte ich auf die Einstellungen der acht Lernenden eingehen, die bei der Untersuchung anwesend waren. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung werden in den Tabellen 3.1, 3.2, 3.3 und 3.4 dargestellt.

Tabelle 3.1 Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache.

	Stimmt ganz n (%)	Stimmt ein bisschen n (%)	Stimmt nicht n (%)
Ich fühle mich im Deutschunterricht wohl.	6 (75)	2 (25)	0
Ich bin der Meinung, ich lerne im Unterricht viel.	6 (75)	2 (25)	0
Ich mag es, mündliche Aktivitäten im Unterricht zu haben.	5 (62,5)	3 (37,5)	0
Ich versuche, wie ein Deutscher zu klingen, wenn ich Deutsch spreche.	1 (12,5)	7 (87,5)	0
Ich finde die Aussprache ist nicht so wichtig, so lange ich verstanden werde.	2 (25)	4 (50)	2 (25)
Eine gute Aussprache ist wichtig, um verstanden zu werden.	4 (50)	4 (50)	0
Ich bewundere Leute, die in einer Fremdsprache eine gute Aussprache haben.	6 (75)	2 (25)	0
Es ist schwierig, mit einer deutschen Aussprache zu sprechen.	0	7 (87,5)	1 (12,5)
Es macht Spaß, die deutsche Aussprache zu üben.	5 (62,5)	3 (37,5)	0
Ich interessiere mich für die deutsche Aussprache.	6 (75)	1 (12,5)	1 (12,5)
Es ist wichtig, Rückmeldungen zur Aussprache zu bekommen.	6 (75)	2 (25)	0
Ich finde es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter zu üben.	7 (87,5)	1 (12,5)	0
Es ist wichtig, gute Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache zu haben.	4 (50)	4 (50)	0

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden sich im Unterricht wohl fühlt, Lernerfolge erlebt und mündliche Aktivitäten mag. Viele versuchen *ein bisschen* wie ein Deutscher zu klingen und für alle spielt die Aussprache eine bedeutende Rolle, um verstanden zu werden. Ein Großteil der Lernenden bewundert Menschen, die eine gute Aussprache in einer Fremdsprache haben.

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Mehrzahl der Lernenden Spaß und Interesse an der deutschen Aussprache hat. Keiner findet die deutsche Aussprache schwierig, jedoch möchten viele Rückmeldungen darüber erhalten und Zeit dafür im Unterricht verwenden. Alle Lernenden halten es für wichtig oder teilweise wichtig, gute Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache zu haben.

Tabelle 3.2 Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden.

	Ja n (%)	Nein n (%)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, was für die deutsche Satzmelodie kennzeichnend ist (z. B. ob die Intonation fallend oder steigend ist und auf welchem Wort die Betonung liegt).	4 (50)	4 (50)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Konsonanten auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>b, c, d, f, g, v, ch, sch u.s.w.</i>).	8 (100)	0
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Vokale auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>a, e, i, o, ü, au, ei u.s.w.</i>).	6 (75)	2 (25)
Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache.	6 (75)	2 (25)
Ich wünsche mir weniger Unterricht in der deutschen Aussprache.	2 (25)	6 (75)
Ich wünsche mir mehr Aufgaben und Aktivitäten in Hinblick auf die deutsche Aussprache.	5 (62,5)	3 (37,5)

Fast alle sind der Meinung, dass die Lehrkraft im Unterricht Einzellaute behandelt hat. Sie sind jedoch geteilter Meinung in der Frage über die Satzmelodie. Ferner wünscht sich die Mehrzahl mehr Unterricht und Übungen zur deutschen Aussprache.

Tabelle 3.3 Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht.

	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	2 (25)	3 (37,5)	3 (37,5)	0
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	1 (12,5)	4 (50)	3 (37,5)	0
Ich übe die deutsche Aussprache zu Hause.	0	5 (62,5)	2 (25)	1 (12,5)
Im Unterricht arbeiten wir an der Aussprache bei Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen.	2 (25)	6 (75)	0	0
Die Lehrkraft erklärt Regeln dazu, wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht.	7 (87,5)	0	1 (12,5)	0

Tabelle 3.4 Korrektur

	Immer n (%)	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	6 (75)	0	1 (12,5)	1 (12,5)	0
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	5 (62,5)	1 (12,5)	1 (12,5)	1 (12,5)	0

Es zeigt sich anhand der Tabelle 3.3, dass einige Lernende *ab und zu* Ausspracheunsicherheiten beim Sprechen und/oder beim Lesen erleben. Sie geben außerdem an, dass sie *oft* oder *ab und zu* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten und über Ausspracheregeln sprechen. In Hinblick auf die Korrektur werden sie *immer* oder *oft* beim Lesen und Sprechen korrigiert. Viele Lernende üben die Aussprache zwischendurch zu Hause.

4.3.4 Zusammenfassung

Es lässt sich anhand der Ergebnisse des Interviews und der Beobachtungen belegen, dass Paula eine gute Aussprache für wichtig hält, aber dass ihr Aussprachetraining eintönig ist. Sie findet, dass eine gute Aussprache authentisch klingen sollte. Ihrer Meinung nach sollten die Lernenden versuchen, mit der Aussprache spielerisch umzugehen. Dies ist für die Anfänger schwierig, da sie erst sicherer sein müssen, wie die deutsche Aussprache klingen sollte. Paula berichtete, dass die Lernenden selten im Unterricht sprechen und sich nur auf Deutsch äußern, wenn sie dazu aufgefordert werden. Dies stimmt mit meinen Beobachtungen überein, insofern als die Lernenden wenig mündlich aktiv waren und selten aufgefordert wurden, auf Deutsch zu sprechen.

Paula denkt, dass man die Aussprache zwischendurch bearbeiten kann und berichtet, dass sie *ab und zu*, besonders bei häufig entstehenden Fehlern, die ganze Klasse korrigiert. Sie äußert im Interview, dass sie die Lernenden selten direkt vor der Klasse korrigiert. Zusätzlich ist sie der Meinung, dass sie auf die Aussprache beim Lesen eingeht, und dass einige Laute und Lautkombinationen explizit behandelt werden. Paula sagt, dass sie Übungen zur Nachahmung verwendet, jedoch Übungen zur Intonation und

zum kontrastiven Vergleichen vernachlässigt. Diese Äußerungen stimmen teilweise mit ihrer Unterrichtspraxis überein. Es schien, als ob die Aussprache nicht als ein geplantes Unterrichtsthema aufgenommen, sondern nur in Form von Korrekturen bearbeitet wurde. Paula hat zusätzlich die Lernenden in einige Situationen auf die Ausspracheregeln aufmerksam gemacht und ihre Aussprache manchmal gelobt. Sie hat jedoch im Laufe der vier Unterrichtseinheiten keine Nachahmübungen verwendet.

Die Antworten aus den Lernerbefragungen zeigen, dass die Lernenden trotz einer begrenzten mündlichen Teilnahme im Unterricht mündliche Übungen mögen. Keiner der Lernenden findet die deutsche Aussprache schwierig. Sie halten es für wichtig, Rückmeldungen zu ihrer Aussprache zu erhalten und Zeit für die Aussprache im Unterricht zu haben. Viele der Lernenden meinen, dass Paula über die Kennzeichen der deutschen Satzmelodie und über Konsonanten und Vokale gesprochen hat. Dies zeigt, dass, obwohl Paula der Meinung ist, keine Übungen zur Intonation im Unterricht zu verwenden, sie trotzdem die Lernenden auf die deutsche Satzmelodie aufmerksam gemacht hat. Die Lernenden bestätigten, dass sie *oft* oder *ab und zu* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten und über Ausspracheregeln sprechen. Die Lernenden bestätigten zusätzlich, dass sie *immer* oder *oft* beim Lesen und Sprechen korrigiert werden. Paula äußerte hingegen, dass sie die Lernenden selten direkt vor der Klasse korrigiert, was eine Diskrepanz zwischen der Auffassung der Lehrkraft und der Lernenden aufzeigt.

4.4 Peter

„Ihre Aussprache verhindert die Kommunikation nicht [...]. So lange sie sich verständigen können, ist es [die Aussprache] nicht so wichtig.“

Peter, Deutschlehrer

4.4.1 Peters Einstellung zur Aussprache

Peter unterrichtet seit vier Jahren Deutsch als Fremdsprache und seine Klasse besteht aus 13 Lernenden. Peter sagt einleitend, er findet die Lernenden mündlich aktiv, und er beschreibt dass sie für das Fach Deutsch motiviert wirken. Einen Grund dafür ist Peter zufolge, dass sich die Sprachen ähneln, und dass man von Anfang an Lernerfolge erfährt, welches für die Lernenden inspirierend ist. Später, wenn sie mehr damit arbeiten müssen, wird es Peter zufolge für einige immer schwieriger, die Motivation zu behalten.

Peter möchte, dass alle Lernenden im Laufe einer Unterrichtseinheit etwas auf Deutsch sagen. Er meint, dass einige es in Ordnung finden, laut zu lesen, dass sie aber nicht frei sprechen wollen. Seiner Meinung nach stellt er am Anfang nur geringe Anforderungen an die mündliche Teilnahme der Lernenden, d.h. dass er es akzeptiert, wenn sie sich nur mit Einzelwörtern ausdrücken. Für Peter ist es wichtig, dass er die deutsche Sprache sowohl mündlich als auch schriftlich im Unterricht verwendet. Er schreibt z. B. immer den Plan für die Stunde und die einzelnen Aufgaben an die Tafel.

Eine gute Aussprache bedeutet für Peter folgendes: „*Gute Aussprache muss im Land der Zielsprache einigermaßen funktionieren.*“ Peter zufolge muss man nicht unbedingt fließend sprechen können, was jedoch zur Konsequenz hat, dass man nicht als Muttersprachler aufgefasst wird. Er fügt hinzu, dass dies kein Problem ist, solange es die Kommunikation nicht beeinträchtigt: „*Gute Aussprache muss dann also sein, dass man kommunizieren kann, denke ich.*“ Weiter sagt er, dass die Aussprache verständlich sein muss und nicht zu Missverständnissen führen darf. Nochmals betont er, dass es nicht so wichtig ist, wenn der muttersprachliche Akzent durchklingt.

Weiter berichtet er, dass die Lernenden wenige Probleme mit der Aussprache haben. Probleme entstehen seiner Meinung nach häufiger bei der Laut-Buchstaben-Korrelation und nicht aufgrund einer schlechten Aussprache. Konkrete Beispiele dafür, was zu Unsicherheiten beitragen kann, sind die „Pünktchen“ und das Graphem <ch>.

Peter meint, man muss von Anfang an auf die Aussprache eingehen. Er unterstreicht, dass die Aussprache zwischendurch bearbeitet werden sollte, und dass man sich die Schwerpunkte aussuchen muss. Es ist seines Erachtens nicht wichtig, alle Aussprachefehler zu korrigieren, solange die Aussprache verständlich ist.

Peter sagt, dass er am Anfang die Laute und Buchstaben der deutschen Sprache behandelt und im weiteren Verlauf Schwierigkeiten direkt auffängt, wenn sie entstehen. Er stellt nochmals fest, dass die Lernenden kaum Schwierigkeiten mit der Aussprache haben, und dass zu viel Fokus darauf für sie langweilig sein kann. Er meint dies könne dazu führen, dass der Unterricht für die Lernenden konstruiert und unnatürlich wirkt.

Zur eigenen Unterrichtspraxis berichtet er, dass er zwischendurch die Ausspracheregeln, besonders häufig <eu>, <ch> und <v>, wiederholen muss. Die Lernenden haben am Anfang des Schuljahres eine Übersicht dazu erarbeitet, wie die deutschen Laute ausgesprochen werden. Diese ist im Unterricht leicht zugänglich.

Zusätzlich findet er, dass das Hören für das Erlernen einer guten Aussprache wichtig ist. Im Unterricht arbeiten sie regelmäßig mit Hörübungen und Liedern, was er

als sehr nützlich empfindet. Auf die Frage, wie sie damit in Hinblick auf die Aussprache arbeiten, beschreibt Peter, dass hauptsächlich mit der Bedeutung des Textes gearbeitet wird. Bei der Arbeit mit Liedern steht die Nachahmung im Mittelpunkt, so dass die Lernenden unbewusst die Aussprache üben können. Er fügt hinzu, dass die Nachahmung auch bei Chorübungen zentral ist. Auf diese Weise können die Lernenden einzeln die jeweiligen Lauten üben und keiner muss Angst davor haben, dass die anderen zuhören. Solche Übungen sind seiner Meinung nach für eine sichere Lernumgebung wichtig.

Beim Lesen geht er nur auf die Aussprache ein, wenn dabei Schwierigkeiten entstehen und fügt hinzu, dass er ab und zu schwierige Wörter mit den Lernenden im Vorfeld des Lesens bespricht.

Peter zufolge arbeiten sie explizit an der Aussprache von bestimmten Lauten, wobei er in diesem Zusammenhang nochmals hervorhebt, dass die Lernenden die Aussprache insgesamt gut beherrschen: *„Ihre Aussprache verhindert die Kommunikation nicht. So lange sie sich verständigen können, ist es nicht so wichtig.“*

Peter meint, dass er die Lernenden die ganze Zeit auf Ähnlichkeiten der Sprachen aufmerksam macht: *„Sie müssen sich darüber bewusst sein, dass die Sprachen verwandt sind. Dies ist eine nützliche Strategie und muss so früh wie möglich eingesetzt werden.“* Ein Beispiel dafür ist, die Wörter aufzuteilen, ihre Schreibweisen anzuschauen und zu vergleichen. Er sagt, er macht die Lernenden darauf aufmerksam, ob sich die Aussprache der beiden Sprachen ähnelt. Den Vergleich bezieht er auch auf die englische Sprache und er schildert ein Beispiel dafür: <Haus> spricht man genauso aus wie <house>. Er erwähnt auch, dass Interferenzen von der englischen Aussprache zur deutschen Aussprache häufig auftreten. So wird z. B. das englische Wort <we> anstelle von das deutsche Wort <wir> ausgesprochen.

Ich frage Peter anschließend, ob er mit der Intonation arbeitet, worauf er antwortet: *„Damit haben wir nicht so viel gearbeitet, da ich meine, das liegt eine Stufe höher. Die Satzmelodie, die wir hier haben, ist sowieso einigermaßen ähnlich, und die Lernenden können diese einfach übertragen. Und das ist ausreichend.“*

Auf die Frage zur Korrektur antwortet er, dass nur bei häufig auftretenden Fehlern die Lernenden die richtige Aussprache wiederholen müssen. Es kommt auch vor, dass die ganze Klasse einzelne Wörter wiederholen muss. Abgesehen davon korrigiert er die Lernenden, in dem er die falsch ausgesprochenen Wörter wiederholt. Peter formuliert dafür ein Beispiel aus einem mündlichen Wortschatztest: *„Wenn ein Lernender z. B. <deutlich> falsch gesagt hat, dann habe ich nur <deutlich> mit der korrekten*

Aussprache wiederholt und ‚das stimmt‘ hinzugefügt. Auf diese Weise bekommen die Lernenden eine positive Rückmeldung, dass das Wort richtig war, aber das die Aussprache ein bisschen falsch war.“

Danach geht Peter auf Übungen im Lehrbuch ein und sagt, dass es nur Übungen zur Nachahmung der Laute gibt. Diese macht er häufig im Unterricht und behauptet, dass sie besonders für die Anfänger nützlich sind.

Abschließend zum Thema seiner Unterrichtspraxis frage ich, ob er die Diktatübung, die er durchgeführt hat, im Hinblick auf die Aussprache erläutern könne. Er macht deutlich, dass Deutsch als Fremdsprache ein mündliches Fach sei, in dem Diktatübungen dazu beitragen, die Ausspracheregeln zu wiederholen.

Zum Thema Bewertung sagt Peter, dass die Lernenden die Bewertungskriterien für ihre Präsentationen im Vorfeld bekommen. Die Kriterien beziehen sich häufig auf konkrete Laute, beispielsweise [s], [z], [f] und [v], die sie richtig aussprechen müssen. Die Lernenden werden dann mit Fokus auf diese Laute mit *durchschnittlich*, *unterdurchschnittlich* oder *überdurchschnittlich* bewertet. Die Entwicklung der Kriterien zur Bewertung der Aussprache findet Peter nicht problematisch. Diese Kriterien, behauptet er, verstehen auch die Lernenden gut. Peter meint, dass die Aussprache ein Fünftel der Gesamtnote ausmache, und dass sie selten mit *unterdurchschnittlich dem Durchschnitt* bewertet werde. In diesem Fall ist die Aussprache unverständlich oder führt zu Missverständnissen, wie z.B. wenn der Lernende <Mütter> mit norwegischen [y] ausspricht.

Anschließend frage ich Peter, ob es ihm gefällt, Aussprache zu unterrichten. Er empfindet dies, im Gegensatz zu anderen Inhalten des Unterrichts, als nicht problematisch. Zusätzlich äußert er, dass die Aussprache eines der wenigen Themen sei, zu welchem die Lernenden von sich aus Fragen stellen.

Abschließend frage ich Peter ob er etwas über seine Ausbildung und Weiterbildungen in Bezug auf das Aussprachetraining erzählen kann. In Hinblick auf seine Ausbildung fallen ihm keine Beispiele ein, er stellt jedoch fest, dass die Aussprache in der Deutschdidaktik besprochen wurde. In Bezug auf Weiterbildungen berichtet er, dass sie hauptsächlich die allgemeine Bewertungspraxis hinsichtlich der mündlichen Präsentationen besprochen haben. Es war Peter zufolge nie direkt Fokus auf die Aussprache, sondern mehr auf die Entwicklung gemeinsamer Richtlinien. Ich habe daraufhin gefragt, ob sie in diesem Zusammenhang die Bewertung der Aussprachekompetenz besprochen haben. Er verneint dies und sagt, dass dies im Fach

Englisch üblich sei, in dem konkrete phonologische Symbole im lokalen Lehrplan erwähnt werden.

Zusammenfassend lässt aus dem Interview schlussfolgernd, dass entsprechend Peters Einstellung zur Aussprache eine gute diese nicht unbedingt wie die Zielsprache klingen muss. Für Peter ist es wichtig, dass die Lernenden in der Lage sind zu kommunizieren, dass sie die Fremdsprache verwenden können und dass die Aussprache nicht zu Missverständnissen führt. Die Annahme, dass norwegische Lernende die deutsche Aussprache insgesamt gut beherrschen, beeinflusst wie und in welchem Grad er mit Aussprache im Unterricht arbeitet. Charakteristisch für seinen Ansatz ist, dass er viele Aussprachefehler erlaubt, und dass sein Ausspracheunterricht hauptsächlich aus der Besprechung der Ausspracheregeln und aus Nachahmungsübungen besteht.

4.4.2 Peters Unterrichtspraxis

Im Folgenden erläutere ich, wie und in welchem Grad Peter auf die Aussprache in den beobachteten Unterrichtseinheiten eingegangen ist.

Mein Haupteindruck ist, dass die Lernenden mündlich aktiv waren und sich dabei wohl fühlten. Der Ausspracheunterricht bestand hauptsächlich aus Chorübungen und Korrekturen. Die Lernenden mussten häufig Sätze nachahmen, die z. B. vom Wetter handelten: „Das Wetter ist schön“ und „Der Himmel ist grau“. Alle Lernenden sprachen dem Lehrenden bei den Chorübungen laut und deutlich nach. In der ersten Unterrichtseinheit wiederholten sie Lernstoff, den sie in der darauffolgenden Einheit als Test bearbeiten sollten. Die Schwerpunkte bezogen sich auf die Grammatik, auf Farben und auf Begrüßungs- und Abschiedsphrasen. Die Lernenden wurden mündlich über die Themen befragt und es traten teilweise Unsicherheiten bei der Aussprache auf. Peter korrigierte die Lernenden, in dem er hauptsächlich dieselbe Methode verwendete: Er wiederholte die falsch ausgesprochenen Wörter richtig: „*Grün, ja*“, „*Zehn, ja*“ und „*Du, ja*“. Die Lernenden mussten diese nicht wiederholen.

Die Lernenden mussten in jeder beobachteten Unterrichtseinheit laut lesen. Bei der Arbeit mit Lesetexten las Peter zuerst den jeweiligen Satz vor, den die Lernenden daraufhin im Chor nachsprechen mussten. Die Lernenden zeigten bei der Nachahmung im Allgemeinen eine Intonation nahe der deutschen.

Danach lasen sie die Sätze zu zweit und strahlten dabei Sicherheit aus. Sie lasen laut und deutlich und hatten weniger Aussprachefehler als beim freien Sprechen. Als

nächstes las jeder Lernende einen Satz laut vor der Klasse. Peter wartete immer mit dem Korrigieren, bis der jeweilige Lernende mit seinem Satz fertig war. Peter besprach die Ausspracheregeln und ließ die Lernenden die falsch ausgesprochenen Wörter im Chor wiederholen. Bei drei der vier Lesetexte legte Peter viel Wert auf die Aussprache. Im letzten Text bekam die Übersetzung ins Norwegische die größte Aufmerksamkeit.

Peter arbeitete nach kontrastiven Prinzipien, hauptsächlich in Bezug auf die Rechtschreibung, aber auch auf die Aussprache. Er machte die Lernenden darauf aufmerksam, dass das Wort <Winter> bei der Rechtschreibung dem Englischen ähnelt und bei der Aussprache dem Norwegischen. Als sie die Monate besprachen, machte Peter die Lernenden auf die Ähnlichkeiten aufmerksam und sagte, dass <Dezember>, auf Grund des <z>`s, anders geschrieben und ausgesprochen wird als im Norwegischen.

Zusammenfassend ist anhand der Beobachtungen folgendes zu erkennen: Der Ausspracheunterricht bestand hauptsächlich aus Nachahmungen und Korrekturen. Peter besprach jedoch zwischendurch auch die Ausspracheregeln und arbeitete nach kontrastiven Prinzipien. Es wurde in jeder Unterrichtseinheit mit der Aussprache gearbeitet und die Lernenden wirkten sowohl beim Lesen als auch bei der Nachahmung sicher und entspannt.

4.4.3 Die Lernereinstellungen

Der nachfolgende Abschnitt fasst die Einstellungen der 12 Lernenden zusammen, die beim Ausfüllen des Fragebogens anwesend waren. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung werden in den Tabellen 4.1, 4.2, 4.3 und 4.4 dargestellt. Die Ergebnisse werden im Anschluss nach jeder Tabelle kommentiert.

Tabelle 4.1 Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache

	Stimmt ganz n (%)	Stimmt ein bisschen n (%)	Stimmt nicht n (%)
Ich fühle mich im Deutschunterricht wohl.	11 (91,7)	1 (8,3)	0
Ich bin der Meinung, ich lerne im Unterricht viel.	9 (75)	3 (25)	0
Ich mag es, mündliche Aktivitäten im Unterricht zu haben.	7 (58,3)	5 (41,7)	0
Ich versuche wie ein Deutscher zu klingen, wenn ich Deutsch spreche.	8 (66,7)	4 (33,3)	0
Ich finde die Aussprache ist nicht so wichtig, so lange ich verstanden werde.	2 (16,7)	9 (75)	1 (8,3)
Eine gute Aussprache ist wichtig, um verstanden zu werden.	4 (33,3)	8 (66,7)	0
Ich bewundere Leute, die in einer Fremdsprache eine gute Aussprache haben .	7 (58,3)	5 (41,7)	0
Es ist schwierig, mit einer deutschen Aussprache zu sprechen.	0	11 (91,7)	1 (8,3)
Es macht Spaß, die deutsche Aussprache zu üben.	10 (83,3)	1 (8,3)	1 (8,3)
Ich interessiere mich für die deutsche Aussprache.	7 (58,3)	3 (25)	2 (16,7)
Es ist wichtig, Rückmeldungen zur Aussprache zu bekommen.	10 (83,3)	2 (16,2)	0
Ich finde es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter zu üben.	9 (75)	3 (25)	0
Es ist wichtig, gute Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache zu haben.	6 (50)	6 (50)	0

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrheit der Lernenden sich im Unterricht wohl fühlt, Lernerfolge erlebt und mündliche Aktivitäten mag. Zwei Drittel versuchen *ganz* und ein Drittel versucht *ein bisschen* wie ein Deutscher zu klingen und alle meinen, dass die Aussprache in Bezug auf die Verständlichkeit eine Bedeutung hat. Alle bewundern Menschen, die eine gute Aussprache in einer Fremdsprache haben. Ferner findet die Mehrzahl der Lernenden die deutsche Aussprache *ein bisschen* schwierig, hat aber Spaß und Interesse daran, diese zu lernen. Fast alle stimmen zu, dass sie es für wichtig halten, Rückmeldungen zu ihrer Aussprache zu bekommen und Zeit, um deutsche Laute und Wörter im Unterricht zu üben. Der Aussage, dass gute Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache wichtig sind, stimmen sie zu.

Tabelle 4.2 Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden

	Ja n (%)	Nein n (%)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, was für die deutsche Satzmelodie kennzeichnend ist (z. B. ob die Intonation fallend oder steigend ist und auf welchem Wort die Betonung liegt).	8 (66,7)	4 (33,3)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Konsonanten auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>b, c, d, f, g, v, ch, sch</i> u.s.w.).	10 (83,3)	2 (16,7)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Vokale auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>a, e, i, o, ü, au, ei</i> u.s.w.).	10 (83,3)	2 (16,7)
Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache.	7 (58,3)	5 (41,7)
Ich wünsche mir weniger Unterricht in der deutschen Aussprache.	0	12 (100)
Ich wünsche mir mehr Aufgaben und Aktivitäten im Hinblick auf die deutsche Aussprache.	8 (66,7)	4 (33,3)

Aus Tabelle 4.2 geht hervor, dass fast alle Lernenden der Meinung sind, dass die Lehrkraft über die deutsche Satzmelodie und über Konsonanten und Vokale gesprochen hat. Über die Hälfte wünscht sich mehr Ausspracheunterricht und Übungen zur Aussprache.

Tabelle 4.3 Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht

	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	1 (8,3)	11 (91,7)	0	0
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	0	10 (83,3)	2 (16,7)	0
Ich übe die deutsche Aussprache zu Hause.	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25)	0
Im Unterricht arbeiten wir an der Aussprache bei Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen.	7 (58,3)	5 (41,7)	0	0
Die Lehrkraft erklärt Regeln dazu, wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht.	11 (91,7)	1 (8,3)	0	0

Tabelle 4.4 Korrektur

	Immer n (%)	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>lese</i>	1 (8,3)	3 (25)	8 (66,7)	0	0
Der Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	3 (25)	3 (25)	6 (50)	0	0

Es zeigt sich, dass fast alle der Lernenden *ab und zu* Ausspracheunsicherheiten beim Sprechen und/oder beim Lesen erleben. Ferner meinen sie, dass mit der Aussprache durch Übungen, Aktivitäten, Ausspracheregeln und Korrektur oft gearbeitet wird. Die Lernenden üben *oft* oder *ab und zu* die Aussprache zu Hause.

4.4.4 Zusammenfassung

Auch bei Peter hat der Vergleich der Interviews, der Beobachtungen und der Lernerbefragungen interessante Erkenntnisse ergeben.

Die Besprechung der Ausspracheregeln, Nachahmungsübungen und kontrastiven Vergleiche sind Peter zufolge die häufigsten Übungen, die er in Bezug auf die Aussprache im Unterricht verwendet. Die Annahme, dass norwegische Lernende die deutsche Aussprache weitgehend beherrschen, beeinflusst wie und in welchem Grad er mit der Aussprache im Unterricht arbeitet. Er signalisierte zwischendurch, dass sie im Unterricht nur gelegentlich an der Aussprache arbeiten. Peter zufolge muss man sich Schwerpunkte aussuchen und nicht alle Aussprachefehler korrigieren, solange die Aussprache verständlich ist. Er erzählt im Interview, dass er eine Menge Aussprachefehler erlaubt und dass er die Intonation mit den Lernenden noch nicht geübt hat. Peter meint, dass zu viel Aufmerksamkeit für die Aussprache für die Lernenden langweilig sein kann, weil sie diese schon so gut beherrschen.

Im Unterricht habe ich als Beobachterin jedoch einen anderen Eindruck bekommen. Ich habe viele Situationen beobachtet, in dem er auf die Aussprache eingegangen ist. Besonders durch häufig verwendete Chorübungen bekamen die Lernenden die Möglichkeit, viel Deutsch zu sprechen. Peter besprach zusätzlich einige Ausspracheregeln und hat nach kontrastiven Prinzipien gearbeitet. Diese Ergebnisse deuten auf eine Diskrepanz zwischen Peters Darstellung des eigenen Unterrichts im Interview und seinem Umgang mit der Aussprache in der Praxis.

Die Ergebnisse der Lernerbefragung zeigen, dass alle Lernenden sich im Unterricht wohl fühlen, und dies spiegelte sich auch im Unterricht wieder. Sie sprachen viel Deutsch und strahlten bei mündlichen Übungen Sicherheit aus. Ausgehend von den Antworten scheint es so, als ob die Lernenden im Allgemeinen der Meinung sind, dass die Aussprache häufiger im Unterricht bearbeitet wird, als es Peters Wahrnehmung entspricht. Alle Lernenden meinen, dass sie *oft* oder *ab und zu* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Die Mehrheit der Lernenden ist der Meinung, dass die Lehrkraft auf die Konsonanten und Vokalen eingegangen ist. Viele meinen auch, dass die Lehrkraft über die Kennzeichen der deutschen Satzmelodie gesprochen hat, obwohl Peter im Interview angibt, dass er nicht auf die Intonation eingegangen ist. Peter sagt auch, dass zu viel Fokus auf die Aussprache für die Lernenden langweilig sein kann, weil sie die Aussprache schon weitgehend beherrschen. Die Lernenden behaupteten dagegen, dass sie die Arbeit an der Aussprache interessant finden und, dass sie *ab und zu* bei der Aussprache unsicher sind. Die Mehrheit der Lernenden meint, dass die Lehrkraft sie beim Lesen und Sprechen *ab und zu* korrigiert. Diese Auffassung stimmt mit Peters

Auffassung überein, da er sagt, er korrigiert die Lernenden, in dem er die falsch ausgesprochenen Wörter wiederholt.

4.5 Anna

„Wenn ich eine gute Grundlage gleich am Anfang lege und viel Zeit für die Aussprache verwende, müssen die Lernenden zwischendurch nur daran erinnert werden.“

Anna, Deutschlehrerin

4.5.1 Annas Einstellung zur Aussprache

Anna unterrichtet seit zwei Jahren Deutsch als Fremdsprache und ihre Klasse besteht aus 27 Lernenden. Anna erzählt, dass einige Lernende mündlich sehr aktiv sind, dass aber die Mehrheit immer noch sehr zurückhaltend ist und es als unangenehm empfindet, vor der Klasse laut zu sprechen. Wenn sie sich jedoch nur mit Anna unterhalten, trauen sie sich, auf Deutsch zu reden. Durch diese Situationen merkt Anna, dass viele Lernende Deutsch beherrschen, auch die deutsche Aussprache. Anna möchte, dass die Lernenden z. B. beim Erarbeiten von Grammatikaufgaben in ganzen Sätzen antworten, nicht nur mit einzelnen Wörtern. Anna unterstreicht, dass sie Rücksicht auf die Lernenden nimmt, die nicht vor der ganzen Klasse sprechen möchten. Sie dürfen dann alleine vor Anna etwas präsentieren oder lesen. Anna beschreibt, dass sie häufig im Klassenzimmer herum geht und den Lernenden beim lauten Lesen zuhört. Sie hat die Lernenden im Vorfeld darüber aufgeklärt, dass Deutsch ein mündliches Fach ist, dass sie aber die Möglichkeit freistellt, mündliche Aktivitäten unter vier Augen durchzuführen. Dies macht sie, weil u.a. einige Schüler unfreundliche Kommentare zu einander sagen. Sie erlebt jedoch, dass die Lernenden im Laufe der Schulzeit sicherer werden und dass sie sich nach und nach trauen, im Unterricht laut zu sprechen. Anna sagt, dass sie sowohl Deutsch als auch Norwegisch im Unterricht verwendet. Die Begrüßung und kurze Informationen sagt sie auf Deutsch, vermittelt jedoch die Regeln im Grammatikunterricht auf Norwegisch.

Anna findet es wichtig, dass die Lernenden viel Deutsch hören, dies hauptsächlich von ihr, aber auch durch Lieder, kurze Filme und Hörtexte. Sie erwartet nicht, dass die Lernenden alles verstehen, aber dass sie die Sprache bewusst wahrnehmen.

Anna meint, dass eine gute Aussprache auf die Verständlichkeit bezogen ist. Anna zufolge bedeutet dies, dass man deutlich sprechen muss und besonders die Vokale richtig aussprechen sollte. Sie fügt hinzu, dass die Vokale besonders für norwegische Muttersprachler eine Herausforderung sind, weil diese sich im Deutschen zum größten Teil von der Erstsprache der Lernenden unterscheiden. Der Norweger spricht beispielsweise ein <o> aus wie [u:]. Solche Fehler sind Anna zufolge der Hauptgrund dafür, dass man sich wie ein Norweger, oder zumindest wie ein Skandinavier, anhört. Laut Anna verhindern solche Fehler die Kommunikation nicht, machen aber den Muttersprachler darauf aufmerksam, dass er mit einem Nicht-Muttersprachler kommuniziert. Sie behauptet weiter, dass sie großen Wert auf die Aussprache legt, um Missverständnisse bei der Kommunikation zu vermeiden.

Anna findet es ungünstig, dass ich im Rahmen meiner Untersuchung zu diesem Zeitpunkt in ihren Unterricht gekommen bin, da sie in den letzten Wochen ausschließlich mit Grammatik gearbeitet hat. Davor hatten die Lernenden drei Wochen, in denen sie nur mit der Aussprache gearbeitet haben. Sie geht mit den Anfängern immer erst das deutsche Alphabet durch, wobei die Lernenden die Aussprache intensiv üben müssen. Dies findet sie wichtig, um die Automatisierung von Aussprachefehlern zu vermeiden. Anna findet es problematisch, dass die Lernenden beim intensiven Üben die Aussprache für den Moment beherrschen, diese aber später in Verbindung mit anderen Übungen, wie z. B. beim Lesen, nicht berücksichtigen. Am Ende der zehnten Klasse arbeiten sie wieder intensiv mit der Aussprache zur Vorbereitung auf die mündlichen Prüfungen: *„Dann beeinflusst die Aussprache die Note, und wir müssen es nochmal pauken. Darüber hinaus nehme ich es je Bedarf im Unterricht auf, ohne dass ich eine ganze Unterrichtseinheit auf die Aussprache eingehe.“*

Auf die Frage, in welcher Phase es für Anna wichtig ist, mit der Aussprache zu arbeiten, antwortet sie, dass sie so schnell wie möglich eine gute Grundlage dafür legen möchte. Sie verwendet schon in der achten Klasse viel Zeit auf die Aussprache, aber meint, dass es mit der Zeit weniger wird. Wichtig ist, dass sie am Anfang einige Wörter kennen und so früh wie möglich auf Deutsch etwas sagen können. Arbeiten die Lernenden am Anfang viel mit der Aussprache, reiche es später aus wenn sie nur zwischendurch daran erinnert werden, sagt sie. Wenn Lernende viele Probleme mit der Aussprache haben, begleitet sie diese individuell. Abgesehen davon geht das Aussprachetraining „Hand in Hand“ mit anderen Aktivitäten.

Anna zufolge wird die Aussprache mit der Einführung von neuen Wörtern verbunden, besonders wenn diese aus schwierigen Lauten bestehen. Dann müssen die Lernenden ihr gemeinsam nachsprechen und anschließend die Wörter zu zweit üben. Auf die Frage, ob sie die Nachahmung als eine effektive Übung ansieht, antwortet sie, dass sie als Lehrerin es ein bisschen merkwürdig findet, dort zu stehen und vorzusagen, was die Lernenden wiederholen müssen. Aber sie hat den Eindruck, dass die meisten daran Freude haben und es als nützlich ansehen.

Anna unterstreicht, dass sie eine individuelle Begleitung in Hinblick auf die Aussprache wichtig findet. Sie hört den Lernenden individuell beim Lesen zu, während die anderen mit Aufgaben arbeiten. Sie bekommt damit die Möglichkeit, die Lernenden zu korrigieren und ihnen bewusst zu machen, woran sie arbeiten müssen. Diese Arbeitsweise schont auch die Lernenden, die sich beim Deutsch sprechen vor der ganzen Klasse unwohl fühlen.

Anna beschreibt konkrete Ausspracheübungen, die sie im Unterricht verwendet. Die Lernenden müssen z. B. Wörter einander oder Anna buchstabieren. Wenn die Lernenden die Buchstaben mit norwegischer Aussprache aussprechen, wird häufig die Schreibweise falsch und dies führt zu neuen oder unverständlichen Wörtern. Anna zufolge ist dies für die Lernenden eine anspruchsvolle Übung, die gleichzeitig motiviert.

Anna verwendet im Unterricht häufig Lieder. Die Lernenden finden es lustig, Lieder einzuüben, was Anna zufolge zur Förderung einer guten Aussprache beiträgt. Solche Aktivitäten, meint Anna, sind grundlegend für die Wahrnehmung der korrekten Laute. Wenn die Lernenden die Lieder häufiger hören, können sie mitsingen und die Aussprache dabei automatisieren. Beim Lesen können ähnliche Laute schwierig auszusprechen sein, aber beim Singen können sie die Wörter ohne Probleme aussprechen: „*Ich glaube, wenn man Musik im Unterricht verwendet, unterstützt dies die Aussprache.*“ Anna hat zusätzlich die Lernenden gebeten, spezifische Laute in Liedtexten zu identifizieren und zu üben. Anna berichtet, dass sie im Allgemeinen auf Einzellaute isoliert eingeht. In Hinblick darauf sucht sie aktuelle Wörter oder Sätze aus, die diese Laute beinhalten.

Anna berichtet von *Quizlet*, einem webbasierten Lernwerkzeug, in dem die Lernenden u. a. ihre Aussprache üben können. Sie können Wörter hören und nachsprechen.

Anna unterrichtet neben Deutsch sowohl Englisch als auch Norwegisch und arbeitet bewusst nach kontrastiven Prinzipien. Sie vergleicht die Sprachen miteinander

und macht die Lernenden auf Ähnlichkeiten und Unterschiede aufmerksam. Besonders die Ähnlichkeiten hebt sie am Anfang hervor, um den Lernenden bewusst zu machen, dass Norwegisch und Deutsch zur gleichen Sprachfamilie gehören.

Anna berichtet weiter, wie sie in der Klasse mit Lesetexten in Bezug auf die Aussprache arbeiten. Sie ist der Meinung, dass die Aussprache durch regelmäßige Leseübungen verbessert werden kann. Wenn die Lernenden viel üben, entwickeln sie auf diese Weise mehr Sicherheit und automatisieren ihre Aussprache. Sie findet es nützlich, kurze und einfache Texte zu verwenden, in denen zentrale Wörter schnell wiedererkannt werden. Eine gute Strategie, sagt sie, ist es, die Texte im Vorfeld zu hören, entweder vom Lehrer vorgelesen oder digital. Wenn Anna die Lernenden dazu auffordert, nur mit der Aussprache zu arbeiten, arbeiten sie damit bewusster und aufmerksamer. Ab und zu spricht sie auch die üblichen Fehler im Vorfeld an, sodass die Lernenden sich auf Schwierigkeiten einstellen können. Darauf aufbauend frage ich Anna, ob sie auch Chorübungen im Unterricht benutzt, wobei sie dies mit nein beantwortet. Sie thematisiert die Aussprache auch nicht bei allen Lesetexten auf, sondern vielleicht einmal im Monat. Der Fokus liegt normalerweise bei der Bedeutung und dem Inhalt.

Auf Fragen zur Korrektur antwortet Anna, dass sie versucht, die Lernenden nicht vor der Klasse, sondern unter vier Augen zu korrigieren. Dabei müssen die Lernenden häufig die richtige Aussprache wiederholen. Einerseits möchte sie den Unterricht nicht unterbrechen, und andererseits möchte sie die Lernenden nicht in eine unangenehme Situation bringen. Sie unterstreicht jedoch, dass viele kein Problem mit der Korrektur vor der Klasse haben. In den Fällen, in denen Anna die Lernenden nicht direkt korrigiert, spricht sie anschließend mit ihnen und macht sie auf die richtige Aussprache aufmerksam.

Wenn einige Fehler mehrmals auftreten, spricht Anna im Plenum an, wie man es ausspricht. Sie fragt die ganze Klasse und vermeidet so, jemanden hervorzuheben. Anna findet es besonders wichtig, das deutsche <ü> zu korrigieren, da dies beim Lesen häufig als norwegisches [y] ausgesprochen wird. Fehler, die sie nicht so wichtig findet, beziehen sich auf die Satzmelodie. Sie verwendet nicht so viel Aufmerksamkeit darauf, da ihrer Meinung nach solche Fehler bei der mündlichen Kommunikation keine Rolle spielen. Sie unterstreicht dabei, dass sich die norwegische und deutsche Satzmelodie unterscheiden, aber dass andere Elemente der Aussprache wichtiger für eine gelungene Kommunikation sind.

Später im Interview merkt Anna jedoch an, dass sie eine Strategie hat, um die Betonung und Intonation zu verbessern. Da die Lernenden häufig Probleme mit mehrsilbigen Wörtern haben, fordert Anna sie dazu auf, diese aufzuteilen und langsam auszusprechen. Auch längere Pausen zwischen den einzelnen Wörtern seien hilfreich, um Sätze auszusprechen.

Bei der Besprechung des Lehrwerkes berichtet Anna, dass es in diesem einige Ausspracheübungen gibt, die auf Einzellaute eingehen. Sie verwendet diese jedoch nicht, da sie sich nicht gut in den Unterricht integrieren lassen. Sie bevorzugt es, die Schwierigkeiten in den Situationen aufzunehmen, wo sie entstehen.

Auf die Frage, ob sie denkt, dass die Lernenden daran Interesse zeigen, eine gute Aussprache zu haben, sagt sie, dass einige daran sehr interessiert sind. Einige Lernende hinterfragen häufig die Aussprache. Besonders diejenigen, die die deutsche Sprache später bei einem Auslandsaufenthalt verwenden wollen, oder diejenigen, die generell fachlich stark sind. Anna behauptet, dass die Motivation für das Deutschlernen und das Interesse an der Aussprache im Zusammenhang stehen. Darüber hinaus meint sie, dass viele Lernenden sich mit einer guten Aussprache ausdrücken können. Die Erklärung dafür ist Anna zufolge, dass sich die norwegische und deutsche Aussprache in der Regel sehr ähneln.

Ich frage Anna, ob sie hohe Ansprüche an die Aussprache ihrer Lernenden stellt. Darauf antwortet sie, dass sie glaubt, ihre Ansprüche stimmen mit dem Kompetenzziel im Lehrplan überein. *„Ich erlaube, dass sie wie Norweger klingen können, aber wenn sie sich nicht verständigen können, leidet ihre Note darunter.“* Später im Interview äußert Anna, dass sie vielleicht höhere Anforderungen als andere Deutschlehrer an ihre Lernenden stellt, da ihre Muttersprache Deutsch ist: *„Ich bin so gesehen vielleicht strenger, weil die Norweger alle Fehler auf eine gewisse Art und Weise zulassen.“* Sie fügt hinzu, dass sie nicht glaubt, streng zu sein, da sie nach dem Kriterium einer verständlichen Aussprache bewertet, und da sie eine „norwegisch-ähnliche“ Aussprache erlaubt. Sie könne keine perfekte Aussprache erwarten, sagt sie.

Auf Fragen zur Bewertung, berichtet Anna, dass die Aussprache in der achten Klasse wenig Aufmerksamkeit bekommt. Die Lernenden werden zu Ostern ihre erste mündliche Präsentation halten müssen, in der erst dann die Aussprache als eines der Bewertungskriterien vorgestellt wird. Anna berücksichtigt auch das Kompetenzziel im Lehrplan. Sie sagt dazu: *„Entweder ist die Aussprache verständlich oder sie ist es nicht.“* Auf die genauere Frage, was sie unter dem Kompetenzziel im Lehrplan versteht,

antwortet sie: *„Es sind ja nicht so viele Details dazu angegeben, aber ich denke, die Vokale haben etwas zu bedeuten und deren Länge. Wenn sie wissen, dass ein <h> hinter einem Vokal steht, muss es ja lang ausgesprochen werden, zum Beispiel. Selbst wenn ich einen Lernenden habe, der auf dem Sechser-Niveau ist, erwarte ich nicht, dass alle Laute richtig ausgesprochen werden. Ich muss hören, dass die Lernenden das Grundlegende einigermaßen verstanden haben.“* Diese Aussagen signalisieren, dass es für Anna schwierig ist, das Kompetenzziel zu deuten, und dass sie darüber noch nicht ausführlich nachgedacht hat.

Abschließend frage ich Anna, ob in ihrer Ausbildung die Aussprachedidaktik besprochen wurde, was sie bejaht. Bei Weiterbildungen findet sie es wichtig, mit anderen Deutschlehrern über das Fach Deutsch zu diskutieren. Sie ist der Meinung, dass hauptsächlich der Grammatikunterricht bei solchen Veranstaltungen ein Thema ist und dass die Aussprache vernachlässigt wird. Anna bezieht dieses auch auf den Deutschunterricht in Norwegen im Allgemeinen: *„Es ist wohl die Aussprache, für die sie [andere Lehrende] die wenigste Zeit verwenden. Ich sage nicht, dass sie schlecht sind, aber dass die Aussprache weniger Priorität hat.“* Sie meint, dass die Aussprache im Allgemeinen vernachlässigt wird, und dass es an guten Ausspracheübungen mangelt. Anna zufolge gibt es immer die gleichen Übungen: *„Der Lehrende sagt das Wort zuerst, und die Lernenden müssen es nachsprechen.“* Zusätzlich sagt sie, dass die Lernenden Hörtexten zuhören, ohne dabei mit der Aussprache zu arbeiten. Anna glaubt, dass viele Lehrende mit der Aussprache im Unterricht mehr arbeiten möchten, aber dass sie nicht wissen wie. Sie fügt hinzu, dass sie sich wünschen würde, die Aussprache wäre ein Thema für kommende Weiterbildungen. Sie wünscht sich mehr Fokus darauf und Ideen für abwechslungsreiche Übungen.

Zusammenfassend lässt sich aus dem Interview folgendes ableiten: Eine gute Aussprache bedeutet für Anna vor allem eine verständliche Aussprache, welche besonders vom deutlichen Sprechen und der korrekten Artikulation der Vokale abhängig ist. Anna zufolge geht das Aussprachetraining „Hand in Hand“ mit anderen Aktivitäten und sie verbindet dieses mit dem Einführen von neuen Wörtern, mit der Arbeit an der Laut-Buchstaben-Korrelation, mit dem kontrastiven Vergleichen und mit regelmäßigen Leseübungen. Auch webbasierte Lernwerkzeuge, Nachahmungen und Korrekturen, entweder unter vier Augen oder mit Fokus auf übliche Fehler vor der ganzen Klasse, sind ihrer Meinung nach für das Aussprachetraining zentral.

Sie meint, sie habe hohe Anforderungen an die Lernenden, aber erwarte nicht, dass diese sich wie Deutsche ausdrücken können. Anna ist der Auffassung, dass es für die Lernenden schwierig sein kann, sich vor der ganze Klasse auszudrücken, und möchte aufgrund dessen in dieser Situationen auf die Lernenden eingehen.

Anna glaubt, dass viele Lehrende mit der Aussprache im Unterricht mehr arbeiten möchten, aber dass sie nicht wissen, wie. Sie stellt zum Schluss fest, dass auch sie sich in Weiterbildungen mehr Fokus auf die Aussprache wünscht.

4.5.2 Annas Unterrichtspraxis

Mein Haupteindruck nach den vier Beobachtungseinheiten ist, dass die Annas Lernende sich selten auf Deutsch ausdrückten, obwohl sie jede Unterrichtseinheit mit mündlichen Aktivitäten begannen. Am Anfang der vier Unterrichtseinheiten fragte Anna die Lernenden jeweils wie sie heißen, sie fragte sie nach ihrem Alter u.s.w. Diese Phrasen hatten die Lernenden wahrscheinlich gut eingeübt und sie sprachen die entsprechenden Strukturen richtig und deutlich aus. Bei anderen mündlichen Übungen waren die Lernenden meiner Meinung nach deutlich unsicherer. Bei der mündlichen Erarbeitung der Hausaufgaben mussten die Lernenden die Farben laut nennen. Anna kommentierte die Aussprache nicht, obwohl einige unsicher waren und die Wörter falsch aussprachen. Als die Lernenden danach die Wörter an die Tafel schreiben sollten, sprach Anna diese Wörter nicht noch einmal laut aus, obwohl die Lernenden besonders mit der Aussprache von <schwarz> und <grün> Probleme hatten. Anna legte jedoch viel Wert auf die Rechtschreibung.

Bei der mündlichen Partnerarbeit, in der die Lernenden ihre Kleider beschreiben sollten, hatte jemand eine Frage darüber, wie <schwarz> ausgesprochen wird. Anna sagte es vor und der Lernende war immer noch unsicher und schaffte es nicht, das Wort richtig zu wiederholen. Er sagte: „*Ich schaffe es nicht.*“ Anna antwortete humorvoll, ohne auf das Problem weiter einzugehen: „*Du schaffst was du willst, hast du Lust, was zu lernen, dann schaffst du es.*“

In den beobachteten Unterrichtseinheiten arbeitete die Gruppe viel mit der Grammatik. Anna korrigierte die Aussprache selten. Die Lernenden sprachen Wörter wie <blau>, <weiß>, <sind>, <Fußball>, <Bluse>, <du>, <grün>, <geht>, <macht> falsch aus. Anna korrigierte die Lernenden in den vier beobachteten Einheiten insgesamt fünf

Mal. Im Allgemeinen half Anna den Lernenden bei der Aussprache nur, wenn diese sehr unsicher waren oder sie nicht hören konnte, was gesagt wurde. Bei häufig vorkommenden Aussprachefehlern korrigierte sie selten. Sie forderte dabei die Lernenden nie dazu auf, das falsch ausgesprochene Wort zu wiederholen. Die Lernenden sprachen nie ganze Sätze aus, nur die Einfüllwörter. Teilweise reichte es, wenn ihre Antwort nur aus einer Verb-Endung bestand. Dadurch ergab sich wenig mündliche Aktivität.

Anna forderte die Lernenden, die nicht sprechen wollten, nicht dazu auf, an mündlichen Aufgaben teilzunehmen. Wenn sie einen Lernenden fragte, ob dieser antworten könne, akzeptierte sie die Antwort nein. Bei einer Gelegenheit sagte ein Lernender über seinen Banknachbarn: „*Er hat ja alles richtig gemacht*“ und Anna antwortete: „*Ja ich weiß, aber ich zwingen niemanden zu sprechen, wenn sie es nicht wollen.*“

Anna spricht mit den Lernenden viel norwegisch. Auch einfache Sätze oder Aufforderungen werden auf Norwegisch ausgedrückt, z. B. <god morgen>.

Insgesamt ließ sich anhand der Beobachtungen erkennen, dass die Lernenden selten mündlich aktiv wurden. Sie formulierten keine Sätze und antworteten nur mit Einzelwörtern. Die Aussprache wurde häufig vernachlässigt, auch in Situationen in denen es natürlich wäre, auf die Aussprache einzugehen, z. B. bei schwierigen Wörtern, die in Verbindung mit Grammatikübungen verwendet wurden. Anna hat in einigen wenigen Situationen die Lernenden korrigiert, indem sie das Wort mit der richtigen Aussprache wiederholte.

4.5.3 Die Lernereinstellungen

Folgend möchte ich die Daten zu den Einstellungen der 20 Lernenden erläutern, die bei der Ausfüllung des Fragebogens anwesend waren. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen werden in den Tabellen 5.1, 5.2, 5.3 und 5.4 dargestellt und zeigen die Lernereinstellungen zur Aussprache. Die Ergebnisse werden jeweils im Anschluss an die Tabelle kommentiert.

Tabelle 5.1 Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache.

	Stimmt ganz n (%)	Stimmt ein bisschen n (%)	Stimmt nicht n (%)
Ich fühle mich im Deutschunterricht wohl.	17 (85)	3 (15)	0
Ich bin der Meinung, ich lerne im Unterricht viel.	13 (65)	7 (35)	0
Ich mag es, mündliche Aktivitäten im Unterricht zu haben.	9 (45)	9 (45)	2 (10)
Ich versuche wie ein Deutscher zu klingen, wenn ich Deutsch spreche.	9 (45)	9 (45)	2 (10)
Ich finde die Aussprache ist nicht so wichtig, so lange ich verstanden werde.	5 (25)	10 (50)	5 (25)
Eine gute Aussprache ist wichtig, um verstanden zu werden.	10 (50)	9 (45)	1 (5)
Ich bewundere Leute, die in einer Fremdsprache eine gute Aussprache haben.	9 (45)	9 (45)	2 (10)
Es ist schwierig, mit einer deutschen Aussprache zu sprechen.	1 (5)	17 (85)	2 (10)
Es macht Spaß, die deutsche Aussprache zu üben.	9 (45)	9 (45)	2 (10)
Ich interessiere mich für die deutsche Aussprache.	5 (25)	14 (70)	1 (5)
Es ist wichtig, Rückmeldungen zur Aussprache zu bekommen.	15 (75)	4 (20)	1 (5)
Ich finde es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter zu üben.	12 (60)	7 (35)	1 (5)
Es ist wichtig, gute Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache zu haben.	10 (50)	5 (25)	5 (25)

Die Mehrheit der Lernenden fühlt sich im Unterricht wohl und erlebt Lernerfolge. Ca. die Hälfte mag mündliche Aktivitäten und versucht *ganz* wie ein Deutscher zu klingen. Alle finden die Aussprache wichtig oder teilweise wichtig, um verstanden zu werden. Ferner bewundern viele Lernende Menschen, die eine gute Aussprache in einer Fremdsprache haben, wobei auch einige diese nicht bewundern.

Fast alle finden die deutsche Aussprache *ein bisschen* schwierig. Viele üben die deutsche Aussprache gerne, aber die Mehrheit zeigt eine neutrale Einstellung auf die Frage, ob sie sich für das Thema Aussprache interessieren. Fast alle Lerner in der Gruppe halten es für wichtig, Rückmeldungen über ihre Aussprache zu bekommen, aber nicht

ganz so viele halten es für wichtig, im Unterricht Zeit zu bekommen, um daran zu üben. Auf die Frage zur Bedeutung von guten Rollenmodelle findet die Hälfte diese wichtig und ein Viertel nicht.

Tabelle 5.2 Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden

	Ja n (%)	Nein n (%)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, was für die deutsche Satzmelodie kennzeichnend ist (z. B. ob die Intonation fallend oder steigend ist und auf welchem Wort die Betonung liegt).	9 (45)	11 (55)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Konsonanten auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>b, c, d, f, g, v, ch, sch u.s.w.</i>).	17 (85)	3 (15)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Vokale auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>a, e, i, o, ü, au, ei u.s.w.</i>).	18 (90)	2 (10)
Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache.	17 (85)	3 (15)
Ich wünsche mir weniger Unterricht in der deutschen Aussprache.	2 (10)	18 (90)
Ich wünsche mir mehr Aufgaben und Aktivitäten in Hinblick auf die deutsche Aussprache.	14 (70)	6 (30)

Die Mehrheit der Lernenden ist der Meinung, dass die Lehrkraft auf die Konsonanten und Vokalen eingegangen ist. Bei der Frage über die deutsche Satzmelodie sind die Angaben nicht so eindeutig. Fast alle Lernenden wünschen sich mehr Ausspracheunterricht und Übungen zur Aussprache.

Tabelle 5.3 Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht

	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	2 (10)	14 (70)	4 (20)	0
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	4 (20)	11 (55)	4 (20)	1 (5)
Ich übe die deutsche Aussprache zu Hause.	6 (30)	7 (35)	5 (25)	2 (10)
Im Unterricht arbeiten wir an der Aussprache bei Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen.	11 (55)	5 (25)	4 (20)	0
Die Lehrkraft erklärt Regeln dazu, wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht.	11 (55)	3 (15)	6 (30)	0

Tabelle 5.4 Korrektur

	Immer n (%)	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	3 (15)	6 (30)	7 (35)	2 (10)	2 (10)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	4 (20)	4 (20)	8 (40)	4 (20)	0

Die Mehrheit der Lernenden ist beim Sprechen oder beim Lesen in Hinblick auf die Aussprache *ab und zu* unsicher. Die Lernenden üben in unterschiedlichem Grad die Aussprache zu Hause. Ferner sagt ca. die Hälfte, dass sie *oft* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten, und dass die Lehrkraft über Ausspracheregeln spricht. Abschließend sieht man, dass die meisten ab und zu von der Lehrkraft beim Lesen und Sprechen korrigiert werden.

4.5.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt fasse ich die Ergebnisse des Interviews, der Beobachtungen und der Lernerbefragungen zusammen. Dabei verweise ich auf Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen der Einstellung der Lehrerin im Hinblick auf die Aussprache, ihrer Unterrichtspraxis und den Einstellungen der Lernenden zum selben Thema.

Anna erläuterte im Interview eine Vielzahl an Übungen, die sie im Unterricht verwendet. Diese beziehen sich auf das Lesen, Nachahmen, die Arbeit an der Laut-Buchstaben-Korrelation, das kontrastive Vergleichen, Hörübungen und auf die individuelle Begleitung in Hinblick auf die Korrektur. Diese Aussagen stehen im Kontrast zu meinen Beobachtungen, in denen ich keine dieser Aktivitäten beobachtet habe. Das Einzige, was aus meiner Sicht mit dem Aussprachetraining verknüpft werden kann, ist die Korrektur. Auch in Hinblick auf diese wurde die Aussprache häufig vernachlässigt.

Anna forderte die Lernenden nicht zur mündlichen Teilnahme auf, obwohl deren Antworten zeigen, dass sie mündliche Übungen teilweise oder sehr mögen. Aus Sicht der Lernenden ist Anna auf die Konsonanten und Vokalen eingegangen, aber laut vieler Lernender hat sie die Satzmelodie nicht mit ihnen besprochen. Ca. die Hälfte der Lernenden sagt, dass sie *oft* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Die andere Hälfte verteilt sich auf *ab und zu* und *selten*.

Anna findet die Aussprache wichtig und berichtet über einen vielfältigen Ausspracheunterricht. Diese Auffassung steht im Gegensatz zu ihrer eintönigen Unterrichtspraxis. Anhand der Ergebnisse zu den Lernereinstellungen ist jedoch zu erkennen dass diese teilweise mit Annas Auffassung übereinstimmen.

5. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Studie in vier Teilkapiteln diskutiert. Das Hauptziel dieser Arbeit war es, die Lehrereinstellungen zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Die Diskussion stützt sich auf den theoretischen Rahmen, der in Kapitel 2 präsentiert wurde, und vergleicht die Unterrichtspraxis und die Einstellungen der fünf Lehrenden.

Anhand von Einsichten aus der früheren Forschung und anhand meiner persönlichen Erfahrungen habe ich die Hypothese formuliert, dass die Lehrenden mit dem Thema Aussprache im Unterricht weitgehend unbewusst umgehen, dass sie wenig Zeit für die Aussprache verwenden und dieser Sprachkompetenz einen geringen Wert beimessen.

Um diese Hypothese zu überprüfen, habe ich Daten durch Interviews, Beobachtungen und Fragebogen erhoben und analysiert. Im Folgenden gehe ich zuerst auf die Lehrereinstellungen zur Aussprache im Allgemeinen ein. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die Auffassungen davon, was die Lehrenden als eine gute Aussprache verstehen und wie wichtig es ist, eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben. Danach diskutiere ich, *wie* und *in welchem Grad* die Lehrenden mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Darauf folgt eine Diskussion über ihre Einstellungen zu den Kompetenzziele und zu ihrer Bewertungspraxis. Abschließend stelle ich die Lernereinstellungen dar, die für die Forschungsfragen wesentlich sind.

5.1 Was ist eine gute Aussprache?

Die folgenden Fragen untersuchen die Grundeinstellungen der Lehrenden über das Thema Aussprache:

- 1) Was bedeutet für die Lehrenden eine gute Aussprache?
- 2) Wie wichtig finden die Lehrenden es, eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben?

Diese Fragen wurden von allen Teilnehmern beantwortet. In Hinblick auf die erste Frage können die Teilnehmer hauptsächlich in zwei Gruppen eingeteilt werden: Die Lehrenden, die eine gute Aussprache als *eine korrekte Aussprache* und die, die eine gute Aussprache als *eine verständliche Aussprache* verstehen.

Kari und Paula meinen, dass eine korrekte Aussprache eine *authentische* Aussprache ist. Das Ziel ist es, zu versuchen, wie ein Deutscher zu klingen. Um dies zu erreichen, sollte man die Sprache spielerisch nachahmen. Kari erwartet, dass ihre Lernenden dabei versuchen, loszulassen, während Paula dieses als eine schwierige Aufgabe für ihre Lernenden empfindet.

Linn, Peter und Anna meinen hingegen, dass eine gute Aussprache eine *verständliche* Aussprache ist. Die Aussprache muss nicht Deutsch klingen, soll aber die

Kommunikation nicht beeinträchtigen. Sie haben Elemente der Aussprache hervorgehoben, die zu Missverständnissen führen können. Alle meinen, dass falsch ausgesprochene Einzellaute einen negativen Einfluss auf die mündliche Kommunikation haben. Anna erwähnt auch die Intonation, äußert aber hierzu, dass eine falsche Intonation *nicht* zu Missverständnissen bei der Kommunikation führt. Linn und Peter haben die Intonation nicht erwähnt. Wie im Kapitel 2 erläutert, zeigt die Forschung, dass besonders eine falsche Intonation die Kommunikation beeinträchtigen kann (Dieling 1992). Es gibt Indizien dafür, dass der Unterricht in diesem Bereich zu einer verbesserten Verständlichkeit führen kann (Derwing 2008). Aus den Antworten geht hervor, dass nur zwei der fünf Lehrenden die Intonation als ein wichtiges Element der mündlichen Kommunikation betrachten. Kari und Paula meinen, dass die Aussprache deutsch klingen soll, wobei Linn, Peter und Anna meinen, dass dies nicht sein muss¹¹. Ob es notwendig oder überhaupt erreichbar ist, eine korrekte Aussprache in einer Fremdsprache zu haben, hängt, wie schon im Theoriekapitel erwähnt, von dem kontextuellen Rahmen ab. Mehrere Autoren empfehlen den Aspekt *der Verständlichkeit* und nicht den *der Korrektheit* als die primäre Zielbestimmung des Ausspracheunterrichts (Munro 2008, Derwing 2008) anzunehmen. Die übergeordneten Zielbestimmungen werden im Teilkapitel 5.3 näher erläutert.

Auf die Frage „ist es wichtig, eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben“ antwortet Kari: „*Hierbei handelt es sich um die Aneignung der Sprache und wie nah du ihr kommst.*“ Paula antwortet, dass man sich mit einer guten Aussprache besser in der Gesellschaft integrieren kann. Kari und Paula deuten damit an, dass der Grad der Authentizität eine Einwirkung auf die sozialen Verhältnisse und auf die eigene Identität hat. Wie im Kapitel 2 besprochen, behauptet Hirschfeld (2001), dass man in Hinblick auf die Aussprache auf- oder abgewertet werden kann und dies laut Munro (2008) zu einer verminderten Akzeptanz, einer eingeschränkten Kommunikation und negativen Auffassungen führen kann. Für Linn, Peter und Anna ist die Fähigkeit *sich zu verständigen* am wichtigsten, und im Gegensatz zu Paula und Kari verbinden sie die Aussprache nicht mit sozialen Aspekten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrenden unterschiedliche Grundeinstellungen darüber haben, was eine *gute Aussprache* bedeutet. Dies kann ihre Entscheidungen dahin gehend beeinflussen, *wie* und *in welchem Umfang* sie die

¹¹ Unter der Formulierung *Deutsch klingen* verstehe ich sowohl eine korrekte Aussprache der Laute sowie eine korrekte Intonation.

Aussprache im Unterricht behandeln. Diese Grundeinstellungen können besonders die Entwicklung der Zielbestimmungen und ihre Bewertungspraxis beeinflussen. Die Ergebnisse der Grundeinstellungen werden im Teilkapitel 5.3 näher diskutiert.

5.2 Die Rolle der Aussprache: Wann und wie

Im Folgenden gehe ich auf die Unterrichtsschwerpunkte des Ausspracheunterrichts ein. Die im Interview besprochenen Themen und die Ergebnisse der Beobachtungen werde ich miteinander vergleichen, mit der Theorie verknüpfen und anschließend diskutieren.

Kari, Paula, Peter und Anna sind der Meinung, dass sie bewusst mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Linn sagt allerdings, dass sie mit der Aussprache nicht bewusst arbeitet, meint jedoch, dass sie diese hauptsächlich beim Lesetraining aufgreift und dass die Lernenden diese bei allen mündlichen Aktivitäten automatisch einüben.

Es unterscheidet sich, in welchem Umfang die Lehrenden meinen, auf die Aussprache einzugehen. Linn äußert, dass man nicht *zu viel* Zeit für Aussprache einplanen muss und fügt hinzu, dass sie die Lernenden beim Lesen auf die Ausspracheregeln und auf die Laut-Buchstaben-Korrelation aufmerksam macht. Paula meint, dass im Allgemeinen wahrscheinlich weniger auf die Aussprache als auf andere Unterrichtsschwerpunkte geachtet wird, da beispielsweise der Wortschatzerwerb für wichtiger angesehen wird. Peter meint, dass die Lernenden mit Norwegisch als Muttersprache die Aussprache so gut beherrschen, dass es nicht notwendig, und für die Lernenden vielleicht auch langweilig ist, diese zu bearbeiten.

Linn, Paula und Peter deuten im Interview an, dass die Aussprache im Verhältnis zu anderen Unterrichtsschwerpunkten vernachlässigt wird. Die Lehrenden weisen darauf hin, dass es ausreichend ist, die Aussprache zwischendurch aufzunehmen, welches ein zentraler Aspekt des kommunikativen Ansatzes der 70er Jahre ist (Hirschfeld 2001).

Im Gegensatz zu den anderen vermitteln Kari und Anna den Eindruck, dass die Aussprache für sie eine wichtige Rolle im Unterricht spielt. Kari meint z.B., dass die Aussprache in anderen Unterrichtsschwerpunkten integriert werden muss und erläutert eine Vielzahl von Übungen, die sie im Unterricht verwendet. Auch Anna ist der Meinung, dass sie die Aussprache häufig im Unterricht behandelt und berichtet von regelmäßigen Leseübungen, Hörtraining und kontrastiven Vergleichen.

Ich möchte nun näher auf die Frage eingehen, in welcher Phase des Unterrichts die Aussprache behandelt werden sollte. Kari, Linn, Peter und Anna meinen, dass die Aussprache von Anfang an beachtet werden sollte. Paula hingegen sagt, dass dies nicht so wichtig sei. Wie in Kapitel 2 erläutert wird empfohlen, die Aussprache von Anfang an mit den Lernenden zu besprechen und zu üben. Hirschfeld (2001) zufolge kann dies einen nicht-gewünschten Automatisierungsprozess von phonetischen Fehlern vermeiden. Auch Anna bestätigt aus ihrer Erfahrung, dass man sofort auf die Aussprache eingehen muss, wenn nicht kann es zur Automatisierung von Aussprachefehlern führen.

Anna behauptet zusätzlich, dass die Lernenden die Aussprache am Anfang beim intensiven Üben beherrschen, aber später bei anderen Übungen, wie z. B. beim Lesen, nicht berücksichtigen. Wie im Kapitel 2 schon erwähnt gehen auch Levis und Grant (wiedergegeben in Derwing 2008) auf dieses Problem ein. Wenn der Unterricht sich ausschließlich auf die Aussprache konzentriert, kann dies dazu führen, dass die kommunikativen Aspekte vernachlässigt werden. Daraus ergibt sich der Nachteil, dass die Lernenden in kommunikativen Situationen die Aussprache weniger beherrschen, als beim isolierten Üben.

Im Folgenden gehe ich kurz auf die Übungstypologie ein und darauf, wie die Aussprache in den Unterricht integriert wird ein. Erst stelle ich die Ergebnisse des Interviews dar und anschließend gehe ich auf die Beobachtungen ein.

Die Lehrenden haben im Interview Übungen wie z. B. Zungenbrecher, Hörübungen, Intonationsübungen, Leseübungen, kontrastives Vergleichen, Chorübungen, Nachahmungen und Korrektur besprochen, haben aber die drei Letztgenannten deutlich öfter eingesetzt. Laut Hirschfeld (2001) sollten Übungen zur Aussprache Variationen anbieten und sich nicht nur auf Nachsprechübungen begrenzen.

Kari und Anna sagen, sie gehen immer auf die Aussprache bei neuen und schwierigen Wörtern ein. Die Beobachtungen zeigen, dass Kari durchgehend auf die Aussprache im Unterricht eingeht, auch beim Erarbeiten der Grammatik. Anna dagegen, vernachlässigt die Aussprache häufig. Ich habe viele Situationen beobachtet, in denen es natürlich wäre, auf die Aussprache einzugehen, ohne dass sie es gemacht hätte. Zusätzlich hat sie die Übungen, von denen sie im Vorfeld sprach, kaum verwendet. Aus Annas Unterricht lässt sich ableiten, dass die Aussprache einen geringen Stellenwert hat, was sich hauptsächlich dadurch zeigt, wie wenig sie die Aussprache in den Unterricht integriert. Sie hat erstens die Lernenden selten dazu aufgefordert, etwas auf Deutsch zu

sagen, zweitens ihre Aussprache fast nie korrigiert, und ist drittens selten auf die Aussprache von schwierigen Wörtern eingegangen.

Linn berichtet als einzige Lehrkraft, dass sie die Arbeit an der Aussprache in den Grammatikunterricht integriert. Dies hat sie im Laufe der vier Unterrichtseinheiten nicht gemacht, sie hat aber schwierige Wörter zwischendurch besprochen, indem sie auf die Laut-Buchstaben-Korrelation eingegangen ist.

Paula und Peter berichten, dass sie schwierige Laute zwischendurch wiederholen und die Lernenden ab und zu an die Ausspracheregeln erinnern. Peters Einstellungen stimmen nicht ganz mit seiner Unterrichtspraxis überein, da er die Aussprache häufiger behandelt, als er im Interview angibt. Paulas Einstellungen zur Integration der Aussprache stimmen mit ihrer Unterrichtspraxis überein. Sie arbeitet hauptsächlich durch Korrektur mit der Aussprache und macht die Lernenden gelegentlich auf Ausspracheregeln aufmerksam.

Wie erwähnt, werden nach Aussage der Lehrenden verschiedene Übungstypen im Unterricht verwendet, aber im Laufe der vier Unterrichtseinheiten konnten diese in der Umsetzung nur selten beobachtet werden. Beispielsweise habe ich in Annas Unterricht kaum Ausspracheunterricht beobachtet, was sie damit begründet, dass sie drei Wochen vor den Beobachtungen explizit mit der Aussprache gearbeitet hat. Auch Kari hat eine Vielzahl an Übungen im Interview erläutert, welche ich im Unterricht nicht beobachten konnte. Dies deutet eine Diskrepanz zwischen den Lehrereinstellungen und ihrem Verhalten im Unterricht an, muss aber nicht bedeuten, dass die Lehrenden diese Übungen nicht verwenden. Es ist schwierig, ein vollständiges Bild ihrer gesamten Unterrichtspraxis zu erhalten, wenn man nur vier Unterrichtseinheiten zur Beobachtung zur Verfügung hat. Das Ziel ist nicht, alles das, was berichtet wird, zu überprüfen, sondern die Beobachtungen als Ergänzung des Interviews zu betrachten. Viel Information kann man z. B. daraus ableiten, wie die Lehrenden die Aussprache in den Unterricht integrieren. Der Aspekt der Integration lässt sich anhand von wenigen beobachteten Unterrichtseinheiten direkt mit ihren Einstellungen vergleichen. Die Integration der Aussprache, z.B. in die Arbeit an der Grammatik und bei der Einführung neuer Wörter oder Namen wird - in Kombination mit variierten Übungen - in der Fachliteratur empfohlen (vgl. Hirschfeld 2001; Chela-Flores 2001 wiedergegeben in Derwing 2008).

Im folgenden Abschnitt schildere ich kurz die Hauptansätze der Aussprachedidaktik im Unterricht, welche die Lehrenden vertreten.

Überzeugungen darüber, dass die Entwicklung einer guten Aussprache von Wahrnehmungs- und Automatisierungsprozessen abhängig ist, wurde mehrmals von den Lehrenden angedeutet. Dieser Ansatz entspricht weitgehend *dem intuitiv-nachahmenden Ansatz*, welcher sich darauf stützt, dass sich die Aussprache der Lernenden ohne expliziten Aussprachenunterricht entwickeln kann (vgl. Kapitel 2.4.2). Dies bedeutet, dass eine gute Aussprache von der Wahrnehmung der Lernenden und deren Fähigkeit, die Zielsprache nachzuahmen, abhängt. Der Aspekt der Nachahmung ist auch mit der audio-linguale Methode vereinbar, in der sich Ausspracheübungen auf Nachsprechübungen beschränken (Hirschfeld 2001: 872). Wie schon erwähnt, beschränkte sich der Unterricht, den ich beobachtet habe, zum Teil auf Nachsprechübungen.

Die Lehrenden äußern zusätzlich Einstellungen, die *mit dem analytisch-linguistischen Ansatz* übereinstimmen (vgl. Kapitel 2.4.2). Alle berichten in unterschiedlichem Umfang vom kontrastiven Vergleichen und/oder von einem Unterricht, der auf artikulatorischen Beschreibungen beruht, welche die Lernbewusstheit fördern sollen. Elemente aus diesem Ansatz habe ich nur selten im Unterricht beobachtet. Als einziger Teilnehmer arbeitet Peter nach kontrastiven Prinzipien. Ferner macht Linn die Lernenden ab und zu auf die Buchstabenkorrelation aufmerksam. Sie ist aber von der Hypothese überzeugt, dass deutsche Wörter „so ausgesprochen werden, wie sie geschrieben werden“. Diese Einstellung weist auf einen Problembereich hin, der zu Konsequenzen für den Ausspracheunterricht führen kann (Høyem und Zickfeldt 2001). Dies kann u.a. bedeuten, dass die Lernenden eine falsche Aussprache lernen oder dass der Lehrende die Aussprache vernachlässigt, weil er/sie denkt, dass diese Sprachkompetenz keine Herausforderungen mit sich bringen.

Als nächstes gehe ich auf die Korrektur der Aussprache ein. Alle Lehrenden sagen, dass sie die Aussprache korrigieren. Kari meint, dass die Korrektur ein wichtiger Teil des Aussprachetrainings sei. Wenn man die Aussprache nicht korrigiert, entsteht Kari zufolge die Gefahr, dass eine schlechte Aussprache automatisiert wird. Linn, Paula und Anna sagen, dass sie selten die Lernenden vor der ganzen Klasse korrigieren, aber typische Fehler im Plenum aufnehmen. Sie wollen die Lernenden vor unangenehmen Situationen bewahren. Dieses Ergebnis stellt auch MacDonald (2002) in seiner Studie über Lehrerkognitionen zur Aussprache dar. Die Lehrenden korrigieren widerwillig, da die direkte Korrektur Unbehagen, Unsicherheiten und Sprechhemmungen für die Lernenden verursachen kann. Solche Einstellungen weisen MacDonald zufolge hin auf einen Bedarf an Wissen darüber, *wie* und *warum* man die Aussprache korrigieren soll.

Anna sagt, dass sie häufig die Lernenden unter vier Augen korrigiert. Peter hingegen berichtet, dass er normalerweise die falsch ausgesprochenen Wörter vor der ganzen Klasse korrigiert, in dem er diese wiederholt. Er betont dabei, dass man nur die Aussprachefehler korrigieren muss, die für die Kommunikation störend sind.

Abschließend möchte ich kommentieren, wie die Lehrenden die Wirkungen des Ausspracheunterrichts einschätzen. Linn und Anna meinen, sie sehen eine positive Entwicklung wenn die Lernenden viel lesen. Anna hebt hervor, dass die individuelle Begleitung beim Lesen eine wichtige Rolle für die Entwicklung einer guten Aussprache spielt. Kari und Anna sind der Meinung, dass die Lernenden durch Nachahmungen die Aussprache verbessern. Paula meint, dass Korrektur und ständiges Wiederholen einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung einer guten Aussprache haben. Laut Forschungsarbeiten gibt es Indizien dafür, dass ein formaler Unterricht in der Aussprache Erfolg bringt (vgl. Elliot 1997). Diese Arbeiten schlussfolgern, dass auditiver Input allein nicht für die Entwicklung eine gute Aussprache ausreichend ist. Man muss sich auch auf einen metalinguistischen Ansatz stützen, in dem u.a. die artikulatorischen Beschreibungen Platz bekommen.

In diesem Kapitel wurde u.a. nachgewiesen, dass Linn, Paula und Peter der Aussprache keinen großen Wert beimessen und dass es für sie ausreichend ist, die Aussprache zwischendurch aufzunehmen. Kari und Anna hingegen vermitteln den Eindruck, dass die Aussprache für sie eine wichtige Rolle im Unterricht spielt. Die Beobachtungen liefern wichtige Zusatzinformationen, die dazu beitragen können, die Rolle der Aussprache innerhalb ihrer Unterrichtspraxis zu beschreiben.

5.3 Kompetenzziele und Bewertungspraxis

Dieses Teilkapitel beschäftigt sich zuerst mit den Kompetenzzielen und der Bewertung der Aussprache. Danach gehe ich kurz auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden, und zwar aus Sicht der Lehrenden, ein. Anschließend werde ich die Einstellungen der Lehrenden mit dem theoretischen Rahmen verbinden und diskutieren.

Wie unter Kapitel 5.1 besprochen, haben drei der Lehrenden eine gute Aussprache mit einer *verständlichen* Aussprache und zwei eine gute Aussprache mit einer *korrekten* Aussprache gleichgestellt. Als übergeordnetes Kompetenzziel wird in der Fachliteratur *Verständlichkeit* empfohlen (Munro 2008; Derwing 2008), dieses verlangt aber von den Lehrenden vertiefende Überlegungen. Es wird empfohlen, konkrete Kompetenzziele

abzuleiten, wobei sich die Frage stellt, welche Aspekte der Aussprache für die Verständlichkeit wichtig sind. Diese Frage haben die Teilnehmer, die eine gute Aussprache mit einer verständlichen Aussprache gleichstellen, beantwortet, und drücken dabei aus, dass ihres Erachtens besonders falsche Laute die Kommunikation beeinträchtigen können. Anna hat zusätzlich geäußert, dass die Intonation kein wichtiger Teil des Aspekts der Verständlichkeit sei. Kari und Paula meinen hingegen, dass eine gute Aussprache *Deutsch klingen* soll, wobei es nur Kari ist, die Übungen zur Intonation erläutert. Zusätzlich habe ich in den beobachteten Unterrichtseinheiten gesehen, dass Kari als einzige Lehrkraft die Satzmelodie bei Chorübungen hervorgehoben hat, und dass die Lernenden diese deutlich nachahmten.

Dieling (1992) gelangt in ihrem Artikel über Ausspracheunterricht zu dem Schluss, dass sowohl der segmentale wie auch der suprasegmentale Bereich bei der Entwicklung der Kompetenzziele berücksichtigt werden soll, und behauptet, dass letzterer häufig vernachlässigt wird. Meine Untersuchungen zeigen Parallelen zu dieser Feststellung. Aus den Lehrereinstellungen und den Beobachtungen ergibt sich, dass der Intonation ein geringerer Stellenwert zukommt, als den Einzellaute.

Das Kompetenzziel der Aussprache im aktuellen Lehrplan wurde von den Lehrenden im Interview erläutert. Kari findet, dass die Formulierung eine „verständliche Aussprache“ eine undeutliche Bezeichnung ist, da diese mehrere Aspekte beinhalten kann. Auf Grund dessen hat sie für sich präzisere Kompetenzziele entwickelt. Diese beziehen sich auf die Noten 1-2: viele Fehler, auch in häufig verwendeten Wörtern, 3-4: einige Fehler, aber korrekte Aussprache in den häufig verwendeten Wörtern, und 5-6: wenige Fehler. Linn hingegen findet das Kompetenzziel im Lehrplan ausführlich genug, hat aber zusätzlich das Kompetenzziel „mit deutlicher Aussprache aussprechen“ entwickelt, welches als *durchschnittlich*, *unterdurchschnittlich* oder *überdurchschnittlich* bewertet wird. Paula hat nicht darüber nachgedacht, dass im Lehrplan nur *verständliche Aussprache* aufgeführt ist. Die Aussprache wird von ihr in ähnlicher Weise wie beispielsweise die Grammatik, der Inhalt und der Wortschatz bewertet. Das Kompetenzziel ist, dass die Lernenden die deutschen Laute, die sie im Unterricht behandelt haben, korrekt aussprechen. Die Intonation ist Paulas Meinung nach nicht so wichtig wie die korrekt ausgesprochenen Laute. Zum Thema Bewertung sagte Peter, dass das Kompetenzziel für die Aussprache häufig auf konkreten Lauten, beispielsweise s, z, f und v, beruht. Das Kompetenzziel wird den Lernenden im Vorfeld vermittelt und als *durchschnittlich*, *unterdurchschnittlich* oder *überdurchschnittlich* bewertet. Die

Entwicklung der Kompetenzziele findet Peter nicht problematisch. Anna erklärt, dass sie das aktuelle Kompetenzziel im Lehrplan berücksichtigt und sagt dazu: „*entweder ist die Aussprache verständlich oder sie ist es nicht.*“ Wenn Anna eine verständliche Aussprache näher definieren muss, hebt sie die Vokallänge als wichtig hervor und formuliert eine sehr generelle Aussage dazu: „*Ich muss hören, dass die Lernenden das Grundlegende einigermaßen verstanden haben.*“

Die Lehrenden haben zusätzlich darüber berichtet, zu welchem Zeitpunkt sie zum ersten Mal die Aussprache der Lernenden bewerten. Kari bewertet die Aussprache von Anfang an, was ich auch beobachtet habe. Sie meint, dass die Lernenden häufig Paar-Übungen, kleine Vorträge oder Lesetexte vortragen müssen und direkt Rückmeldungen über ihre Aussprache bekommen. Linn, Paula, Peter und Anna haben zu dem jeweiligen Zeitpunkt der Untersuchung die Aussprache noch nicht bewertet. Linn, Peter und Paula geben keinen genauen Zeitpunkt dafür an, wobei Paula äußert, dass sie es „später“ macht. Anna sagt, dass sie die Aussprache der Lernenden zum ersten Mal vor Ostern bewerten wird, welches fünf Monate nach Abschluss der Datenerhebung fällt.

Die Aussagen der fünf Lehrenden dieser Studie deuten an, dass es im Lehrplan nicht ausreichend Information über die Aussprachekompetenz gibt. Wie im Kapitel 2 schon geschildert, stellen die Abwesenheit des Themas Aussprache in den Lehrplänen, die undeutlichen Richtlinien zur Bewertung und die Unsicherheiten bei der Entwicklung spezifischer Kompetenzziele einige Gründe dar, warum die Lehrenden diese Themen bewusst oder unbewusst vernachlässigen. Diese Problematik bezieht sich beispielsweise auch darauf, dass die Aussprache sich nur schwer in Kategorien wie *richtig* oder *falsch* einteilen lässt (Hirschfeld 2001) und dass die Lehrenden die Aussprache der Lernenden in Hinblick auf die Verständlichkeit unterschiedlich bewerten (MacDonald 2002).

Anhand der aufgezeigten Ergebnisse lässt es sich somit belegen, dass die Lehrenden das Kompetenzziel für die Aussprache im Lehrplan nicht ausreichend berücksichtigen oder es schwierig finden, dieses zu deuten. Ihre Einstellungen hinsichtlich der Kompetenzziele und ihre Bewertung der Aussprache können darauf einwirken, welchen Stellenwert die Aussprache in ihrem Unterricht hat. Es zeigt sich, dass ihre Bewertungspraxen unterschiedlich sind, da sie unterschiedliche Kriterien entwickelt haben und zu verschiedenen Zeitpunkten damit anfangen, die Aussprache zu bewerten.

5.4 Die Lernereinstellungen zur Aussprache

Insgesamt haben 86 Lernende aus fünf Klassen an der Untersuchung teilgenommen. Die folgenden Tabellen stellen noch einmal die Lernereinstellungen der gesamten Teilnehmer dar.

Tabelle 6.1 Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache

	Stimmt ganz n (%)	Stimmt ein bisschen n (%)	Stimmt nicht n (%)
Ich fühle mich im Deutschunterricht wohl.	63 (73,3)	23 (26,7)	0
Ich bin der Meinung, ich lerne im Unterricht viel.	59 (68,6)	25 (29,1)	2 (2,3)
Ich mag es, mündliche Aktivitäten im Unterricht zu haben.	45 (52,3)	36 (41,9)	5 (5,8)
Ich versuche wie ein Deutscher zu klingen, wenn ich Deutsch spreche.	42 (48,8)	40 (46,5)	4 (4,7)
Ich finde die Aussprache ist nicht so wichtig, so lange ich verstanden werde.	20 (23,3)	44 (51,8)	22 (25,6)
Eine gute Aussprache ist wichtig, um verstanden zu werden.	43 (50)	41 (47,7)	2 (2,3)
Ich bewundere Leute, die in einer Fremdsprache eine gute Aussprache haben.	36 (41,9)	42 (48,8)	8 (9,3)
Es ist schwierig, mit einer deutschen Aussprache zu sprechen.	9 (10,5)	63 (73,3)	14 (16,3)
Es macht Spaß, die deutsche Aussprache zu üben.	42 (48,8)	36 (41,9)	8 (9,3)
Ich interessiere mich für die deutsche Aussprache.	40 (46,5)	38 (44,2)	8 (9,3)
Es ist wichtig, Rückmeldungen zur Aussprache zu bekommen.	65 (76,5)	18 (21,2)	2 (2,4)
Ich finde es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter zu üben.	59 (69,4)	24 (28,2)	2 (2,4)
Es ist wichtig, gute Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache zu haben.	30 (35,3)	44 (51,8)	11 (12,9)

Tabelle 6.2 Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden

	Ja n (%)	Nein n (%)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, was für die deutsche Satzmelodie kennzeichnend ist (z. B. ob die Intonation fallend oder steigend ist und auf welchem Wort die Betonung liegt).	46 (54,1)	39 (45,3)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Konsonanten auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>b, c, d, f, g, v, ch, sch</i> u.s.w.).	64 (74,4)	22 (25,6)
Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Vokale auf Deutsch ausspricht (z. B. <i>a, e, i, o, ü, au, ei</i> u.s.w.).	61 (71,8)	24 (28,2)
Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache.	61 (71,8)	24 (28,2)
Ich wünsche mir weniger Unterricht in der deutschen Aussprache.	9 (10,6)	76 (89,4)
Ich wünsche mir mehr Aufgaben und Aktivitäten in Hinblick auf die deutsche Aussprache.	58 (68,2)	27 (31,4)

Tabelle 6.3 Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht

	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	14 (16,3)	54 (62,8)	15 (17,4)	2 (2,3)
Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	10 (11,6)	52 (60,5)	21 (24,4)	3 (3,5)
Ich übe die deutsche Aussprache zu Hause.	21 (24,4)	41 (47,7)	19 (22,1)	5 (5,8)
Im Unterricht arbeiten wir an der Aussprache bei Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen.	34 (39,5)	45 (52,3)	7 (8,2)	0
Die Lehrkraft erklärt Regeln dazu, wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht.	51 (59,3)	26 (30,2)	8 (9,3)	1 (1,2)

Tabelle 6.4 Korrektur

	Immer n (%)	Oft n (%)	Ab und zu n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>lese</i> .	23 (27,1)	23 (27,1)	25 (29,4)	7 (8,2)	7 (8,2)
Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch <i>spreche</i> .	23 (27,1)	21 (24,4)	30 (35,3)	9 (10,6)	2 (2,4)

Die Ergebnisse, die sich bei der Analyse besonders deutlich herausstellen und für die Forschungsfragen am relevantesten sind, werden in den folgenden Abschnitten präsentiert und kurz diskutiert.

Ca. 70 % finden die deutsche Aussprache ein bisschen schwierig und ca. 60 % fühlen sich in der Aussprache beim Lesen und/oder Sprechen unsicher. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Mehrheit der Lernenden Herausforderungen bei der Aussprache erleben.

Ferner meinen ca. 90 %, dass sie *oft* oder *ab und zu* mit der Aussprache im Unterricht arbeiten und dass die Lehrkraft Regeln dazu erklärt, wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht. Diese Ergebnisse weichen von den Aussagen einiger Lehrender im Interview und teilweise von meinen Beobachtungen im Unterricht ab.

95,3 % der Lernenden versuchen *ganz* oder *ein bisschen* wie ein Deutscher zu klingen und 97,7 % finden eine gute Aussprache wichtig oder teilweise wichtig, um verstanden zu werden. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass sie die Aussprache als einen wichtigen Teil der mündlichen Kommunikation ansehen. Diese Ergebnisse sind auch mit Ergebnissen aus anderen Studien vergleichbar. Die im Kapitel 2 schon erläuterten Untersuchungen von Timmis (2002) und Derwing (2008) zeigen, dass viele Lernende den Wunsch äußerten, wie ein *native speaker* sprechen zu können.

Ca. 90 % geben an, dass es ihnen Spaß macht, die deutsche Aussprache zu üben, und dass sie sich für die deutsche Aussprache interessieren. Fast 80 % finden es sehr wichtig, Rückmeldungen über ihre Aussprache zu bekommen und 70 % finden es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter üben zu können.

Ferner wünschen sich auch ca. 70 % der Lernenden mehr Unterricht in der deutschen Aussprache und zusätzlich mehr Aufgaben und Aktivitäten. Einige dieser Ergebnisse zeigen Parallelen zu Bakers Studie (2011) auf, welche die Lernereinstellungen zum Thema Aussprache aufgreift. Diese Studie weist darauf hin, dass die Lernenden sich mehr Rückmeldungen wünschen, sogar explizite Rückmeldungen im Unterricht vor ihren Mitstudenten. Innerhalb der Studie war diese Tatsache für die Lehrenden überraschend, da sie glaubten, ihre Schüler bevorzugten private Rückmeldungen, um unangenehme Situationen zu vermeiden (Baker 2011: 201). Diese Meinung vertreten auch einige der Lehrenden meiner Studie.

Derwing (2008) empfiehlt, dass besonders die Nachfrage nach dem Aussprachunterricht berücksichtigt werden soll. Darum ist es interessant, die Lernereinstellungen mit den Lehrereinstellungen zu vergleichen. Im Folgenden stelle ich die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden aus Sicht der Lehrenden kurz vor. Kari meint, dass es für die Lernenden realistisch sei, eine gute Aussprache zu erwerben, und dass *„die Schüler nach und nach selbst Wert darauf legen.“* Linn meint ebenfalls, dass es für die Lernenden realistisch sei, eine gute Aussprache zu erwerben, aber dass sie wenig Interesse dafür zeigen: *„Es gibt keinen der sagt; „Mein Traum ist es, wie ein Deutscher zu klingen! Ich denke, sie möchten verstanden werden.“* Paula ist auch der Meinung, dass die Lernenden eine gute Aussprache erwerben können, kann aber auf die Frage, ob die Lernenden ein Interesse an einer guten Aussprache haben, nicht antworten. Peter ist der Auffassung, dass zu viel Fokus auf die Aussprache für die Lernenden langweilig sein kann. Auf die Frage, ob es für die Lernenden realistisch ist, eine gute Aussprache zu erwerben, antwortete er nicht direkt, sagt aber, dass sie wenig Probleme mit der Aussprache haben. Ferner sagt Peter, dass er nicht genau wisse, ob die Lernenden sich für die Aussprache interessieren, meint aber, dass dies eines der wenigen Themen sei, zu welchem sie Fragen stellen. Anna sagt, dass die Lernenden häufig die richtige Aussprache hinterfragen und dass einige sehr daran interessiert seien. Sie behauptet, dass die Motivation für das Deutschlernen und das Interesse an der Aussprache im Zusammenhang stehen. Ihrer Meinung nach können ihre Lernenden sich mit einer guten Aussprache besser ausdrücken.

Die Lernenden sollten in der Befragung darauf antworten, welche Übungen sie im Unterricht zur Aussprache tatsächlich verwendet haben. Die anschließende Tabelle stellt die Ergebnisse vor. Dabei wird für jede im Fragebogen aufgelistete Übung gezeigt, wie viele Lernende mit der aktuellen Übung Erfahrung haben. Ferner werden für jede Übung,

die Ergebnisse einzelner Gruppen angeben, wenn diese von den typischen Tendenzen stark abweichen.

Tabelle 6.5 Übungen/Übungstypologien, die die Lernenden im Unterricht verwendet haben

Übungen	n (%)
Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach der Lehrkraft Linn: 52,6 %.	71 (82,6)
Das Üben der Aussprache beim lauten Lesen Kari: 85,2 %, Paula: 91,7%, Anna: 45 %.	62 (72,1)
Das Wiederholen von bestimmten Lauten Kari: 74,1 %.	45 (52,3)
Das Vergleichen der norwegischen und deutschen Aussprache Peter: 83,3 %, Linn: 15,8 %.	41 (47,7)
Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach einer Stimme auf dem Tonband Kari: 51,9 %, Paula: 50%.	30 (34,9)
Das Üben der Aussprache von Liedtexten oder Gedichten Linn: 63,2 %, Paula: 50%, Anna: 10 %.	28 (32,6)
Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache bei bestimmten Worten Paula: 62,5 %, Anna: 15 %.	24 (27,9)
Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache von bestimmten Lauten Paula: 62,5 %, Linn und Anna: ca. 15 %.	23 (26,7)
Zungenbrecher die entwickelt wurden um die Aussprach zu erschweren (Fischers Fritze fischt frische Fische) Kari: 59,3 %, Anna: 5 %.	22 (25,6)
Hörübungen mit dem Fokus auf die Satzmelodie (z.B. ist der Tonfall steigend oder fallend, auf welchem Word im Satz liegt die Betonung) Kari: 33,3 %.	14 (16,3)
Aufgaben im Hörlabor	2 (2,3)
Die Silben klatschen	2 (2,3)
Den Satzrhythmus klatschen	0

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass die Mehrheit der Lernenden der Meinung ist mit der Aussprache während des Lesens zu Arbeiten. Auch Übungen, die auf Nachahmungen und kontrastives Vergleichen basieren, erreichen eine hohe Zustimmung. Interessant ist es zu sehen, dass Peter, der sich im Interview viel auf das kontrastive Vergleichen beruft, bei diesem Thema von den Lernenden Unterstützung bekommt. Basierend auf den Ergebnissen des Interviews und den Beobachtungen, überrascht es, dass die Mehrheit der Lernenden in Paulas Klasse häufig der Meinung ist, mit unterschiedlichen Übungen zu arbeiten.

Die Ergebnisse aus Karis Klasse heben sich, wie erwartet, bei vielen Übungen hervor. Auch die Lernenden von Anna weichen bei vielen Übungen vom Durchschnitt ab und Diskrepanzen zwischen Lernereinstellungen und die schon besprochenen Lehrereinstellungen werden deutlich. Die Ergebnisse der Lernerbefragungen spiegeln sich jedoch in meinen Beobachtungen wieder. In Kapitel 5.2 habe ich angedeutet, dass eine begrenzte Anzahl an Beobachtungen es schwierig macht, ein vollständiges Bild über die gesamten Lehrerpraxen zu erhalten und dass Diskrepanzen zwischen den Lehrereinstellungen und ihrem Verhalten nicht bedeuten muss, dass die Lehrenden die Aussprache vernachlässigen. An dieser Stelle stütze ich mich zusätzlich auf die Informationen der Lernenden, was die Annahme verstärkt, dass Anna weniger mit der Aussprache arbeitet als sie behauptet.

Folglich präsentiere ich Übungen, welche die Lernenden nützlich finden und von welchen sie sich mehr wünschen. Auch hier werden für jede Übung, die Ergebnisse, die vom Durchschnitt abweichen, angegeben.

Tabelle 6.6 Lernereinstellungen über Übungen/Übungstypologien

Übungen	n (%)
Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach der Lehrkraft Linn: 42,1 %.	51 (60)
Das Üben der Aussprache beim lauten Lesen Peter: 83,3 %.	49 (57,6)
Das Vergleichen der norwegischen und deutschen Aussprache Linn: 21,1 %.	40 (47,1)
Das Wiederholen von bestimmten Lauten Linn: 26,1 %.	40 (47,1)
Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache von bestimmten Lauten Paula: 75 %.	36 (42,4)
Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache bei bestimmten Worten Paula: 75 %.	30 (35,3)
Zungenbrecher die entwickelt wurden um die Aussprach zu erschweren (Fischers Fritze fischt frische Fische)	27 (31,8)
Hörübungen mit dem Fokus auf die Satzmelodie (z.B. ist der Tonfall steigend oder fallend, auf welchem Word im Satz liegt die Betonung) Linn: 15,8 %.	27 (31,8)
Das Üben der Aussprache von Liedertexten oder Gedichten	25 (29,4)
Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach einer Stimme auf dem Tonband Linn: 5 %.	20 (23,5)
Die Silben klatschen	15 (17,6)
Den Satzrhythmus klatschen	13 (15,3)
Aufgaben im Hörlabor	8 (9,4)

Übungen, die vom Großteil der Lernenden als nützlich bewertet werden und von welchen sie sich mehr wünschen sind hauptsächlich 1) das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach der Lehrkraft, 2) das Üben der Aussprache beim lauten Lesen, 3) das Vergleichen der norwegischen und deutschen Aussprache und 4) das

Wiederholen von bestimmten Lauten. Diese Ergebnisse lassen sich mit den Ergebnissen von Tabelle 6.5 vergleichen. Es gibt Tendenzen, dass sie die Übungen, die sie schon kennen, als nützlich bewerten und dass sie sich von denen mehr wünschen. Was aus den Ergebnissen zusätzlich hervortritt, ist die geringe Respons von Linns Klasse gegenüber vielen Übungen. Hier wäre zu Fragen, ob diese Ergebnisse mit Linns Einstellungen zur Aussprache oder des aktuellen Ausspracheunterrichts im Zusammenhang stehen. Solche vertiefte Einsichten über die Lernereinstellungen kann diese Arbeit jedoch nicht leisten, sollte aber offensichtlich bei zukünftigen Untersuchungen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Folglich präsentiere ich die Lernereinstellungen zur Korrektur:

Tabelle 6.7 Lernereinstellungen zur Korrektur

Die Methoden zur Korrektur	n (%)
Die Lehrkraft spricht das Wort richtig aus	66 (77,6)
Die Lehrkraft bespricht häufig gemachte Fehler im Plenum	59 (69,4)
Die Lehrkraft spricht das Wort richtig aus und möchte, dass ich es wiederhole	51 (60)
Die Lehrkraft sagt, dass ich etwas falsch ausgesprochen habe und möchte, dass ich selbst herausfinde was ich anders machen muss	11 (12,9)
Ich werde nie korrigiert	3 (3,5)
Die Lehrkraft bespricht individuell mit mir welche Fehler ich oft mache und schlägt vor wie ich weiterhin damit arbeiten kann	2 (2,4)

Anhand der Antworten der 86 Lernenden wird deutlich, dass die häufigsten verwendeten Methoden, um die Aussprache zu korrigieren, das richtige Aussprechen der Wörter und Sätze von der Lehrkraft ist und häufig gemachte Fehler im Plenum besprochen werden. Diese Ergebnisse stimmen weitgehend mit den Lehrereinstellungen überein.

Aus den Antworten lässt sich zusammenfassen, dass die Lernereinstellungen und Lehrereinstellungen teilweise Diskrepanzen aufzeigen. Solche Diskrepanzen werden häufig in der Fachliteratur diskutiert. Beispielsweise weist Gabillion (2012: 94) darauf hin, dass Diskrepanzen zwischen den Wünschen und Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden im Lernprozess den Lernenden negativ beeinflussen können.

Es hat sich gezeigt, dass einige der Lehrenden zu wenig Aufmerksamkeit auf die Lernerperspektiven richten, da die Mehrheit der Lernenden Interesse an der deutschen Aussprache hat und nur Kari dieses Interesse berücksichtigt. Aus den Antworten lässt sich ableiten, dass Paula und Peter sich wenige Gedanken darüber machen. Linn ist der Meinung, dass die Lernenden kein Interesse dafür haben. Um die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden entgegenzukommen, soll man als Lehrkraft über dieses Thema bewusst nachdenken, oder besser, die Lernenden darüber Fragen. Nur dann, kann man den Unterricht an die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden anpassen, was die Motivation und das Interesse an dem Fach fördert.

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass trotz unterschiedlicher Unterrichtspraxen, wenig Unterschiede zwischen den Lernereinstellungen in den verschiedenen Klassen sichtbar werden. Ausnahmen stellen die Ergebnisse in den Tabellen 6.5, 6.6 und 6.7 dar. Hier werden wichtige Unterschiede aufgedeckt, die entweder mit den Lehrereinstellungen oder den Beobachtungen teilweise übereinstimmen. Es ist fraglich ob die restlichen Formulierungen im Fragebogen zu ungenau waren oder ob der Zeitpunkt der Untersuchung ungeeignet für die Datenerhebung war. Die Lernenden hatten zu diesem Zeitpunkt erst acht Wochen Deutsch gelernt, und hatten sich bis dahin vielleicht nicht ausreichende Eindrücke über den Deutschunterricht gemacht. Eine eindeutige Klärung dieser Ergebnisse ist im Umfang dieser Untersuchung nicht möglich. Wünschenswert wäre eine Langzeitstudie, um zu sehen, wie sich die Lernereinstellungen beispielsweise im Laufe des ersten Jahres entwickeln.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zwei Hauptziele. Zum ersten wollte ich vertiefte Einsichten über die Lehrereinstellungen zur Aussprache bei Deutschlehrenden in Norwegen zu erhalten. Zum zweiten wollte ich erörtern, welche Rolle die Aussprache im norwegischen Deutschunterricht spielt. Als theoretische Grundlagen (Kapitel 2) habe ich mich sowohl auf die Theorien der Ausspracheschulung als auch auf die aktuellen Forschungsstudien zu Lehrereinstellungen gestützt. Das dritte Kapitel widmete ich der Erläuterung der Forschungsfragen und der Besprechung der Datenerhebungsinstrumente. Zusätzlich erörterte ich die verwendeten Methoden und die Durchführung der Datenerhebung. Im vierten Kapitel wurden die Ergebnisse der Analyse der Interviews, der Beobachtungen

und der Lernerbefragungen dargestellt. Auf dieser Grundlage habe ich die Ergebnisse verglichen und diskutiert und in fünf Fällen präsentiert (Kapitel 5). Im Mittelpunkt der Diskussion standen die Grundeinstellungen der Lehrenden zum Thema Aussprache und die Frage, welche Rolle die Aussprache in ihrem Unterricht spielt. Im Folgenden fasse ich die Hauptergebnisse meiner Studie zusammen und gehe dabei auf meine Hypothese und die eingangs formulierten Forschungsfragen ein:

- 1) Welche Lehrereinstellungen zum Thema Aussprache haben Deutschlehrende in Norwegen?
- 2) Welche Rolle spielt die Aussprache im Fremdsprachenunterricht?

Meine Hypothese besagte, dass die Lehrenden mit dem Thema Aussprache im Unterricht weitgehend unbewusst umgehen, dass sie wenig Zeit darauf verwenden und nur geringen Wert auf diese Sprachkompetenz legen.

Die Analyse hat gezeigt, dass die Lehrenden unterschiedliche Grundeinstellungen dazu haben, was eine *gute Aussprache* bedeutet (vgl. Kapitel 5.1). Es gibt Indizien dafür, dass diese Einstellungen ihre Entscheidungen darüber beeinflussen, *wie* und *in welchem Umfang* sie die Aussprache im Unterricht behandeln. Kari zeigt durch ihre Einstellungen und ihre Unterrichtspraxis, dass sie der Aussprache einen wichtigen Wert beimisst. Sie ist die einzige Lehrkraft, die die Aussprache durchgängig bearbeitet. Ihr macht es Spaß, mit der Aussprache zu arbeiten, sie möchte gern, dass die Lernenden eine gute (bzw. korrekte) Aussprache erwerben, und schätzt die Aussprachekompetenz beim Fremdsprachenlernen als wesentlich ein. Linn, Peter und Paula meinen, dass die Aussprache verständlich sein sollte und signalisieren zusätzlich, dass sie die Aussprache im Unterricht weitgehend vernachlässigen. Sie meinen es ist ausreichend, die Aussprache zwischendurch zu thematisieren und arbeiten hauptsächlich mit der Aussprache durch Korrektur und machen die Lernenden ab und zu auf die Ausspracheregeln beim Lesen aufmerksam. Hier wäre zu fragen, ob die Rolle der Aussprache im Unterricht mit den Grundeinstellungen der Lehrenden zusammenhängt. Wenn eine verständliche Aussprache für die Lehrenden ausreichend ist, müssen sie im Unterricht nicht denselben Fokus darauf haben, als wenn sie hohe Erwartungen an die Korrektheit haben. Das Ziel einer korrekten Aussprache haben sowohl Anna als auch Kari, aber interessanterweise ist Anna die einzige Lehrkraft, die weitgehend nicht auf die Aussprache im Unterricht eingeht. Mit

anderen Worten kann in Bezug auf Anna kein Zusammenhang zwischen Einstellungen und Unterrichtspraxis festgestellt werden. Im Rahmen dieser Arbeit konnte der Zusammenhang zwischen Lehrereinstellungen und Unterrichtspraxis nicht vollständig geklärt werden. Dies sollte aber durch weitere empirische Untersuchungen erforscht werden.

Aus den Beobachtungen geht weiter hervor, dass Ausspracheübungen wenig variiert werden, was ich als wichtiges Ergebnis dieser Arbeit betrachte. Es wurde hauptsächlich durch Korrektur, Nachahmungen und Lesen mit der Aussprache gearbeitet. Zusätzlich wurden häufig Einzellaute hervorgehoben, aber der Aspekt der Intonation wurde weitgehend vernachlässigt. Diese Ergebnisse werden auch durch die Lernerbefragungen bestätigt (vgl. Kapitel 5.4). Kari und Paula behaupten im Interview, eine Vielzahl an Übungen zu verwenden. Auf Grund der begrenzten Anzahl an Beobachtungen ließ sich dies nicht überprüfen. Auch die Art und Weise, wie die Lehrenden die Aussprache im Unterricht integrierten, war unterschiedlich und wird an dieser Stelle nochmal hervorgehoben. Linn, Paula und Peter haben, wie schon erwähnt, die Aussprache zwischendurch aufgenommen, hauptsächlich durch Korrektur oder durch kurze Hinweise auf die Ausspracheregeln. Kari und Anna behaupten, dass sie die Aussprache häufig in andere Unterrichtsthemen integrieren, wobei dies für Anna innerhalb der Beobachtungen nicht zutraf.

Ferner gehe ich kurz auf die Bewertungspraxis der Lehrenden ein. Mein Haupteindruck ist, dass die Lehrenden sich auf kurze und unpräzise Kompetenzziele beschränken, aber alle außer Anna die Aussprache mit den anderen Sprachlerninhalten bei der Bewertung gleichstellen (vgl. Kapitel 5.3). Problematisch ist es, dass die Lernenden nur undeutliche Kompetenzziele für die Aussprache erhalten und dadurch vermutlich nicht wissen, was von ihnen erwartet wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Lehrenden hauptsächlich auf einen intuitiv-nachahmenden Ansatz (vgl. Kap 2.4.2) stützen und dass alle, außer Kari, entweder ein geringes Bewusstsein für ihren Ausspracheunterricht haben, oder Einstellungen äußern, die von ihrer Praxis abweichen.

Wie angegeben, besagte meine Hypothese, dass die Lehrenden mit dem Thema Aussprache im Unterricht weitgehend unbewusst umgehen, dass sie wenig Zeit darauf verwenden und nur geringen Wert auf diese Sprachkompetenz legen. Die Hypothese konnte teilweise bestätigt werden. Nur Linn drückt direkt aus, dass sie mit dem Thema Aussprache im Unterricht unbewusst umgeht, während die anderen durchgehend

andeuten, dass sie über dieses Thema reflektiert haben und häufig dementsprechend handeln. Sowohl Linn als auch Paula und Peter sagen, dass sie wenig Zeit für die Aussprache im Unterricht verwenden, wobei Peter durch seinen Unterricht zeigt, dass er die Aussprache mehr thematisiert, als ihm bewusst ist. Anna hingegen meint, dass sie viel Zeit für die Aussprache im Unterricht verwendet, was sich in den Beobachtungen nicht widerspiegelt. Der Stellenwert, den die Lehrenden der Aussprache als Sprachkompetenz einräumen, kommt, wie vorher erwähnt, durch ihre Grundeinstellungen und Zielsetzungen zum Ausdruck.

Eine Frage, die durch diese Arbeit nicht geklärt werden konnte, ist, in welchem Grad die Lehrerausbildung einen Einfluss auf die Lehrereinstellungen hat (vgl. Baker (2011)). Die Teilnehmer meiner Studie wurden gefragt, in welchem Grad sie mit dem Thema Aussprache in der Sprachdidaktik innerhalb ihrer Ausbildung gearbeitet haben. Peter und Anna berichteten, dass sie im Fachdidaktikstudium die Aussprache behandelt haben. Linn, Paula und Kari haben dagegen das Thema Aussprache bei der Fachdidaktik nicht besprochen. Im Rahmen dieser Studie lässt sich schwer nachweisen, ob diese Erfahrungen bzw. fehlenden Erfahrungen auf die Einstellungen der Teilnehmer und/oder die Unterrichtspraxis Einfluss haben. Um diese Frage eindeutig beantworten zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen über die Inhalte der Lehrerausbildung für Fremdsprachen in Norwegen.

Abschließend gebe ich Hinweise für die Weiterentwicklung des Forschungsfelds. Wie in Kapitel 3.2 besprochen, ist es durch Fallstudien nicht möglich, allgemeingültige Schlussfolgerungen zu ziehen, weder in Bezug auf die Rolle der Aussprache im norwegischen Deutschunterricht noch im Hinblick auf die Einstellungen der Lehrenden zur Aussprache. In der vorliegenden Studie hat eine begrenzte Anzahl an Lehrenden teilgenommen. Ferner wurden die Untersuchungen auf das Anfängerniveau begrenzt. Eine longitudinale Studie mit mehreren Teilnehmern wäre für zukünftige Untersuchungen lohnenswert. Dabei entsteht die Möglichkeit, einer eventuellen Entwicklung der Lehrereinstellungen zu folgen und Einsichten über den Ausspracheunterricht im Allgemeinen zu erhalten.

Obwohl aus meiner Studie keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen abgeleitet werden können, hat sie meiner Meinung nach eine wichtige Funktion für die Weiterentwicklung des Forschungsfeldes über die Lehrereinstellungen zur Aussprache. Die Ausspracheschulung in Norwegen wurde bisher nicht systematisch untersucht und ich hoffe, dass meine Arbeit das Interesse an der Aussprache innerhalb der DaF-

Forschung weiter fördern kann. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass innerhalb der Lehrerbildung mehr Fokus auf die Aussprache gelegt wird. Ferner können die Einsichten dieser Arbeit auch für die schon praktizierenden Deutschlehrenden nützlich sein, da sie sie als Werkzeug anwenden können, um Ideen für ihren Ausspracheunterricht zu bekommen und ihr Bewusstsein für ihren eigenen Unterricht zu verbessern.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1	Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache	S. 54
Tabelle 1.2	Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden	S. 55
Tabelle 1.3	Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht	S. 55
Tabelle 1.4	Korrektur	S. 56
Tabelle 2.1	Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache	S. 66
Tabelle 2.2	Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden	S. 67
Tabelle 2.3	Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht	S. 68
Tabelle 2.4	Korrektur	S. 68
Tabelle 3.1	Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache	S. 75
Tabelle 3.2	Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden	S. 76
Tabelle 3.3	Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht	S. 76
Tabelle 3.4	Korrektur	S. 77
Tabelle 4.1	Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache	S. 84
Tabelle 4.2	Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden	S. 85
Tabelle 4.3	Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht	S. 86
Tabelle 4.4	Korrektur	S. 86
Tabelle 5.1	Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache	S. 96
Tabelle 5.2	Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden	S. 97
Tabelle 5.3	Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht	S. 98
Tabelle 5.4	Korrektur	S. 98
Tabelle 6.1	Generelle Einstellungen zum Deutschunterricht und zum Interesse am Thema Aussprache	S. 119
Tabelle 6.2	Die Schwerpunkte des Ausspracheunterrichts und die Wünsche der Lernenden	S. 111
Tabelle 6.3	Ausspracheunsicherheiten und Arbeit an der Aussprache im Unterricht	S. 111
Tabelle 6.4	Korrektur	S. 112
Tabelle 6.5	Übungen/Übungstypologien, die die Lernenden im Unterricht verwendet haben	S. 115
Tabelle 6.6	Lernereinstellungen über Übungen/Übungstypologien	S. 117
Tabelle 6.7	Lernereinstellungen zur Korrektur	S. 118

8. Literaturverzeichnis

- Albert, R. und Koster, C. J. (2002) *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
- Baker, A. (2011). *Pronunciation Pedagogy: Second Language Teacher Cognition and Practice*. (Doktorarbeit). Georgia State University
- Berger, D. (2010). Praxis empirischer Sozialforschung und Begrifflichkeiten. In *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele*, 107-123. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Bergsland, E. (2014). Fonetikk i språkfagene. In: Bjørke, C., Dypedahl, M., Myklevold, G.A. red. *Fremmedspråksdidaktikk*, 97-110. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Blex, K. (2001). *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb* (Doktorarbeit). Universität Bielefeld.
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly* Vol. 32, No. 1.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum, London.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Fourth Edition. Longman, New York.
- Burri, M (2015). Student Teachers Cognition about L2 pronunciation Instruction.: A case Study. In: *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 40.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A Reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., Lecumberri, M.L.G. (1999). The Acquisition of English Pronunciation: Learners' Views. *International Journal of Applied Linguistics* 9, no. 1, 3–17

- Chavez, M. (2014). Variable beliefs about the need for accuracy in the oral production of German: an exploratory study. In *International Journal of Applied Linguistics*. Volum 4.
- Chela-Flores, B. (2001). Pronunciation and language learning: An integrative approach. *International Review of Applied Linguistics*, 39, 85-101.
- Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, 18, 53–70
- Dieling, H. (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. Langenscheidt, Berlin.
- Dieling, H., Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudienangebot Germanistik. Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, München.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1997). Pronunciation instruction for "fossilized" learners: Can it help? *Applied Language Learning*, 8, 217-235.
- Derwing, T. M. (2008). Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. In *Phonology and second language acquisition*, 347-369. Herausgegeben von Hansen Edward & Zampini.
- Elliott, A. R. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania* 80, no. 1, 95–108
- Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 864-871. Herausgegeben von Helbig, Götze, Henrici, Krumm. 2 Halbband. Walter de Gruyter, Berlin.
- Gabillion, Z. (2012). Discrepancies between L2 Teacher and L2 Learner Beliefs. *English Language teaching*. Vol. 5 nr 12.

- Haukås, Å. (2014). Lærerens forestillinger om språkundervisningen, 248-260. In: Bjørke, C., Dypedahl, M., Myklevold, G.A. red. *Fremmedspråksdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Hansen Edward, J. G. und Zampini, M. L. (2008). *Phonology and second language acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- Henrici, G. (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 841-854. Herausgegeben von Helbig, Götze, Henrici, Krumm. 2 Halbband. Walter de Gruyter, Berlin.
- Hirschfeld, U. (2001). Vermittlung der Phonetik. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 872-880). Herausgegeben von Helbig, Götze, Henrici, Krumm. 2 Halbband. Walter de Gruyter, Berlin.
- Hopkins, D. (2007). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Høyem, S., Zickfeldt, A. W. (2001). *Deutsche Lautlehre*. Akademisk Forlag, Trondheim.
- Johnson, D. M. (1993). Classroom-oriented research in second-language learning. In (Ed.), *Research in language learning: Principles, processes, and prospects*, 1-23. Herausgegeben von Hadley, A. D. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Kessner, V. G. (2014). *Die Ausspracheschulung in Deutsch als Fremdsprache. Zu berücksichtigende Faktoren, didaktische Entscheidungen und ihre Relevanz für den norwegischen Deutschunterricht*. (Bacheloralbeit) Universität Bergen. Nicht publiziert.
- Kelz, H. (1976). *Phonetische Probleme in Fremdsprachenunterricht*. Helmut Buske Verlag. Hamburg.

- Kvale, S. und Brinkmann, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forslag.
- Levis, J. M. und Grant, L. (2003). Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *TESOL Journal* 12, 13-19.
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect journal*. Volume 17, Nr. 3.
- Mackey, A. und Gass, S. M. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. New Jersey. Routledge.
- Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In *Phonology and second language acquisition*, 194-218. Herausgegeben von Hansen Edward & Zampini.
- Saito, R. und K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. A metaanalysis. In *Studies in second language acquisition*, 32(2), 265-302.
- Simon, E., Taverniers, M. (2011). Advanced EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Comparison Between Grammar, Pronunciation, and Vocabulary. *English Studies*, 92:8, 896-922
- Thompson, R. und Jacksen, S. (1998). Ethical dimensions of child memory research. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 218-224.
- Timmis (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *English Language Teaching Journal* 56, 240–249
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications.

Internett-Quellen

Duden: 9. Dezember 2015 gelesen. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Akzent>.

1. LK06. 2006b. «Læreplan i fremmedspråk: Kompetansemål». 12. März 2016 gelesen.
<http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-733456800>

2. LK06. 2006b. «Læreplan i fremmedspråk: Kompetansemål». 12. März 2016 gelesen.
<http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal?arst=1858830315&kmsn=-1464567501>

9. Anhang

Anhang 1: Interviewprotokolle

Intervjuspørsmål

Generelle og innledende spørsmål:

Kan du si litt om klassen din? Hvordan virker motivasjonen deres for å lære tysk? Hvordan liker de å jobbe? Liker de å jobbe med muntlige aktiviteter? Er de tilbakeholdne og sjenerte eller ivrige og uredde når de snakker tysk?

Hva mener du er god uttale?

Er dette realistisk for elevene i tysk å kunne oppnå? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvor viktig er det å ha god uttale i et fremmedspråk?

I hvilke fase/faser av fremmedspråklæringen mener du det er viktig å fokusere på riktig uttale? (Oppfølging: Hvor viktig er det å fokusere på uttale i begynneropplæringen?)

Hvor mye tid synes du det er fornuftig å bruke på uttaleundervisning?

Hva mener du om plassen som uttale får i undervisningen din i forhold til andre aspekt ved språkoppplæringen som f.eks. grammatikk, skriving, kultur osv?

Snakker du med elevene om temaet uttale? Hvordan og hvorfor?

Kan du gi eksempler på hvilke uttaleaktiviteter elevene arbeider med?

Jobber elevene med uttale i forbindelse med lyttetekster? Hvis ja, har du konkrete eksempler? (oppfølging: hva tenker du om å høre i sammenheng med uttale?)

Hvordan jobber elevene med lesing og uttale?

Jobber du kontrastivt med uttale? Hvordan?

Hvordan integrerer du uttale i undervisningen?

Et spørsmål som ikke er så relevant for begynneropplæringen, men ønsker gjerne å høre dine tanker om dette likevel: Diskuterer dere varieteter og aksenter? Får de høre ulike høre eksempler på disse? Er dette et viktig emne?

Hva synes du om å undervise i uttale?

Hvor sikker føler du deg når du skal undervisningen om uttale?

Er undervisningen av uttale planlagt eller spontan når det oppstår muligheter for å ta opp temaet?

I hvilken grad bruker du læreboken når dere skal jobbe med uttale? Oppsøker du også andre kilder?

Hvilke aktiviteter mener du elevene lærer mye av?

Synes du elevene forbedrer uttalen sin gjennom uttaleaktiviteter?

Kommer du på andre øvelser eller metoder der man jobber med uttale som du ikke har prøvd ut selv?

Savner du idèer til flere måter å jobbe med uttale på?

Er det noen uttalefeil du synes bør korrigeres? Hvis ja, hvilke?

Er det noen uttalefeil det ikke er så viktig å korrigere? Hvis ja, hvilke?

Hvordan korrigerer du uttale? Her kommer noen alternativer:

- du sier ordet på riktig måte
- du sier ordet på riktig måte og ber eleven gjenta
- du sier at eleven har uttalt noe feil og ber han/henne om å finne ut hva han/hun må gjøre annerledes
- du tar opp med eleven på tomannshånd hvilke feil han/hun ofte gjør og måter å jobbe med dette på
- du tar opp vanlige feil felles i klassen.

Hvilke kriterier bruker du for å vurdere elevenes uttale?

I hvilken grad spiller uttale en rolle for karakteren i faget?

Hva mener du om kompetansemålet for uttale i læreplanen: ”kommunisere med forståelig uttale”?

Hvor interessert virker elevene i uttale som undervisningstema?

Hvor interessert er elevene i å ha god uttale?

Har det vært fokus på uttaleundervisning i lærerutdannelsen din?

Tror du dette har påvirket din måte å undervise uttale?

Hadde det vært nyttig for deg å møte andre tysklærere og utveksle erfaringer, evt. workshop eller kurs med fokus på uttale?

Anhang 1.1: Interviewprotokolle übersetzt

Interviewfragen

Allgemeine und einleitende Fragen:

Können Sie bitte ein bisschen von Ihrer Klasse erzählen? Wie empfinden Sie die Motivation der Lernenden Deutsch zu lernen? Welche Arbeitsmethoden mögen die Lernenden? Mögen sie es mit mündlichen Aktivitäten zu arbeiten? Sind sie zurückhaltend und schüchtern oder eifrig und sicher wenn sie Deutsch sprechen?

Was bedeutet für Sie eine gute Aussprache?

Ist es für die Lernenden realistisch zu erreichen. Warum/Warum nicht?

Wie wichtig finden Sie es, eine gute Aussprache in einer Fremdsprache zu haben?

In welcher/n Phase/n des Fremdsprachenlernens meinen Sie wäre es wichtig auf eine korrekte Aussprache zu fokussieren? (Darauf aufbauend: Wie wichtig ist es auf die Aussprache beim Anfängerniveau zu fokussieren?)

Wie viel Zeit sollte man für das Aussprachetraining verwenden?

Wie wichtig finden Sie die Rolle der Aussprache im Vergleich zu anderen Aspekten im Fremdsprachenunterricht, wie z.B. Grammatik, Schreiben, Kultur usw.?

Sprechen Sie mit den Lernenden über das Thema Aussprache? Wie und wieso?

Können Sie Beispiele dafür nennen, welche Ausspracheübungen sie mit den Lernenden durchführen?

Arbeiten die Lernenden mit der Aussprache bei Hörtexten? Wenn ja, haben Sie konkrete Beispiele dafür? (Darauf aufbauend: Was denken Sie über das Hören in Bezug auf die Aussprache?)

Wie arbeiten die Lernenden mit dem Lesen und der Aussprache?

Arbeiten Sie nach kontrastiven Prinzipien? Wie?

Wie integrieren Sie die Aussprache im Unterricht?

Was denken Sie darüber die Aussprache zu unterrichten?

Wie sicher fühlen Sie sich die Aussprache zu unterrichten?

Ist der Ausspracheunterricht im Voraus geplant oder gehen Sie spontan darauf ein, wenn sich Möglichkeiten ergeben?

In welchem Grad wird das Lehrbuch beim Aussprachetraining verwendet? Suchen Sie zusätzlich andere Quellen auf?

Welchen Übungen tragen Ihrer Meinung nach zum Lernerfolg für die Lernenden bei?

Meinen Sie, dass die Lernenden ihrer Aussprache durch Ausspracheaktivitäten verbessern?

Kommen Sie auf andere Übungen und Methoden, die Sie selber nicht ausprobiert haben?

Vermissen Sie Ideen für mehrere Möglichkeiten, um mit der Aussprache zu arbeiten?

Wie korrigieren Sie die Aussprache? Folglich werden Beispiele dafür aufgeführt:

- Sie sprechen das Wort richtig aus
- Sie sprechen das Wort richtig aus und bitten die Lernenden es zu wiederholen
- Sie sagen, dass der Lernende etwas falsch ausgesprochen hat und möchten, dass sie/er selbst herausfindet was sie/er anders machen muss
- Sie besprechen individuell mit dem Lernenden welche Fehler er/sie oft macht und schlagen vor wie er/sie weiterhin damit arbeiten kann
- Sie besprechen häufige Fehler im Plenum

Gibt es Aussprachefehler, die für Sie wichtig sind zu korrigieren? Wenn ja, welche?

Gibt es Aussprachefehler, die für Sie nicht wichtig sind zu korrigieren? Wenn ja, welche?

Welche Kriterien verwenden Sie, um die Aussprache der Lernenden zu bewerten?

In welchem Grad spielt die Aussprache für die Note im Fach Deutsch eine Rolle?

Was denken Sie über das Kompetenzziel für die Aussprache im Lehrplan:
"kommunizieren mit verständlicher Aussprache"?

Wie interessiert scheinen die Lernenden an der Aussprache als Unterrichtsthema?

Wie interessiert sind die Lernenden, eine gute Aussprache zu haben?

Wurde auf die Aussprachedidaktik in Ihrer Ausbildung fokussiert?

Denken Sie, dies hat eine Einwirkung darauf, wie Sie die Aussprache unterrichten?

Wäre es nützlich für Sie andere Deutschlehrer zu treffen um Erfahrungen auszutauschen, evt. in Workshops oder Weiterbildungen mit dem Fokus auf die Aussprache?

Anhang 2: Informationsbrief an den Lehrenden im Vorfeld des Interviews

Kjære _____

Frem til nå har jeg observert klassen din for å utforske noen aspekter ved begynneropplæringen i fremmedspråk. Det er mange temaer som kan bli fremhevet i denne sammenheng, men pga. omfanget av denne studien har jeg valgt å fokusere på *ett* tema som jeg mener er både interessant og viktig. Formålet er å finne ut mer om hvilket fokus det er på uttaleundervisningen i tyskfaget, nærmere bestemt i begynneropplæringen. Dette intervjuet kommer derfor til å omhandle temaet uttale. Jeg ønsker å utforske hva tysklærere tenker om temaet uttale i undervisningen, men også å undersøke hvordan og i hvilken grad uttale blir integrert i undervisningen.

For å skape en fruktbar og god samtale er det viktig at du som deltager i studien får muligheten til å forberede deg. Nedenfor legger jeg ved noen sentrale spørsmål som det er fint om du tenker gjennom. Du kan også gjerne ta med konkrete eksempler på oppgaver, enten fra lærebok eller annet materiell som du har brukt. Spørsmålene omhandler i utgangspunktet undervisning på 8. Klassetrinn, men hvis du har bemerkninger utover dette ønsker jeg også å få innsikt i dine tanker rundt uttaleundervisning i sin helhet.

Intervjuet vil vare i ca 45- 60 min. og vil blir tatt opp på lydbånd slik at jeg i etterkant kan høre intervjuet for å sikre meg at jeg har oppfattet alle svar riktig og at detaljer kommer med. Dette er viktig for å få frem nyansert og korrekt informasjon i studien. Alle svar blir behandlet anonymt.

Jeg ønsker at du tar deg tid til å tenke gjennom disse spørsmålene på forhånd:

Hva mener du er god uttale?

Hvor viktig er det å ha god uttale i et fremmedspråk?

Hvor mye tid synes du det er fornuftig å bruke på uttaleundervisning?

Kan du gi eksempler på hvilke uttaleaktiviteter elevene arbeider med?

I hvilken grad bruker du læreboken når dere skal jobbe med uttale? Oppsøker du også andre kilder?

Hvilke aktiviteter mener du elevene lærer mye av?

Hvilke kriterier bruker du for å vurdere elevenes uttale?

Hvor sikker føler du deg når du skal undervise om uttale?

Jeg håper du kan bidra til større innsikt rundt temaet ved å dele dine tanker og erfaringer rundt disse hovedspørsmålene og oppfølgingsspørsmål knyttet til disse. Jeg vil

understreke at det ikke finnes rette eller gale svar og det er viktig at du ikke svarer det som du tror er forventet av deg. Hvis det er områder du føler deg usikker på eller ikke har noen tanker rundt, så er dette også viktig å få frem. Svarene dine kan bidra til større innsikt for lærerstudenter og lærere rundt uttale i undervisningen. Dette kan igjen bidra til å utvikle tyskfaget i skolen.

Hvis du har spørsmål til informasjonen i dette brevet så svarer jeg mer enn gjerne på disse. Tusen takk for at du tar deg tid til å være med i prosjektet mitt.

Anhang 3: Fragebogen

Kjære tyskelev

Målet med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hva elever i norsk skole mener om uttale i et fremmedspråk og hvordan det blir jobbet med tysk uttale i undervisningen.

Jeg ber deg om å krysse av på *ett* alternativ per påstand/spørsmål, hvis ikke annet er nevnt. Du kommer til å oppleve at noen av spørsmålene ligner hverandre, men jeg ønsker likevel at du svarer på alle. Spørreundersøkelsen har totalt 6 sider. Det finnes ingen rette eller gale svar. Jeg vil vite hva DU mener! For at undersøkelsen skal bidra til å utvikle tyskfaget i skolen er det viktig at du uttrykker dine egne meninger og erfaringer. Alle svar blir behandlet anonymt.

Takk for at du deltar i undersøkelsen.

1. Kjønn

jente gutt

2. Oppgi hvilke språk du kan. Spesifiser morsmål og andre fremmedspråk enn tysk.

Morsmål: _____

Andre fremmedspråk enn tysk (f. eks. engelsk): _____

3. Jeg trives i tyskundervisningen

stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

4. Jeg føler jeg lærer mye av undervisningen

stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

5. Jeg liker å ha muntlige aktiviteter i timene

stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

6. Jeg prøver å høres ut som en tysker når jeg snakker tysk

stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

7. Jeg synes ikke det er så viktig hvordan uttalen er, så lenge folk forstår hva jeg sier

stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

8. God uttale er viktig for å bli forstått

- stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

9. Jeg beundrer mennesker som har god uttale i et fremmedspråk

- Stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

10. Jeg er usikker på uttale når jeg *snakker* tysk

- ofte av og til sjelden aldri

11. Jeg er usikker på uttale når jeg *leser* tysk

- ofte av og til sjelden aldri

12. Det er vanskelig å snakke med tysk uttale

- stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

13. Det er gøy å øve på tysk uttale

- stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

14. Jeg interesserer meg for tysk uttale

- stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

15. Jeg øver på tysk uttale hjemme

- ofte av og til sjelden aldri

16. I undervisningen jobber vi med uttale i forbindelse med aktiviteter, oppgaver og/eller øvelser

- ofte av og til sjelden aldri

17. Hvis du har svart *ofte*, *av og til* eller *sjeldent* på nr. 16: Hvilke aktiviteter, oppgaver og/eller øvelser har du jobbet med? (flere kryss er mulig)

- etterligne uttale av ord og/eller setninger etter lærer
- etterligne uttale av ord og/eller setninger etter stemme på lydbånd
- sammenligne norsk og tysk uttale
- repetisjon av bestemte lyder
- øve på uttalen i høytlesning
- øve på uttalen i sangtekster eller dikt
- oppgaver i lydlaboratoriet
- klappe setningsrytme
- klappe stavelser
- lytteøvelser med fokus på uttale av bestemte lyder

- lytteøvelser med fokus på setningsmelodi (eks: om tonefall er stigende eller fallende, på hvilket ord i setningen det er trykk)
 - lytteøvelser med fokus på uttale av bestemte ord
 - tungekrøll som er laget for å gjøre uttale vanskelig. (eks. på norsk: Ibsens ripsbærbusker og andre buskvekster)
 - andre (forklar under)
-
-
-
-

18. Læreren forklarer regler for hvordan tyske lyder og ord skal uttales

- ofte av og til sjelden aldri

19. Lærer har snakket om hva som kjennetegner tysk setningsmelodi (f. eks. om tonefall er stigende eller fallende, på hvilket ord i setningen det er trykk)

- ja nei

20. Lærer har snakket om hvordan de forskjellige konsonantlydene skal uttales på tysk (f. eks. *b, c, d, f, g, v, ch, sch osv.*)

- ja nei

21. Lærer har snakket om hvordan de forskjellige vokallydene skal uttales på tysk (f. eks. *a, e, i, o, ü, au, ei osv.*)

- ja nei

22. Så ofte blir uttale jobbet med i undervisningen

- hver time minst en gang i uken
 annenhver uke sjeldnere enn annenhver uke

23. Læreren retter på meg når jeg *leser* på tysk

- alltid ofte av og til sjelden aldri

24. Læreren retter på meg når jeg *snakker* på tysk

- alltid ofte av og til sjelden aldri

25. Hvordan blir du rettet på? (flere kryss er mulig)

- jeg blir aldri rettet på
- læreren sier ordet på riktig måte
- læreren sier ordet på riktig måte og ber meg gjenta

- læreren sier at jeg har uttalt noe feil og ber meg om å finne ut hva jeg må gjøre annerledes
- læreren tar opp med meg på tomannshånd hvilke feil jeg ofte gjør og måter å jobbe med dette på
- læreren tar opp vanlige feil felles i klassen.

26. Det er viktig å få tilbakemeldinger på uttalen min i tysk

- stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

27. Jeg synes det er viktig å bruke tid i undervisningen på å øve på hvordan tyske lyder og ord uttales

- stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

28. Det er viktig å ha gode rollemodeller for å kunne lære seg tysk uttale

- stemmer helt stemmer litt stemmer ikke

29. Jeg ønsker mer undervisning i tysk uttale

- ja nei

30. Jeg ønsker mindre undervisning i tysk uttale

- ja nei

31. Jeg ønsker flere oppgaver og aktiviteter knyttet til tysk uttale

- ja nei

**32. Hvis ja, hvilke oppgaver synes du er nyttige og ønsker deg flere av?
(flere kryss er mulig)**

- etterligne uttale av ord og/eller setninger etter lærer
- etterligne uttale av ord og/eller setninger etter stemme på lydbånd
- sammenligne norsk og tysk uttale
- repetisjon av bestemte lyder
- øve på uttalen i høytlesning
- øve på uttalen i sangtekster eller dikt
- oppgaver i lydlaboratoriet
- klappe setningsrytme
- klappe stavelser
- lytteøvelser med fokus på uttale av bestemte lyder
- lytteøvelser med fokus på setningsmelodi (eks: om tonefall er stigende eller fallende, på hvilket ord i setningen det er trykk)
- lytteøvelser med fokus på uttale av bestemte ord
- tungekrøll som er laget for å gjøre uttale vanskelig. (eks. på norsk: Ibsens ripsbærbusker og andre buskvekster)

andre (forklar under)

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på denne undersøkelsen!

Anhang 3.1: Fragebogen übersetzt

Lieber Deutschlernende

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, mehr darüber herauszufinden, welche Einstellungen die Lernenden in norwegischen Schulen über die Aussprache im Fremdsprachenunterricht haben und wie mit der deutschen Aussprache im Unterricht gearbeitet wird.

Ich bitte dich darum, für jede Behauptung/Frage nur *eine* Alternative anzukreuzen, wenn es keine weiteren Informationen darüber gibt. Du wirst erleben, dass sich einige Fragen ähneln, ich möchte aber trotzdem, dass du alle beantwortest. Der Fragebogen hat insgesamt sechs Seiten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Ich möchte DEINE Meinung wissen. Damit die Untersuchung dazu beitragen kann, das Deutschfach weiter zu entwickeln, ist es wichtig dass du deine eigene Meinungen und Erfahrungen darüber äuserst. Alle Antworten werden anonym behandelt.

Danke für deine Teilnahme.

1. Geschlecht

Mädchen Junge

2. Bitte angeben, welche Sprachen du sprichst. Spezifiziere deine Muttersprache und andere Fremdsprachen außer Deutsch.

Muttersprache: _____

Andere Fremdsprachen als Deutsch (z. B. Englisch): _____

3. Ich fühle mich im Deutschunterricht wohl

stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

4. Ich bin der Meinung, ich lerne im Unterricht viel

stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

5. Ich mag es, mündliche Aktivitäten im Unterricht zu haben

stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

6. Ich versuche wie ein Deutscher zu klingen, wenn ich Deutsch spreche

stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

7. Ich finde die Aussprache ist nicht so wichtig, so lange ich verstanden werde

- stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

8. Eine gute Aussprache ist wichtig, um verstanden zu werden

- stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

9. Ich bewundere Leute, die in einer Fremdsprache eine gute Aussprache haben

- stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

10. Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch *spreche*

- oft ab und zu selten nie

11. Ich bin mir meiner Aussprache unsicher, wenn ich Deutsch *lese*

- oft ab und zu selten nie

12. Es ist schwierig, mit einer deutschen Aussprache zu sprechen

- stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

13. Es macht Spaß, die deutsche Aussprache zu üben

- stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

14. Ich interessiere mich für die deutsche Aussprache

- stimmt ganz stimmt ein bisschen stimmt nicht

15. Ich übe die deutsche Aussprache zu Hause

- oft ab und zu selten nie

16. Im Unterricht arbeiten wir an der Aussprache bei Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen.

- oft ab und zu selten nie

17. Falls du *oft, ab und zu* oder *selten* bei Nr. 16 geantwortet hast: Mit *welche Aktivitäten, Aufgaben und/oder Übungen* hast du gearbeitet? (*mehrere Antwortmöglichkeiten*)

- Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach der Lehrkraft
 Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach einer Stimme auf dem Tonband
 Das Vergleichen der norwegischen und deutschen Aussprache
 Das Wiederholen von bestimmten Lauten

- Das Üben der Aussprache beim lauten Lesen
 - Das Üben der Aussprache von Liedertexten oder Gedichten
 - Aufgaben im Hörlabor
 - Den Satzrhythmus klatschen
 - Die Silben klatschen
 - Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache von bestimmten Lauten
 - Hörübungen mit dem Fokus auf die Satzmelodie (z.B. ist der Tonfall steigend oder fallend, auf welchem Word im Satz liegt die Betonung)
 - Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache bei bestimmten Worten
 - Zungenbrecher die entwickelt wurden um die Aussprach zu erschweren (Fischers Fritze fischt frische Fische)
 - Andere (Bitte unten näher beschreiben)
-
-
-

18. Die Lehrkraft erklärt Regeln wie man deutsche Laute und Wörter ausspricht

- oft ab und zu selten nie

19. Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, was für die deutsche Satzmelodie kennzeichnend ist (z. B. ob die Intonation fallend oder steigend ist und auf welchem Wort die Betonung liegt)

- ja nein

20. Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Konsonanten auf Deutsch ausspricht (z. B. b, c, d, f, g, v, ch, sch u.s.w.)

- ja nein

21. Die Lehrkraft hat darüber gesprochen, wie man die verschiedenen Vokale auf Deutsch ausspricht (z. B. a, e, i, o, ü, au, ei u.s.w.)

- ja nein

22. So häufig wird mit der Aussprache im Unterricht gearbeitet

- jede Einheit mindestens einmal in der Woche
 jede zweite Woche seltener als jede zweite Woche

23. Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch lese

- immer oft ab und zu selten nie

24. Die Lehrkraft korrigiert mich, wenn ich Deutsch spreche

- immer oft ab und zu selten nie

25. Wie wirst du korrigiert? (mehrere Ankreuzmöglichkeiten)

- Ich werde nie korrigiert
- Die Lehrkraft spricht das Wort richtig aus
- Die Lehrkraft spricht das Wort richtig aus und möchte, dass ich es wiederhole .
- Die Lehrkraft sagt, dass ich etwas falsch ausgesprochen habe und möchte, dass ich selbst herausfinde was ich anders machen muss
- Die Lehrkraft bespricht individuell mit mir welche Fehler ich oft mache und schlägt vor wie ich weiterhin damit arbeiten kann
- Die Lehrkraft bespricht häufig gemachte Fehler in Plenum

26. Es ist wichtig, Rückmeldungen zur Aussprache zu bekommen

- stimmt ganz
- stimmt ein bisschen
- stimmt nicht

27. Ich finde es wichtig, Zeit im Unterricht zu haben, um deutsche Laute und Wörter zu üben

- stimmt ganz
- stimmt ein bisschen
- stimmt nicht

28. Es ist wichtig gute, Rollenmodelle für die Entwicklung einer guten Aussprache zu haben

- stimmt ganz
- stimmt ein bisschen
- stimmt nicht

29. Ich wünsche mir mehr Unterricht in der deutschen Aussprache

- ja
- nein

30. Ich wünsche mir weniger Unterricht in der deutschen Aussprache

- ja
- nein

31. Ich wünsche mir mehr Aufgaben und Aktivitäten in Hinblick auf die deutsche Aussprache

- ja
- nein

32. Falls ja, welche Aufgaben sind für dich nützlich und von welchen wünschst du dir mehrere? (mehrere Antwortmöglichkeiten)

- Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach der Lehrkraft
- Das Nachahmen der Aussprache von Wörtern und/oder Sätzen nach einer Stimme auf dem Tonband
- Das Vergleichen der norwegischen und deutschen Aussprache
- Das Wiederholen von bestimmten Lauten
- Das Üben der Aussprache beim lauten Lesen

- Das Üben der Aussprache von Liedertexten oder Gedichten
 - Aufgaben im Hörlabor
 - Den Satzrhythmus klatschen
 - Die Silben klatschen
 - Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache von bestimmten Lauten
 - Hörübungen mit dem Fokus auf die Satzmelodie (z.B. ist der Tonfall steigend oder fallend, auf welchem Word im Satz liegt die Betonung)
 - Hörübungen mit dem Fokus auf die Aussprache bei bestimmten Worten
 - Zungenbrecher die entwickelt wurden um die Aussprach zu erschweren (Fischers Fritze fischt frische Fische)
 - Andere (Bitte unten näher beschreiben)
-
-
-

Vielen dank, dass du dir Zeit genommen hast diese Untersuchung zu beantworten!

Anhang 4: Informationsbrief an den Lernenden und ihren Erziehungsberechtigten

Kjære tyskelev og foresatte.

Mitt navn er Vibeke Grunnreis Kessner og jeg er student ved lektorutdannelsen i fremmedspråk ved Universitetet i Bergen. Jeg skal det kommende høst- og vårsemesteret skrive masteroppgave i tysk og ønsker i den forbindelse å gjøre en spørreundersøkelse blant elever på 8. Klassetrinn. Målet mitt er å undersøke noen aspekter ved språklæring på begynnernivå. Undersøkelsen kommer til å omhandle elevenes syn på læring og deres erfaringer som ferske tyskelever.

Jeg håper du som ny tyskelev vil være med på denne spørreundersøkelsen. Alle svar blir behandlet anonymt. Jeg ønsker informasjon om kjønn og opplysninger om du evt. snakker flere språk. Deltagelse er frivillig og dersom du ikke vil være med, gir du beskjed til meg eller til tysklæreren din. Ved å svare på undersøkelsen, samtykker du til deltagelse i studien.

For å få informasjon om begynneropplæringen i tysk ønsker jeg også å observere 4 tysktimer. Det er viktig at jeg kan bruke observasjonene mine så nøyaktig som mulig i oppgaven og ber derfor om tillatelse til å ta lydopptak. Personlige uttalelser og elevenes prestasjoner vil selvfølgelig ikke gjengis i oppgaven. Jeg kommer til å fokusere på gruppen som en helhet og observere hvordan elevene jobber og hva de jobber med. Lydopptakene slettes umiddelbart etter analysen.

Prosjektet skal avsluttes 15. mai 2016. Jeg sender gjerne et eksemplar til skolen i etterkant, slik at du og resten av tyskklassen kan diskutere resultatene.

Dersom dere har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg eller veilederen min Åsta Haukås, førstemanuensis ved Institutt for fremmedspråk ved UiB, tlf. 55 58 24 88.

Med vennlig hilsen

Vibeke Grunnreis Kessner,
Lektorstudent ved UiB og fremtidig tysklærer, tlf. 90568055

Jeg samtykker i at _____ (barnets navn) kan delta i denne undersøkelsen

ja nei

Jeg samtykker i at det blir brukt lydopptaker i 4 undervisningstimer i forbindelse med undersøkelsen

ja nei

Foresattes underskrift: _____
Vennligst returner snarest. Tusen takk.

Anhang 5: Beobachtungsprotokoll¹²

Observasjon av undervisning, aktiviteter og øvelser som knyttes til uttale.

Dato:

Skole:

Antall elever:

Aktiviteter og øvelser	Hva gjør/sier lærer?	Hva gjør/sier elev?	Kommentarer
Høytlesing			
Lytteøvelser			
Kontrastivt arbeid			
Imitasjonsøvelser			
Tungekrøll			
Klappe setningsrytme/stavelse			
Repetisjon av bestemte lyder			
Forklaring av uttaleregler			
Snakke om bestemte konsonanter			
Snakke om bestemte vokaler			
Korrektur - Læreren sier ordet på riktig måte - Læreren sier ordet på riktig måte og ber eleven gjenta -Læreren sier at eleven har uttalt noe feil og ber han/henne om å finne ut hva han/hun må gjøre annerledes - Læreren tar opp med eleven på tomannshånd hvilke feil han/hun ofte gjør og måter å jobbe med dette på - Læreren tar opp vanlige feil felles i klassen.			
Oppgaver fra bok			
Oppgaveark			
Andre øvelser/aktiviteter			

¹² Das Beobachtungsprotokoll ist im Anhang komprimiert worden. Bei dem Originalen gab es mehr Platz für Kommentare und Notizen.

Notater fra timen

Stemning og motivasjon:

Muntlig aktivitetsnivå:

Planlagt undervisningsøkter i uttale:

Spontan undervisning i uttale:

Integrering av uttale:

Eventuelle lærerholdninger til uttale:

Elevenes eventuelle Interesse for uttaleundervisning:

Anhang 5.1: Beobachtungsprotokoll übersetzt

Beobachtung des Unterrichts, Aktivitäten und Übungen zur Aussprache

Datum:

Schule:

Anzahl der Schüler:

Aktivitäten und Übungen	Was macht/sagt die Lehrkraft?	Was macht/sagt der Lernende?	Kommentare
Lautes Lesen			
Hörübungen			
Kontrastive Arbeit			
Nachahmungen			
Zungenbrecher			
Satzrhythmus/Silben klatschen			
Wiederholung von bestimmten Lauten			
Ausspracheregeln erklären			
Von bestimmten Konsonanten sprechen			
Von bestimmten Vokalen sprechen			
Korrektur - Die Lehrkraft spricht das Wort richtig aus - Die Lehrkraft spricht das Wort richtig aus und möchte, dass es wiederholt wird - Die Lehrkraft sagt, dass etwas falsch ausgesprochen wurde und möchte, dass der Lernende es selbst herausfindet was er/sie anders machen muss - Die Lehrkraft bespricht individuell mit dem Lernenden, welche Fehler er/sie oft macht und schlägt vor wie er/sie weiterhin damit arbeiten kann - Die Lehrkraft bespricht häufig gemachte Fehler im Plenum			
Aufgaben aus dem Lehrbuch			
Aufgaben auf Übungsblättern			
Andere Übungen/Aktivitäten			

Notizen aus den beobachteten Unterrichtseinheiten

Stimmung und Motivation:

Mündliches Aktivitätsniveau:

Geplanter Unterricht zur Aussprache:

Spontaner Unterricht zur Aussprache:

Das Integrieren der Aussprache:

Eventuelle Lehrereinstellungen zur Aussprache:

Eventuelles Interesse der Lernenden an der Aussprache:

Anhang 6: Tabellarische Übersicht über eine Auswahl des phonetischen Alphabets¹³

Laut	Beispiele Deutsch	Beispiele Norwegisch
[b]	Ober, Besen	ball, tilbake
[d]	danke, Lieder	danse, aldri
[f]	Foto, Vater	far, afrika
[g]	Gast, folgen	gå, sage
[h]	heißen, Uhu	hus, kjærlighet
[j]	ja, Jahr	jul, ja
[k]	Kuchen, Musik	kake, jakke
[l]	alles	liste, skal
[m]	Maus, Form	mus, perm
[n]	Nase, Ende	nese, kniv
[ŋ]	eng, singen	ring, synge
[p]	persönlich, Kopf	pinne, åpne
[ʁ]	Rose, Ware	rose, hare
[s]	Geist, Straße	sukker, hus,
[z]	Sonne, Dose	-
[ʃ]	Schule, Unterschied	sjakk, skjære
[t]	Tat, Rad	tur, stol
[v]	Vase, wo	vase, evig
[ç]	Chemie, nicht	kyss, kjøre
[χ]	beachten, Bach	-
[a:]	Frage, Atem	gate, adel
[a]	manche, alt	bakke, agurk
[ɛ:]	wähle, Ähre	-
[æ]	-	bære
[e:]	Kehle, edel	dele, enig
[ɛ]	Kelle, essen	vegg

¹³ Es kommen einige Unterschiede bei der Realisierung zwischen den deutschen und norwegischen Lauten vor, obwohl diese in der Tabelle mit gleichen phonetischen Zeichen angegeben werden. Beispielsweise wird das deutsche [a] heller als das norwegische [a] ausgesprochen (Høyem und Zickfeldt 2001: 114). Auf solche Unterschiede wurde in dieser Tabelle nicht eingegangen.

[ə]	Liebe	kjøre
[i:]	Miete, Igel	ti
[ɪ]	Mitte, irre	ikke, finne
[y:]	Güte, üben	
[ʊ:]	-	hus
[Y]	Nüsse, füllt	
[y]	-	fryse, yr
[o:]	Ofen, Auto	bål
[ɔ]	Offen, Sorge	måtte
[ø]	Höhle, Öl	løpe, øve
[œ]	Hölle, öffentlich	ønske, bølle
[u:]	Mut, Uhu	bro, stol
[ʊ]	Mutter, unter	onsdag
[aɪ]	Ei, Keiser	mai
[aʊ]	aus, Maus	au (Ausrufewort)
[ɔɪ]	Eule, heute	oi (Ausrufewort)
[æʊ]	-	euro

Sonderzeichen	Funktion
:	Längezeichen