

Beiträge zu aktuellen Forschungsthemen in der Sprechwissenschaft

Michaela Kupietz und
Christoph Collmann (Hg.)



Reihe

Reflexionen des Gesellschaftlichen in Sprache und Literatur. Hallesche Beiträge. Band 10

Katrin Berndt, Ines Bose, Steffen Hendel, Andrea Jäger, Eva Kowollik,
Daniela Pietrini, Sven Staffeldt, Natascha Ueckmann und
Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.)

Publikation des Promotionsstudiengangs an der Internationalen
Graduiertenakademie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg:
Sprache – Literatur – Gesellschaft. Wechselbezüge und Relevanzbeziehungen
vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

Beirat: Gerd Antos, Thomas Bremer, Ursula Hirschfeld, Werner Nell und
Angela Richter

Veröffentlicht: 2021



Das Werk unterliegt CC BY-NC 4.0 DE.

Bei Zitation ist der Digital Object Identifier (DOI) anzugeben:
<http://dx.doi.org/10.25673/39390>

ISSN: 2194-7473

ISBN: 978-3-96670-088-7

Umschlag und Satz: Steffen Hendel, Philipp Köhler

■ Hinweis zur Navigation im PDF-Dokument: (1) Im Menü „Anzeige“ unter „Seitenanzeige“
Zweiseitenansicht mit Deckblatt wählen. (2) Mit der Tastenkombination ALT + Pfeil links
springt man zurück zur letzten Position. Das ist hilfreich für die Navigation zwischen
Endnotentext und Endnotenzeichen.

Beiträge zu aktuellen Forschungsthemen in der Sprechwissenschaft:
Deutsch als Fremdsprache, Rundfunkmedien, Frühpädagogik und
Sprechkunst

Michaela Kupietz und Christoph Collmann (Hg.)

Inhaltsverzeichnis

Ines Bose, Christoph Collmann, Ursula Hirschfeld, Uwe Hollmach, Michaela Kupietz, Susanne Voigt-Zimmermann Vorwort	5
Debora Diehl Aussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen. Untersuchungsergebnisse zur Eindeutschung in der medialen Sprechrealität	9
Sabine Strauß Eindeutschungsuntersuchung niederländischer Namen. Methodische Aspekte der Quellenauswahl in den Medien	23
Dhekra Toufahi Zum Stand der Aussprachevermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht an Gymnasien in Tunesien	35
Sara Voracek Sensibilisierung indonesischer Deutschlehrkräfte für die Aussprachevermittlung im Unterricht. Wie unterrichtet man Phonetik?	45
David Fujisawa Visualisierung von Phonetik in DaF-Lehrwerken aus Japan und Deutschland. Eine Übungstypkategorisierung	59
Hendrikje Palm Mündliches Argumentieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu Dimensionen des Kulturellen	75

Katharina Muelenz-Goli	87
Sprachbewusstsein als Schlüssel zur Förderung der mündlichen Redefähigkeit	
Michaela Kupietz	99
Zur Gesprächsfunktion der Bestätigungsformel <i>genau</i> einer frühpädagogischen Fachkraft in einer Spielsituation mit Kindern unter drei Jahren	
Volkhild Klose	113
Sprechhandlungsimpulse und stilistische Spielweisen im zeitgenössischen Theater	
Kurzbiographien der Autorinnen und Autoren	127

Vorwort

In der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik forschen derzeit ca. 35 Doktorand*innen an ihren Promotionsprojekten, die sich mit phonetischen, rhetorischen, künstlerischen und sprachtherapeutischen Themen befassen. Jährlich stattfindende Doktorandentage bieten den Promovierenden die Gelegenheit, Fortschritte ihrer Arbeit sichtbar zu machen und darüber teildisziplinübergreifend zu diskutieren.

Der vorliegende Band stellt Aspekte aus Arbeiten von neun Promovierenden vor und reiht sich damit in die bereits erschienenen Bände der Jahre 2014, 2016 und 2020 ein. Auch in diesem Band wird die fachliche Vielfalt mit intra- und interdisziplinären Bezügen innerhalb der Sprechwissenschaft sowie zu benachbarten Wissenschaftsdisziplinen deutlich. Im Folgenden werden die Beiträge vorgestellt und auf den jeweiligen Forschungskontext bezogen.

Zwei Beiträge in diesem Band lassen sich dem langjährigen Projekt der halle-schen Sprechwissenschaft zur „Entwicklung der deutschen Standardaussprache“ zuordnen, seit den 1950er Jahren werden dazu Untersuchungen vorgenommen. Die Aussprache fremder Namen und Wörter in den Medien ist dabei ein aktueller und stark diskutierter Aspekt der Orthoepieforschung. Eine Reihe von Bachelor- und Masterabschlussarbeiten, zwei Dissertationen und ein Habilitationsprojekt zu verschiedenen Herkunftssprachen wurden bereits abgeschlossen, weitere sind in Arbeit. *Sabine Strauß* untersucht in ihrem Promotionsprojekt die Aussprache niederländischer Namen im Deutschen, ihr Beitrag in diesem Band zu methodischen Fragen der Quellenauswahl in den Medien beschreibt Möglichkeiten der Sammlung, Speicherung, Dokumentation und Klassifizierung von Daten aus Rundfunkaufnahmen und Nachschlagewerken in einer relationalen Datenbank, die ein effizientes und übersichtliches Arbeiten ermöglicht. *Debora Diehl* untersucht die Standardaussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen. In ihrem Beitrag präsentiert und diskutiert sie ihre Untersuchungsergebnisse zur Eindeutschung in der medialen Sprechrealität.

Die Promotionsthemen von vier weiteren Doktorand*innen lassen sich dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ zuordnen, behandeln dabei aber ganz unterschiedliche sprechwissenschaftliche Fragestellungen. *Dhekera Tonfahi* beschäftigt sich mit Untersuchungen zu Ausspracheproblemen tunesischer Deutschlernender und

zur Optimierung der Aussprachevermittlung im Deutsch-als-Tertiärsprache-Unterricht in Tunesien. In ihrem Beitrag charakterisiert sie den Stand der Aussprachevermittlung an Gymnasien, sie geht von der aktuellen Lehr-Lern-Situation aus und beschreibt Anforderungen an Lehrende, Lernende, Materialien und methodische Vorgehensweisen. *David Fujisawa* untersucht in seinem Promotionsprojekt didaktisch-methodische Konzepte für die phonetische Bewusstheit und Bewusstmachung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan und betrachtet im Beitrag einen wichtigen Teilbereich, die Visualisierung von Phonetik in DaF-Lehrwerken aus Japan und Deutschland, und erarbeitet verschiedene Übungstypkategorien. *Katharina Muelenz-Goli* befasst sich mit soziolinguistischen und sprechwissenschaftlichen Untersuchungen zu mündlichen Sprachkontaktphänomenen bei zweisprachigen Jugendlichen einer deutschen Schule in Japan. Im Beitrag geht es um die Entwicklung des Sprachbewusstseins als Schlüssel zur Förderung der mündlichen Redefähigkeit im Deutschen als Zweitsprache. Das Promotionsthema von *Sara Voracek* umfasst die Integration von Phonetik in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Sie entwickelte Aus- und Fortbildungskonzepte für Deutschlehrende in Asien und berichtet im Beitrag von ihren Analysen zur Sensibilisierung indonesischer Deutschlehrkräfte für die Aussprachevermittlung im Unterricht.

Hendrikje Palm befasst sich mit dem mündlichen Argumentieren im Fremdsprachenunterricht. Sie versteht Argumentieren als bildungssprachliche Praktik und geht davon aus, dass es im gesamten Hochschulkontext eine Rolle spielt. Sie verweist auf kulturell bedingte Voraussetzungen, unter denen Argumentieren jeweils wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ist. Anschließend entwirft Palm ein Forschungsdesign für die gesprächsrhetorische Analyse authentischer Hochschulinteraktion in Ecuador. Leitfrage der Untersuchung ist, inwiefern für den Unterricht im fremdsprachlichen Argumentieren vorhandene Voraussetzungen in der L1 (Erstsprache) verfügbar gemacht werden können. Anhand videografiertes muttersprachiger Fachseminare und Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache soll aufgezeigt werden, ob und inwiefern in diesen Veranstaltungen Argumentieren für die Studierenden erfahrbar ist und welche Rolle dabei kulturelle Sachverhalte spielen. Ziel der Analyse ist es, das methodisch-didaktische Repertoire der Fremdsprachenlehrenden für den Unterricht im mündlichen Argumentieren zu erweitern.

Das Forschungsthema von *Michaela Kupietz* ist im interdisziplinären Bereich von Sprech- und Sprachwissenschaft angelegt. Sie untersucht die Funktionen der Bestätigungsformel „genau“ im frühkindlichen Bereich. Durch die detaillierte gesprächslinguistische Analyse eines Spieldialogs zwischen einer frühpädagogischen

Fachkraft und mehreren Kleinkindern arbeitet sie eine dreidimensionale Gesprächsfunktion dieser Bestätigungsroutine heraus: Ratifikation, Gesprächsorganisation und sprachliche Ausgestaltung der Partnerbeziehung. Mit dieser Arbeit leistet sie einen wichtigen Beitrag für die Untersuchung und Vermittlung von Sprachförderstrategien – ein Thema, das seit längerem in verschiedenen Forschungskontexten der halleschen Sprechwissenschaft bearbeitet wird. In Bestätigungsroutinen sehen wir ein großes Potential auch für die sprachlichen Aushandlungen im generationenübergreifenden Gespräch oder Gespräch im klinischen bzw. pflegerischen Bereich.

Die Darstellungen von *Volkbild Klose* gewähren einen inhaltlichen Einblick in ihr Promotionsvorhaben, das eine sprechwissenschaftliche theatrale Perspektive eröffnet. Im Kern befasst sich die Autorin mit dem impulsgesteuerten Agieren, das über eine gesamtkörperliche Bereitschaft zum sprechsprachlichen Handeln führt. Dieser Ansatz greift die Anforderung des Theaters auf, dass das Schauspielen verschiedene Spiel- und Erzählweisen impliziert, aus denen vielfältige Sprechstile folgen. Die Impulsfähigkeit rückt damit in das Blickfeld einer Schlüsselkompetenz des theatrales Sprechens. Zur Erklärung ihre Notwendigkeit werden die Besonderheiten bei der Erzeugung von Sprechhandlungsimpulsen anhand des postdramatischen Theaters erörtert.

Ines Bose, Christoph Collmann, Ursula Hirschfeld, Uwe Hollmach,
Michaela Kupietz und Susanne Voigt-Zimmermann



Aussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen

Untersuchungsergebnisse zur Eindeutschung in der medialen Sprechrealität

Da die Anpassung der Aussprache fremder Namen und Wörter an das Deutsche auch von der Bekanntheit und der Verbreitung der jeweiligen Sprache abhängt, beschäftigt(t)en sich an der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mehrere Wissenschaftler*innen mit der Eindeutschung aus unterschiedlichen Herkunftssprachen. Abgeschlossen sind bisher Arbeiten zum Russischen¹, Englischen² und Polnischen³, bearbeitet wird derzeit die Eindeutschung von Namen aus dem Arabischen und Japanischen⁴. Ein Beitrag zur Eindeutschungsuntersuchung niederländischer Namen befindet sich ebenfalls in diesem Doktorandenband.

Die japanische Sprache ist in Deutschland im Vergleich zu verbreiteten Sprachen wie Englisch und Französisch eher weniger bekannt. Im *Deutschen Aussprachewörterbuch* (DAWB)⁵ der Halleschen Sprechwissenschaft sind mit einer Summe von 411 Einträgen nur wenige Namen und Wörter japanischer Herkunft enthalten, ein separates Kapitel zur Eindeutschung für Einträge aus dem Japanischen gibt es zudem nicht. Dies wäre wünschenswert, um einerseits nicht jedes Wort nachschlagen zu müssen und andererseits nicht enthaltene Wörter angemessen auszusprechen. Die Sprache wird von wenigen Deutschen beherrscht, dennoch haben es viele japanische Wörter – teilweise unbemerkt – in unsere Sprache geschafft, spätestens seit Japan vor über 150 Jahren mit Deutschland durch den preußischen Staatsmann Friedrich Albrecht Graf zu Eulenburg einen Freundschafts- und Handelsvertrag schloss und eine deutsch-japanische Beziehung begann.⁶

Bei Nachrichtensprechenden zeigen sich bei der Aussprache japanischer Namen und Wörter immer wieder Unsicherheiten, wie beispielsweise 2011 bei der Stadt *Fukushima*⁷ zu hören war. Auch heute ist sowohl [fuk'ʊʃi:ma] als auch [fokuʃ'i:ma] im Rundfunk zu hören. Im Jahr 2019 waren außerdem mindestens zwei japanbezogene Ereignisse in den Medien präsent: Am 30. April 2019 dankte der alte Kaiser Akihito mit seiner Regierungsdevise *Heisei* ab, nahtlos leitete sein Sohn Naruhito die *Reima*-Epoche ein.⁸ Neben der Kaiser-Nachfolge war im Juni 2019 auch die

Frauenfußball-Weltmeisterschaft ein Thema, für die sich die Japanerinnen wieder qualifiziert haben.

Die im Folgenden beschriebene Forschungsarbeit hat das übergeordnete Ziel, Empfehlungen für die Aussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen zu geben und nähert sich diesem in drei Untersuchungsschritten an.

Untersuchungsschritte

Im *ersten Schritt* wurden die Transkriptionen von 84 ausgewählten japanischen Namen und Wörtern⁹ in fünf Aussprachekodizes miteinander verglichen und herausgearbeitet, welches Nachschlagewerk stärker oder schwächer hinsichtlich mehrerer Ausspracherealisationen von der Originalaussprache abweicht. Es hat sich gezeigt, dass das *Große Wörterbuch der deutschen Aussprache* (GWdA)¹⁰ und sein Nachfolger, das *DAWB*, japanische Namen und Wörter eher eindeutschen, das *Duden-Aussprachewörterbuch* von 2015 (Duden-AWB 15)¹¹ und die vorhergehende 6. Auflage von 2005 (Duden-AWB 05)¹² hingegen eher originale Transkriptionen vorweisen. Die *ARD-Aussprachedatenbank* (ARD-ADB)¹³ nimmt sich vor, „so original wie möglich und so deutsch wie nötig“¹⁴ zu transkribieren, bei den japanischen Einträgen ist sie aber inkonsequent und lässt keine Tendenz in Richtung originalnah oder eingedeutscht erkennen. Diese Ergebnisse zeigen noch keine anwendbare Standardisierung, weshalb nach dieser präskriptiven im nächsten Schritt die deskriptive Perspektive notwendig wird.

Im *zweiten Untersuchungsschritt* wird die Auswahl phonetischer Phänomene auf ein handhabbares Maß eingegrenzt und die Ausspracherealität in den deutschen Medien ermittelt. Es sollte empirisch ein Aussprachestandard für japanische Namen und Wörter im Deutschen (deskriptiv) festgelegt werden. Untersuchungsaufbau und ausgewählte Ergebnisse werden in diesem Beitrag dargelegt.

Im abschließenden *dritten Schritt* wird mithilfe einer Online-Umfrage die Erwartbarkeit der Aussprache japanischer Namen und Wörter im deutschen Rundfunk eruiert, um für eine gezielte Auswahl an phonetischen Phänomenen zu erfragen, ob ihre Realisierung für deutsche Hörer angemessen bzw. akzeptabel ist. Solche sozio-phonetischen Untersuchungen haben bereits Ebel¹⁵ und Lange¹⁶ für Arbeiten zum Russischen und Englischen erfolgreich durchgeführt.

Methodisches Vorgehen zur Analyse der Ausspracherealität

Für die bereits abgeschlossene Wörterbuchanalyse (erster Untersuchungsschritt) wurden insgesamt 21 phonetische Phänomene¹⁷ ausgewählt. Wiederum elf davon gehen in die Analyse der medialen Sprechrealität (zweiter Untersuchungsschritt) ein. Auf segmentaler Ebene werden fünf Vokale und fünf Konsonanten untersucht. Als einziges suprasegmentales Phänomen wird die Wortakzentuierung einbezogen. Auf die Analyse der Tonhöhe wird verzichtet, da erfahrungsgemäß davon auszugehen ist, dass die Realisierung der Tonhöhen nicht aus dem Japanischen übernommen wird.

Insgesamt wurden 104 Hörfunk- und Fernsehbeiträge gesammelt, die in der Zeit von 02/2015 bis 07/2017 ausgestrahlt wurden und japanische Namen und Wörter enthalten. Ein Großteil der Fernsehbeiträge wurde mit Hilfe der freien Software *MediathekVien*¹⁸ ermittelt, weitere Beiträge u.a. durch gezielte Suchen in den Mediatheken der *Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland* (ARD) sowie in den bundesweiten Programmen des *Zweiten Deutschen Fernsehens* (ZDF) und *Deutschlandradios*. Die *Deutsche Welle* gehört zwar nicht zum öffentlich-rechtlichen Rundfunk (ÖRR)¹⁹, ist aber Mitglied der ARD und wird in der Analyse berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analyse beziehen sich demnach auf die Grundgesamtheit des deutschländischen ÖRR, woraus eine Stichprobe aus zufällig gesammelten Radio- und Fernsehbeiträgen analysiert wird. Sie stellen Tendenzen dar und lassen kaum einen Rückschluss auf die Gesamtheit der deutschen Radio- und Fernsehsprechenden zu.

Das Korpus enthält 289 verschiedene japanische Namen und Wörter, von denen 84 Items für die Analyse der medialen Ausspracherealität berücksichtigt werden. Für jedes untersuchte phonetische Phänomen besteht ein Unterkorpus aus Items mit dazugehörigen Audiofiles, die das Item im Satzkontext enthalten, wobei manche Items mehrere Belegfälle desselben Untersuchungslautes enthalten. Zu einigen Items, wie bspw. *Fukushima*, liegen wesentlich mehr Audiofiles vor als zu anderen. Um eine Unausgewogenheit zu umgehen, werden nur 5% der Audiofiles pro Phänomen einbezogen, für alle elf Phänomene ergibt sich dadurch eine Anzahl von 413 Belegfällen. Vier phonetische Phänomene werden im Ergebnisteil vorgestellt.

Für alle untersuchten Items wurde eine auditive Transkription der sprecherischen Realisierung nach dem *Internationalen Phonetischen Alphabet* (IPA) angefertigt. Dabei wurde grundsätzlich phonetisch transkribiert. Zur Kontrolle wurden Experten-hörer*innen befragt.

Analyseergebnisse ausgewählter phonetischer Phänomene

Für die Ergebnisdarstellung in diesem Beitrag werden vier phonetische Phänomene ausgewählt, deren Ausspracherealität in den untersuchten Medien stark vom Original abweicht oder sehr variantenreich ist.

a) Realisierung der Wortakzentuierung: Das Japanische ist eine Tonsprache des gemäßigten Typs, woraus sich erhebliche Abweichungen vom deutschen Druckakzent ergeben. Der Wortakzent wird im Japanischen mit dem Merkmal /+Fall/ gekennzeichnet und befindet sich demzufolge auf einem Hochton mit folgendem Tiefton.²⁰ Von 93 mehrsilbigen Items aus dem Korpus werden 54 berücksichtigt, die restlichen 39 enthalten keinen Akzentkern. Tabelle 1 macht deutlich, dass in den Medien mit sehr geringer Mehrheit (54%) originalnahe Realisierungen auftreten.

Die empirische vergleichende Analyse der Kodizes zeigt ein anderes Bild: Überwiegend erhalten andere Silben das Akzentzeichen bzw. die Tonhöhenangabe, also abweichend zum Original. Die beiden Halleschen Aussprachekodizes *GWdA*²¹ und *DAWB*²² empfehlen zu einem Anteil von etwa 75% andere Akzentuierungen, die *ARD-ADB*²³ empfiehlt rund 68% abweichende Akzente. Die beiden *Duden-AWB* empfehlen mit nur knapper Mehrheit Originaltonhöhen (2005²⁴: 54,6%; 2015²⁵: 56,3%), womit beide ebenso wie die anderen ihrer Aussage im Theorieteil nicht gerecht werden, in dem für alle fremdsprachigen Wörter der Mindestanspruch an originale Akzentuierungen gilt.

Im Japanischen gibt es auch Wörter, die ohne Akzentkern realisiert werden.²⁶ Die Analyse der medialen Sprechrealität im Deutschen hat ergeben, dass jedes Wort zumindest einen Hauptakzent erhält. Aus den gewonnenen Erkenntnissen kann derzeit keine fundierte Eindeutschungsempfehlung ausgesprochen werden. Nützlich

Tabelle 1: Realisierung des Wortakzents

	Realisierung	Belegbeispiel	Anzahl (n = 54)	
original	Hauptakzent beim Wechsel von Hoch- zu Tiefton	<i>Fukusbima</i> [fuk'ɔʃi:ma:]	29	54%
nicht original	Hauptakzent an anderer Position	<i>Fukusbima</i> [fukuʃi:ma:]	25	46%

sind dazu die Ergebnisse einer Perzeptionsuntersuchung zum Wortakzent, die im Rahmen der Dissertation durchgeführt wurde. Für original gesprochene japanische Namen und Wörter haben deutsche Muttersprachler*innen den Wortakzent bestimmt. Sie nehmen einen Tonhöhenwechsel zwar gelegentlich wahr, jedoch auch dann, wenn es ein Wechsel von einem Tief- zu einem Hochton ist und schreiben grundsätzlich jedem Wort einen Akzent zu, auch wenn es im Original keinen Akzent enthält. Nicht nur deshalb, sondern auch weil es Tonhöhenwechsel an für Deutsche kaum realisierbaren Positionen gibt (bspw. innerhalb eines langen Vokals, *Judoka* [dzu:do:ka[?]]), ist die Übernahme der Originaltonhöhe bzw. des Originalakzentes ins Deutsche nicht ohne Weiteres umsetzbar. Die Bestimmung des Wortakzentes für japanische Namen und Wörter stellt zudem eine Hürde dar: Es gibt keinen Aussprachekodex für das Japanische, lediglich ein japanisches *Online-Akzentwörterbuch* (OJAD)²⁷, welches durch Eingabe der japanischen Schriftzeichen Kanji und Kana Tonhöhenangaben für etwa 9000 Nomen (mit Ausnahme von Eigennamen) im Tokioter Dialekt anzeigt. Fraglich ist auch, ob im Japanischen überhaupt von einem Wortakzent gesprochen werden kann, da es sich um eine „gemäßigte Ton-sprache“ handelt.

Dennoch ist für Sprechende in deutschen Medien letztlich die Frage relevant, nach welchen Prinzipien fremde Wörter im Deutschen akzentuiert werden sollten. Mehrere Überlegungen spielen für die Kodifizierung japanischer Namen und Wörter im Deutschen eine Rolle: Es gibt Namen und Wörter ohne Akzentkern, was ohne großen Sprechaufwand nicht auf das Deutsche übertragbar und somit auch nicht empfehlenswert ist, z.B. *Samurai* [sa/mur^{ai}]. Einige Namen und Wörter haben zudem bereits eine etablierte Akzentuierung, die berücksichtigt werden sollte, z.B. *Kamikaze* [ka/miⁱkaze]. Für einige Fälle kann es hilfreich sein, daher zwei Transkriptionsvarianten anzugeben, wie es schon jetzt in einigen Kodizes der Fall ist. Schließlich ist bei der Sichtung japanischer Einträge im DAWB die Tendenz zu erkennen, dass für Wörter mit bestimmten Suffixen Akzentregeln gelten. Diese (ungeschriebenen) Regeln können aufgegriffen werden, in unsicheren Fällen kann eine Hörerbefragung zur Akzeptabilität verschiedener Varianten Aufschluss geben.

b) Realisierung der devokalisierten Laute [i] und [u]: Im Japanischen werden die beiden Laute [i] und [u] in bestimmten Positionen devokalisiert. Fujimoto²⁸ beruft sich auf verschiedene teilweise sehr alte Publikationen und formuliert daraus eine allgemeine Ausspracheregeln: Ein hoher Vokal wird entstimmlicht, wenn er zwischen

zwei stimmlosen Obstruenten oder zwischen einem stimmlosen Obstruenten und einer Pause („phrase break“) steht.

In den Medien werden vier von 21 Belegfällen (19%) mit originalen bzw. originalnahen Vokalen realisiert. Da ein Vokalausfall dem Original sehr nahe kommt, werden die beiden Fälle mit dem Laut [ɥ] berücksichtigt: *Hokūsai*_{JP} [ho̞̟̚kɯ̟sai] – _{Dt} [h'ɔksaɕ] und *Yosuke*_{JP} [jo̞̟̚osɥke] – _{Dt} [j'ɔskə]. Devokalisation ist nur in einem Wort zu vernehmen: *Kitsune*_{JP} [ki̞̟̚tsɯ̟ne] – _{Dt} [ki̞̟̚ts'u:nɛ:]. Alle übrigen 17 Belegfälle (81%) zeigen Realisierungen ohne Vokalausfall und Devokalisation, der größere Teil ist demnach nicht originalnah. Der Hinterzungenvokal wird in allen Fällen gerundet realisiert, also [u] statt des Xenophons [ɥ], was auf diesen Teil der Untersuchung aber keine Auswirkungen hat. Eine Übersicht ist in Tabelle 2 zu sehen.

Beim Vergleich der Aussprachekodizes zeigt sich ein uneinheitliches Bild: Das *GWdA* und *DAWB* empfehlen nichtreduzierte, weil schriftnahe Realisierungen, die *ARD-ADB* macht mehr Angaben mit als ohne Reduzierungen, wohingegen beide *Duden-AWB* mehrheitlich Reduzierungen der Vokale angeben (in Form des Unsilbigkeitszeichens z.B. in *Fukushima* [fu̟̚'ku̟̚ɕima]). Der Anspruch an eine Eindeutschungsempfehlung ist es, dass sie möglichst einfach und dadurch in jedem Fall handhabbar sein muss. Xenophone können durch ähnliche Laute ersetzt werden,

Tabelle 2: Realisierung der Devokalisation von [i] und [ɥ]

	Realisierung	Belegbeispiel		Anzahl (n = 21)	
original(nah)	[-]	<i>Hokūsai</i> [h'ɔksaɕ]		3	14%
	[i]	<i>Kitsune</i> [ki̞̟̚ts'u:nɛ:]		1	5%
	[ɥ]	–		–	–
			ges.	4	19%
nicht original(nah)	[i]	<i>Akibito</i> [akih'i:to:]		11	52%
	[u]	<i>Fukuoka</i> [fuku'o:ka:]		6	29%
			ges.	17	81%

im Fall der Devokalisation kann aber auch ein Vokalausfall möglich sein, wie in den Medien zu vernehmen ist. Fraglich ist, welchen Anspruch die Hörenden an eine Wiedererkennbarkeit in den Printmedien haben. Um das herauszufinden, ist eine Befragung unumgänglich.

c) Realisierung des unbetonten Finallautes [e]: Das japanische Vokalsystem wird von verschiedenen Autoren divergierend dargestellt, Schmidt²⁹ gibt ein ungespanntes [ɛ] an, Albrecht/Lausch³⁰ bilden in der Vokalübersicht ein gespanntes kurzes [e] ab, erläutern aber, dass dieser Laut „ungespannter/offener als das deutsche lange [gespannte [e:], D.D.] und gespannter/geschlossener als das deutsche kurze [ɛ]“ ist. Bei Saito³¹ wird er als Vorderzungenvokal und als mittelhoch zwischen halbgeschlossen

Tabelle 3: Realisierung des unbetonten Finallautes [e]

	Realisierung	Belegbeispiel	Anzahl (n = 49)	
original(nah)	[e:]	<i>Kobe</i> [k'o:be:]	4	8%
	[ɛ]	<i>(Shinzo) Abe</i> ['a:be]	4	8%
	[ɛ]	<i>Anime</i> ['anime]	2	4%
	[e:]	<i>Kitsune</i> [kɪts'u:ne:]	1	2%
	[ɛ]	<i>Kusakabe</i> [kus'akabɛ:]	1	2%
	[e:]	<i>Hakone</i> [hak'o:ne:]	1	2%
	[e]	–	–	–
		ges.	13	26%
nicht original(nah)	[ə]	<i>Kamikaze</i> [kamik'a:zə]	36	74%
			ges.	36

und halboffen beschrieben. Inotsuka/Inotsuka³² transkribieren in ihrem soliden phonetischen Einführungsbuch durchgehend den gespannten kurzen Laut [e]. Im Rahmen dieser Untersuchung wird aufgrund der Aktualität dieser Publikation der gespannte kurze Laut [e] für alle Wörter im Korpus verwendet, für die Einteilung der Lautrealisierungen wird lediglich der Schwa-Laut als *nicht original(nah)* gewertet (vgl. Tabelle 3).

In den Aussprachekodizes transkribiert das *DAWB* mit 87% überwiegend den Schwa-Laut, was dem Ergebnis in den Medien sehr nahekommt. In allen anderen Kodizes wird keine Tendenz deutlich.

Die Analyse der 49 Belegfälle zeigt eine starke Tendenz zur Eindeutigung in den Medien, 74% aller Belegfälle enthalten einen Schwa-Laut. Die originalnahen Realisierungen sind jedoch so variantenreich, dass eine Empfehlung nur bedingt möglich ist. Dieses Phänomen sollte in eine Nachfolgeuntersuchung im Rahmen des Dissertationsprojektes einbezogen werden und hier vor allem hinsichtlich der Bekanntheit der Namen oder Wörter. Zusätzlich ist die Wortakzentuierung ausschlaggebend: Sobald bspw. der Name des japanischen Premierministers *Shinzo Abe* anders betont wird, ändert sich die Realisierung des Finalvokals: [ʔab'e:] vs. [ʔabə].

d) Realisierung des Langvokals <ei>: Im Deutschen wird die Vokalverbindung <ei> innerhalb einer Silbe als Diphthong [aɪ] realisiert. Im Standardjapanischen wird ein Zusammenschluss beider Vokale zu einem langen gespannten [e:]³³ – die Wortbeispiele am Beginn des Beitrags werden demnach wie folgt ausgesprochen: *Heisei* [heʃ:se:ʔ] und *Reiwa* [reʃ:waʔ]. Eingedeutet wird im *DAWB* und *Duden-AWB 05* nur ein Item, in dem <ei> in initialer Position vorkommt: *Eiko*_{DAWB} [ʔaiko:], *Duden-AWB 05* [ʔaiko]. Das Gesamtergebnis, inbegriffen auch der Items, in denen <ei> in medialer Position auftritt, neigt aber nicht zur Originalnähe, da überwiegend gänzlich andere Aussprachevorschläge gemacht werden (z.B. [eɪ]). Die sehr geringe Anzahl an Items in diesem Unterkorpus ermöglicht noch keine Empfehlung hinsichtlich einer Originalnähe oder -ferne. Da die drei Realisierungsvarianten für deutsche Sprechende leicht umsetzbar sind, ist hier vermutlich wieder das Schriftbild entscheidend (was für eine Realisierung des Diphthongs spricht) und die Erwartbarkeit der Hörenden. In Tabelle 4 werden die Realisierungen im Überblick dargestellt.

Übergeordnete Aspekte

Bei der Analyse zum Laut [r], die in diesem Beitrag nicht näher erläutert wurde, waren zwei Sätze aus verschiedenen Nachrichtenbeiträgen besonders markant und sind beispielhaft für die Realisierung von Einzellauten im Besonderen für japanische und im Allgemeinen für alle fremdsprachigen Namen und Wörter im deutschen Rundfunk. Der erste Satz enthält zwei japanische Eigennamen mit R-Lauten: „*Shinichiro Ikebe* hat auch die Musik zum Film ‚Träume‘ von *Akira Kurosawa* komponiert.“³⁴ Der Sprecher realisiert im ersten Namen *Shinichiro Ikebe* das Xenophon [r], im zweiten Namen *Akira Kurosawa* jedoch die eingedeutschten Laute [ʁ], [z] und [v]. Im folgenden Satz³⁵ geht es um den nordischen Kombinierer *Takehiro Watanabe*: Im Vornamen wird eingedeutscht mit [ʁ], im Familiennamen zwar der finale Schwa-Laut [ə] aber der Approximant [w] realisiert. Die Gründe für diese vermeintliche Inkonsequenz können vielschichtig sein, Krech/Dubielzig haben mögliche Einflussfaktoren zusammengetragen, bspw. den Zeitpunkt, zu dem die Namen in die deutsche Sprache gelangt sind, die individuelle Sprachkenntnis des Sprechenden oder die Schreibung. In diesem Fall ist ein sprachlicher Kontext denkbar, „der deutsch sein kann oder weitere Wörter der betreffenden Fremdsprache enthält“³⁶. Für den Laut [w] im Namen *Takehiro Watanabe* ist ebenso möglich, dass das Englische als *Lingua franca* eine Mittlersprache darstellt. Diese Faktoren sollten bei der weiteren Analyse zur Empfehlung für die Aussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen mit bedacht werden.

Tabelle 4: Realisierung des Langvokals <ei>

	Realisierung	Belegbeispiel	Anzahl (n = 5)		
original	[e:]	<i>Geisha</i> [g'e:ʃa:]		1	20%
			ges.	1	20%
nicht original	[ei] und ['ei]	<i>Meiji</i> [m'eʃi:]		3	60%
				1	20%
	[aɛ]	<i>Heian-Jingu</i> [h,aɛan dʒ'ɪNu:]	ges.	4	80%

Zusammenfassung und Auswertung der Untersuchung

Mit der Analyse ausgewählter phonetischer Phänomene in den Medien des öffentlich-rechtlichen Rundfunks wurde versucht, sich einer Empfehlung für die Aussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen weiter zu nähern.

In Tabelle 5 und 6 werden alle elf untersuchten phonetischen Phänomene mit ihrer häufigsten Realisierung in den Medien dargestellt. Die Realisierungsbereiche sind dreigeteilt. *Originalnahe Realisierungen* (Tab. 5): Hier werden jene phonetischen Phänomene eingeordnet, die in den untersuchten Medien zu mindestens 60% original(nah) realisiert werden, dazu zählen die Frikative [s] und [z] sowie der Approximant [w]. *Nicht originalnahe Realisierungen* (Tab. 6): Zu dieser Kategorie gehören fast alle restlichen Phänomene, nämlich jene, die in den Medien mindestens 60% abweichend vom Original vorkommen. Ermittelt wurden dafür Hiatus, Langvokal <ei>, Frikativ [z], Qualität/Quantität akzentuierter Vokale, unbetonter Finallaut [e], Devokalisation der Laute [i] und [u] sowie Flap [ɾ]. Nur die Wortakzentuierung konnte keinem der beiden Realisierungskategorien zugeordnet werden, weil sie *keine eindeutige Tendenz* zeigt (Tab. 5). Dieses Ergebnis überrascht kaum, da das Japanische als gemäßigte Tonsprache keinen für deutsche Sprechende leicht zu übertragenden Druckakzent, sondern zwei Tonhöhen vorweist, die innerhalb eines Wortes variieren und mit großem Aufwand für jedes Wort einzeln erlernt werden müssten.

Tabelle 5: Überblick über die Realisierungen (originalnah & keine eindeutige Tendenz)

Realisierung	Phänomen	Anzahl Belegfälle	häufigste Realisierung in den Medien
originalnah	stl. alveolarer Frikativ [s]	91	[s] (61,5%)
	sth. alveolarer Frikativ [z] (Inlaut) und [dz] (Anlaut) – vor <i> palatalisiert [z]	19	[z] (63,2%)
	labial-velarer Approximant [w]	27	[w] (62,9%)
keine eindeutige Tendenz	Wortakzentuierung	54	originale Wortakzentuierung (bzw. Tonhöhenangabe) (53,7%)

Fazit und Ausblick

Für drei der untersuchten Phänomene kann eine vorläufige Empfehlung für den Umgang mit japanischen Namen und Wörtern im Deutschen formuliert werden. Das betrifft zum einen die beiden *Hiatus* [ai] und [oi], die im *DAWB* und in der *ARD-ADB* überwiegend diphthongiert werden, was für die neun Items im Rundfunk auf 100% der Fälle zutrifft. Lediglich die Insel *Hokkaido* wird von allen Kodizes bis auf das *GWdA* mit alternativer Empfehlung angegeben, wie bspw. im *DAWB* [hɔk'æɔdo:] od. [hɔka'i:do:]. Empfehlenswert ist für neue und nicht etablierte Einträge der eingedeutschte Diphthong. Weiterhin wird für das *Graphem* <j> sowohl von allen fünf Kodizes die Affrikate [dʒ] empfohlen sowie in 66,7% aller Belegfälle in den Medien [dʒ] und entsonorisiert [dʒ̥] realisiert. Da im Korpus nur vereinzelt die Laute [ʒ], [tʃ] und [j] vorkommen, kann eine Empfehlung für die Affrikate [dʒ] bzw. [dʒ̥] ausgesprochen werden. Zuletzt tritt das Phänomen *Qualität/Quantität akzentuierter Vokale* mehrheitlich in allen fünf Kodizes und zu 100% in den Medien eingedeutscht auf. Es werden also lange/gespannte und kurze/ungespannte Vokale realisiert, was in eine regelbasierte Beschreibung gesprochener Standardsprache für japanische Namen und Wörter münden kann.

Tabelle 6: Überblick über die Realisierungen (nicht originalnah)

Realisierung	Phänomen	Anzahl Belegfälle	häufigste Realisierung in den Medien
nicht originalnah	Hiatus [ai] und [oi]	9	Diphthonge (100%)
	Langvokal <ei> [e:]	5	[e:] (60%)
	alveolo-palatale Frikativ [ʒ] (Inlaut) und [dʒ] (Anlaut)	15	[dʒ], [dʒ̥] (66,7%)
	Qualität und Quantität akzentuierter Vokale	60	[a ɛ ɪ ɔ ʊ], [a: e: i: o: u:] (100%)
	unbetonter Finallaut [ɛ]	49	[ɛ] (73,5%)
	Devokalisation: [i̥] und [u̥]	21	[i̥] und [u̥] (80,9%)
	Flap [ɾ]	63	[ɾ] (61,9%)

Die vier in diesem Beitrag ausführlich vorgestellten und weitere vier Phänomene sind jene, die aus verschiedenen Gründen einer abschließenden Akzeptabilitätsüberprüfung bedürfen. Die Analyse der Laute [s], [z], [f], [w] und des suprasegmentalen Phänomens der Wortakzentuierung hat zwar eine Tendenz hervorgebracht, jedoch mit niedrigen Prozentpunkten (knapp über 50 und 60%). Für drei Phänomene sinkt die Repräsentativität, da sie in nur auffällig geringer Beleganzahl analysiert werden konnten. Das betrifft den Langvokal <ei> (5 Belegfälle), den Frikativ [z] (19) und die devokalisierten Vokale [ɨ] und [ʉ] (21). Die Aussprache des Langvokals <ei> weicht zusätzlich stark vom Schriftbild ab, was im Falle eines Vokalausfalls auch auf die Devokalisation zutrifft. Der unbetonte Finallaut [e] wird zwar in erheblichem Maße mit dem Schwa-Laut eingedeutscht. Da auch der ungespannte Laut [ɛ] realisiert wird und zusätzlich ein Einfluss durch die Wortakzentuierung vorliegen könnte, soll dieses Phänomen ebenfalls in der Akzeptabilitätsbefragung überprüft werden.

In der geplanten soziophonetischen Online-Umfrage werden sprachensible Hörer*innen (z.B. Nachrichtensprechende, Logopäd*innen, Sprechwissenschaftler*innen) Trägersätze mit eingebetteten Eindeutschungsformen einerseits perzipieren und andererseits bewerten. Sie werden gebeten, die Akzeptabilität dieser Formen für das Format Nachrichten anzugeben, da dieses mit einer gewissen Vorbildwirkung verbunden ist und hier Standard(aus)sprache erwartet wird.³⁷ In einer Pilotstudie wird getestet, ob und in welchem Umfang alle acht Phänomene Berücksichtigung finden können. Mit Hilfe der Ergebnisse des präskriptiven Kodexvergleichs, der deskriptiven Medienanalyse sowie der Akzeptabilitätsuntersuchung sollen Empfehlungen für die Aussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen ermöglicht werden.

Anmerkungen

- 1 Alexandra Ebel: *Aussprache russischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. Untersuchung zur Akzeptanz verschiedener Eindeutschungsgrade*. Berlin 2015 (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 2).
- 2 Friderike Lange: *Standardaussprache englischer Namen im Deutschen. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Eindeutschung*. Berlin 2015 (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 3).
- 3 Robert Skoczek: *Aussprache polnischer Eigennamen im Standarddeutschen*. Habilitationsschrift, Universität Halle 2019 (unveröff. Mskr.); Robert Skoczek: *Eindeutschung polnischer Namen unter silbenphonologischem*

- Aspekt*. In: *Phonetische und rhetorische Aspekte in der interkulturellen Kommunikation*. Hg. von Ursula Hirschfeld, Friderike Lange, Eberhard Stock. Berlin 2016 (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 7), S. 251–267.
- 4 Debora Diehl: *Eindeutschung japanischer Namen und Wörter im deutschen Rundfunk. Erste Untersuchungsergebnisse zur Eindeutschung in ausgewählten Aussprachekodizes*. In: *Anwendungsbeispiele neuer und etablierter Analyseverfahren in der sprachwissenschaftlichen Phonetik und Rhetorik*. Hg. von Alexandra Ebel. Halle (Saale) 2019 (Beiträge zum 5. Doktorandentag der Halleschen Sprechwissenschaft).
 - 5 Eva-Maria Krech, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld und Lutz Christian Anders: *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York 2010.
 - 6 Botschaft von Japan in Deutschland: *150 Jahre Freundschaft Deutschland-Japan*. www.de.emb-japan.go.jp/dj2011/index.html [01.08.2021].
 - 7 Zur Originalaussprache von *Fukushima* erschien sogar ein Beitrag: Roland Wagner: *Die korrekte Aussprache von „Fukushima“*. In: *sprechen*. 28 (2011), Heft 52, S. 85.
 - 8 Christoph Neidhart: *Thronbesteigung von Naruhito. Japan steht vor Beginn des „Reiwa“*. www.sueddeutsche.de/politik/japan-kaiser-naruhito-reiwa-1.4391399 [01.08.2021].
 - 9 Ausgewählt wurden die Namen und Wörter folgendermaßen: Jedes Item sollte in mindestens zwei der drei aktuellen Referenzwerke vorhanden sein (ARD-ADB, Duden-AWB 15, DAWB) und zusätzlich eine größtmögliche Anzahl der fokussierten Phänomene zur Untersuchung enthalten.
 - 10 Eva-Maria Krech, Eduard Kurka, Helmut Stelzig, Eberhard Stock, Ursula Stötzer und Rudi Teske: *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Leipzig 1982.
 - 11 Stefan Kleiner und Ralf Knöbl: *Duden. Aussprachewörterbuch*. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin 2015.
 - 12 Max Mangold: *Duden. Aussprachewörterbuch*. 6., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2005.
 - 13 ARD-Aussprachedatenbank: <https://adbmobile.hr-online.de/adbmobile/#/> (Zugang nur für Mitarbeitende und zu Forschungszwecken) [26.06.2019].
 - 14 Roland Heinemann und Wolfgang Sieber: *Sprechen und Verstehen von Fremdwörtern in Radio- und Fernsehprogrammen. Zum methodischen Ansatz der Aussprachedatenbank der ARD*. In: *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Hg. von Lutz Christian Anders und Ursula Hirschfeld. Frankfurt/M. 2003 (HSSP Bd. 12), S. 153–160; Diehl, *Eindeutschung japanischer Namen und Wörter im deutschen Rundfunk* (Anm. 4).
 - 15 Ebel, *Aussprache russischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache* (Anm. 1).
 - 16 Lange, *Standardaussprache englischer Namen im Deutschen* (Anm. 2).
 - 17 Zu den 21 phonetischen Phänomenen zählen: Tonhöhe, Wortakzentuierung, Vokalquantität und -qualität, Quantität der Finalvokale, Langvokale, Hiatus, Entstimmlichung der Vokale <i> und <u>, Glottisplosiv [ʔ], Qualität des unbetonten Finalvokals <e>, Palatalisierung, Doppelkonsonanz, <f> in <fu>, <g>, <h> in <hi>, <ɰ>.
 - 18 MediathekView: <https://mediathekview.de/>, <https://mediathekview.de/anleitung/> [30.05.2019]. „Das Programm MediathekView [...] ist eine Art Suchmaschine für Filme der Mediatheken verschiedener öffentlich-rechtlicher Sender (3sat, ARD, arte.de, arte.fr, BR, hr, KiKA, mdr, NDR, ORF, phönix, rbb, SR, SRF, SWR, WDR, ZDF, ZDFtivi). [...] MediathekView kann nur Sendungen

- herunterladen, die in den Mediatheken der Sender selbst noch als Videos angeboten werden.“
- 19 Ralf Bosen: *Die Rolle der Deutschen Welle in der ARD*. www.dw.com/de/die-rolle-der-deutschen-welle-in-der-ard/a-5645518 [01.08.2021].
 - 20 Irntraud Albrecht und Barbara Lausch: *Japanisch*. In: *Phonetik international. Grundwissen von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Hg. von Ursula Hirschfeld, Heinrich P. Kelz und Ursula Müller. Waldsteinberg 2013, S. 3.
 - 21 Krech et al., *GWdA* (Anm. 10), S. 25, 106.
 - 22 Einzig das *DAWB* (Anm. 5, S. 122) weicht beim Japanischen von seinem Vorhaben ab, die Wortakzentuierung in den meisten Fällen aus der Fremdsprache zu übernehmen. Für das Japanische macht es wegen keiner oder mehrerer gleichstarker Akzente eine Ausnahme und akzentuiert nach deutschen Regeln.
 - 23 Heinemann und Sieber, *Sprechen und Verstehen von Fremdwörtern in Radio- und Fernsehprogrammen* (Anm. 14).
 - 24 Mangold, *Duden-AWB 05* (Anm. 12), S. 108.
 - 25 Kleiner und Knöbl, *Duden-AWB 15* (Anm. 11), S. 130–131.
 - 26 Es ist auch möglich, dass die letzte More den Akzentkern erhält, wenn das folgende Wort mit einem Tiefton beginnt. Diesem Umstand konnte nicht nachgegangen werden, da alle japanischen Wörter im Korpus in einen deutschen Satzkontext eingebettet sind.
 - 27 Online Japanese Accent Dictionary: <http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/> [17.06.2019].
 - 28 Masako Fujimoto: *Vowel devoicing*. In: *Handbook of Japanese Phonetics and Phonology*. Hg. von Haruo Kubozono. Berlin, Boston 2015, S. 167–213.
 - 29 Berthold Schmidt: *Einführung in die Schrift und Aussprache des Japanischen*. Hamburg 1995.
 - 30 Albrecht und Lausch, *Japanisch* (Anm. 20), S. 5.
 - 31 Yoshio Saito: *Nibongo Onseigaku Nyumon (Einführung in die japanische Phonetik)*. Tokyo 2013, S. 84.
 - 32 Emiko Inotsuka und Hajime Inotsuka: *Einführung in die japanische Phonetik für Japanischlebende. Theorie und Übungen*. [Originaltitel: 日本語の音声入門 解説と演習]. Tokio 2017.
 - 33 Haruo Kubozono: *Diphthongs and vowel coalescence*. In: *Handbook of Japanese phonetics and phonology*. Hg. von Haruo Kubozono. Berlin, New York 2015, S. 215–249.
 - 34 SWR 2-Beitrag „Geisterfische in Japan“ vom 26.02.2017.
 - 35 Er stammt aus dem Sendeformat ZDF Sport extra vom 10.02.2017.
 - 36 Eva-Maria Krech und Cornelia Dubielzig: *Neue Untersuchungen zur Aussprache fremder Wörter und Namen im Deutschen*. In: *Phonus. Festschrift für Max Mangold*. Phonus 6. Saarbrücken 2002, S. 159–180.
 - 37 Uwe Hollmach: *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland*. Frankfurt/M. u.a. 2007 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 21).



Eindeutschungsuntersuchung niederländischer Namen

Methodische Aspekte der Quellenauswahl in den Medien

Der vorliegende Artikel beschreibt methodische Aspekte des Promotionsprojektes „Eindeutschung niederländischer Namen“. Er ist der systematischen Sammlung und Speicherung von Ausspracheformen gewidmet. Diese Daten werden aus Aussprachekodizes – Wörterbüchern und Datenbanken – und aus Radio und Fernsehen zusammengetragen. Ziel des Projektes ist die Erfassung und Analyse der Ausspracheformen. Die kodifizierten und tatsächlich vorkommenden Namen werden zu diesem Zweck verglichen und danach zum Teil an Hörer*innen zur Beurteilung vorgelegt. Am Ende stehen Empfehlungen zur Eindeutschung niederländischer Namen (vgl. auch Diehl in diesem Band).

Bereits abgeschlossene Eindeutschungsprojekte sind die zum Englischen¹, Russischen² und Polnischen³, in Arbeit befinden sich die zum Japanischen⁴, Arabischen und Spanischen. Früher erschienene Publikationen zur Eindeutschung niederländischer Namen ist z.B. eine Teiluntersuchung zum Frikativ /x/⁵.

Öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten

Audio- und Videoaufnahmen, in denen niederländische Namen vorkommen, gibt es in recht großer Fülle. Im Folgenden werden Überlegungen zu Eignung oder Ausschluss dieser Aufnahmen angestellt. So stammen tatsächlich verwendete Ausspracheformen aus Sendungen des öffentlich-rechtlichen Radios und Fernsehens. Auf diese Weise wird einerseits sichergestellt, dass der damit verbundene Sprachgebrauch standardsprachlich ist, vgl. beispielsweise *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland*⁶. Andererseits sind dadurch Vergleichsmöglichkeiten mit ähnlichen, im einleitenden Abschnitt genannten Forschungsprojekten gegeben. Untersuchungen zu Ausspracheformen fremder Namen bei privaten Fernsehsendern würden sich vom Umfang her als eigenständiges Projekt anbieten und wären allein schon angesichts deren großen Marktanteils ebenfalls gewinnbringend; er betrug von 2008 bis 2018 jeweils die reichliche Hälfte⁷.

Der Marktanteil der öffentlich-rechtlichen Fernsehsender beläuft sich auf knapp die Hälfte, der von öffentlich-rechtlichen Radiosendern in fast allen Bundesländern auf über die Hälfte⁸. Ein Beispiel für konstante Zuschauerzahlen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen ist die 20-Uhr-Ausgabe der *Tagesschau* der ARD: 1995 kam diese im Jahresschnitt auf täglich 8,36 Millionen Zuschauer*innen, im Jahr 2014 auf täglich 8,96 Millionen Menschen⁹.

Um Untersuchungen an verschiedenen Sendungen im gleichen Zeitraum durchzuführen, können die über das Internet verfügbaren Mediatheken verwendet werden. Diesem Angebot schenken die öffentlich-rechtlichen Sender substantielle Aufmerksamkeit, so schreibt die ARD beispielsweise zu ihrer Aufgabe: „Es gilt, so viele Menschen wie möglich zu erreichen, deshalb umfasst der Auftrag die Verbreitung der Sendungen und Informationen auch über das Internet zur mobilen und zeitunabhängigen Nutzung.“¹⁰ Es geht hier grundsätzlich um Radio- und Fernsehbeiträge; *Sportschau in 100 Sekunden* von der ARD ist die einzige Sendung ausschließlich digitalen Formats, die in das Korpus aufgenommen wird. Andere digitale Angebote von ARD *Das Erste*, ZDF und *Deutschlandfunk* werden ausgeschlossen, da Stichproben ergaben, dass sie mehrheitlich aus gleichzeitig über Radio und Fernsehen zugänglichen Audios und Videos bestehen. Die deutschen Audioformate der Deutschen Welle sind seit einigen Jahren nicht mehr über Radio, sondern nur noch digital zugänglich; davon werden einige Formate in das Korpus aufgenommen.

Auswahl der Rundfunkanstalten

In den folgenden Ausführungen zu den öffentlich-rechtlichen Sendern werden diejenigen berücksichtigt, die sich an die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland richten und von Rundfunkanstalten der BRD betrieben werden.

Der Ausgangspunkt dafür ist der Status des Deutschen als plurizentrische Sprache, wobei die BRD eben nur einen Teil des Sprachgebietes umfasst, und die Schweiz und Österreich die beiden größten anderen. Hollmach¹¹ weist zwar darauf hin, dass sich die Anzeichen für eine überregional-übernationale Aussprache mehrten. Obwohl auch die vielfache Zusammenarbeit der Rundfunkanstalten diese Annahme stützt, gehören die diesbezüglich noch zu klärenden Aspekte nicht zum Gegenstand dieser Arbeit. Sendungen von *3sat*, bei dessen Betrieb sowohl das ZDF und die Landesrundfunkanstalten der ARD sowie der österreichische Rundfunk ORF und

der schweizerische Rundfunk *SRG SSR* zusammenarbeiten und in deren Sendegebiete sie Programme ausstrahlen, sollen deshalb von der Analyse ausgeschlossen werden. Damit werden diese Sendungen keineswegs als nichtstandardsprachlich eingestuft. Da aber die Möglichkeit besteht, dass die Plurizentrität – was sowohl den Sitz des produzierenden Senders als das beabsichtigte Sendegebiet betrifft – Einfluss auf die Aussprache in den Programmen hat, sollen diese nicht einbezogen werden. Damit entsteht ein methodisch eindeutig zu handhabendes Kriterium, worüber ansonsten in jedem Einzelfall neu entschieden werden müsste.

Der zu 95 Prozent öffentlich-rechtlich finanzierte Sender *ARTE* versteht sich als europäischer Kulturkanal, ohne dass das Sendegebiet genau umschrieben wird. Die Beiträge liefern neben dem französischen *ARTE France* die Landesrundfunkanstalten der *ARD* und das *ZDF* sowie andere europäische öffentlich-rechtliche Sender, worunter sich auch der österreichische und schweizerische Rundfunk *ORF* bzw. *SRG SSR* befinden¹². Damit ist die Lage ähnlich wie bei *3sat* und Sendungen von *ARTE* werden ebenso ausgeschlossen.

Die *Deutsche Welle* versteht sich als Auslandssender Deutschlands, der ein umfassendes Deutschlandbild vermitteln will. Er richtet seine deutschsprachigen Angebote an „Menschen im Ausland, die Deutsch sprechen, Deutsch lernen oder lehren“¹³. Es wäre möglich, Sendungen der *Deutschen Welle* von der Datensammlung auszuschließen, weil die Zielgruppe des Senders – wie eben gefordert – in erster Linie nicht die Einwohner*innen der BRD sind. In gewissem Sinne sind im Ausland lebende Deutsche oder Deutsch Sprechende aber eine vergleichbare Zielgruppe – regional und demographisch gesehen divers und breit. Es ist naheliegend, dass die verwendete Varietät die bundesdeutsche Standardsprache ist¹⁴. Die *Deutsche Welle* formuliert den folgenden Anspruch: „Wir fördern die deutsche Sprache. [...] Wir sind als deutsche Stimme aus der Mitte Europas erkennbar.“¹⁵. Es werde ein einfacheres Sprachniveau verwendet¹⁶, wobei anzunehmen ist, dass dies vor allem die Lexik und Grammatik betrifft. Es sei hier noch bemerkt, dass die Schweiz und Österreich eigene (deutschsprachige) Auslandssender betreiben.

Ein weiterer Ausgangspunkt bei der Auswahl der Rundfunkanstalten ist die weite Geltung der Standardsprache einschließlich Standardaussprache in sozialer und geografischer Hinsicht, vgl. z.B. das *Deutsche Aussprachewörterbuch*¹⁷ und Krech¹⁸. Aus diesem Grund sollen nur Sendungen einbezogen werden, deren Publikum nicht von vornherein stark eingegrenzt ist. Hierbei ist zum einen ans Alter zu denken, so dass *ZDFtivi* und *KiKA* von *ARD* und *ZDF* für Kinder sowie *ZDFneo* und *funk* von *ARD* und *ZDF* für Zuschauer*innen zwischen 25 und 49 Jahren¹⁹, *ARD ONE* für jüngere

Zuschauer*innen und *Deutschlandfunk Nova* ebenfalls für jüngere Hörer*innen außer Acht gelassen werden.

Zum anderen ist an Regionalität zu denken. Ausgehend von Bells *audience design*²⁰ ist es nicht undenkbar, dass beim Sprachgebrauch der Landesrundfunkanstalten der *ARD* regionale Einflüsse spürbar sind. Diese könnten durch die Ausrichtung auf ein Publikum in einem bestimmten Gebiet entstehen. Im konkreten Fall beispielsweise, indem niederländische Namen im den Niederlanden benachbarten Sendegebiet des westdeutschen *WDR* anders ausgesprochen werden als im süddeutschen *BR* oder im nordostdeutschen *RBB*. Grawunder²¹ sowie Schwiesau et al.²² suggerieren in diesem Kontext stärkere Abweichungen von der standardsprachlichen Norm für Formate wie Sport- und Verkehrsnachrichten. Durch den Ausschluss der Sendungen, die speziell für bestimmte Regionen hergestellt wurden, entsteht wiederum ein eindeutig zu handhabendes Kriterium. Dazu kommt, dass die verfügbare Menge an Material auch ohne die Sendungen der Landesrundfunkanstalten ausreicht.

Die Rundfunkanstalten *ZDF*, *ARD Das Erste*, *Deutschlandfunk* und *Deutsche Welle* sind ausdrücklich auf ein diverses, demographisch und regional gesehen so breit wie mögliches Publikum ausgerichtet und damit gut als Quellen geeignet. Davon wird auch bei der *ARD* ausgegangen, obwohl viele der Sendungen für *Das Erste* unter der Federführung einzelner regionaler Sendeanstalten oder durch deren Zusammenarbeit entstehen.

Inhalte und Repräsentativität der Rundfunkmediatheken

Die Fernsehsender *ZDF*²³ und *ARD Das Erste*²⁴, der Radiosender *Deutschlandfunk*²⁵ und der Fernseh- und Radiosender *Deutsche Welle*²⁶ haben Mediatheken, über die Audio- und Videoaufnahmen sowie digitale Inhalte zugänglich sind. Die Repräsentativität der in den Mediatheken enthaltenen Sendungen im Hinblick auf das gesamte Angebot der Sender ist eingeschränkt. Die Gründe dafür sind verschiedenartig und werden hier unten vor allem für die *ARD* ausgeführt. Es kann erwartet werden, dass die Situation für *ZDF*, *Deutschlandfunk* und *Deutsche Welle* vergleichbar ist.

Erstens bestehen die ausgestrahlten Programme von der *ARD* zu einem beträchtlichen Teil aus wiederholten Sendungen. Im Jahr 2017 waren das z.B. laut *ARD-Fernsehstatistik 2017* bei *ARD Das Erste* 37,4 Prozent²⁷. Neben diesen Wiederholungen werden auch übernommene und koproduzierte Sendungen angeboten, so dass die erstausgestrahlten Eigenproduktionen des *Ersten* nur 26,5 Prozent

betragen²⁸. Die *Deutsche Welle* übernimmt bei den kulturellen Themen einen Großteil der Beiträge von den *ARD*-Landesrundfunkanstalten und dem *ZDF*, wobei deren Anteil nicht präzisiert wird²⁹. Der Zeitpunkt der Erstausstrahlung ist bei Wiederholungen kaum zu bestimmen, wodurch u.a. das chronologische Verfolgen der Entwicklung von Ausspracheformen erschwert wird.

Zweitens ist die Verfügbarkeit einer Sendung von rechtlichen Fragen im Zusammenhang mit dem Genre abhängig und damit nicht oder nicht gleichermaßen garantiert. „Zeit- und kulturhistorische Inhalte dürfen unbefristet angeboten werden, [...] Reportagen zwölf Monate, [...] Nachrichten sieben Tage und Sportgroßereignisse nur 24 Stunden. Diese Verweildauern können Sender aber nur dann ausschöpfen, wenn sie die entsprechenden Onlinerechte zur Nutzung des Materials haben.“, gibt die *ARD*-Mediathek an³⁰.

Drittens ist die Zuordnung zu bestimmten Stichwörtern, über die Sendungen gefunden werden können, nicht verlässlich. So ist es keine Ausnahme, dass über die Suchfunktion aufgelistete Sendungen das entsprechende Stichwort tatsächlich gar nicht enthalten. Umgekehrt ist es vorstellbar, dass relevante Sendungen nicht angezeigt werden. Somit ist eine systematische Auswahl auf diese Art nicht möglich.

Geeignete Radio- und Fernsehsendungen

Die Mediatheken von *ARD Das Erste*, *ZDF*, *Deutschlandfunk* und *Deutscher Welle* wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zwar trotz der eben besprochenen Unausgewogenheiten verwendet, dies geschieht jedoch nicht durch eine stichwortbasierte Suche, sondern durch das strukturelle Verfolgen von Sendungen. Es werden prinzipiell sowohl Radio- als auch Fernsehsendungen und digitale Formate berücksichtigt.

Geeignete Programme zeichnen sich durch einen eher formalen Stil aus, wobei es eine gewisse Bandbreite zwischen hoher und mittlerer Formalität gibt. Sie sind durch die jeweiligen Sender selbst produziert und können ihnen damit eindeutig zugeordnet werden. Weiterhin haben sie feste Sendezeiten, so dass ihre Erstausstrahlung in regelmäßigen Abständen verfolgt werden kann. Inhaltlich gesehen sollte die Chance groß sein, dass Niederländer oder die Niederlande thematisiert werden. Somit sind Nachrichten, Sportsendungen sowie Berichte aus dem Ausland über Politik oder Kultur geeignete Quellen. Die beschränkte Auswahl erleichtert es ebenfalls, Hintergrundinformationen zu den Sprecher*innen zu bekommen.

Die ausgewählten Programme haben einen vorwiegend monologischen Charakter, was bei Nachrichtensendungen und dem Livekommentar von Sportwettkämpfen besonders deutlich ist (vgl. Van de Velde³¹). Laut Hollmach repräsentiert zwar auch das Gespräch in den Medien die Standardaussprache und steht damit für eine größere Varianz und eine geringere Strenge³². Aus dieser Sichtweise ergibt sich, dass man auch Sendungen und Sendungsteile mit dialogischem Charakter in die Untersuchung einbeziehen kann. Dies soll jedoch nur in geringem Umfang geschehen, da *audience embedding* ein verzerrender Faktor sein kann³³. Das heißt, dass z.B. Moderator*innen einer Talkshow ihren Sprachgebrauch nicht nur an das breite Publikum zu Hause anpassen, sondern auch an die Gesprächspartner*innen vor Ort und die Zuschauer*innen im Studio. Dadurch ist das Entstehen einer unerwünschten Komplexität zu befürchten, was die Zielgruppe betrifft. Deshalb werden Sendungen mit ausgesprochenem Gesprächscharakter nicht in das Korpus aufgenommen. Viele berücksichtigte Sendungen weisen trotzdem dialogische Aspekte auf, ein Beispiel ist die Überleitung zum Auftritt von Korrespondent*innen in den Nachrichten. Für die Auswahl vorwiegend monologischer Genres gilt, was auch die Beschränkung auf formale Genres bewirkt: Die untersuchten Äußerungen sind meist in relativ hohem Maße geplant.

Beispiele abgehörter Sendungen werden in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Ausgewählte Quellen für Mitschnitte

	Nachrichten	Sport	Politik	Kultur und Reisen
ZDF	<i>heute</i>	<i>SPORTextra</i>	<i>heute in Europa</i>	–
ARD	<i>Tagesschau</i>	<i>Sportschau in 100 Sekunden</i>	<i>Europamagazin</i>	<i>titel thesen temperamente</i>
Deutschlandfunk	<i>Nachrichten</i>	<i>(Teil der Nachrichten)</i>	<i>Presseschau</i>	<i>Kulturnachrichten</i>
Deutsche Welle	<i>Nachrichten</i>	<i>(Teil der Nachrichten)</i>	<i>World Stories</i>	<i>Check-in</i>

Diese Sendungen werden über einen längeren Zeitraum regelmäßig verfolgt. Wo nötig, können in der abschließenden Phase der Untersuchung Ausspracheformen durch Stichwortsuche ergänzend aus den Mediatheken zusammengetragen werden.

Die Aussprachekodizes, die ebenfalls als Quellen von Ausspracheformen niederländischer Namen dienen und in die Datensammlung aufgenommen werden, sollen an dieser Stelle nur genannt werden. Es sind das *Duden-Aussprachewörterbuch* von 2005³⁴ und 2015³⁵, das *Große Wörterbuch der deutschen Aussprache*³⁶, das *Deutsche Aussprachewörterbuch*³⁷ und die *ARD-Aussprachedatenbank*³⁸.

Datenerfassung und -speicherung

Die Ausspracheformen werden in einer relationalen Datenbank in *Libre Office Base* erfasst, neben u.a. folgenden anderen Aspekten: die Namensklasse (*Toponym, Anthroponym* etc.)³⁹, die Art des Radio- oder Fernsehprogramms (*Nachrichten, Sportsendung* etc.) sowie der Beruf der Mediensprechenden (*Nachrichtensprecher*innen, Korrespondent*innen* etc.). Eine relationale Datenbank hat in der Verwendung die folgenden Vorteile: Zum ersten können die Daten übersichtlich dargestellt werden, da nicht eine einzige Tabelle viele Spalten hat, sondern mehrere kleinere Tabellen eine überschaubare Anzahl von Spalten. Eingabe und Anzeige der Daten können über eine Maske erfolgen.

Tabelle 2: Eigenschaften der Eigennamen

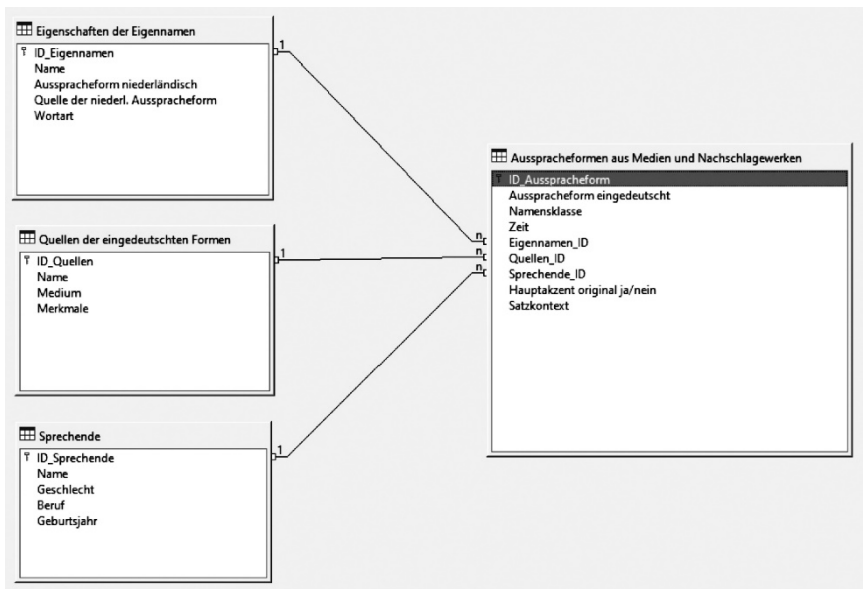
	Aussprache niederländisch	Quelle Eigennamen	Wortart
Groningen	ɣr'ɔ:nɪŋə(n)	Aussprachewörterbuch <i>Uitspraakwoordenboek</i>	Substantiv
Oranje	ɔ'raŋə	Wörterliste <i>Onomastica</i>	Substantiv
oranje	ɔ'raŋə	Aussprachewörterbuch <i>Uitspraakwoordenboek</i>	Adjektiv

Zum zweiten ist die Mehrfacheingabe derselben Informationen größtenteils unnötig, da Informationen, die an verschiedenen Stellen stehen, miteinander verbunden werden können. Ebenso brauchen Ergänzungen und Korrekturen von Daten oft nur an einer Stelle vorgenommen zu werden. Zum dritten können die Daten auf vielfältige Weise geordnet und ausgewertet werden, z.B. durch die Verwendung von Filtern oder Abfragen.

Die Datenbank besteht aus vier Tabellen: Ausspracheformen aus Nachschlagewerken und Medien, Eigenschaften der Eigennamen, Quellen der eingedeutschten Formen sowie Sprechende. Tabelle 2 illustriert ausgewählte Inhalte zu den Eigenschaften der Eigennamen. Abbildung 1 veranschaulicht die Relationen zwischen den Tabellen.

Die Auswertung der Daten kann auf verschiedene Weise erfolgen, z.B. über Filter. Daneben sind auch Abfragen möglich, die Faktoren aus mehreren Tabellen kombinieren und die Ergebnisse übersichtlich darstellen können.

Abbildung 1: Relationen zwischen den vier Tabellen der Datenbank



Zusammenfassung

In diesem Beitrag ging es um die Methodik der Erfassung niederländischer Namen in Audio- und Videobeiträgen des bundesdeutschen Rundfunks. Es werden brauchbare Kriterien für das Sammeln der Daten vorgestellt. So wurde ausgeführt, dass sich die öffentlich-rechtlichen Rundfunksender *ARD Das Erste*, *ZDF*, *Deutsche Welle* und *Deutschlandfunk* gut als Quellen eignen. Die Gründe sind eine zahlen- und flächenmäßig große Reichweite und die Ausrichtung auf ein breites Publikum, wodurch der Gebrauch von Standardsprache zu erwarten ist. Weiterhin wurden Beispiele für geeignete Sendungen wie Nachrichten, Sportsendungen und Reise-reportagen gegeben. Diese sind durch eine starke bis mittlere Formalität gekennzeichnet, was ebenfalls mit der Verwendung der Standardvarietät einhergeht. Sie sind hauptsächlich monologisch und haben keine ausgeprägte zusätzliche Orientierung auf Gesprächspartner im Studio, somit kann auch bei ihnen von der Ausrichtung auf ein breites Publikum in privater Umgebung ausgegangen werden.

Die Mediatheken der genannten Radio- und Fernsehsender werden genutzt, um ausgewählte Sendungen regelmäßig zu verfolgen und die Aussprache niederländischer Namen zu dokumentieren. Gespeichert werden alle Daten aus den Aufnahmen und Nachschlagewerken in einer relationalen Datenbank, die effizientes und übersichtliches Arbeiten ermöglicht.

Anmerkungen

- 1 Friderike Lange: *Standardaussprache englischer Namen im Deutschen. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Eindentschung*. Berlin 2015 (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 3).
- 2 Alexandra Ebel: *Aussprache russischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. Untersuchung zur Akzeptanz verschiedener Eindentschungsgrade*. Berlin 2015. (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 2.).
- 3 Robert Skoczek: *Aussprache polnischer Eigennamen im Standarddeutschen*. Habilitationsschrift, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg 2019 (unveröff. Mskr.); Robert Skoczek: *Eindentschung polnischer Namen unter silbenphonologischem Aspekt*. In: *Phonetische und rhetorische Aspekte in der interkulturellen Kommunikation*. Hg. von Ursula Hirschfeld, Friderike Lange, Eberhard Stock. Berlin 2016 (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 7), S. 251–267.
- 4 Debora Diehl: *Eindentschung japanischer Namen und Wörter im deutschen Rundfunk. Erste Untersuchungsergebnisse zur Eindentschung in ausgewählten Aussprachekodizes*. In: *Anwendungsbeispiele neuer und etablierter*

- Analyseverfahren in der sprechwissenschaftlichen Phonetik und Rhetorik.* Hg. von Alexandra Ebel. Beiträge zum 5. Doktorandentag der Halleschen Sprechwissenschaft 2020, S. 9–26.
- 5 Sabine Strauß: Der Frikativ /x/ in niederländischen und belgisch-flämischen Namen und seine eingedeutschten Formen in Nachschlagewerken. In: *Texte und Wörterbücher. Translatorische, lexikalische und glottodidaktische Aspekte.* Hg. von Krzysztof Nerlicki, Barbara Komenda-Earle und Katarzyna Sztandarska. Hamburg 2017. (Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft Bd. 8), S. 277–292.
 - 6 Uwe Hollmach: *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardausprache in Deutschland.* Frankfurt/M. u.a. 2007 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 21).
 - 7 AGF Videoforschung GmbH: *Marktanteile.* www.agf.de/daten/tvdaten/marktanteile/?name=marktanteile [16.6.2019].
 - 8 Rafael Aigner, Lars Handrich, Anselm Mattes und Ferdinand Pavel: *Öffentlich-rechtlicher Rundfunk in einer konvergenten Medienwelt.* Berlin 2017 (Politikberatung kompakt 119), S. 3.
 - 9 NDR: *ARD-Cbeck.* https://daserste.ndr.de/ard_check/fragen/Aufgabe-und-Funktion-des-oeffentlich-rechtlichen-Rundfunks-der-ARD,antworten104.html [22.06.2019].
 - 10 Ebd.
 - 11 Hollmach, *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardausprache in Deutschland* (Anm. 6), S. 291–292.
 - 12 Arte: *Unsere Organisation.* www.arte.tv/sites/de/corporate/unsere-organisation/?lang=de [19.06.2019].
 - 13 Deutsche Welle: *Unternehmen.* www.dw.com/de/unternehmen/profil/s-30626 [21.06.2019].
 - 14 Peter Colliander behandelt die Bedeutung der Aussprache von Fremdwörtern und fremden Namen in einer Zweit- oder Fremdsprache. Auch in diesem Sinne ist die Deutsche Welle ein interessantes Medium. Peter Colliander: *Die Aussprache der Fremd- und fremden Wörter im Deutschen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Was sagen ausgewählte Duden-Wörterbücher?* In: *Triangulum* 10 (2005), S. 169–185; ders.: *Kontrastive Aspekte der Fremdwortausprache im Deutschen aus der Sicht dänischer Deutschler.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2007), Heft 2, S. 15–29; ders.: *Aspekte der Aussprache von fremden und Fremdwörtern, hauptsächlich am Beispiel von Gastronomen.* In: *German as a foreign language* 2 (2017), S. 27–37.
 - 15 Deutsche Welle: *Leitbild.* www.dw.com/de/leitbild-verlässliche-werte-und-grundsätze/a-1503551 [01.08.2021].
 - 16 Deutsche Welle: *Evaluationsbericht 2017.* Berlin 2017, S. 87. <https://p.dw.com/p/18xI9> [22.06.2019].
 - 17 Eva Maria Krech, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld und Lutz Christian Anders: *Deutsches Aussprachewörterbuch.* Berlin, New York 2010.
 - 18 Eva Maria Krech: *Probleme der Erforschung und Kodifizierung des Aussprachestandards – aufgezeigt am Beispiel von Deutschland und Österreich.* In: *Sprechen als soziales Handeln.* Hg. von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock. Frankfurt/M. etc. 1997. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 2, S. 118–142).
 - 19 ZDF: *Die ZDF-Familie.* www.zdf.de/zdfunternehmen/programme-und-partnerprogramme-der-zdf-familie-100.html [01.08.2021].
 - 20 Allan Bell: *Radio. The style of newslanguage.* In: *Journal of communication* 32 (1982), S. 150–164.
 - 21 Sven Grawunder: *Die Erforschung des Sprechens mittels Nachrichtenkorpora – Die Nachrichtenarbe der ARD.* In: *Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörverständlichkeit von Radionachrichten.* Hg. von Ines Bose und Dietz Schwiesau. Berlin 2011, S. 169.

- 22 Siehe auch: Dietz Schwiesau, Sven Grawunder und Ines Bose: *Die Nachrichtenarche der ARD. In: Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörverständlichkeit von Radionachrichten*. Hg. von Ines Bose und Dietz Schwiesau. Berlin 2011, S. 150.
- 23 ZDF: *Mediathek*. www.zdf.de/sendung-verpasst [07.05.2019].
- 24 ARD Das Erste: *Mediathek*. <http://mediathek.daserste.de/> [07.05.2019].
- 25 Deutschlandradio: *Mediathek*. <https://srv.deutschlandradio.de/themes/dradio/script/aod/index.html?audioMode=2&audioID=4&state=> [07.05.2019].
- 26 Deutsche Welle: *Mediathek*. www.dw.com/de/media-center/sendung-verpasst/s-100815 [15.05.2019].
- 27 Deutsches Rundfunkarchiv: *ARD-Fernsehstatistik 2017*. www.ard.de/download/329318/ARD_Fernsehstatistik.pdf [24.06.2019], Diagramm 1.
- 28 Ebd.
- 29 Deutsche Welle, *Evaluationsbericht 2017* (Anm. 13), S. 50.
- 30 ARD: *Mediathek FAQ*. ardmediathek.de/ard/help [24.06.2019].
- 31 Hans Van de Velde: *Variatie en verandering in het gesproken Standaard-Nederlands (1935–1993)*. Dissertation, Katholieke Universiteit Nijmegen 2019.
- 32 Hollmach, *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardausssprache in Deutschland* (Anm. 6), S. 292–293.
- 33 Allan Bell: *The Language of News Media*. Oxford 1991.
- 34 Max Mangold: *Duden. Aussprachewörterbuch*. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich 2005.
- 35 Stefan Kleiner und Ralf Knöbl: *Duden. Aussprachewörterbuch*. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin 2015.
- 36 Eva Maria Krech, Eduard Kurka, Helmut Stelzig, Eberhard Stock, Ursula Stötzer und Rudi Teske: *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Leipzig 1982.
- 37 Krech, Stock, Hirschfeld und Anders, *Deutsches Aussprachewörterbuch* (Anm. 17).
- 38 ARD-Aussprachedatenbank: ard.de/home/intern/fakten/abc-der-ard/ARD_Aussprachedatenbank___AusspracheDatenBank__ADB_der_ARD/563650/index.html [24.06.2019]. Anmerkung: Diese Website wird seit 2019 nicht mehr aktualisiert.
- 39 Rudolf Köster: *Eigennamen im deutschen Wortschatz*. Berlin und New York 2003.



Zum Stand der Aussprachevermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht an Gymnasien in Tunesien

Die vorliegende Publikation will einen Beitrag zum Stand der Aussprachevermittlung im Deutschunterricht in Tunesien, und wie diese in Lehrwerken umgesetzt wird, leisten.

Deutsch wird entweder aus beruflichen oder aus persönlichen Gründen gelernt. Eine gute Beherrschung dieser Sprache schließt selbstverständlich nicht nur das Lesen und Schreiben ein, sondern auch das Hören, Verstehen und Sprechen. Das heißt, dass man in der Lage sein muss, die anderen zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden.

Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass ausgezeichnete Grammatikkenntnisse und eine gute Beherrschung des Wortschatzes einer bestimmten Sprache nichts nützen, wenn der Sprecher unverständlich spricht. Außerdem können Aussprachefehler unterschiedliche Probleme sowohl auf der kommunikativen als auch auf der sozialen Ebene hervorrufen: Kommunikative Schwierigkeiten sind z.B. Verständigungsschwierigkeiten oder Missverständnisse. Individuelle Probleme entstehen, wenn z.B. der Sprecher nicht als kompetenter Gesprächspartner betrachtet wird. Demzufolge gelten die Aussprache, deren Vermittlung sowie die Fertigkeiten Sprechen, Hören und Lesen als bedeutend und grundlegend für den Fremdsprachenunterricht.

Deutsch als dritte Fremdsprache an den Gymnasien in Tunesien

Fisch¹ weist darauf hin, dass das Deutsche mit unterschiedlichen Fremdsprachen in Tunesien – einem Land vieler Sprachen – in großer Konkurrenz steht. Schon ab der dritten Klasse wird Französisch an Primarschulen als Pflichtfach gelehrt und bleibt Pflichtsprache bis zum Abitur. Im direkten Wettbewerb mit der französischen Sprache steht das Englische. So wird es als zweite Fremd- und Pflichtsprache ab dem sechsten Schuljahr vermittelt und ebenso wie das Französische als Pflichtfach bis zum Abitur beibehalten.² Seit 1989 gibt es die Möglichkeit, an Gymnasien ab der dritten Klasse eine dritte Fremdsprache als Wahlpflichtfach anzubieten. Aus historischem

Blickwinkel und bedingt durch die geographische Nähe gelten traditionell Spanisch und Italienisch als dritte Fremdsprachen. Mittlerweile nimmt auch die deutsche Sprache an diesem Sprachenwettbewerb teil.³

Gemäß einem Artikel, den der DAAD in Tunis im Jahre 2018 veröffentlicht hat⁴, lernen von etwa zwei Millionen Schülern in Tunesien 35850 Schüler Deutsch an insgesamt 427 Gymnasien. Wöchentlich wird Deutsch von tunesischen Lehrkräften drei Stunden – einmal eine volle Stunde (60 Min.) und einmal zwei volle Stunden – an zwei unterschiedlichen Tagen unterrichtet. Zielgruppe sind Gymnasialschüler der 3. und 4. Klasse. Schüler der 4. Klasse sind Abiturienten. Als Lehrwerk steht das Buch „*Acta so*“⁵ in zwei Teilen zur Verfügung, das sich von der Form und vom Inhalt her nach den Vorgaben und Richtlinien des Ministeriums für Erziehung und Ausbildung richtet und von tunesischen Fachleuten verfasst wurde. Nach dem Abitur kann Deutsch als Studienfach gewählt werden. Das bieten sieben staatliche und fünf private Hochschulen an.

Eine bedeutende Rolle bei der Verbreitung der deutschen Sprache in Tunesien spielen das Goethe-Institut sowie der DAAD. Beide betreiben seit vielen Jahren in der Stadt Tunis eine verstärkte internationale kulturelle Zusammenarbeit. Somit gelten sie für viele Interessenten als erste Kontakte zu Deutschland. Das Goethe-Institut und der DAAD richten sich nicht nur an Lernende, sondern auch an Lehrende, indem ihnen umfangreiche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden. 2013 betrug die Anzahl der Kursteilnehmer aller Niveaustufen (A1 bis C1) 1605.⁶

Phonetik in Deutsch als Fremdsprache an Gymnasien

Das Erwerben einer neuen Aussprache hängt im institutionellen Rahmen von unterschiedlichen Faktoren ab: auf der einen Seite von lernexternen Faktoren wie der Lehrkraft, den Unterrichtsmaterialien, dem Lehrwerk sowie der Art und Weise, wie die Aussprache vermittelt wird; auf der anderen Seite von lerninternen Faktoren, die sich aus den sprachlichen und individuellen Voraussetzungen der Lernpersonen ergeben.

Laut Dahmen und Hirschfeld⁷ wird der Begriff Phonetik im Fremd-/Zweitsprachenunterricht mit Aussprache gleichgesetzt. In vielen tunesischen Schulen heißt Phonetik, auf die zwei Lautklassen des Deutschen – die Vokale und Konsonanten – und ihre Ausspracheregeln in den ersten Unterrichtsstunden hinzuweisen. Es

ist dabei oft so, dass die segmentale Ebene mehr Aufmerksamkeit und eine höhere Priorität erhält, im Gegensatz dazu bleibt die suprasegmentale Ebene oft unberücksichtigt.

Basierend auf durchgeführten Untersuchungen im Rahmen meines Dissertationsvorhabens, die während eines zweimonatigen Aufenthalts an unterschiedlichen Gymnasien in tunesischen Städten stattgefunden haben, wird in den folgenden Abschnitten über den Stand der Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht an einigen Gymnasien in Tunesien berichtet.

Zur Rolle der Lehrpersonen

Hirschfeld und Reinke bemerken treffend: „Die Lehrenden nehmen bei der Entwicklung der Aussprache- und Orthografiefertigkeiten ihrer Lernenden eine Schlüsselrolle ein.“⁶⁸ In Tunesien spielt die Lehrperson beim Ausspracheerwerb dementsprechend ebenfalls eine bedeutende Rolle, da sie als erste Quelle für das Wissen über das Deutsche und das Lernen des Deutschen als Fremdsprache gilt. Für viele Lernende gilt die Lehrperson als Vorbild auf den unterschiedlichen Sprachebenen, daher identifizieren sie sich meist mit ihr und bauen ihre Kenntnisse anhand ihres Wissens und Könnens, ihrer Ratschläge und Bildungsqualität auf. Dieling⁹ war der Ansicht, dass trotz aller Neuerungen die Lehrkraft der wichtigste Faktor bleibt, der entscheidet, mit welchem Erfolg Fremdsprachen angeeignet werden. Die Lernprozesse sowie die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler werden also unmittelbar von ihren Lehrenden beeinflusst. Aus diesen Gründen ist es sehr wichtig, dass die Lehrperson selbst phonetisch geschult ist und über eine vorbildliche bzw. standardnahe Aussprache verfügt.

Hirschfeld und Reinke¹⁰ weisen zudem darauf hin, dass zahlreiche Lehrkräfte mit einer Aussprache sprechen, die vom Standard abweicht (z.B. fremder oder regionaler Akzent, individuelle Aussprachebesonderheiten) und von Lernenden manchmal imitiert wird. Daher müssen die Lehrenden die Verantwortung tragen, die Ausspracheschwierigkeiten ihrer Lernenden ins Blickfeld zu rücken und sie darauf aufmerksam zu machen.

Wie tunesische Deutschlehrende die deutsche Aussprache vermitteln, hängt im Grunde von diversen Voraussetzungen ab, wie z.B. deren Motivation, Lehrzielen, deren eigenen produktiven sprechmotorischen Fähigkeiten sowie deren Lehrereffahrungen. Die Ausspracheschulung unterscheidet sich in der Unterrichtspraxis

fast nicht: Einige Lehrende geben dem phonetischen Bereich im Laufe des Unterrichts kaum Zeit, andere legen überhaupt keinen Wert darauf, da für sie die Aussprachevermittlung nicht als Teil des deutschen Spracherwerbs gilt. Zudem konzentrieren sie sich oft auf Grammatik, den Wortschatz sowie das Leseverstehen. Dementsprechend werden Ausspracheabweichungen meist toleriert oder gar nicht berücksichtigt, obwohl sie sowohl das Verstehen als auch das Verstandenwerden stark beeinträchtigen. Diese negativen Konsequenzen sind den Lehrkräften zwar bewusst, einige von ihnen haben jedoch selbst Ausspracheprobleme. Oft fehlen ihnen zudem die passenden Trainingsmethoden, um die Aussprache im Unterricht besser zu üben und zu lehren. Diesbezüglich ist es empfehlenswert, unterschiedliche Lehrmaterialien z.B. Hörtexte auf CDs, Videos oder Spiele, in denen die Aussprache mit dem Standard übereinstimmt, im Unterricht einzusetzen.

Voraussetzung der Lernenden

Neben der Lehrrolle sind die individuellen Voraussetzungen im Unterricht für eine bessere Lernstrategie bzw. für einen schnelleren Lernprozess entscheidend. Im Folgenden soll auf einige Voraussetzungen detaillierter eingegangen werden. Von Seiten der Lernenden ist einem effizienten Lernprozess zuträglich, eine positive Haltung gegenüber der deutschen Aussprache einzunehmen. Das heißt, Lernende müssen ihrerseits aktiv und motiviert sein und Lust haben, sich eine möglichst fehlerfreie Aussprache anzueignen. Während der Durchführung meiner Untersuchungen waren die Klassen nicht immer homogen, obwohl alle Probanden nur öffentliche Schulen besuchen. Unterschiede bezüglich des Sprachniveaus waren bemerkbar, was eher auf die diversen interferenzbedingten Ausspracheschwierigkeiten sowie die unterschiedlichen Lernkompetenzen der Lernenden zurückzuführen ist.

Äußerst wichtig sind die Lerntraditionen bzw. Kommunikationsgewohnheiten im Unterricht. Für viele tunesische Deutschlernende scheint das freie Sprechen oder Vortragen im Unterricht ein angstbesetztes Thema zu sein. Beim mündlichen Training zeigten die Schüler kein so großes Interesse und waren unaufmerksamer als beim schriftlichen Üben. Auffallend war, dass sie schüchtern wirkten oder Angst hatten, zu viele Fehler beim spontanen Sprechen zu begehen. Insgesamt war zu beobachten, dass der gesamte Unterricht mehr auf lehreraktiven Phasen und nicht auf einer gemeinsamen geteilten Verantwortung aufbaute.

Viele Lernende verfügen über rezepptive sowie produktive Schwierigkeiten. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die Sprachwahrnehmung stark an den zuvor erworbenen Sprachen orientiert ist. Solche Probleme führen laut Malwitz¹¹ dazu, dass typische Klangmerkmale des Deutschen falsch identifiziert, differenziert und produziert werden. Nicht nur phonologisch-phonetische Unterschiede können das Erlernen der neuen Aussprache negativ beeinflussen, manchmal führen auch Ähnlichkeiten zu Interferenzfehlern. Nach Dahmen und Hirschfeld¹² können Interferenzen auf verschiedenen Ebenen auftreten, vor allem als Hör-, Sprech- und Schriftinterferenzen. Oft mischen sich tunesisch-arabische, französische und englische Klänge in die Aussprache vieler tunesischen Lernender. Im Folgenden werden ein paar Beispiele, bezogen auf unterschiedliche Interferenzfehler, die zur Zeit der Untersuchung bei den meisten Lernenden auftauchten, genannt:

Hörinterferenz: Beim Erwerb der deutschen Sprache nehmen Lernende den Sprachklang wie durch einen Filter wahr. Das heißt, Lernende nehmen zunächst phonetische und phonologische Segmente wahr, die ihnen schon bekannt sind: [ʃ] und [ç] sind im Deutschen unterschiedliche Laute, trotzdem können die meisten tunesischen Lernenden den Ich-Laut beim Hören oft nicht wahrnehmen. Diese Ausspracheabweichungen können selbstverständlich in die Schrift übertragen werden.

Sprechinterferenz: Beim ersten bzw. zweiten Fremdspracherwerb entstehen Artikulationsmuster, welche die Lernenden unbewusst in die dritte Fremdsprache übertragen. Beispielsweise bleiben die Laute [b d g] im Tunesisch-Arabischen sowie im Französischen und ebenso im Englischen stimmhaft im Auslaut, im Deutschen sind sie aber am Silben- und Wortende stimmlos. Auffallend waren auch Ausspracheschwierigkeiten bei den Konsonantenhäufungen: Um die ungewöhnliche Silbenstruktur aufzubrechen, werden Sprossvokale zwischen den Konsonanten eingefügt. Deutlich waren auch Abweichungen in Bezug auf die Wortakzentuierung, wobei oft die letzte Silbe im Wort hervorgehoben wurde.

Schriftinterferenz: Bei den Schriftinterferenzen werden Lautbilder aus der Schrift abgeleitet und in Beziehung zu Orthografieregeln der Erstsprache oder vorher erworbenen Fremdsprachen gesetzt. Das Graphem <u> steht im Deutschen für den Laut [ʊ], im Französischen aber für [y]. Solche Fälle können tunesische Lernende irritieren, wenn sie sich an der Graphem-Phonem-Beziehung des Französischen orientieren.

Lernsituation

Neben den erwähnten unterschiedlichen Einflussfaktoren gibt es andere Schwierigkeiten aus der Theorie und der Unterrichtspraxis, die berücksichtigt werden sollten:

Deutsch erwerben die Gymnasiasten nur in einer gesteuerten Form, und zwar lediglich im Unterricht und von tunesischen Lehrkräften. Zusätzlich unterhalten sich die Lernenden außerhalb der Unterrichtseinheit untereinander und auch mit ihren Deutschlehrenden auf Tunesisch-Arabisch. Das heißt, sie haben kaum oder fast keine Gelegenheit, in Kontakt mit deutschen Erstsprachlern zu treten, was den Spracherwerb erschwert.

In den Gymnasien, wo meine Untersuchungen durchgeführt wurden, haben Hauptfächer wie Mathematik, Physik oder Philosophie zeitlichen Vorrang. Folglich finden die Sprachkurse an den Nachmittagen – zwischen 13:00 und 17:00 Uhr – statt. Bezogen auf das Thema der Zeiteinteilung weist Keller¹³ in seinem Buch *„Psychologie für den Schultag“* darauf hin, dass die Konzentrationsleistung während des Tagesablaufs schwankt, so dass es innerhalb von 24 Stunden gewöhnlich zwei Leistungshochs und zwei Leistungstiefs gibt. Die Leistungshochs liegen also zweimal am Tag, nämlich um 10:00 Uhr und 17:00 Uhr. Zu diesen Zeiten besuchen die Schüler keinen Deutschkurs. Das ist einer der zentralen Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs in der Schule, der dazu führt, dass das Konzentrationsniveau, die Tagesmotivation sowie die Lernfähigkeit der Schüler von Zeit zu Zeit variieren.

Lehrwerke und Unterrichtsmittel

Laut Hirschfeld und Reinke¹⁴ gilt die Aussprachekompetenz als eine wichtige Grundlage für das Erlangen der mündlichen Sprachkompetenz. Trotzdem wird sie als phonologische Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, in zahlreichen Curricula, in DaF-/DaZ-Lehrwerken und ebenso in der Unterrichtspraxis immer noch getrennt von all den anderen Teilkompetenzen wahrgenommen. Wie bereits erwähnt, stehen den Lernenden der 3. und 4. Klasse zwei unterschiedliche Teile des Lehrwerks *„Ach so“* zur Verfügung. Der erste Teil besteht aus sechs Kapiteln und der zweite aus fünf, die wiederum aus diversen thematisch miteinander verflochtenen Lektionen bestehen. In jedem Kapitel werden die wichtigsten grammatischen Einheiten systematisch erklärt. Im Anschluss daran befinden sich unterschiedliche Übungen, die den Teilfertigkeiten Grammatik und Wortschatz

entsprechen. Die Phonetik wurde aber in den beiden Teilen des Lehrwerks vernachlässigt, wobei der erste Teil nur wenige Ausspracheübungen und vier Seiten zu allgemeinen Ausspracheregeln im Anhang beinhaltet, die wiederum ein paar Fehler aufweisen. Übungen, Anforderungen sowie Lernziele im Bereich der Aussprache bzw. Hintergrundwissen zu den phonetischen Schwerpunkten sind im zweiten Teil überhaupt nicht vorhanden. Daher ist der Einsatz von Ausspracheübungen in diesen Lehrwerkteilen als nicht ausreichend zu betrachten.

Im Hinblick auf das im Unterricht benutzte Material ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass der Einsatz von digitalen Materialien den Unterrichtsverlauf im Allgemeinen effizienter und gewinnbringender macht. Auffallend war während meiner Untersuchung, dass es im Unterricht an online- und softwarebasierten Materialien mangelt, die die Lernenden in die Lage versetzen, selbstständig zu üben und somit die eigenen Fehler zu erkennen und sich selbst zu korrigieren. Demzufolge erfolgt der Lernprozess „einkanalig“¹⁵ und vor allem oberflächlich, meist nur lesend und schreibend.

Ausspracheübungen

Kommunikative Sprachkompetenz im Unterricht setzt eine methodische Abwechslung beim Aussprachetraining voraus. Die Phonetik muss in die unterschiedlichen Kompetenzbereiche in der Unterrichtspraxis wie Grammatik, Lexik und Orthografie eingebettet werden. Im heutigen Deutschunterricht in Tunesien wird viel Wert auf den Erwerb der grammatischen Regeln gelegt.

In der Unterrichtspraxis in den von mir besuchten tunesischen Gymnasien ging es allerdings nicht darum, das Phonemsystem der deutschen Sprache theoretisch und praktisch zu vermitteln, sondern auf allgemeine Regeln zur Realisierung der einzelnen Vokale und Konsonanten hinzuweisen. Selbst der Lernumfang der Lehrinhalte im Unterricht kommt keinem „*phonetischen Minimum*“ nahe.

Laut Dahmen und Hirschfeld¹⁶ gelten für Lernende starre Drillübungen in Form von „Zuhören und Nachsprechen“ nicht als motivierend. Um den Lernprozess besser zu entwickeln, müssen daher die Phonetikübungen anregend, interessant und gewinnbringend gestaltet werden. In den besuchten Gymnasien sind die selten angebotenen Übungen allerdings kritisch zu sehen, da sie nicht abwechslungsreich und kreativ waren, so dass Lernende nicht für die unterschiedlichen phonetischen Besonderheiten sensibilisiert werden. In der Regel sind die Ausspracheübungen

einfache Imitationsübungen, das heißt nach der Papageienmethode konzipiert: Zuhören → Nachsprechen. Ein Feedback zu Aussprachefehlern oder Gelegenheit zur Selbstkontrolle sowie eine Verdeutlichung der Aussprache (durch Gestik, Mimik, Transkription, Videos) findet nicht statt.

Gesten und Sprache sind eng miteinander verbunden. Die Gestik als Hilfszeichen der Phonetik kann z.B. dazu dienen, das Sprechtempo vorzugeben oder die akzentuierten Silben zu markieren (Klatschen bei betonter Silbe). Obwohl Gesten und Körperbewegungen den Lernenden dazu verhelfen können, sich in die deutsche Sprache inhaltlich wie phonetisch einzuleben, werden sie im Deutschunterricht in Tunesien nicht eingesetzt. Zum Thema Gestik und Mimik sind Eschenauer und Burgardt¹⁷ der Meinung, dass die Kopplung zwischen körperlich-emotionalem Erlebnis und Sprachunterricht in der Vermittlung von neuen Fremdsprachen eine signifikante Stellung einnimmt.

In Tunesien spielen die Erstsprache sowie die bereits erworbenen Fremdsprachen eine bedeutende Rolle und wirken sich auf den neuen Spracherwerb förderlich oder hemmend aus. Ausgehend davon sollen Lehrende schon von Anfang an bewusst auf gemeinsame, ähnliche sowie unterschiedliche Ausspracheinheiten der Ausgangs- und Zielsprache eingehen. Zuvor gelernte Sprachen haben den Vorteil, dass sie es den Lehrenden ermöglichen, von den phonetischen Vorkenntnissen ihrer Lernenden zu profitieren. So können die Lehrenden mittels eines kontrastiven Vergleichs die Ausspracheschwierigkeiten ihrer Lernenden feststellen und die entsprechenden Übungen einsetzen. Zum Thema Interferenzfehler zuzüglich der dazu passenden Übungen äußern sich Hirschfeld und Reinke wie folgt: „Interferenzfehler sind i.d.R. unbewusst, schwierig zu korrigieren und sie fossilisieren ohne entsprechende Korrektur und Übungen rasch.“¹⁸

Fazit

Nach Hirschfeld und Reinke¹⁹ sichert eine gute Aussprache die Verständlichkeit und gewährleistet den vollständigen Transfer der inhaltlichen Informationen. Deswegen werden Sprechende mit einer guten Aussprache oft positiv bewertet. Ausspracheabweichungen werden den Normen nicht gerecht, erfüllen die Erwartungen der Gesprächspartner nicht, erschweren den Verständigungsprozess und die Übertragung des Inhalts, so dass er verloren gehen kann. Sie stören den Gesprächsablauf, und oft sind Nachfragen und negative Reaktionen zu erwarten.

Inwieweit die Aussprachevermittlung und -aneignung in der Unterrichtspraxis gepflegt wird und wie ein möglichst effizientes Erlernen der Aussprache im Deutschunterricht in Tunesien am besten gewährleistet werden könnte, ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig: Auf der einen Seite spielen das eigene Fachwissen der Lehrenden, ihr Wissen über die phonetischen Vorkenntnisse ihrer Lernenden sowie ihre Prioritäten im Unterricht (Phonetik im Kontext von Syntax, Wortschatz, Grammatik) eine wichtige Rolle. Auf der anderen Seite müssen die Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen erfüllen, damit sie sich besser in den Unterricht integriert fühlen und sich die fremde Aussprache besser und schneller aneignen können. Allerdings sollte ebenfalls berücksichtigt werden, dass die eingeführten Übungen adressatengerecht sein sollten. Lebendig und lehrreich können sie für die Lernenden in Tunesien sein, wenn sie z.B. musikalisch und dynamisch gestaltet werden. Außerdem muss die Phonetik mit den anderen Kompetenzbereichen verflochten sein: phonologisch-phonetische Merkmale können z.B. in die morphologischen und syntaktischen Übungen integriert werden.

Anmerkungen

- 1 Michael Fisch: *Germanistik und Selbsterfindung. Über die Zukunft der deutschen Sprache in Tunesien*. In: *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland*. Hg. von Annegret Middeke. Göttingen 2010, S. 103–117.
- 2 Maïke Bouassida: *Unterrichtssprache und Mehrsprachigkeit. Lernen und Lehren in Schule und Hochschule im Kleinen Maghreb*. In: *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Hg. von Carle Schelle. Münster u.a. 2013, S. 67–83.
- 3 Fisch, *Germanistik und Selbsterfindung* (Anm. 1), S. 109–110.
- 4 DAAD: *DAAD-Ländersachstand. Tunesien*. 2018. www.daad.de/imperia/md/content/informationszentren/ictunis/tunesien_daad_sach-stand_2018.pdf [12.03.2019].
- 5 Lamin Layouni, Hedi Ouanes und Ingrid Brigitte Chabchoub: *Ach So. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Arbeitsbuch 1 und 2*. Tunis 2013.
- 6 Groupe Dejour: *Goethe-Institut Tunis Report 2013. Jahresrückblick 2013 des Goethe-Institut Tunis*. 2015. https://issuu.com/gdbg/docs/goetheinstitut_tunis_jahresrueckbli_d207ea3395aca8 [17.03.2019].
- 7 Silvia Dahmen und Ursula Hirschfeld: *Phonetik in der Unterrichtspraxis*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2016), Heft 55, S. 3–9.
- 8 Ursula Hirschfeld und Kerstin Reinke: *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. 2., neu bearbeitete Aufl. Berlin 2018, S. 29.
- 9 Helga Dieling: *Phonetik in Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin 1992, S. 18.

- 10 Hirschfeld und Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Anm. 6), S. 153.
- 11 Victoria Malwitz: *Gibt es ein phonetisches Minimum?* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2016), Heft 55, S. 16–20.
- 12 Dahmen und Hirschfeld, *Phonetik in der Unterrichtspraxis* (Anm. 5), S. 6.
- 13 Gustav Keller: *Psychologie für den Schulalltag. Prävention und Erste Hilfe*. Bern 2012, S. 88.
- 14 Hirschfeld und Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Anm. 6), S. 137.
- 15 Keller, *Psychologie für den Schulalltag* (Anm. 11), S. 80.
- 16 Dahmen und Hirschfeld, *Phonetik in der Unterrichtspraxis* (Anm. 5), S. 5.
- 17 Sandrine Eschenauer und Kerstin Burgardt: *Bewegte Phonetik*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2016), Heft 55, S. 34–37, hier S. 37.
- 18 Hirschfeld und Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Anm. 6), S. 154.
- 19 Ebd., S. 159.



Sensibilisierung indonesischer Deutschlehrkräfte für die Aussprachevermittlung im Unterricht

Wie unterrichtet man Phonetik?

Im Rahmen des standardisierten Qualifizierungsprogramms für Deutschlehrkräfte des Goethe-Instituts werden in der Region Südostasien durch ergänzende Ausbildungsbausteine angehende Lehrkräfte systematisch auf die Anforderungen für die Integration von Phonetik in den Unterricht vorbereitet. Praktische Anleitung und analytische Aufgaben in Präsenzveranstaltungen sowie Onlinekursen, Praxiserkundung im Unterricht, kollegialer Austausch und Reflexion sind auf die Sensibilisierung für und die Entwicklung von entsprechenden Kompetenzen ausgerichtet. Um die Wirksamkeit der Ausbildungseinheiten in der Pilotierungsphase zu evaluieren, wurde anhand prozessgenerierter Daten aus dem Ausbildungskontext des Goethe-Instituts Indonesien mit Sitz in Jakarta der Sensibilisierungsprozess teilnehmender Deutschlehrkräfte untersucht (Oktober 2018 bis Mai 2019). Im Fokus steht die Frage, wie Lehrkräfte gezielt durch die methodisch-didaktische Gestaltung von Präsenzphasen für Möglichkeiten der Aussprachevermittlung im Unterricht – und konkret von (Wort-)Akzentuierung – sensibilisiert und angeleitet werden können. Da sich der Erfolg insbesondere in der Unterrichtspraxis widerspiegelt, wird (qualitativ) untersucht, wie es ihnen gelingt, Inhalte und Verfahren auf ihren eigenen Unterrichtskontext zu übertragen.

Kontrastive Betrachtung Indonesisch – Deutsch und Fehleranalyse indonesischer Deutschlehrkräfte

Das Indonesische als silbenzählende¹ Sprache weist keine so starken Kontraste wie das „akzentgesteuerte“², zu den akzentzählenden Sprachen gehörende Deutsche auf, wodurch im Indonesischen eine vergleichsweise geringere Sprechspannung vorliegt. Die suprasegmentalen Merkmale stellen somit das „Schlüsselproblem“ für indonesische Deutschlernende dar, weshalb lernerorientierter Unterricht primär der Erarbeitung von Merkmalen, Mitteln und Funktionen von Akzentuierung, Rhythmus, Gliederung sowie Melodie bedarf.³

Zur Validierung und Konkretisierung der prognostizierten Ausspracheschwierigkeiten wurden Audio-Aufnahmen der an der Ausbildung teilnehmenden Deutschlehrkräfte einer Fehleranalyse unterzogen. Zu einer antizipierten Unterrichtssituation simulierten sie in einem Online-Fortbildungskurs (vgl. Tab. 2/B) eine ihrer Zielgruppe sprachlich angemessene Erklärung zu einem grammatischen Thema. Tabelle 1⁴ zeigt eine systematische Gegenüberstellung der Merkmale beider Sprachen, die im Anschluss bezogen auf die Lehrkräfte erläutert werden.

Das Phänomen der Wortakzentuierung existiert zwar im Indonesischen, jedoch nicht mit dem für das Deutsche charakteristischen Stark-Schwach-Kontrast⁵ zwischen betonten und unbetonten Silben. Der Wortakzent liegt meistens auf der vorletzten Silbe, wobei es zu Akzentverschiebungen kommen kann, wenn Suffixe ergänzt werden.⁶ Mit dem Einfluss von Aussprachegewohnheiten aus dem Indonesischen kann in der Fehleranalyse bei einigen Lehrkräften, auf welche im Folgenden als P1, P2, P3, P4, P5 und P6 verwiesen wird, die Tendenz falscher oder nicht eindeutiger Wortakzente (*kasUs* [P3], *sondErn* [P4]) bestätigt werden.

Im Indonesischen ist der Wortgruppenakzent wie im Deutschen an den Wortakzent gebunden. Sprecherintendierte Hervorhebungen jedoch, die die Funktion des Wortgruppenakzents im Deutschen ermöglichen, werden im Indonesischen morphologisch gestaltet.⁷ In der Fehleranalyse werden Wortgruppenakzente häufig freigesetzt (*mAn kann nicht SAgen*: „*sie*

Tabelle 1: Überblick über die phonetischen Unterschiede des Indonesischen und des Deutschen

	Indonesisch	Deutsch
Rhythmus akzentzählend	-	+
Wortakzent bedeutungsunterscheidend	-	+
Silbenstruktur komplex	-	+
System: vokalreich	-	+
Vokalquantität bedeutungsunterscheidend	-	+
Ö- und Ü-Laute	-	+
Vokalneueinsatz	+	+
System: konsonantenreich	+	+
Auslautverhärtung	-	+
Reibe-R	-	+
Konsonantenkombinationen	-	+
progressive Stimmassimilation	-	+
lateinische Schrift	+	+

Ist“ [P3]), sodass kontrastierende Äußerungen entweder keine angemessene Hervorhebung erhalten (*zum bEispiel in diesem SATZ.* [P3]) oder bei nicht kontrastierender Mitteilungsabsicht Äußerungen untypisch akzentuiert werden (*ich gEbe dem MANN das buch* [P1]). Insgesamt werden daher häufig zu kleine und zu viele Wortgruppen mit zu vielen bzw. falsch platzierten Pausen gebildet, wodurch auch oftmals keine Schwer-Leicht-Kontur festzustellen ist (*welches VERB/habt/ ihr/ hIEr?* [P3]).

Neben Schwierigkeiten mit der richtigen Akzentposition realisieren indonesische Deutschlernende vor allem die Mittel der Akzentuierung nicht angemessen. So wurden Akzentsilben zwar gedehnt, es entfällt jedoch häufig die Hervorhebung durch Lautstärke und Deutlichkeit. Dies hat einerseits Einfluss auf die Vokalquantität kurzer ungespannter Vokalsilben, andererseits fehlt in den Akzentsilben die Sprechspannung, sie werden zu „schlaff“ gesprochen, nichtakzentuierte Silben hingegen „[...] nicht reduziert genug [...]“.⁸ In der Fehleranalyse werden Hervorhebungen vorwiegend melodisch gestaltet (*JA, DAS JA indiREKte JA objekt. [...] und DAS buch hier ist DAS direkte objekt.* [P1])⁹, wodurch insgesamt auch zu kleine Melodieintervalle entstehen.

Bedingt durch den ausgeglichenen silbenzählenden Rhythmus kommt es im Indonesischen zu mehreren aneinandergereihten kleinen Melodiebögen, wohingegen im Deutschen mit dem letzten Wortgruppenakzent der Endlauf der Melodie von Äußerungen beginnt.¹⁰ Im Indonesischen gehen steigende Melodieverläufe von einer mittleren Höhe aus, ein tiefer Abfall wie im Deutschen existiert nicht.¹¹ Die entscheidende syntaktische kommunikative Funktion für die Kennzeichnung des Abschlusses von Äußerungen bzw. von rhythmischen Gruppen¹² gibt es im Indonesischen nicht. So fehlt bei den Lehrkräften insgesamt oft der stark fallende Ton am Ende von Äußerungen, stattdessen erfolgt zum Teil ein Anstieg (*AchtTUNG. [...] und JAchten sie bitte auf die →konjugatiOn von dem VERB.* [P4])¹³.

Ziele der Ausbildungsbausteine im Bereich Phonetik

Ausspracheförderung im Kontext lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts erfordert ein komplexes Zusammenspiel von (Lehr-)Kompetenzen, das neben spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten insbesondere ein entsprechendes Bewusstsein der Lehrkräfte bedarf.¹⁴ Erstens für den Stellenwert einer verständlichen Aussprache für die Kommunikationsfähigkeit und zweitens für die Bedeutung des

eigenen professionellen Handelns hinsichtlich der Ausbildung der phonetischen Kompetenzen der Lernenden.¹⁵

Inhalte und Ziele der Bausteine, auf die auch im Folgenden als Abschnitte A bis F verwiesen wird, können Tabelle 2/A-F¹⁶ entnommen werden.

Zielgruppe/teilnehmende Deutschlehrkräfte

Die Ausbildungsgruppe im Programm des Goethe-Instituts Indonesien bestand aus sechs Personen. Es handelt sich um weibliche sowie männliche Lehrkräfte im Alter zwischen 26 und 37 Jahren mit einem zertifizierten B2-oder C1-Sprachniveau. Zum Zeitpunkt der Praxiserkundungsprojekte (vgl. Tab. 2/E) hatten sie erst kürzlich mit dem selbstständigen Erteilen von Unterricht begonnen und waren zuvor über mehrere Monate von Begleitlehrkräften in sogenannten Ausbildungsklassen eingewiesen worden.

Datenkorpus

Analysiert wurden Dokumentationen (vgl. Tab. 2/F) über die Praxiserkundungsprojekte im Unterricht (vgl. Tab. 2/E). Um den Sensibilisierungsprozess nachzeichnen zu können, schließt die Untersuchung jedoch weitere Daten mit ein. Erstens eine Selbsteinschätzung (vgl. Tab. 2/B), die nach einer Diagnose eigener Ausspracheschwierigkeiten (vgl. Tab. 2/A) erfolgte. Zweitens Beobachtungen, Videoaufnahmen und Notizen während einer Präsenzphase (vgl. Tab. 2/C).

Sensibilisierung für die eigene Aussprache

Die Lehrkräfte wurden bereits während ihrer methodisch-didaktischen Grundausbildung durch die Sensibilisierung für die eigene Aussprache an die phonologischen und phonetischen Lehr- und Lernschwerpunkte herangeführt (vgl. Tab. 2/A). Ihre Sprachlernbiographie betreffend gaben sie an (vgl. Tab. 2/B), sie hätten im Studium wenig Gelegenheit zum Trainieren der Aussprache gehabt, sie sich durch Zuhören, Beobachten und Nachahmen ihrer Lehrkräfte angeeignet [P5] und sich insgesamt „[...] weniger mit dem Thema Intonation und Akzentuierung beschäftigt“ [P1].

Die sogenannte *Selbstdiagnose* erfolgte durch die Gegenüberstellung der Aufnahme eines selbst eingelesenen Textes mit der Version einer deutschmuttersprachlichen Sprecherin. Anhand eines Analysebogens, der durch Hervorhebung und Kommentierung der signifikanten Merkmale das Hören steuerte, verglichen sie die Aufnahmen und identifizierten eigene Ausspracheabweichungen.

Tabelle 2/A–F: Phonetikbausteine im Ausbildungsverlauf

Phonetik-Baustein	Inhalte und Ziele
A: Grundlagen der Aussprachevermittlung (Präsenzseminar, zwei Tage, Oktober 2018)	Sensibilisierung: Verantwortung für Aussprachekompetenz der Lernenden – sprachliche Vorbildfunktion – methodisch-didaktische Anforderungen – eigene Ausspracheabweichungen mittels „Selbstdiagnose“ Kenntnisse: – Hauptmerkmale des Deutschen im Vergleich zum Indonesischen
B: DLL 3 (tutorierter Onlinekurs, eine Woche, April 2019)	<i>Kapitel 5, „Die Intonation und die Laute“:</i> – persönliche Sprachlernbiographie und Selbsteinschätzung – suprasegmentale und segmentale Merkmale des Deutschen – methodisch-didaktische Empfehlungen für den Unterricht
C: Vermittlung von Phonetik im Unterricht – Vertiefungsseminar DLL 3 (Präsenzseminar, ein Tag, Mai 2019)	<i>Schwerpunkt Suprasegmentalia:</i> – Vermittlung im Unterricht: Merkmale, Mittel und Regelmäßigkeiten – Integration phonetischer Teillernziele (Suprasegmentalia) in den Unterrichtsverlauf
D: Vermittlung von Phonetik im Unterricht (tutorierter Onlinekurs, April-Mai 2019, drei Wochen)	– Vertiefung: Erarbeitung und Vermittlungsstrategien im Unterricht – Übungstypologie für phonetische Unterrichtssequenzen – Integration von Phonetik in den Unterricht
E: Praxiserkundungsprojekt (im Unterricht, Mai 2019)	– systematische Erkundung im eigenen Unterricht
F: Dokumentation (schriftlich, individuell, Mai 2019)	– (formeller) Abschluss des Praxiserkundungsprojekts

Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft

Anlässlich einer Selbsteinschätzung (vgl. Tab. 2/A) beschrieben die Lehrkräfte einige auffällige segmentale Abweichungen, welche auch in der Fehleranalyse bestätigt werden konnten. Doch auch Unsicherheiten im suprasegmentalen Bereich fanden Erwähnung: „Ich bin sehr oft unsicher, wie ich ein bestimmtes Wort aussprechen soll. Z.B. das Wort *Artikel*: Ist die Betonung auf <a> [sic!] oder auf <ti>?“ [P5].

Nicht nur auf mangelnde perzeptive Fähigkeiten bzw. Regelkenntnisse zur Wortakzentuierung lassen die Äußerungen schließen, sondern auch auf unzureichende Differenzierung der Mittel der Akzentuierung bzw. Melodisierung:

„Hier [im Rahmen der *Selbstdiagnose*, S.V.] habe ich bemerkt, dass ich nicht mit dem richtigen Tempo ausgesprochen habe. Einige Wörter wie Artikel habe ich lang gesprochen [...]. Deswegen sind meine Schwierigkeiten jetzt, dass ich nicht so gut spüren kann, wo in dem Satz ich betonen muss bzw. wo der höchste oder tiefste Ton in einem Satz ist.“ [P1]. Die Ausführungen entsprechen der oben erwähnten Tendenz, die Akzentsilbe vorrangig zu dehnen¹⁷ und deuten darauf hin, dass die genauen Zusammenhänge der Sprechbewegungsabläufe noch nicht hinreichend erfasst sind. Obwohl es Anhaltspunkte für ein Bewusstsein für vorhandene Regeln und kommunikative Erwartungshaltungen beim Sprechen gibt, weist auf Kenntnisse der konkreten Funktionen der Akzentuierung nichts hin.

Sensibilisierung indonesischer Deutschlehrkräfte für die Akzentuierung

Das Qualifizierungsprogramm sieht im Rahmen einer dreitägigen Präsenzphase zur Vermittlung von Funktion und Form der deutschen Sprache¹⁸ einen eigenen Seminarbaustein für Vermittlungsstrategien suprasegmentaler Merkmale sowie Möglichkeiten für deren Integration in den Unterricht vor.

Als Phase der Selbsterfahrung erfolgt eine Unterrichtssimulation mit einer Abfolge aufeinander aufbauender Aktivitäten. Die Sequenz zielt zum einen auf die Bewusstmachung der Akzentuierung ab, zum anderen dient sie seminar didaktisch als Unterrichtsbeispiel, anhand dessen Aspekte der kompetenzorientierten Aussprachevermittlung abgeleitet werden.

Schritt 1: Was ist ein Wortakzent? Um die Lehrkräfte für die Mittel der Akzentuierung zu sensibilisieren, werden diese durch das Schriftbild visualisiert: **Aus**weis (lauter); **A u s**weis (gedehnt); **Aus**weis (deutlicher); ↗**AUS**weis (melodisch hervorgehoben). Es wird sodann demonstriert, wie die Mittel auf den Körper übertragen werden können, indem beim Sprechen der akzentuierten Silbe ein Stück in die Knie

gegangen wird.¹⁹ Die Lehrkräfte beschreiben die Wirkung als *Energieschub*, *Abbremsen* oder *Tiefgang*.²⁰

Schritt 2: Wo ist der Wortakzent? Die Lehrkräfte hören über ihr Smartphone Begriffe, die ihnen mithilfe von QR-Codes auf im Raum verteilten Kärtchen vorgegeben werden. Sie identifizieren den Wortakzent, sprechen die Wörter nach und gehen bei der Akzentsilbe ein Stück in die Knie. Sie arbeiten paarweise, stehend und im eigenen Tempo. Bei den Begriffen handelt es sich um Alltagsgegenstände. Dass im Erkennen des Wortakzents zum Teil eine Herausforderung für die Lehrkräfte liegt, zeigt ihr Erstaunen, wenn der identifizierte Akzent nicht der gewohnten Aussprache entspricht (*Beleg*, *DVD*, *Lineal*, *Personalausweis*). Sie hören mehrfach und wiederholen die Bewegungen, teilweise können Varianten beobachtet werden. So wird etwa mit einer schlängelnden Bewegung des Körpers dem gesamten Wort ein rhythmisches Muster verliehen [P3 + P5] oder die akzentuierte Silbe gestisch durch ein Auf und Ab der Hand verdeutlicht [P3].²¹

Schritt 3: Wie akzentuiert man Wortgruppen? Ausgehend von den dargebotenen Begriffen sollen im nächsten Schritt ganze Wortgruppen gesprochen werden. Mitberücksichtigt werden Vokalquantität und -qualität. Den Lehrkräften gelingt es nach dem Verfahren, Äußerungen von hinten aufzubauen, Rhythmusgruppen entsprechend der Schwer-Leicht-Kontur des Deutschen zu realisieren. Bei einem Paar [P1 + P4] kann die Akzentsilbe (*Lineal*) zwar nach mehrmaligem Hören erkannt und korrekt nachempfunden werden, sie verschiebt sich jedoch, sobald der Artikel bzw. eine ganze Wortgruppe hinzukommt (*Lineal* – ein **Lineal* – Hier ist mein **Lineal*). Die Seminarleiterin bietet den Teilnehmenden weitere Möglichkeiten zur Unterstützung der Wahrnehmung an.²² Person 1 gelingt es schließlich mittels „Singsens“ (*Lalala*) als Alternative zum vorgeschlagenen Brummen die Äußerung korrekt zu realisieren. Person 4, der das Klopfen behilflicher ist, scheint sich noch nicht von ihrer Gewohnheit lösen zu können, sobald eine rhythmische Gruppe aufgebaut wird. Das dritte Paar [P2 + P6] zeigt sich zwar körperlich weniger engagiert, die Lehrkräfte notieren jedoch nach mehrmaligem Hören und intensivem Austausch als Ergebnissicherung die Begriffe mitsamt Akzentuierung auf einem Zettel.²³

Schritt 4: Wie erfolgt die Systematisierung? Die Teilnehmenden schreiben abschließend arbeitsteilig die Begriffe gut lesbar jeweils auf die Rückseite des Kärtchens und heben hierbei die Akzentsilbe visuell hervor (*Vertrag*, *Kugelschreiber*). Sie gruppieren sodann die Wörter entsprechend der Position der Akzentsilbe (1. Silbe, 2. Silbe, letzte Silbe) und leiten Regeln ab. Die Lehrkräfte äußern sich in der anschließenden Reflexionsphase positiv zu diesem Vorgehen, da die Erarbeitung a) eine vereinfachte

Systematisierung und b) mit den Prinzipien selbstentdeckenden Lernens zugleich eine Durchführungsmöglichkeit in ihrem eigenen Unterricht darstelle.²⁴

Inwiefern es den Lehrkräften ausgehend von inhaltlicher sowie methodisch-didaktischer Gestaltung der beschriebenen Seminareinheit gelingt, eine Unterrichtssequenz mit phonetischem Teillernziel (Vermittlung der Akzentuierung) zu planen und durchzuführen, wird in den folgenden Abschnitten diskutiert.

Umsetzung im Unterricht

Das Qualifizierungsprogramm des Goethe-Instituts für Lehrkräfte folgt den Prinzipien der Aktionsforschung. Als Fortbildungsinstrument umfasst dies anhand einer selbst formulierten Erkundungsfrage die Entwicklung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung, Präsentation, Reflexion sowie Dokumentation eines Praxiserkundungsprojekts zu einem Aspekt des Ausbildungsseminars (vgl. Tab. 2/E). Die Erkenntnisse der Teilnehmenden für ihre professionelle Weiterentwicklung unterliegen dabei einem „Verstehensprozess“, der auch die Lernenden und die im Unterrichtsalltag entstandenen Lernprodukte miteinbezieht.²⁵ Hierzu erheben die Projektbeteiligten mittels Teilnehmendenbefragung, Beobachtungsbogen, audiovisuellen Aufnahmen und Feldnotizen Daten in ihrem Unterricht und werten diese aus.

Es wurden die schriftlichen Dokumentationen (vgl. Tab. 2/F) von drei Lehrkräften analysiert, welchen wiederum Audio-Aufnahmen und Fotos aus dem Unterricht sowie eine Powerpoint-Präsentation der Projektvorstellung im Kollegium angefügt sind.

Leitfragen für die Analyse²⁶ sind:

- Welche Erkundungsfrage formulieren die Lehrkräfte, d.h. welche(n) Aspekt(e) aus der Fortbildung wählen sie?
- Welche Impulse aus der Fortbildung wirken motivierend auf sie? Wie begründen sie die Wahl des Themas? Welche Erwartungshaltung haben sie?
- Hat die Wahl der Aspekte etwas mit der Art und Weise der Darstellung der methodisch-didaktisch Inhalte zu tun?
- Wie gelingt ihnen die Unterrichtsdurchführung? Welche Schlussfolgerungen ziehen sie?

Ergebnisse

Erkundungsfrage: Die Teilnehmenden [P1, P2, P3] formulieren folgende Erkundungsfrage: *Inwiefern beeinflussen die Vermittlungsstrategien die Wahrnehmung der Teilnehmer über den Wortakzent?*

Impulse/Gründe/Erwartungshaltung: Die Datenauswertung zeigt, dass den Lehrkräften im Ausbildungsverlauf der Zusammenhang zwischen der eigenen Lehrkompetenz und den Aussprachekompetenzen der Lernenden bewusstgeworden ist. So geht ihr übergeordnetes Ziel, mit der Unterstützung der Wahrnehmung der Lernenden zu einer Optimierung ihrer kommunikativen Kompetenzen beitragen zu wollen [P2] mit der Erkenntnis einher, der Aussprache im Unterricht bislang kaum Beachtung geschenkt zu haben [P1, P2, P3]. Auch begründet die Feststellung, in Hospitationen bedauerlicherweise bislang keine entsprechenden Methoden bei Kolleg-/innen beobachtet zu haben [P3], das Interesse und den Wunsch, bewegungsunterstützte Vermittlungsstrategien (Bewegungen, Klatschen und Klopfen) „auszuprobieren“ [P1, P3].

Die Formulierung konkreter Indikatoren zeigt ebenfalls Verknüpfungen zwischen den Erkenntnissen aus dem Präsenzseminar und der Erwartungshaltung: „Wir wollen betrachten, ob Lernende a) das Aussprachetraining wichtig finden und sich daran beteiligen, b) den Wortakzent richtig wahrnehmen, c) den Wortakzent richtig aussprechen und d) erkannt haben, dass die deutsche Sprache eine akzentzählende Sprache ist“ [P1, P2, P3].

Durchführung: Die Auswertung der Daten weist bei der Unterrichtsgestaltung eine starke Orientierung an der exemplarischen Erarbeitungssequenz (Selbsterfahrung im Seminar) auf, die selbstständig auf den eigenen Unterrichtskontext übertragen wurde. Das Vorgehen zeigt in allen drei Fällen eine Integration in den Unterrichtsverlauf mit einem am Lehrwerk ausgerichteten handlungsorientierten Lernziel. So werden beispielsweise die mit QR-Codes bestückten Kärtchen für die Semantisierung der entsprechenden Nomen (hier: Haustiere) zusätzlich mit Fotos versehen [P2]. Zudem berücksichtigen zwei der drei Lehrkräfte [P1, P2] im Sinne der empfohlenen Übungstypologie für Phonetik eine Sensibilisierung durch vorgeschaltete Hörübungen.

Erkenntnisse: Die Lehrkräfte kommen zu einem positiven Ergebnis. Schlussfolgerungen wie „[...] Phonetik ist ebenso wichtig wie die Vermittlung der Grammatik“ [P2] weisen auf eine Sensibilisierung für den *Stellenwert des Ausspracheunterrichts* hin und rücken mit Erkenntnissen des Typs „Je mehr das Aussprachetraining gemacht wird,

desto besser haben die Teilnehmer die Aussprache. [sic!]⁴ die *Verantwortung der Lehrkraft* hinsichtlich der Aussprachekompetenz der Lernenden in den Vordergrund.

Die Unterrichtserfahrung selbst vertieft die Auseinandersetzung mit der eigenen Aussprache („Da ist mir auch bewusstgeworden, dass ich persönlich [dazu] neige, falsch zu akzentuieren.“ [P2]) und betont die *eigene Vorbildfunktion* („Die Lehrkraft sollte über eine gute Aussprache verfügen.“ [P2]).

Die Durchführung im eigenen Unterrichtskontext erweist sich für die Lehrkräfte als zielführend („Es bringt auf jeden Fall eine Klarheit [...]“ [P1]). Vor allem die Erkenntnis, dass *Phonetikunterricht* nicht isoliert in einer „Extra-Stunde“ [P1] stattfinden muss, sondern integrierbar in den Unterricht ist (verknüpfte Wortschatzarbeit) [P1] sowie weniger Zeitaufwand als erwartet [P3] erfordert, stützen ihr positives Resümee.

Auch Bestätigung im Zusammenhang mit der *Lernendenperspektive* wird ermittelt. So stellen die Lehrkräfte fest, dass das Aussprachetraining „[...] von den Teilnehmenden für wichtig gehalten“ [P1, P2] wurde, zumal sie laut Fragebogen in der Tat wenig Vorstellungen von den Mitteln und Funktionen der Akzentuierung hätten und ihnen die „spielerische“ Herangehensweise Spaß gemacht habe [P2, P3].

Für *Herausforderungen* bei der Durchführung, die die Lehrkräfte sehr differenziert beschreiben, können *Handlungsmöglichkeiten* sowie *-alternativen* und dabei konkrete Konsequenzen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung formuliert werden. So wird ermittelt, dass zwischen Wortakzent und Satzmelodie sowie zwischen kurzen und langen Vokalen nicht unterschieden wurde [P2] und zudem in der Anwendungsphase erneut Abweichungen auftraten, das Lernziel somit nicht ganz erreicht wurde [P3]. Die Lehrkräfte nennen durchdachte Lösungsansätze, wie die Bereitstellung weiterer Audioaufnahmen in der Übungsphase und eines ausreichenden Übungsangebots im Allgemeinen. Auch die Wahl angemessener Sozial- bzw. Arbeitsformen mit der Berücksichtigung individueller Übungsphasen und ausreichender Zeitplanung werden als Faktoren lernförderlicher Aussprachevermittlung abgeleitet. Es zeigt sich zudem ein Bewusstsein für den Umgang mit eigenen Unsicherheiten hinsichtlich der Lehraufgaben. Die Unterstützung der Bewusstmachung des Wortakzents durch weitere (verbale) Erklärungen sowie das Erteilen eindeutiger Arbeitsanweisungen werden hier als Optimierungsmöglichkeiten erörtert.

Was die *professionelle Weiterentwicklung* betrifft, so werden die Integration weiterer phonetischer Merkmale in den Unterricht als konkretes Ziel und die Frage nach einer sinnvollen Progression der Themen genannt.

Fazit und Ausblick

Mit der Frage, wie Lehrkräfte für unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der Aussprachevermittlung – und konkret der (Wort-)Akzentuierung – angeleitet werden können, wurden in diesem Beitrag Möglichkeiten aus der Fortbildungspraxis dargestellt.

Indonesische Deutschlehrkräfte sind/waren auch Deutschlernende. Eine Person hatte zuvor geäußert, sie könne den Wortakzent „nicht spüren“ [P1]. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte ohne entsprechende Maßnahmen für die Mittel, Funktionen und Möglichkeiten der suprasegmentalen Merkmale des Deutschen sensibilisiert sind.

Wirksame Ausbildungseinheiten berücksichtigen einen Sensibilisierungs- und Erkenntnisprozess, Selbsterfahrung von Unterricht mit konkreten Handlungsmöglichkeiten, Erprobung im eigenen Unterricht, Reflexion über Gestaltungsspielräume und kollegialen Austausch mit Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Lehrkräfte die in der Präsenzphase vermittelte methodisch-didaktische Herangehensweise in ihren Unterrichtsdurchführungen nahezu identisch übernahmen. Vor allem im Bereich der integrierten Aussprachevermittlung scheint es daher zielführend, konkrete Unterrichtssequenzen mit mustergültigem Charakter anzubieten, um den Lehrkräften ein Grundgerüst für ihre Unterrichtsplanung zu bieten. Dies gewährt Sicherheit, lässt aber Gestaltungsspielräume zu. Dabei gilt es, Unerwartetes nicht als Misserfolg anzusehen, sondern – wenn die Ursachen von den Lehrkräften erkannt werden – als Möglichkeit, Handlungsalternativen in Erwägung zu ziehen und somit das Repertoire an methodisch-didaktischen Vorgehensweisen zu erweitern.

Die Lehrkräfte erklärten, sie hätten Phonetikvermittlung bislang auch bei Kolleg*innen und Begleitlehrer*innen in ihren Hospitationen kaum beobachtet. Dieser Aspekt eröffnet eine weitere Dimension, die im asiatischen Kulturraum eine bedeutende Rolle spielt: Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung sind wirksam, wenn Referenzmaterialien, Ansprechpartner, kollegialer Austausch – ein gültiger *Standard* existiert, der Entscheidungen legitimiert und als Grundlage der Unterrichtsgestaltung fungiert. Als besonders zielführend erscheinen daher systematische Aus- und Fortbildungskonzepte, die Standardisierungsprozesse von Institutionen begleiten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Peter Auer und Susanne Uhlmann: *Silben- und akzentzählende Sprachen: Literaturüberblicke und Diskussion*. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 7 (1988), S. 214–259. Vgl. hierzu: Ursula Hirschfeld und Eberhard Stock: *Ziele und Grenzen der kontrastiven Phonetik*. In: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Hg. von Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber und Eberhard Stock. Tübingen 2013, S. 61–63.
- 2 Eva Maria Krech, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld und Lutz Christian Anders: *Deutsches Aussprachewörterbuch (DAWB)*. Berlin, New York 2009, S. 59.
- 3 Ursula Hirschfeld und Heinrich P. Kelz: *Indonesisch*. In: *Phonetik international. Grundwissen von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Hg. von Ursula Hirschfeld, Heinrich P. Kelz und Ursula Müller. Waldsteinberg 2013, S. 12.
- 4 Ebd., S. 3–9.
- 5 Krech et al., *DAWB* (Anm. 2), S. 43.
- 6 Hirschfeld und Kelz, *Indonesisch* (Anm. 3), S. 12.
- 7 Ebd.
- 8 Ebd.
- 9 Bei diesen Beispielen wird zusätzlich die melodische Gestaltung mit angezeigt.
- 10 Hirschfeld und Kelz, *Indonesisch* (Anm. 3), S. 11.
- 11 Ebd.
- 12 Krech et al., *DAWB* (Anm. 2), S. 43.
- 13 Bei diesen Beispielen wird bei der Transkription zusätzlich die melodische Gestaltung mit angegeben.
- 14 Ursula Hirschfeld und Kerstin Reinke: *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Aufl. Berlin 2018, S. 2–30; Ursula Hirschfeld: *Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten*. Babylonia. 02/11 (2011), S. 10–16; dies.: *Vermittlung der Phonetik*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Hg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm. Berlin, New York 2001, S. 872–879.
- 15 Ebd.
- 16 Das Programm wurde von der Verfasserin des Beitrags in ihrer Funktion als Fortbildnerin entwickelt. Die Inhalte basieren auf: Debora Diehl, Ursula Hirschfeld, Le Thi Bich Hang und Sara Voracek: *Laute(r) bitte! Fachliche und methodische Grundlagen für die Optimierung des Ausspracheunterrichts mit vietnamesischen Deutschlernenden*. 2. Aufl. Hanoi 2020; Hirschfeld und Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Anm. 14); Helga Dieling und Ursula Hirschfeld: *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Berlin u.a. 2000. Zu Phonetikbaustein B und C: Hans Barkowski, Patrick Grommes, Beate Lex, Sara Vicente, Franziska Wallner und Britta Winzer-Kiontke: *Deutsch als fremde Sprache*. Deutsch Lehren Lernen 3. München 2014, S. 138–161.
- 17 Hirschfeld und Kelz, *Indonesisch* (Anm. 3), S. 12.
- 18 Auf Grundlage von: Hans Barkowski et al., *Deutsch als fremde Sprache* (Anm. 16).
- 19 Vgl. hierzu Hirschfeld und Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Anm. 14), S. 176–178.
- 20 Vgl. Feldnotizen.

- 21 Vgl. Videoaufnahmen.
- 22 Vgl. hierzu Hirschfeld und Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Anm. 14), S. 176–178.
- 23 Vgl. Videoaufnahmen und Feldnotizen.
- 24 Vgl. Feldnotizen.
- 25 Imke Mohr und Michael Schart: *Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrenfort- und Weiterbildung*. In: *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung. Brennpunkt Lehrerbildung*. Hg. von Michael K. Legutke und Michael Schart. Tübingen 2016, S. 296–297.
- 26 Angelehnt an ebd., S. 317.



Visualisierung von Phonetik in DaF-Lehrwerken aus Japan und Deutschland

Eine Übungstypkategorisierung

Mit der Kognitiven Wende erkannte man auch im Bereich der Sprachdidaktik, dass jede Art von Bewusstheit den Lernprozess unterstützt und fördert.¹ Neben dem eigenen Spracherwerbsprozess und einem expliziten Wissen über das System der Sprache selbst gerieten auch zielführende Vermittlungsstrategien stärker in das Zentrum der Betrachtung. Dieses sprachbewusstheitanstrebende Konzept fand auch Einzug in das Fach Deutsch als Fremdsprache. Auch die dort verankerte Phonetik machte es sich nun zur Aufgabe, ein explizites Wissen über die gezielte Verwendung der Sprache bei den Lernenden aufzubauen.

Auch wenn die behavioristisch verhafteten Wiederholungen und Imitationen zunächst gegen das Kognitionskonzept zu sprechen scheinen, sind sie ein unersetzlicher Bestandteil des Phonetiktrainings auf dem Weg zur Automatisierung. Auch phonologisch-phonetische Regeln, wie die Phonem-Graphem-Korrelation, stellen ein unverzichtbares Hilfsmittel bei der Phonetikvermittlung dar. Dieser Beitrag soll sich jedoch den verschiedenen Übungen, die Phonetik durch Visualisierung bewusst machen, widmen.

Es stellt sich also die Frage, inwiefern es bisher gelungen ist, die Phonetik des Fachs Deutsch als Fremdsprache mit dem Konzept der Sprachbewusstheit zu verbinden (phonetische Bewusstheit) und durch visualisierende Übungen in Lehrwerke zu integrieren. Ziel dieser Arbeit ist es, einen Einblick über visualisierende Phonetikübungstypen, die in allgemeinen Kurs aufbauenden DaF-Lehrwerken, aber auch in reinen Phonetiklehrwerken existieren, zu liefern. Hierfür wurde eine Auswahl von sowohl deutschen als auch japanischen Lehrwerken der letzten zehn Jahre gesichtet und die verschiedenen Visualisierungsmöglichkeiten der Akzentuierung auf Wort- und Satzebene herausgegriffen, um die unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Darstellung aufzuzeigen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Arbeit lediglich einen Auszug einer größer angelegten Untersuchung im Rahmen einer Dissertation darstellt und die Thematik in diesem Kontext nur grob angerissen werden kann.

Visualisierende Phonetikübungsmethoden

Explizites Wissen ist bewusstes Wissen, das auch visualisierbar ist. Visualisierung ist bereits Teil der Bewusstmachung und damit essenziell für den Aufbau der phonetischen Bewusstheit. Mit entsprechenden Übungsmethoden hat man die Möglichkeit, bewusst strategisch Wissen zu vermitteln und dieses Wissen gezielt einsetzen. Hirschfeld und Reinke nennen sieben Übungstypen beziehungsweise eine Übungsschrittfolge, die sich für Phonetik im DaF-/DaZ-Unterricht als praktikabel erwiesen haben.² Es handelt sich dabei um 1. *Einführung in die phonetische Thematik* mit einem Hörtext und/oder einer ersten Bewusstmachung der entsprechenden phonetischen Besonderheiten, 2. *Hörkontrolle* durch Differenzierung und Identifizieren von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen, 3. *Imitationsversuche*, die ein erstes Ausprobieren ermöglichen, 4. *Korrektur von Abweichungen* mit entsprechenden Methoden und Hilfsmitteln sowie Bewusstmachung phonetischer Merkmale und Aussprachebesonderheiten und -regeln, 5. *Hörtraining und erneute Hörkontrolle* mit weiteren Imitationsversuchen und Korrekturhilfen, 6. *Automatisierung* durch Nachsprechen, Lesen, Vortragen, Verknüpfen mit Grammatik, usw., und 7. *Anwendung*, bei der das Gelernte auf neue Inhalte übertragen wird.³ Visualisierende Phonetikübungsmethoden als Teil der Bewusstmachung sind daher in den Schritten 1 und 4 zu verorten. In Bezug auf methodische Möglichkeiten zum Erreichen einer Verbesserung der Hör- und Ausspracheleistung wird zudem die *Bewusstmachung von Aussprachebesonderheiten* aufgeführt. Hier findet sich auch die *Visualisierung von Aussprachemodalitäten* durch Markierungen, besondere Zeichen, IPA-Zeichen, Hervorhebung in der Schrift, Abbildungen und Beobachtung der eigenen Artikulation mit Hilfe eines Spiegels.⁴ Ebendiese Arten der Visualisierungen sollen berücksichtigt und durch eine Kategorisierung der Visualisierungsmethoden noch weiter vertieft werden. Aufgrund der besonderen Visualisierungsvielfalt wurden hierfür repräsentativ der Wort-, Wortgruppen- bzw. Satzakkzent gewählt.

Bevor mit diesem Schritt begonnen wird, ist zunächst hervorzuheben, dass in den meisten gesichteten Lehrmaterialien suprasegmentale Phänomene wie Akzent, Melodie oder Rhythmus ganz am Anfang stehen. Damit scheint man der von Hirschfeld und Reinke präferierten Schwerpunktreihenfolge gerecht zu werden.⁵

Die ausfindig gemachten Visualisierungen des Akzents auf Wort-, Wortgruppen- und Satzebene werden mit entsprechenden Scans der jeweiligen Übung veranschaulicht und beschrieben. Dabei werden Visualisierungsmerkmale herausgegriffen, die

am Ende einer Kategorisierung der unterschiedlichen Visualisierungsmöglichkeiten dient.

1. Visualisierungen des Akzents durch makrotypografische Hervorhebung: Schriftauszeichnung kursiv

Diese Form der Hervorhebung wurde bei der Sichtung der ausgewählten Lehrmaterialien nur ein einziges Mal im *Phonetiktrainer* des Lehrwerks *Aussichten* ausfindig gemacht. Die Kursivschrift zählt in der Typografie zu einer der traditionellsten Formen, um in einem Satz etwas zu betonen.⁶ Es handelt sich hierbei um eine sehr einfache und einseitige Darstellung des Satzakzents, denn die Lernenden haben in diesem Moment nicht die Möglichkeit, die abgedruckte Schrift selbst in Kursivschrift zu setzen. Die relativ dezente Wahl der Visualisierung kann daher nur als reine Hervorhebung gesehen werden. Die in Abbildung 1⁷ aufgezeigte Übung ist eine Kombination aus Hörtext zur Bewusstmachung der phonetischen Besonderheit des Akzents mit einem darauffolgenden Imitationsversuch durch gemeinsames Sprechen im Chor und befindet sich in der Mitte einer Übungssequenz zum Thema

Abbildung 1: Visualisierung des Wortakzents durch Kursivschrift

9 Kaufhaus-Rap

- a | Hören Sie den Rap und lesen Sie den Text mit. Achten Sie besonders auf den Wortakzent in den schräg gedruckten Wörtern.

Es gibt eine ganz tolle Sache,
die ich sehr gerne mache.
Ich geh ins *Kaufhaus*
und geb mein Geld aus.
Ich geh *einkaufen*. Ich liebe *Einkaufen*.
Wenn ich im *Kaufhaus* bin,
kommt die *Verkäuferin*.
Und sie lächelt fein
und fragt: Was darf's sein?
Ich sage: *Einkaufen*. Ich liebe *Einkaufen*.

Ich *kaufe* viel zu viel.
Doch ich hab nur ein Ziel:
Ich möchte zu ihr geh'n
und will sie lächeln seh'n.
Drum geh ich *einkaufen*!
Ich liebe: *Einkaufen*!
Gekauft!

Akzent, die chronologisch von Wort-, Wortgruppen- und Satzakzent verläuft. Obwohl es sich um einen zusammenhängenden Text handelt, wird in der Aufgabenstellung jedoch vom Wortakzent gesprochen. Hervorgehoben wurden die Wörter zum Wortfeld „Einkaufen“. Wie Wörter, auf denen der Fokus liegt, wurden vollständig kursiv hervorgehoben. Es ist daher nicht direkt von einer Hervorhebung des Wortakzents zu sprechen, sondern vielmehr von einem Aufmerksammachen der im Zentrum stehenden Wörter und deren Akzent.

Schriftauszeichnung fett

Ein sehr häufig verwendetes Mittel zur Visualisierung des Akzents ist Fettschrift. Fettgedruckte Buchstaben bzw. Wörter werden in der Typografie vor allem in Fließtexten zur Hervorhebung von Überschriften oder Zwischenüberschriften genutzt. Bei der in Abbildung 2⁸ angeführten und wiederum aus *Aussichten* stammenden Übung handelt es sich um eine Kombination aus Fett- und Kursivschrift. Als Akzentmarkierung wird der Vokal hervorgehoben. Ein weiterer Schwerpunkt der Übung liegt auf der Länge der Vokale. Diese werden phänomentypisch mit einem Strich bei langem Vokal und mit einem Punkt bei kurzem Vokal markiert. Inwieweit ein solches Vermischen sinnvoll ist, könnte an dieser Stelle hinterfragt werden, jedoch bilden die Quantität des Akzentvokals den durchaus nachvollziehbaren Kern dieser Übung. Lediglich die gelegentliche Überschneidung der Wortakzentmarkierung mit dem Satzakzent könnten zu Irritationen führen. Auch die Fettschrift ist

Abbildung 2: Visualisierung durch Fett- und Kursivschrift

1 So klingt es!

- a | So klingen betonte Silben: Hören Sie und lesen Sie mit.
Achten Sie auf die Akzentvokale (fett) in den schräg gedruckten Wörtern.

Eine Rede

Ich **sehe** es so. Wir dürfen nicht mehr *wegsehen* und wir dürfen nicht einfach *zusehen*.
Sonst **sehe** ich schwarz. Das hat man im vorigen Jahr schon *gesehen*. Das **sieht** man
jeden Tag im *Fernsehen*. Und wenn Sie sich *umsehen*, meine Damen und Herren, **sehen**
Sie es an jeder Straßenecke. Nein, es ist nicht *unsichtbar*. **Sehen** Sie nur, wie es *aussieht*!
Wir müssen uns *vorsehen*. **Sehen** Sie das nicht auch so? Na **sehen** Sie.

eine einseitige, von den Lernenden nicht praktikable Form der Visualisierung, das heißt sie können die Visualisierung nicht selbst vornehmen. Es wird jedoch im nächsten Schritt der Übung die Möglichkeit gegeben, den Wortakzent von einzeln vorgelesenen Wörtern herauszuhören und zu markieren (siehe Visualisierung des Akzents durch makrotypografische Hervorhebung: Schriftauszeichnung Farbunterlegung).

In der Übungsschrittfolge ist der unten abgebildete Hörtext Teil der Bewusstmachung der phonetischen Besonderheit des Akzents mit einem darauffolgenden Imitationsversuch und steht chronologisch vor der zuvor aufgeführten Übung in Kursivschrift.

Schriftauszeichnung unterstrichen

Das Unterlegen eines Buchstaben, eines Wortes, einer Phrase oder eines Satzes mit einer Linie wird meist in handschriftlichen Texten zur Hervorhebung wichtiger Informationen genutzt. Zudem ist es ein wichtiges Mittel der Korrektur. Aber auch die Betonung eines Wortes wird damit gekennzeichnet. Durch diese Methode haben auch die Lernenden die Chance die Akzente selbstständig zu setzen. Einen Widerspruch stellt diese Art der Visualisierung jedoch dar. Das Unterstreichen findet, wie bereits zuvor aufgeführt, meist zur Darstellung des langen Vokals Verwendung. Es

Abbildung 3: Visualisierung des Wortakzents durch Unterstreichen

TRAINING: AUSSPRACHE Internationale Wörter _____

1 Hören Sie und markieren Sie den Wortakzent.

	meine Sprache / andere Sprachen
a international	<u>international</u> _____
b komponieren	_____
c interessant	_____
d Musik	_____
e elegant	_____
f Instrument	_____
g Technik	_____
h studieren	_____
i Akademie	_____
j Familie	_____
k Politiker	_____
l Produktion	_____

2 Ergänzen Sie die Wörter in Ihrer Sprache oder in einer anderen Sprache. Markieren Sie auch hier den Wortakzent.

2 Wie viele internationale Wörter kennen Sie? Notieren Sie und sprechen Sie die Wörter.

notieren
reparieren

ist also zu vermuten, dass dies für Verständnisschwierigkeiten bei den Lernenden sorgen könnte, wenn man zwischen verschiedenen Phonetikübungen aus unterschiedlichen Lehrwerken wechseln würde. Phonetikübungen dieser Art waren in den Arbeitsbüchern der Lehrwerke *Menschen*⁹ (Abbildung 3) und *Schritte international neu*¹⁰ (Abbildung 4) integriert. Die Wortakzentübung mit den Internationalismen in *Menschen* ist losgelöst von der eigentlichen Thematik der dazugehörigen Lektion und ist dem Übungsschritt der Einführung in die phonetische Thematik zuzuordnen und folgt mit dem selbstständigen Markieren der betonten Silbe durch den Lernenden auch dem Übungsschritt der Hörkontrolle durch Differenzierung und Identifizieren. Das erste Ausprobieren bleibt aber aus.

Die Satzakkzentübung in *Schritte international neu* hat einen thematischen Bezug vor dem Hintergrund einer Frage nach dem Befinden. Auch bei dieser Art der Visualisierung beschränkt man sich auf das Unterstreichen der betonten Silbe. Es handelt sich bei dieser Übung um den Übungsschritt der Einführung in die phonetische Thematik. Zudem ist diese Übung eine Kombination aus zwei unterschiedlichen fest miteinander verbundenen Schwerpunkten, dem Satzakkzent und der Satzmelodie. Dennoch wirft eine solche Mischung die Frage auf, ob die Lernenden dadurch nicht eventuell den eigentlichen Fokus aus den Augen verlieren.

Abbildung 4: Visualisierung des Satzakkzentes durch Unterstreichen

A2 2 Satzmelodie und Satzakkzent

1 ♣ 13 a Hören Sie und achten Sie auf die Betonung: ____.

Phonetik

1	2	3
◆ Wie <u>geht</u> es Ihnen? ↘	▲ Wie <u>geht</u> es dir? ↘	◆ Hallo, <u>Tom</u> . ↘ Wie <u>geht's</u> ? ↘
○ <u>Sehr</u> gut. ↘ Und <u>Ihnen</u> ? ↗	□ <u>Gut</u> . ↘ <u>Danke</u> . ↘ Und <u>dir</u> ? ↗	● <u>Nicht</u> so gut! ↘ Und <u>dir</u> ? ↗
◆ <u>Auch</u> gut. ↘ <u>Danke</u> . ↘	▲ <u>Super!</u> ↘	◆ Na <u>ja</u> , ↘ es <u>geht</u> . ↘

1 ♣ 14 b Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

Abbildung 5: Visualisierung durch Markierung

9 Der Wortakkzent

アクセントのタイミングで手を叩きながら聞いてみよう。自分で発音してみよう。

der <u>Ku</u> -li	der <u>Blei</u> -stift	der <u>Ruck</u> -sack	die <u>Sche</u> -re	der <u>Schreib</u> -block
das <u>Wör</u> -ter-buch	die <u>Sport</u> -ta-sche	die <u>Brot</u> -do-se	der <u>Ta</u> -schen-rech-ner	
der U-S-B-Stick	der Ra- <u>dier</u> -gum-mi	das Li- <u>ne</u> -al		

Schriftauszeichnung Farbunterlegung

Das Markieren des Akzentes kommt der Methode des Unterstreichens sehr nah, nur wird diese Form der Visualisierung um die Komponente der farblichen Hervorhebung erweitert. In der Übungsschrittfolge gehört auch die unten dargestellte Übung aus dem Lehrwerk *prima plus – Deutsch für japanische Lernende A1*¹¹ (Abbildung 5) der Einführung in die phonetische Thematik an. Darauf folgend sollen die Wörter nachgesprochen werden. Die Übungssequenz beschränkt sich jedoch auf diese zwei Schritte. Die Akzentsilben wurden bereits bei allen Wörtern hervorgehoben, sodass die Lernenden die Akzentuierungen nicht selbst heraushören und anschließend markieren können. Was die thematische Einbindung betrifft, wurden Wörter gewählt, die aus dem Wortfeld der aktuellen Lektion stammen.

Der *Phonetiktrainer* von *Aussichten*¹² (Abbildung 6) führt jedoch eine Übung auf, die auch das selbstständige Markieren durch die Lernenden ermöglicht. So kann eine relativ einfach gestaltete Übung um den Übungsschritt der *Hörkontrolle* durch Differenzierung und Identifizieren erweitert werden.

Schriftgrad

Eine weitere Übung, die auf die Einführung in die phonetische Thematik abzielt und eine Nachsprechübung nach sich zieht, nutzt die Visualisierung des Satzakkzents durch Variation des Schriftgrads und stammt aus dem Lehrwerk *DaF leicht*¹³ (Abbildung 7). Durch die typografische Hervorhebung des Wort- und Satzakkzents mit Hilfe eines größeren Schriftgrads läuft man eventuell Gefahr, dass diese Art der Darstellung als Lautstärkemerkmale missverstanden werden könnte, da die gängige Funktion von größeren Lettern beziehungsweise Wörtern eine Lautstärkeverstärkung ist.¹⁴

Der Akzent wird später nochmals auf Satzebene aufgegriffen und auf mehrere Lektionen verteilt immer wieder thematisiert. Auch die Art der Visualisierung ist durchgehend einheitlich gestaltet. Im Übungsbuchteil des Lehrwerks hat man dann

Abbildung 6: Visualisierung durch Markierung

b | Welche Silbe ist betont? Hören Sie und markieren Sie.


seh-en | weg-seh-en | zu-seh-en | ge-seh-en | Fern-seh-en | um-seh-en | un-sicht-bar |
aus-seh-en | vor-seh-en

auch die Gelegenheit über den Schritt des ersten Ausprobierens hinauszugehen. Hier finden sich auch Übungen die in Richtung Automatisierung zielen. Was die Berücksichtigung und Eingliederung von Phonetik betrifft, sticht *DaF leicht* als kurs-tragendes Lehrwerk äußerst positiv hervor.



Das Phonetikübungsbuch *77 Klangbilder*¹⁵ (Abbildung 8 und 9) spricht sogar von dem in der Phonetik verankerten fünfstufigen Akzentmodell¹⁶. Je nach Schriftgröße, von 0pt – elidierte Silbe bis 18pt – Satzakkzent, werden hier fünf Akzentstufen unterschieden.

Ob dies jedoch aus didaktischer Sicht bei der Akzentvermittlung sinnvoll scheint, ist fraglich, da diese Abstufungen zum einen in einem Fließtext bei nicht genauem Hinsehen kaum voneinander unterschieden werden können und zum

Abbildung 7: Visualisierung durch Schriftgröße

8a  Track 7

Dinge in Taschen. Hören Sie und zeigen Sie auf die Dinge.

8b  Track 8  Seite 21 KB, Seite 99 ÜB

Hören Sie den Wortakzent.

A: Das Handy, die Zeitung, die Tasche, ...
B: der Spiegel, die Brille, die Flasche, der Schlüssel und das Taschentuch ...
C: Und hier das Foto und das Buch. Das Heft, der Stift, die Zigarette ...
 Und Schokolade, hmm.

8c

Hören Sie und brummen Sie mit.

8d

Hören Sie und sprechen Sie im Rhythmus mit.

1 Ein 5-stufiges Akzent-Modell für Deutsch: Die Akzente und Reduzierungen werden sichtbar, lesbar (laut oder leise), sprechbar gemacht.

18 pt groß und fett (Satzakzente)

14 pt (Wortakzente, Nebentakzente)

12 pt (unbetonte Silben, ohne Akzent)

6 pt (stark reduzierte Silben: Endungen, unbetonte Vorsilben, Mittelvokale, Zwischensilben)

0 pt („elidierte“ Silben: Endungs-e, -e- als Mittelvokal)

Beispiele: ich hab \circ er hält \circ gerne \rightarrow gern \circ
interessant \rightarrow mündlich: interessant

anderen daraus eine Informationsüberladung bei den Lernenden zu schließen sein könnte.

2. Visualisierung des Akzents durch grafische Hervorhebung: abstrakte Kreissymbole

Eine weitere verbreitete Form der Visualisierung des Akzents sind kleine und große schwarze Kreise. Die gängige Funktion des großen Kreises ist Darstellung der betonten Silbe eines Wortes (Wortakzent) beziehungsweise eines betonten Wortes eines Satzes (Satzakzent), der kleine Kreis ist unbetont. Diese Kreise werden meist über oder neben akzentuierten Silben oder Wörtern platziert. Im *Phonetiktrainer* von *Aussichten*¹⁷ (Abbildung 10) wird zudem eine Klopfgeste empfohlen.

Eine abgewandelte Variante¹⁸ (Abbildung 11) dieser Art der Darstellung kommt dem zuvor erwähnten fünfstufigen Akzentmodell gleich und steht in Verbindung zu der davor genannten Übung. Es existieren also insgesamt

Franz Kafka – **Klei**ne **Fa**bel
Ach, **sag**te die **Maus**,
die **Welt** wird **eng**er mit **je**dem **Tag**.
Zuerst war sie **so** **breit**,
dass ich **Angst** **hat**te,
ich lief **wei**ter und war **glück**lich,
dass ich **end**lich **rechts** und **links**
in der **Fer**ne **Mau**ern sah,
aber die **se** **lang**en **Mau**ern **lau**fen
so **schnell** **auf**einander **zu**,
dass ich schon im **letz**ten **Zim**mer bin,
und **dort** im **Win**kel **steht** die **Fal**le,
in die ich **lau**fe. –
Du musst **nur** die **Lau**frichtung **än**dern,
sagte die **Kat**ze, und **fra**ß sie.

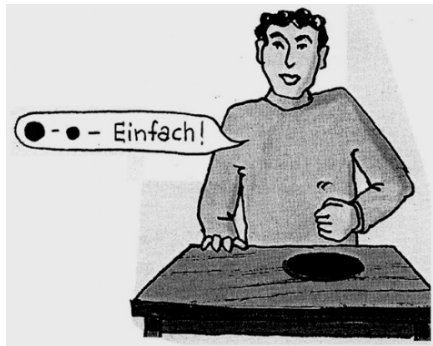


Abbildung 8: Fünfstufiges Akzentmodell nach Schriftgröße

Abbildung 9: Text mit fünfstufigem Akzentmodell nach Schriftgröße

Abbildung 10: Visualisierung durch Gestik

fünf verschiedene Kreisgrößen, die wiederum die Intensität der einzelnen Akzente widerspiegeln.

Eine weitere etwas kompaktere Form¹⁹ (Abbildung 12) der Nutzung von Kreisen auf Ebene des Satzakkzents ist ein dreistufiges Akzentmodell mit kleinen weißen Kreisen (unbetont), großen weißen Kreisen (Wortakzent) und großen schwarzen Kreisen (Satzakzent).

Pfeile

Pfeile zur Hervorhebung des Akzents wurden in allen gesichteten Lehrwerken nur einmal in dem Phonetiklehrwerk *ドイツ語 発音聞き取りトレーニングブック*²⁰ (Abbildung 13) (Hörverständnistraining der deutschen Aussprache) verwendet. Der Pfeil zeigt von unten nach oben gerichtet auf die akzenttragende Silbe eines Wortes,

Abbildung 11: Kreise neben Text im fünfstufigen Akzentmodell

	<p>Franz Kaf_{ka} – Klei_{ne} Fa_{bel}</p> <p>Ach, sag_{te} die Maus,</p> <p>die Welt wird eng_{er} mit je_{dem} Tag.</p> <p>Zuerst war sie so breit,</p> <p>dass ich Angst hat_{te},</p> <p>ich lief wei_{ter} und war glück_{lich},</p> <p>dass ich end_{lich} rechts und links</p> <p>in der Fer_{ne} Mau_{ern} sah,</p> <p>ab_{er} die se lang_{en} Mau_{ern} lau_{fen}</p> <p>so schnell aufe_{in} an_{der} zu,</p> <p>dass ich schon im letz_{ten} Zim_{mer} bin,</p> <p>und dort im Win_{kel} steht die Fal_{le},</p> <p>in die ich lau_{fe}. –</p> <p>Du musst nur die Lauf_{richtung} än_{dern},</p> <p>sag_{te} die Kat_{ze}, und fraß sie.</p>
--	--

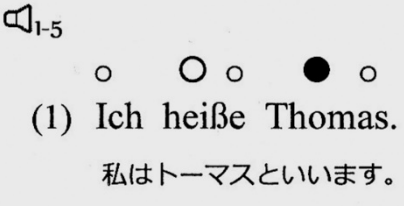


Abbildung 12: Kreise über Satz im dreistufigen Akzentmodell

Abbildung 13: Visualisierung des Akzents durch Pfeil



einer Wortgruppe oder eines Satzes. Eine gepunktete Linie dient lediglich der verortenden Unterstützung, wobei die Punkte aber nicht die für die Buchstaben beziehungsweise für die Silben oder Wörter stehen.

3. Visualisierung des Akzents durch assoziativ-grafische Entsprechungen: Tierbilder

Auch diese Art der Visualisierung ist einmalig in allen gesichteten Lehrwerken. In 77 *Klangspiele*²¹ (Abbildung 14²²) werden die körperlichen Eigenschaften von Tieren genutzt, die Akzentuierung von Wörtern zu veranschaulichen. So stellt beispielsweise ein Käfer mit seinem kleinen Kopf auf der linken Seite und seinem großen Körper auf der rechten Seite das Akzentmuster der regelmäßigen Verben im Partizip II dar. Auf diese Weise werden grammatische Gegebenheiten mit phonetischen Merkmalen in Verbindung gebracht und beiläufig bewusstgemacht.

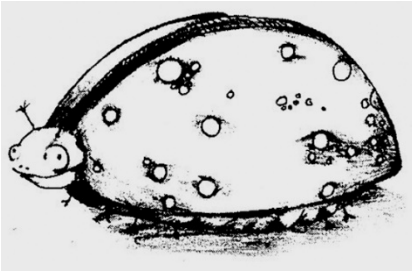


Abbildung 14: Visualisierung des Akzents durch phonetischen Käfer



Abbildung 15: Visualisierung des Akzents durch symbolische Entsprechungen: Perlenkette

4. Visualisierung des Akzents durch symbolische Entsprechungen: Perlenkette

Bei der letzten hier zu beschreibenden Visualisierung des Akzents handelt es sich um Videomaterial, das mit dem Lehrwerk *Aussichten*²³ (Abbildung 15²⁴) angeboten wird. Hier stehen kleine gelbe Perlen für die unbetonten Silben und große rote Perlen für die betonten Silben. Sie ähneln somit sehr stark der Visualisierung durch Kreise. Im Video erklärt eine weibliche Stimme aus dem Off die Funktion der Perlenkette, dann realisiert ein Mann die Akzentuierung, während er mit den Fingern eine Perlenkette entlangfährt und summt. Anschließend nutzt er das zum zuvor gesummt Satz passende Pendant „Guten Tag“. Das gleiche erfolgt dann mit „Auf Wiedersehen“.

Zusammenfassung und Ausblick für anschließende Forschung

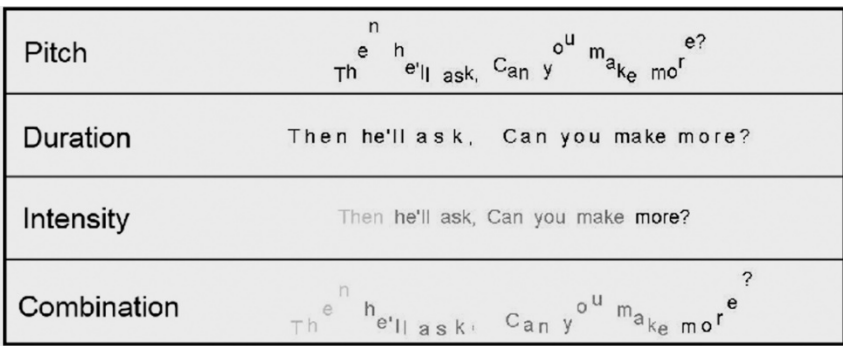
All die hier vorgestellten Übungen machen deutlich, wie vielfältig die Methodenslandschaft der Visualisierungen tatsächlich ist. Diese Vielfältigkeit lässt aber gleichzeitig darauf schließen, dass es bisher keine Idealform der Visualisierung gibt, die lernendentypübergreifend alle Lernenden in gleicher Weise anspricht und sich lehrwerksübergreifend etablieren konnte. Positiv hervorzuheben ist die meist gelungene thematische Eingliederung der Phonetikübungen in den kurstragenden Lehrwerken. Überdies werden dort, bis auf wenige Ausnahmen, eine Form der Visualisierung, egal ob nun für Wort-, Wortgruppen- oder Satzakkzent, verwendet. Jedoch

beschränken sich die Übungen in den kurstragenden Lehrwerken nur auf eine Einführung der phonetischen Thematik und ersten Reproduktionsversuchen. Die von Hirschfeld und Reinke beschriebenen darauffolgenden Übungsschritte bleiben aus. Nur die reinen Phonetiklehrbücher folgen in konkreten Übungssequenzen auch weiteren Übungsschritten, die auch auf eine Automatisierung und Anwendung hinführen.

Auffällig ist zudem eine häufige Kombination von unterschiedlichen Schwerpunkten (Bsp.: Akzent vs. Vokalquantität; Akzent vs. Melodie), die aus didaktischer Sicht dazu neigen, den eigentlichen Fokus der Übung zu verlieren. Es ist also fraglich, wie eine Überladung von Übungsinhalten das beabsichtigte Ziel möglicherweise verfehlt. Ein Extremfall einer solchen Informationsüberlagerung auf suprasegmentaler Ebene zeigt die unten angeführte Darstellung nach Patel und Furr (Abbildung 16).²⁵

Die hier vorgestellte Übungskategorisierung ist nur ein Teil einer größer angelegten Untersuchung. Im nächsten Schritt soll sich nach dem Akzent auch der Visualisierung einzelner Laute und der Melodisierung zugewendet werden. Die daraus gewonnenen Visualisierungstypen sollen anschließend von japanischen Lernenden je nach phonetischem Thema auf Tauglichkeit geprüft werden. Die zuvor erwähnten Gesten sind ebenfalls ein Mittel der Visualisierung. Diese wurden jedoch in keiner der analysierten Übungen explizit als Hilfsmittel erwähnt, sondern standen eher als zusätzliches Hilfsmittel dabei. Inwieweit sich jedoch das Klopfen oder Klatschen des Akzents als auditive Störung herausstellt oder es vielmehr als Unterstützung durch die Körperspannung empfunden wird, gilt es ebenfalls zu ergründen.

Abbildung 16: Horizontale = Zeit, Vertikale = Tonhöhe, Farbintensität = Lautstärke



Die daraus gewonnenen Kenntnisse sind dann als direkte Empfehlung für die Gestaltung kommender Phonetikübungen, die in Japan verwendet werden, zu sehen. Darüberhinaus sollte sich auch über Japan hinaus, an andere L1-Sprachgruppen gewendet werden, um lernendenübergreifende Feststellungen treffen zu können.

Anmerkungen

- 1 Wai Meng Chan: *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen*. Münster 2000, S. 93.
- 2 Ursula Hirschfeld und Kerstin Reinke: *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. In: *Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 1*. Hg. von Christian Fandrych, Marina Foschi Albert, Karen Schramm und Maria Thumair. Berlin 2018, S. 161.
- 3 Ebd.
- 4 Ebd., S. 177–178.
- 5 Ebd., S. 203–205.
- 6 Emil Ruder: *Typographie*. Niederterufen 2009.
- 7 Kerstin Reinke: *Aussichten Phonetiktrainer A1-B1*. Stuttgart 2014, S. 15.
- 8 Ebd., S. 10.
- 9 Franz Specht, Sandra Evans, Angela Pude und Sabine Glas-Peters: *Menschen A1.1 Arbeitsbuch*. Ismaning 2014, S. 39.
- 10 Daniela Niebisch, Sylvette Penning-Hiemstra, Angela Pude, Franz Specht, Monika Bovermann und Monika Reimann: *Schritte international neu 1 Arbeitsbuch*. München 2018, S. 19.
- 11 Frederike Jin, Lutz Rohrman, Milena Zbranková, Ikumi Waragai, Marco Raindl und Tatsuya Ohta: *prima plus für japanische Lernende A1*. Berlin/Tokyo 2016, S. 10.
- 12 Reinke, *Aussichten Phonetiktrainer A1-B1* (Anm. 7), S. 10.
- 13 Birgit Braun, Susanne Daum, Verena Gilmozzi, Sandra Hohmann, Sabine Jentges, Elke Körner, Angelika Lundquist-Mog, Kerstin Reinke und Eveline Schwarz: *DaF leicht A1.1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart 2015, S. 16.
- 14 Vgl. Marcus Rude: *An Intuitive Visual Code for Intonation, Stress, and Rhythm of Language?* In: *Conference Proceedings JALT2002*. Hg. von The Japan Association for Language Teaching. Shizuoka 2003, S. 264–272.
- 15 Wolfgang Rug: *77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch. Übungen, Spiele, Tipps und Tricks zum phonetischen Training Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveaus B1 bis C2*. Leipzig 2012, S. 76.
- 16 Vgl. Roland Kehrein: *Prosodie und Emotionen*. In: *Reihe Germanistische Linguistik 231*. Hg. von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand. Berlin 2013, S. 92.
- 17 Reinke, *Aussichten Phonetiktrainer A1-B1* (Anm. 7), S. 10; Urheberin der Abbildung: Vera Brüggemann,

Bielefeld. Entnommen aus: ebd.

- 18 Rug, 77 *Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch* (Anm. 15), S. 76.
- 19 Mutsumi Tachikawa und Junko Nakagawa: *ドイツ語発音 発話徹底ガイド*. Tokyo 2019, S. 18.
- 20 Nüikura Mayako, Angela Lipsky: *ドイツ語 発音聞き取りトレーニングブック. Aussprache und Hörverständnis*. Tokyo 2008, S. 72.
- 21 Rug, 77 *Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch* (Anm. 15), S. 33.
- 22 Urheber der Abbildung: Simon Peter, Jena. Entnommen aus: Rug, 77 *Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch* (Anm. 15), S. 33.
- 23 Reinke, *Aussichten Phonetiktrainer A1-B1* (Anm. 7).
- 24 Urheberin der Abbildung: Kerstin Reinke: *Video Trick 2 – Satzakzent und Rhythmus*. Stuttgart 2014. <https://vod-progressive.akamaized.net/exp=1582181477~acl=%2A%2F981239441.mp4%2A~hmac=aac385818113aeedeb076f353b2576a3e36e77ef0567ff8cc8e3e3a27c8fb0d/vimeo-productskyfire-std-us/01/3078/10/265394283/981239441.mp4> [29.02.2020].
- 25 Vgl. Rupal Patel und William Furr: *ReadN'Karaoke. Visualizing Prosody in Children's Books for Expressive Oral Reading. Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems*. Vancouver 2011, S. 3205; Anthony Stenton: *Can simultaneous reading and listening improve speech perception and production? An examination of recent feedback on the SWANS authoring system*. In: *Procedia Social & Behavioral Sciences*. 34 (2012), S. 219–225.



Mündliches Argumentieren im Fremdsprachenunterricht

Überlegungen zu Dimensionen des Kulturellen

Wer sich mit mündlichem Argumentieren im Fremdsprachenunterricht befasst, trifft bei der Recherche themenrelevanter Literatur systematisch auf Bezüge, die in der einen oder anderen Art und Weise Kultur, kulturelle oder interkulturelle Sachverhalte thematisieren. Dabei kann es sich um a) die Bestimmung grundlegender Begriffe wie Fremdsprache/Fremdsprachenunterricht und mündliches Argumentieren handeln, oder um b) das Lehr-Lernziel Argumentieren im Zusammenhang mit kultureller Kompetenz bzw. Kulturtechniken, um c) die Thematisierung kulturspezifischer Merkmale des Argumentierens oder d) methodologische Fragen bei der Entwicklung des Forschungsdesigns zur Erfassung von kulturellen Sachverhalten der Argumentation. Allerdings wird der Begriff Kultur je nach Fachgebiet und Interessen sehr unterschiedlich verwendet und es kann zu einer großen Herausforderung werden zu verstehen, was mit den genannten Bezügen gemeint wird, um daraus gewinnbringende Schlussfolgerungen für das eigene Forschungsvorhaben abzuleiten. Dafür liefert Busche¹ mit seiner Aufbereitung der vier Grundbedeutungen von Kultur einen meines Erachtens sehr hilfreichen theoretischen Rahmen, der hier für das Verstehen verschiedener Dimensionen von Kultur im Hinblick auf das Lehren und Lernen von mündlichem Argumentieren im Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden soll: i) Kultur, die man betreibt als Kultivierung der individuellen Naturanlagen, ii) Kultur, die man hat als Kultiviertheit i.S. eines erworbenen Habitus, iii) Kultur, in der man lebt als charakteristischer Zusammenhang von Institutionen, Lebens- und Geistesformen, durch den sich Gesellschaften und Epochen unterscheiden und iv) Kultur, die man schafft und fördert als Bereich höherer Werke und Werte. Aus Umfanggründen kann an dieser Stelle nicht ausführlicher darauf eingegangen werden. Im Folgenden nehme ich aber immer wieder Rückbezug auf diesen theoretischen Rahmen, um den Gebrauch bzw. die Bedeutung des Begriffs Kultur innerhalb der gesichteten Literatur einzuordnen. Diese Überlegungen haben zu Entscheidungen hinsichtlich der Herangehensweise bei meinem eigenen Forschungsvorhaben geführt, die ich abschließend darstelle.

Fremdsprachenunterricht

Mit der Verwendung der Begriffe *Fremdsprache* bzw. *Fremdsprachenunterricht* werden Rahmenbedingungen des gesteuerten Lehrens und Lernens einer neuen Sprache (L2) nach Abschluss des Erwerbs der Muttersprache (L1) in einer Umgebung betont, in der die Rolle der zu erlernenden Sprache über den Kursraum hinaus keine bzw. kaum eine Rolle für die Teilhabe der Lernenden am alltäglichen Leben spielt, die zu erlernende Sprache demnach als fremd für diese Umgebung anzusehen ist (im Gegensatz zum Gebrauch der Begriffe *Zweitsprache* und *Zweitsprachenunterricht*, mit denen die größere Bedeutung der zu erlernenden Sprache für das Leben und Überleben der Lernenden in ihrer alltäglichen Umgebung in den Vordergrund gerückt wird). Definitionen diesbezüglich werden auch mit dem Begriff *Kultur* in Verbindung gebracht: Die „Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache [...] basiert [...] auf der Rolle oder Funktion der L2 in der Kultur der Lernenden. Wenn [...] die L2 eine für Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun [...]“² Was an dieser Stelle mit dem Gebrauch des Begriffs *Kultur* allerdings genau bezeichnet wird, ist nicht eindeutig nachzuvollziehen, wenn man sich die Bedeutung des Begriffs *Fremdsprache* vor Augen führt, wie sie Karl-Richard Bausch vorgeschlagen hat: nämlich als Sprache, die „nicht Verkehrssprache in der Kommunikationsgemeinschaft des Lerners ist“³. Ist Kultur der Lernenden etwa in Verbindung zu bringen mit dem vom Zielsprachenland entfernten geografischen Ort, an dem der Unterricht stattfindet, oder aber mit der den Lernenden vertrauten Varietät ihres alltäglichen Sprachgebrauchs? Sicher gibt es über verschiedene Sprachen und Regionen hinweg Unterschiede im alltäglichen Sprachgebrauch, aber genauso gibt es sie innerhalb desselben geografischen Raumes, z.B. über verschiedene Berufsfelder hinweg. Unter Umständen steht sich der alltägliche Sprachgebrauch von Wissenschaftler*innen über verschiedene Sprachen und Regionen im Hinblick auf die besondere Varietät näher als beispielsweise zwischen Wissenschaftler*innen und Straßenverkäufer*innen ein und derselben Muttersprache und Region.

In diesem Zusammenhang kommt der Begriff *Mehrsprachigkeit* ins Spiel und damit die Herausbildung interlingualer sprachlicher Kompetenzen – insbesondere bildungssprachlicher Kompetenzen, zu denen das Argumentieren gezählt wird: Bildungssprache kann i.S. des Mehrsprachigkeitsbegriffs als eine Varietät des individuellen Sprachgebrauchs gesehen werden, die nicht unbedingt jedem zugänglich ist

und darum u.U. die Rolle einer Fremdsprache im alltäglichen Leben von Lernenden spielt. Nach Morek, Heller und Quasthoff⁴ ist Argumentieren als bildungssprachliche Praktik zu verstehen, sodass im konkreten Unterrichtskontext zu entscheiden ist, inwieweit für Lernende alltägliche Vorerfahrungen in der L1 bzw. auch in anderen L2 verfügbar sind und im Fremdsprachenunterricht die Unterstützung dieser grundlegenden bildungssprachlichen Praktik moduliert werden kann bzw. muss (vgl. hierzu auch Redder⁵ sowie Fürstenau und Lange⁶). Fremdsprachenunterricht kann hier mit dem Kulturbegriff i.S. der zuvor genannten Bedeutungen i) und iv) in Verbindung gebracht werden: mit der zielgerichteten Herausbildung bzw. Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten, die gesellschaftlich als relevant und förderungswürdig gesetzt werden. Dabei ist zu beachten, dass auch in Zielsprachenland entfernten außereuropäischen Kontexten des Fremdsprachenunterrichts Bildungsinstitutionen mit ihren Lernangeboten Bezug auf rahmungebende Dokumente wie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)⁷ nehmen und im Unterricht darauf ausgelegte Lehrwerke einsetzen, die allerdings vornehmlich in den Zielsprachenländern entwickelt wurden. Hinzu kommen schon bei den „geborgten“ Rahmendokumenten selbst Schwierigkeiten mit der Beschreibung angestrebter Kompetenzen: Für den Bereich der mündlichen Kommunikation haben Bose und Schwarze⁸ am Beispiel des Argumentierens sowohl für Deskriptoren von Kompetenzbeschreibungen im GERS als auch für Aufgabenstellungen in DaF-Lehrwerken *Desiderata* formuliert, die „auf einen nicht-interaktionalen, nicht-prozessualen Begriff von Gespräch zurückgeführt werden [können]“⁹. Damit spannt sich im Sinne einer vermittlungsadäquaten Sprachanalyse, wie sie die Sprachlehrforschung anstrebt¹⁰, der Bogen auf zwischen normativen Lernzielen, konkreter Lernsituation und alltäglichem Sprachgebrauch: Inwieweit sind die formulierten Lernziele für das Lehr-Lern-Objekt tatsächlich relevant? Inwiefern sind sie auf der Grundlage der Vorerfahrungen in der L1 bzw. in anderen L2 und im konkreten Lernkontext erreichbar? Wie werden Lehr-Lern-Objekte wie mündliches Argumentieren erlernt? Welche Lernumgebungen braucht es dafür? Wie sollte lernförderliche Unterrichtsinteraktion aussehen?

Ein gesprächsrhetorischer Zugriff auf mündliches Argumentieren kann für die Beantwortung dieser Fragen wertvolle Beiträge leisten. Dafür ist es notwendig, dass sich die beteiligten Akteure i.S. der Bedeutung i) des Begriffs Kultur der Komplexität des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen stellen, sich laufend interdisziplinär fortbilden und Erkenntnisse aus anderen Fachbereichen daraufhin analysieren, wie sie unter dem Aspekt der Vermittlung für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar

gemacht werden können. Für das Lehren und Lernen von mündlichem Argumentieren z.B. hält die Gesprächsforschung wichtige Wissensbestände bereit.

Mündliches Argumentieren

Für das Lehren und Lernen von mündlichem Argumentieren im Fremdsprachenunterricht ist es bereichernd, wie Spranz-Fogasy¹¹ nicht von „hochidealisierten Ausgangssituationen“ auszugehen, sondern dieses Lehr-Lernobjekt in einem gesprächsrhetorischen Zugriff „als originäres Gesprächsphänomen“¹² zu fassen:

In einer solchen *interaktionskonstitutionsanalytische* Herangehensweise zeigt sich [...], dass [...] Gesprächsteilnehmer zu argumentieren [beginnen], wenn ihr Gesprächshandeln ins Stocken gerät. Ausgangspunkt dafür ist immer ein *Darstellungsdefizit*, das die Bearbeitung laufender übergeordneter Handlungsaufgaben blockiert. [...] Die Teilnehmer sehen sich deshalb veranlasst, ihre Positionen zu erläutern und zu begründen, um das entstandene Darstellungsdefizit zu klären. Die argumentative Klärung erlaubt es dann, die lokale Handlungsblockade aufzulösen, zur übergeordneten Handlungsaufgabe zurückzukehren und die Handlungsentwicklung weiter voran zu treiben.¹³

Mit diesem Zugriff wird für die Betrachtung des Argumentierens ausdrücklich der Bereich des *mündlichen* Sprachgebrauchs – und nicht des schriftlichen – sowie seinem Auftreten in Gesprächen fokussiert: Wie kommt es im Verlauf von Gesprächen dazu, dass Gesprächsteilnehmer sich veranlasst sehen zu argumentieren? Wie ist dieses Argumentieren in das laufende Gespräch eingebettet? Wie gestaltet sich der Ablauf der Interaktion während dieser Gesprächsphasen? Wie also genau sind Situationen beschaffen, in denen mündliches Argumentieren beobachtet werden kann?

Aus der Perspektive der Sprachlehrforschung¹⁴ sind Erkenntnisse der Erforschung von mündlichem Argumentieren von grundlegender Bedeutung für die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts. Um die Evaluation von Leistungen der Lernenden im Hinblick auf Lernziele zum mündlichen Argumentieren abzuleiten, sollten letztere tatsächlich relevant, lehr- und lernbar und von den Lernenden erreichbar sein. Für den Deutschunterricht sieht Mückel¹⁵ eine Aufgabe darin, „die notwendigen sprachlichen *Voraussetzungen* für eine intensive argumentative Auseinandersetzung zu schaffen“¹⁶. Behält man jedoch für die Betrachtung von

mündlichem Argumentieren die konstitutiven Eigenschaften von Gesprächen und sein Eingebettetsein in übergeordnete Handlungsaufgaben im Verlauf eines Gesprächs im Blick, dann geht es beim Lehren und Lernen von mündlichem Argumentieren um vieles mehr als um sprachliche Voraussetzungen, so z.B. das Vorleben des Zielmusters in der Unterrichtskommunikation als Eigenkompetenz der Lehrenden und die Analysefähigkeit von Argumentation der Lernenden (vgl. Bose und Schwarze¹⁷). Die empirische Untersuchung sowohl sprachlicher als auch darüberhinausgehender Voraussetzungen unter Einsatz der ethnographischen Gesprächsanalyse fokussiert insbesondere die Eigenschaften und Merkmale von Interaktion in konkreten Situationen:

Bei der *ethnographischen Gesprächsforschung* versucht der Forscher, während einer längeren Beobachtung Kontakte zu Feldakteuren aufzubauen und sich anhand unterschiedlicher Datenarten einen möglichst umfassenden Überblick über die linguistischen Formen und kommunikativen Praktiken im Feld, ihren Zusammenhang untereinander und ihren Bezug zu den Regeln, Werten und Wissensbeständen der Akteure zu verschaffen. Gefragt wird also, wie eine *Kultur* sich in ihren Kommunikationsformen, -anlässen und -funktionen artikuliert, und nach kulturellen Kontexten, in denen jene ihren Sinn gewinnen [...].¹⁸

Für die Analyse des Lehr-Lerngegenstands mündliches Argumentieren aus Sicht der Sprachlehrforschung und unter dem Gesichtspunkt der Vermittlungsadäquatheit können mit dieser Methode wertvolle Hinweise hinsichtlich der konkreten Lehr-Lernsituation sorgfältig herausgearbeitet werden, die wichtig sind sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Denn der persönliche Eindruck von dem, was im Unterricht passiert, muss nicht übereinstimmen mit dem, was sich unter Einsatz geeigneter Methoden aus den Gesprächsdaten selbst heraus aufzeigt.

Hier lassen sich nunmehr Anknüpfungspunkte zu mehreren Grundbedeutungen des Kulturbegriffes formulieren: Bei Fremdsprachenlehrenden im Zielsprachenland entfernten Ausland handelt es sich nicht selten um Muttersprachler*innen der Zielsprache, die durch ihre eigenen Sozialisierungserfahrungen in ihren Herkunftsländern geprägt sind. Ihre eigenen Erfahrungen im alltäglichen Sprachgebrauch der Zielsprache (ihrer L1) sind tief in ihrem Gedächtnis verankert und leiten ihre persönliche Einschätzung geeigneter Problemlösestrategien (Bedeutung iv). Im konkreten Lernkontext des Fremdsprachenunterrichts kann diese Einschätzung zu einer inadäquaten Wahl führen. Die Erforschung authentischer Interaktion wird hier

wichtig, um an Situationen des mündlichen Argumentierens anknüpfen zu können, die für die Lernenden tatsächlich erfahrbar sind (Bedeutung iii). Der eigene Erfahrungshorizont von Fremdsprachenlehrenden (i.S. der Kultur, in der sie gelebt haben) kann auf diese Weise erweitert werden. Notwendig ist dafür eine offene Grundhaltung der Lehrenden solchen Erkenntnissen gegenüber, das heißt die Fähigkeit, sich selbst fortzubilden (Bedeutung i) und auch offen dafür zu sein, eigene und persönlich vertraute Werte im konkreten Lehr-Lernkontext zu reflektieren und das, was als fremd wahrgenommen wird, konstruktiv zu verarbeiten lernen. Kristeva schlägt diesbezüglich vor, „den Fremden nicht zu verdinglichen, ihn nicht als solchen zu fixieren, *uns* nicht als solche zu fixieren, sondern das Fremde und den Fremden zu analysieren, indem wir uns analysieren“¹⁹. Nichtsdestoweniger begegnet man in Forschungsarbeiten zum Argumentieren immer wieder einer fixierenden Herangehensweise.

Kulturelle Besonderheiten des Argumentierens

In einer Reihe von älteren und jüngeren Forschungsarbeiten zum Argumentieren werden Besonderheiten herausgearbeitet, die als kulturell bedingt beschrieben und meistens regional festgemacht werden (so z.B. zu pragmatischen Defiziten in interkultureller Argumentation bei Kotthoff²⁰, zur nicht-westlichen Textorganisation am Beispiel Japans bei Takagaki²¹, zur kulturellen Perspektive auf mathematisches Argumentieren bei Sekiguchi²², zu argumentativen Strategien in Japan bei Disson²³, zum Argumentieren im Haitianischen Wissenschaftskontext bei Hudicourt-Barnes²⁴, zu westlichen Normen des Argumentierens ost-asiatischer Student*innen in Großbritannien bei Durkin²⁵, zum Argumentieren unter chilenischen Student*innen bei Santibañez & Hample²⁶, zum Argumentieren in China bei Xie, Hample und Wang²⁷, zur interkulturellen Argumentation im Deutschen und Arabischen bei Bouchara²⁸, zum Argumentieren in Portugal bei Lewiński, Hample, Säägua und Mohammed²⁹ oder zum Argumentieren in Korea bei Kim, Chung, und Hample³⁰).

An diesen Arbeiten fällt auf, dass es sich bei den darin benannten Besonderheiten weniger um spezifische Merkmale des Argumentierens selbst handelt als um die Voraussetzungen, unter denen es zum Argumentieren kommen kann bzw. die von Gesprächsteilnehmern als geeignet für Argumentieren eingeschätzt werden. Aus forschungsmethodologischer Sicht stechen dabei drei Aspekte besonders hervor: Zum einen werden im Vorfeld der Datenerhebung Entscheidungen über die

Auswahl von Gesprächstypen getroffen, die sich nach Einschätzung der Forschenden als argumentativ kennzeichnen lassen (so beispielweise bei Kotthoff). Wird mündliches Argumentieren jedoch konsequent in seiner Einbettung in übergeordnete Handlungsaufgaben von Gesprächen betrachtet, kann ebenso in Gesprächen, die von Forschenden nicht intuitiv mit Argumentieren verbunden werden, Argumentieren auftreten. Zum anderen wählen Forschende immer wieder eine kulturvergleichende Herangehensweise, bei der Phänomene des Sprachgebrauchs in der einen Sprache auf der Schablone des Sprachgebrauchs einer anderen und nicht in sich selbst beschrieben werden. Diesbezüglich gibt Hummrich³¹ zu bedenken, dass mit dieser Herangehensweise die Gefahr einer Fremd-Eigen-Polarisierung einhergeht und darum die Reflexion der Beobachtung nach diesem Ansatz von Nähe und Distanz erforderlich wird, um so einer subjektiv geprägten Zerlegung in eigen- und fremdkulturelle Phänomene entgegenzusteuern. Beide Herangehensweisen führen dazu, dass von Anfang an entweder Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes nicht erfasst werden können oder die Analyse seiner Eigenschaften durch vorab an das Datenmaterial herangetragene Kategorien geleitet und dadurch die Aussagekraft der Daten eingeschränkt wird. Des Weiteren basieren mehrere der Forschungsarbeiten auf der Erfassung von *Aussagen über* das Argumentieren und nicht auf der Analyse des Argumentierens selbst (so beispielsweise die Arbeiten der Forschungsteams um Hample). Somit können die in den Arbeiten formulierten Aussagen eigentlich nicht als Aussagen über kulturspezifische Besonderheiten des Argumentierens gesehen werden, sondern als Aussagen über spezifische Gesprächstypen oder Einschätzungen von Befragten über Argumentieren.

Daraus ergeben sich wichtige Schlussfolgerungen für die Herangehensweise bei der Entwicklung des Forschungsdesigns zum mündlichen Argumentieren im Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive der Sprachlehrforschung.

Schlussfolgerungen für das eigene Forschungsvorhaben

Die vorausgegangenen Überlegungen unter Rückbindung an den theoretischen Rahmen, den Busche³² zu den vier Grundbedeutungen des Begriffs Kultur bereitstellt, haben den Blick für wichtige Entscheidungen bezüglich des Forschungsdesigns für meine eigene Untersuchung geschärft. Ausgehend von beobachteten Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen von mündlichem Argumentieren im hochschulischen Fremdsprachenunterricht Deutsch in Ecuador, die unter Lehrenden

mitunter etwas leichtfertig und generalisierend kulturellen Eigenheiten des Landes zugeschrieben werden, interessieren mich Möglichkeiten, den unterrichtlichen LehrLernprozess zu optimieren. Es gilt dabei sowohl den institutionellen Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als auch die konkreten Bedingungen der Unterrichtssituation und die Vorerfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen. Zum institutionellen Rahmen gehören u.a. normgebende Dokumente wie der GERS mit seinen Kompetenzbeschreibungen im Hinblick auf mündliches Argumentieren. Zu den konkreten Bedingungen der Unterrichtssituation gehört es einerseits, Lernangebote so zu gestalten, dass sie den Lernenden Gelegenheiten zum mündlichen Argumentieren bieten. Andererseits müssen Lehrende methodisch-didaktisch gegenstandsangemessen vorbereitet sein, um solche Lernangebote gestalten zu können. Dabei muss ihr Unterricht vermitteln zwischen den angestrebten normativen Lernzielen und den tatsächlichen Erfahrungen, die Lernende mit mündlichem Argumentieren in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch gemacht haben bzw. im Hochschulkontext machen.

Im Rahmen meines Forschungsvorhabens analysiere ich authentische hochschulische Unterrichtsinteraktion mit dem Ziel herauszufinden, wann und wie genau es Lehrenden im konkreten Hochschulkontext gelingt, in ihrem Unterricht Gelegenheiten für mündliches Argumentieren einzuräumen, und inwiefern dieses Argumentieren im Hinblick auf das angestrebte Lernziel im Fremdsprachenunterricht unterstützt werden kann. Dabei geht es nicht allein um die sprachliche Ausführung, sondern auch um darüberhinausgehende Voraussetzungen für mündliches Argumentieren, insbesondere um Gesprächssituationen und unterstützende methodisch-didaktische Verfahrens- und Verhaltensweisen der Lehrenden.

Als Forschungsmethode habe ich die ethnografische Gesprächsanalyse gewählt: Damit will ich dem Untersuchungsgegenstand Mündliches Argumentieren selbst möglichst nah kommen. Mit der ethnomethodologischen Herangehensweise will ich zum einen möglichst weitgehend den Blick auf das Datenmaterial von eigenen Vorabannahmen freihalten und zum anderen das Datenmaterial selbst in all seiner Vielfalt zum Sprechen bringen: Es soll selbst aufzeigen, ob und inwiefern kulturelle Sachverhalte darin eine Rolle spielen. Aufgezeichnet wurden dafür authentische Unterrichtsinteraktion in muttersprachigen Fachseminaren und im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Weil mündliches Argumentieren gesellschaftlich zu den bildungssprachlichen Praktiken gezählt wird (Morek, Heller und Quasthoff³³), spielt es im gesamten Hochschulkontext eine Rolle und sollte darum durchgängig und fächerübergreifend weiterentwickelt werden. Deshalb ist es von Bedeutung in

Erfahrung zu bringen, wie genau es in den verschiedenen Lehrveranstaltungen für die Lernenden erfahrbar ist, um auf lange Sicht das methodisch-didaktische Repertoire der Fremdsprachenlehrenden zu erweitern, damit sie an diese Erfahrungen anknüpfen können. Die Analyse der Aufzeichnungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch, in dem mündliches Argumentieren spezifisch thematisiert und bearbeitet wird, soll andererseits Erkenntnisse liefern, die später i.S. einer allgemeinen Sprachbildung wiederum für den Unterricht der Lehrenden in den muttersprachigen Lehrveranstaltungen fruchtbar gemacht werden können.

Anmerkungen

- 1 Hubertus Busche: „Kultur“. *Ein Wort, viele Begriffe*. In: *Kultur-interdisziplinäre Zugänge*. Hg. von Hubertus Busche, Thomas Heinze und Franka Hildebrandt. Wiesbaden 2018, S. 3–41.
- 2 Willis J. Edmondson und Juliane House: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. überarbeitete Aufl. Tübingen, Basel 2011 (UTB 1697), S. 9.
- 3 Karl-Heinz Bausch und Gabriele Kasper: *Der Zweitspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen*. In: *Linguistische Berichte*. (1979), Heft 64, S. 3–35.
- 4 Miriam Morek, Vivian Heller und Uta Quasthoff: *Erklären und Argumentieren. Modellierung und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen*. In: *Begründen-Erklären-Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Hg. von Iris Meißner und Eva Lia Wyss. Tübingen 2017 (Stauffenburg Linguistik 98), S. 11–45.
- 5 Angelika Redder: *Mehrsprachigkeitstheorien—oder überhaupt Sprachtheorien? Abschiedsvorlesung, gehalten an der Universität Hamburg am 25.1.2017*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 41 (2017), S. 13–36.
- 6 Sara Fürstenau und Imke Lange: *Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und gesellschaftliche Partizipation*. In: *Literalität und Partizipation. Über schriftsprachliche Voraussetzungen*. Hg. von Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln, Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2014, S. 55–72.
- 7 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin u.a. 2001 (= GERS). <http://www.goethe.de/Z/50/co> [14.09.2019].
- 8 Ines Bose und Cordula Schwarze: *Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12 (2007), Heft 2, S. 30.
- 9 Ebd., S. 8.
- 10 Wilhelm Griebhaber: *Sprachlehrforschung im Spektrum der Linguistik. Antrittsvorlesung. Münster WWU Sprachenzentrum, 29.06.1995*. (Dateiversion datiert mit 02.11.2005). <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tslf-spektrum-290695.pdf> [15.09.2019].
- 11 Thomas Spranz-Fogasy: *Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen*. In: *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Hg. von Arnulf Deppermann und Martin Hartung. 2. unveränderte Aufl. Tübingen 2006 (Stauffenburg Linguistik 28), S. 27–39.
- 12 Ebd., S. 28.

- 13 Ebd., S. 31 (Herv. im Orig.).
- 14 Edmondson und House: *Einführung in die Sprachlehrforschung* (Anm. 2).
- 15 Wenke Mückel: *Mündliches und schriftliches Argumentieren*. In: *Deutschunterricht. Argumentieren und erörtern*. 69 (2016), Heft 4, S. 4–8.
- 16 Ebd., S. 4 (Herv. im Orig.).
- 17 Bose und Schwarze, *Lernziel Gesprächsfähigkeit* (Anm. 12).
- 18 Arnulf Deppermann: *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden 2008 (Qualitative Sozialforschung 3), S. 22 (Herv. im Orig.).
- 19 Julia Kristeva: *Fremde sind wir uns selbst*. 11. Aufl. Frankfurt/Main 2013. S. 209 (Herv. im Orig.).
- 20 Helga Kotthoff: *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt/Main, New York 1989 (Sprachwelten 3).
- 21 Yumi Takagaki: *Des phrases, mais pas de communication. Problème de l'organisation textuel chez les non Occidentaux. Le cas de Japonais*. In: *Dialogues et Cultures*. (2000), Heft 44, S. 84–91. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00356054/document> [15.09.2019].
- 22 Yasuhiro Sekiguchi: *Mathematical Proof, Argumentation, and Classroom Communication. From a Cultural Perspective*. In: *Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics*. (2002), Heft 21. www.human.tsukuba.ac.jp/~mathedu/2102.pdf [15.09.2019].
- 23 Angés Disson: *D'une culture l'autre. Argumentation et stratégies discursives au Japon*. In: *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2 (2002), Heft 126, S. 181–188.
- 24 Josaine Hudicourt-Barnes: *The Use of Argumentation in Haitian Creole Science Classrooms*. In: *Harvard Educational Review*. 73 (2003), Heft 1, S. 73–93.
- 25 Kathy Durkin: *The adaptation of East Asian masters students to western norms of critical thinking and argumentation in the UK*. In: *Intercultural Education*. 19 (2008), Heft 1, S. 15–27.
- 26 Cristian Santibáñez und Dave Hample: *Orientations toward interpersonal arguing in Chile*. In: *Pragmatics*. 25 (2015), Heft 3, S. 453–476.
- 27 Yun Xie, Dave Hample und Xiaoli Wang: *A Cross-Cultural Analysis of Argument Predispositions in China. Argumentativeness, Verbal Aggressiveness, Argument Frames, and Personalization of Conflict*. In: *Argumentation*. 29 (2015), Heft 3, S. 265–284.
- 28 Abdelaziz Bouchara: *Interkulturelle Argumentation und Höflichkeit im deutschen und arabischen Sprachgebrauch. Gegenseitige Feindbildproduktion oder Dialog der Kulturen*. In: *Lebende Sprachen*. 62 (2017), Heft 1, S. 121–148.
- 29 Marcin Lewiński, Dale Hample, João Sàágua und Dima Mohammed: *Arguing in Portugal. A cross-cultural analysis*. In: *Journal of International and Intercultural Communication*. 33 (2018), Heft 1, S. 1–21.
- 30 Youllee Kim, Sungeun Chung und Dale Hample: *How do Culture, Individual Traits, and Context Influence Koreans' Interpersonal Arguing? Toward a More Comprehensive Analysis of Interpersonal Arguing*. In: *Argumentation*. 13 (2019), Heft 25, S. 1–25.
- 31 Merle Hummrich: *Encore! Einige methodologische Reflexionen zum erziehungswissenschaftlichen Kulturvergleich*. In: *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung*. Hg. von Merle Hummrich und Sandra Rademacher. Wiesbaden 2013, S. 299–309.
- 32 Busche, „Kultur“. *Ein Wort, viele Begriffe* (Anm. 1).

Palm

33 Morek, Heller und Quasthoff, *Erklären und Argumentieren. Modellierung und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen* (Anm. 4).



Sprachbewusstsein als Schlüssel zur Förderung der mündlichen Redefähigkeit

Die vorliegenden Überlegungen basieren auf einer gesprächsanalytischen Studie der Forscherin an einer deutschen Auslandsschule in Japan, die die mündliche Gesprächspraxis einer Gruppe bi- und multilingualer Schüler*innen untersucht. Die Proband*innen sprechen Japanisch als erste und Deutsch als zweite (Mutter-)Sprache. Im Unterricht an der Deutschen Schule wird Deutsch gesprochen, in der Peer-Kommunikation benutzen die Jugendlichen einen japanisch-deutschen Stil und zu Hause Japanisch mit mind. einem Elternteil. Ihr Deutsch lässt sich auf muttersprachlichem Niveau einordnen, allerdings gibt es beim mündlichen Gebrauch des Deutschen – der Fokus der Studie war – im Bereich Wortschatz und Phonetik Interferenzen aus dem Japanischen zu beobachten.

Für Lehrer*innen des Deutschen und auch Fachlehrer*innen, die täglich mit diesen Interferenzen aus der jeweiligen Muttersprache konfrontiert sind, ist es keine Frage, welche Abweichungen zur deutschen Standardsprache bei den Schüler*innen auftreten. Sie können ad hoc eine ganze Liste aufzählen. Doch wie man den Schüler*innen im Unterricht Hilfestellungen geben kann, ist im Repertoire der Lehrenden nicht immer vorauszusetzen. Welche Ansätze insbesondere die Sprachenerwerbtheorie zur Unterstützung der Schüler*innen und Lehrer*innen im Unterricht anbietet, soll daher im vorliegenden Artikel diskutiert werden.

Ausgehend davon, Mehrsprachigkeit als Ressource anzunehmen, der man sich im Unterricht bedienen kann, wird versucht, aufzuzeigen wie man sich als Lehrer*innen des Deutschen aber auch als Fachlehrer*innen mit einem gemeinsamen Problemverständnis auf Lehrer*innen- und Schüler*innenseite diesem Ziel annähern kann. Dazu scheint die Klärung folgender Punkte zielführend: 1. die Frage zu beantworten, welche Rolle die Muttersprache der Schüler*innen im Unterricht spielt bzw. spielen sollte. 2. eine Bewusstmachung der eigenen Vorstellungen der Lehrer*innen über normativen Sprachgebrauch, um zu verdeutlichen welche damit zusammenhängenden Rollen- und Beziehungsmuster existieren. Abschließend sollen die damit verbundenen Auswirkungen auf das Gesprächsverhalten der Schüler*innen, bzw.

deren daraus resultierendes ‚falsches‘ Sprachverhalten reflektiert und Lösungsansätze beschrieben werden.

Sprachliche Aspekte

In der oben genannten Studie wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob der Sprecherausdruck der Proband*innen mit dem Wechsel in die andere Sprache variiert. Es wurden phonetische Auffälligkeiten beim Wechsel vom Japanischen ins Deutsche, die sich mithilfe eines kontrastiven Vergleichs beider Sprachen überwiegend als Interferenzen aus dem Japanischen abbilden lassen, markiert. Dies weist gegenüber einem Klassenraum in einer Schule im deutschen Sprachraum einen großen Vorteil auf. Man hat eine relativ homogene Sprachgemeinschaft, z.B. lässt sich deutlich ablesen, dass das melodische „Auf und Ab“ der Sprecher*innen aus der Erstsprache Japanisch herrührt.

Bei den beobachteten Abweichungen von der normativen Standardausprache des Deutschen handelt es sich um Abweichungen im Bereich des Wortakzents und des Rhythmus. Obwohl bei den Sprecher*innen die Wortbedeutung erhalten bleibt, ist der Höreindruck auffällig, da er von der deutschen Standardausprache abweicht. Dies muss daher von Lehrenden als Problem erkannt und entsprechend unterrichtet werden.

Zunächst soll auf die Sprachpraxis der Studienteilnehmer*innen untereinander eingegangen werden. Sie sind in der Lage zwischen mehreren Sprachen während der Kommunikation zu wechseln und in einer Mischform aus Japanisch und Deutsch zu kommunizieren. Dieser kommunikative soziale Stil ist besonders stark durch Code-Switching geprägt. Es konnte in der Studie herausgearbeitet werden, dass es sich bei der Beherrschung des Stils um eine sprachliche Kompetenz handelt, die die Kenntnis der kommunikativen Konventionen der Beziehungsnetzwerke voraussetzt und die Fähigkeit, diese entsprechend den lokal geltenden Kriterien rhetorisch wirksam einzusetzen.¹ Es handelt sich beim Code-Switching um kein Mittel der Kompensierung eines inkompetenten Sprachgebrauchs. De Cillia definiert Bilingualismus und betont sowohl die Kompetenzdimension als auch den Aspekt des Sprachgebrauchs:

Unter Bilingualismus oder Zweisprachigkeit versteht man normalerweise die Tatsache, dass ein Individuum mehr als eine Sprache beherrscht und verwendet, wobei der Grad der Beherrschung der jeweiligen Sprache sehr unterschiedlich sein kann, ebenso wie die funktionale Verteilung der jeweiligen Sprachen auf unterschiedliche Domänen.²

Im Unterricht an der Schule wird ausschließlich Deutsch gesprochen und die Identifizierung sprachlicher Interferenzen erfolgt dort durch die standarddeutsche Schablone als Fehler. Die Erstsprache Japanisch ist im Unterricht nicht vorgesehen. Bereits hier fällt auf, dass eine Differenzierung im Unterricht zur Berücksichtigung des Prozesscharakters bilingualer Sprechleistung wünschenswert wäre. Der Deutschals-Zweitsprache-Ansatz der Schule, der ein Unterrichtsfach DaZ als Zusatzangebot zum deutschsprachigen Unterricht beinhaltet³, ist für die bilingualen Sprecher*innen und ihr quasi-muttersprachliches Sprachvermögen⁴ nicht zielführend. Bevor diese Aussage näher begründet wird, soll zunächst eine für die Beschreibung der oben beschriebenen Gruppenspezifika geeignete Konzept, das der „Sekundärsprache“ vorgeschlagen werden: „Das soziolinguistische Konzept ‚Sekundärsprache‘ ist primär bezogen auf den Status einer Sprache oder Varietät in einer Sprachgemeinschaft bzw. den Umgang der Sprecher*innen mit diesem Idiom.“⁵ Das Konzept greift außerdem den Begriff der quasi-muttersprachlichen Kompetenz auf. Da es die Abhängigkeit vom Konzept der Primärsprache andeutet, scheint die Bezeichnung Sekundärsprache für den Schulkontext der Proband*innen zielführend. Damit beschreibt das Konzept der Sekundärsprache auch die Praxis der Proband*innen, die durch Sprechhemmungen und Interferenzen geprägt ist. „In sprachsystematischer Perspektive beeinflussen sich Primär- und Sekundärsprache gegenseitig: Lexikalische oder idiomatische Entlehnungen, aber auch syntaktische und morphologische Interferenzen finden sich in beiden Sprachen.“⁶

Für unseren Kontext scheinen folgende Kriterien, die der Sekundärsprachendefinition zugrunde liegen, überzeugend:

1. Bei der Primärsprache handelt es sich um das von der überwiegenden Mehrheit der Sprecher*innen zuerst erlernte Idiom. In unserem Fall ist das Japanisch.

2. Im Vergleich zur Primärsprache wird die Sekundärsprache von den autochthonen Sprecher*innen untereinander seltener verwendet, gehört jedoch im Gegensatz zu einer Fremdsprache durchaus zum Alltag, in unserem Fall zum deutschsprachigen Schulalltag und wird mit nicht Japanisch sprechenden Freunden auch außerhalb der Schule und zur Sprache in der Pause verwendet.

3. Die produktive Kompetenz in der Sekundärsprache unterscheidet sich von der in der Primärsprache hinsichtlich der Anzahl der stilistischen Register, über die die Sprecher*innen verfügen. Dies wirkt sich auch auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten aus: Während die Selbsteinschätzung der rezeptiven Kompetenz bei Primär- und Sekundärsprache gleich ist, hielten die Angehörigen der Sprachgemeinschaft häufig ihre eigene produktive Kompetenz im Bereich des Deutschen für defizitär. Dies lässt sich anhand der Interviewdaten sehr deutlich für die hier zu diskutierende Sprachsituation bestätigen.

4. Die Primärsprache ist immer voll ausgebaut und standardisiert und hat eine größere kommunikative Reichweite als die Sekundärsprache. Dies entspricht sowohl der Selbsteinschätzung der Proband*innen als auch der der Lehrerschaft. Wobei die funktionale Verteilung der jeweiligen Sprachen auf unterschiedliche Domänen (Deutsch als Schulsprache, Japanisch als Sprache der Umgebung und zu Hause) hier zu berücksichtigen sind.

5. Die Verteilung des Sprachprestiges ist stark abhängig von der Gebrauchssituation. Affektiv steht die Primärsprache für Vertrautheit, Nähe, Wärme und gilt als emotionale Heimat, der Gebrauch der Sekundärsprache ist dagegen verbunden mit Funktionalität, Formalität oder Distanz. Im Unterschied zur Sekundärsprache symbolisiert die Primärsprache lokale, regionale oder gar nationale Identität. Diese Kriterien sind in der Analyse deutlich herausgestellt worden und werden im Folgenden ansatzweise zitiert.

Wie anfangs erwähnt, zeigen sich im Sprachgebrauch neben den Interferenzen in der Aussprache auch Interferenzen im Bereich des Wortschatzes. Es ist de facto eine sprachliche Unterlegenheit der Proband*innen gegenüber anderen Gruppen an der Schule vorhanden. Dies belegen folgende Beschreibungen eines Deutschlehrers der Schule: Dieser beschreibt die Sprache der „Halbjapaner“ als „holprig“, es fehle ihnen an Sprachfluss. Nach Vermutung des Lehrers seien dies eher eine unbewusste Anwendung und Resultat der Umgebung, in der sich die Schüler*innen befinden würden. Es fehle den besagten Schülern*innen an sprachlicher Sensibilität und an der Erkenntnis, ihre Lehrer*innen und Mitschüler*innen als Orientierungshilfe zu gebrauchen. Die Schüler*innen würden auf einem gewissen Niveau stecken bleiben, was Auswirkungen auf die ausdifferenzierte Sprachwahl habe, z.B. entstünden dadurch im Fachunterricht Probleme detaillierten Verstehens und Ausdrückens. Zudem resultierten aus einem Mangel an Vokabular Fehler, die störend für den Sprachfluss und das Verständnis des Native Speakers seien.⁷

Mit diesen Beschreibungen des Sprachgebrauchs werden gleichermaßen die Vorstellungen der Lehrer*innen darüber bewusst. Denn mit der negativen Konnotation der Sprachpraxis, die ursächlich an der mangelnden „sprachlichen Sensibilität und Erkenntnis, ihre Lehrer*innen und Mitschüler*innen als Orientierungshilfe zu gebrauchen“ festzumachen sei, zeigt sich, dass zum Zeitpunkt des Interviews seitens der Lehrer*innen kein angemessenes Bewusstsein über bilingualen Spracherwerb vorhanden ist. Bilingualer Spracherwerb erfordert nicht einsprachigen Unterricht in einer Sprache und das Leben zu Hause in einer anderen. Der Transfer ist kaum möglich, da der Wortschatz des einen Bereichs für den anderen gar nicht vorhanden ist. Zudem werden die impliziten Vorgänge in der Mutter(aus-)sprache nicht bewusst vollzogen, sie sind automatisiert. Wären diese Vorgänge bewusst, könnte man Regeln über das Sprachsystem abrufen. Diese den Interferenzen zugrundeliegenden Ursachen setzen in der Konsequenz Lehrer*innen voraus, die selbst über ein geschultes Bewusstsein für bilingualen Spracherwerb verfügen und die impliziten Vorgänge in der Sprache im Unterricht bewusst machen. Akzeptiert man den Fakt, dass Standarddeutsch für die Gruppe der Proband*innen – die zu Hause und im Alltag Japanisch sprechen und Deutsch nur als Schulsprache, bzw., wenn vorhanden, meist mit dem seltener anwesenden deutschen Vater benutzen – eine *Quasimuttersprache* ist, müsste man im Unterricht entsprechend unterrichten. Hier sind die Möglichkeiten und Aufgaben als deutschsprachige Schule in Japan neu zu überdenken.

Der an der Schule vorhandene Ansatz im Bereich Deutsch als Zweitsprache müsste komplett neu gedacht werden und hätte dann für die Unterrichtspraxis weitreichende Veränderungen zur Folge: 1. Man müsste ein Regelwerk als Referenz des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs für Muttersprachler und alle an der Schule vorhandenen Sprechergruppen (bilinguale Sprecher*innen, Fremd- und Zweitsprachenlerner*innen, etc.) erarbeiten. 2. Die Möglichkeit des Sprachtransfers im Unterricht müsste überdacht werden und 3. die monolinguale Unterrichtspraxis müsste zugunsten eines sprachsensiblen Unterrichts aufgegeben werden.⁸

Ursachen für Sprechhemmung und Gebrauchsunsicherheit

Die Auseinandersetzung mit den genannten notwendigen Veränderungen, auf der Basis eines sprachsensiblen Unterrichtsansatzes zu unterrichten, wird im Folgenden diskutiert, wobei davon ausgegangen wird, dass die monolinguale Unterrichtspraxis

an der Schule ursächlich für Sprechhemmung und Gebrauchsunsicherheit ist.⁹ Dies lässt sich mithilfe der durchgeführten Interviews belegen: Die Äußerung einer Probandin auf die Frage zur eigenen Sprachkenntnis im Deutschen und Japanischen untermauert ihre persönliche Einschätzung als Deutschlernende mit Japanisch als Erstsprache: „Wir sind eher Japaner!“

Auf die Frage, warum man das zuvor auf Deutsch Gehörte ins Japanische übersetze, lautet die Antwort, dass es so einfacher sei, da man nicht in deutscher Sprache „nachdenken“ könne. Eine zweite Interviewte antwortet: „In anderen Worten ist meine Sprachfähigkeit zu niedrig.“ Dieses Antwortverhalten setzt sich auch bei der Frage nach der eigenen Sprachkompetenz fort. Dem widerspricht nur eine Teilnehmerin, während alle anderen mit Kommentaren wie „Ich kann kein Deutsch!“ zustimmen. D.h. die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz des Deutschen der Mehrzahl der Proband*innen lässt sich mit „mäßig“ oder „schlecht“ einordnen. Wobei diese überaus negativen Selbsteinschätzungen relativiert werden müssen und auch nicht dem Ergebnis der Analyse entsprechen. Angelehnt an Gibbons¹⁰ ist der Kontext bei der Bewertung der Sprachproduktion der Proband*innen zu beachten: Typisch für die kontextgebundene Sprache, die in Zusammenhängen entsteht, in denen sich Personen unmittelbar gegenüberstehen, ist, dass beispielsweise verweisende Wörter verwendet werden (Bsp. entnommen aus dem Korpus: dings, hier, da, das, diese), da über das Gemeinte Konsens besteht und es nicht benannt werden muss. Daraus resultiert eine relativ geringe lexikalische Dichte oder Zahl von Inhaltswörtern pro Satz, während mit verändertem Kontext Veränderungen in der Sprache auftauchen. Was sich besonders bei den Kontrollsituationen, die die Forscherin mit Proband*innen durchgeführt hat, gezeigt hat, in denen sowohl eine zeitliche Distanz als auch eine räumliche sprachlich rekonstruiert werden mussten. Auch die Reflexion über die gemachte Erfahrung, die durch die Aufnahmen entstanden, wurde durch Sprache rekonstruiert, beispielsweise wurden die Beteiligten (umgesetzt im Korpus durch Nomen und Pronomen: wir, Vollblutjapaner, Japaner) und die Vorgänge (durch Verben) benannt. Die lexikalische Dichte oder Zahl von Inhaltswörtern pro Satz liegt hier nach dem Ermessen der Forscherin in Anlehnung an den GER auf muttersprachlichem Niveau.

Es zeigt sich aber deutlich, dass das individuelle Empfinden der Proband*innen durch die negative Einschätzung ihres Sprachgebrauchs einem negativen Einfluss unterliegt. Interessant wird es im Hinblick auf die Definition des deutschen Sprachgebrauchs im Fortlauf des Gesprächs. Dieselbe Teilnehmerin, die eben noch ihre Sprachfähigkeit als defizitär eingeschätzt hat, erläutert nun: „Wenn dann würde ich

sagen, dass ich nicht auf Deutsch nachdenke, im Japanischen überleg ich mehr, wie es sich besser anhört, ich wähle je nachdem wie es besser passt, im Japanischen hab ich dieses Gefühl, im Deutschen fehlt mir wahrscheinlich nur das Vokabular.“ Diese Äußerungen der Proband*innen aus den Interviewdaten, sowie die erfahrungsbasierten Beschreibungen des sprachlichen Alltags der Schule durch Lehrer*innen und Schüler*innen ebenso wie die Beobachtungsprotokolle der Forscherin legen nahe, ein negativ belegtes Bewusstsein der Wahrnehmung der Sprachensituation an der Schule anzunehmen.

Die Schere zwischen persönlicher Wahrnehmung und der Annahme über die Sprachgemeinschaft ist aber auch ein Indiz dafür, dass es sich bei der Einschätzung, man könne kein Deutsch, um ein sozial weithin akzeptiertes Stereotyp handelt, das durch Abwertung des Sprachgebrauchs nicht nur durch Lehrer*innen sondern auch durch Medien und Eltern bedingt wird. Es ist eine Haltung, die das folgende Zitat verdeutlicht und die so in der Gruppe der Sprachgemeinde anzutreffen ist, und die individuelle Ebene der Selbstwahrnehmung beeinflusst: „Vielleicht möchte ich ja auch gar kein Deutsch sprechen.“ Diese und ähnliche Äußerungen könnten auf die Annahme verweisen, dass sie sich in der Sprachgemeinschaft als Außenseiter positionieren. Aber auch ihrer eigenen Einschätzung zufolge, das Standarddeutsche nicht beherrschen oder es entsprechend schlecht beherrschen.

Trotz des Bewusstseins einer sprachlichen Differenz hat sich im kollektiven Sprachbewusstsein der Lehrer*innen und Schüler*innen zum Zeitpunkt der Interviews 2012 an der Schule die Kenntnis noch nicht hinreichend etabliert, dass die Sprachpraxis Bilingualer, als auch der Stil, den wir an der Deutschen Schule antreffen, in der Linguistik hinreichend erforscht und vor allem anerkannt ist.¹¹ Trotz aller negativer Einstellungen zum Standarddeutschen ist die Sprechweise für die Schüler*innen gleichzeitig gelebter Alltag: „Wir sind eben so“, und der Eindruck der Forscherin ist, welcher auch in der Analyse bestätigt wird, dass es auch Spaß macht so zu sprechen und die Sprecher*innen darauf eigentlich auch nicht verzichten wollen. Wiese¹² fordert dazu auf, den Blick auf die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen zu richten und diese objektiv zu würdigen. Denn die Sprachformen sind zumindest im Unterricht immer deutlich voneinander getrennt; Übergangsformen gibt es kaum und sprachliche Wechsel vom Japanischen ins Deutsche und umgekehrt erfolgen immer sehr bewusst.

Stand der Spracherwerbtheorie

Die Reflexion der aktuellen Diskussion der Spracherwerbtheorie zeigt, dass das Wissen darüber vorhanden ist, dass der Erwerb allgemeiner sprachlicher Kompetenzen nicht ausreicht, um bildungssprachliche Kompetenzen zu erlangen. Gogolin, die sich auf Tracy und Rinke/Kupisch bezieht, fasst die aktuellen Forschungsergebnisse der Spracherwerbtheorie zum Aufwachen und Lernen unter Bedingungen der Zwei- und Mehrsprachigkeit dahingehend zusammen, dass sich hier insbesondere beim Erwerb der Lautung und Sprachmelodien, des Wortschatzes sowie pragmatischer Eigenschaften von Sprache Unterschiede ergeben.¹³ „Nachteile für das schulische Lehren bzw. Lernen – insbesondere für den Fall, dass es sich auf nur eine der vom Kind gelebten Sprachen konzentriert – zeigen sich in der Forschung regelmäßig im Bereich Wortschatz.“¹⁴ Gogolin statiert:

Während die frühkindliche Sprachaneignung sehr weitgehend auf intuitive Mechanismen baut, werden mit zunehmenden Lebens- und Lernalter kognitive Strategien immer bedeutsamer. Es bedarf etwa ab dem Schuleintritt immer mehr der Unterstützung von Aneignungsprozessen durch das Angebot von Wissen über Sprache, und die Schule ist der Ort, an dem diese Unterstützung geboten wird (oder werden sollte).¹⁵

Als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen wird von Gogolin¹⁶ ein planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen gefordert, die sich von der Alltagssprache durch einen stärkeren Bezug zur geschriebenen Sprache und komplexere Strukturen auszeichnet. „Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der von Alltagssprache dominierten Lebenswelt der Schüler*innen nicht automatisch erworben, sondern ihr Aufbau ist Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts.“¹⁷ *Jeder Unterricht* sollte sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schüler*innen orientieren und an den individuellen Sprachvoraussetzungen ansetzen. Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachgebrauch müssen im Unterricht immer wieder thematisiert werden.¹⁸

Gibbons präsentiert mit ihrer Studie zu „Scaffolding“ ein Modell, dass die Vermittlung bildungssprachlicher und fachlicher Inhalte und Kompetenzen verbindet und sich gleichzeitig dynamisch an die jeweiligen individuellen Bedürfnisse der Lernenden anpasst.¹⁹ Die monolinguale Unterrichtsmethodik wird in der Sprachentwicklungsforschung seit langem kritisiert und es werden Klassen gefordert, in denen

„die Entwicklung der jeweiligen Lehrplaninhalte Hand in Hand mit der Entwicklung der Zweitsprache erfolgen“²⁰ In Anlehnung an Gibbons Studie in der sie Konzepte für die Integration der Zweitsprache in den Unterricht untersuchte, wird die Auffassung vertreten, dass das jeweils aktuelle Verständnis, das die Kinder von einem Unterrichtsthema entwickeln, und ihr Gebrauch der vertrauten „alltäglichen“ Sprache, mit der sie dieses Verständnis zum Ausdruck bringen als Grundlage für die Entwicklung der nicht vertrauten schulsprachlichen Register verstanden werden sollte. Die sprachlichen Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die sich aus einem solchen Verständnis ergeben, sollten die gemeinsame Basis bilden, aufgrund derer neue Bedeutungen zusammen entwickelt werden.²¹

Wenn gleichzeitig eine neue Sprache und fachliche Inhalte durch diese Sprache vermittelt werden sollen, ist es äußerst zweckmäßig, bei der Unterrichtsplanung auf ein Sprachmodell zurückzugreifen, das Sprache auf Bedeutungen und auf den Kontext, in dem sie benutzt wird, bezieht.²²

In dem von Gibbons untersuchten Unterricht, wurde Sprache in eine Abfolge gebracht, d.h. von stark kontextabhängigen (und daher für Zweitsprachenlernende am leichtesten zu verstehenden) bis zu kaum kontextabhängigen Aktivitäten. Gibbons²³ konnte mit ihrer Studie zeigen, welche entscheidende Rolle das Gespräch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Hinblick auf das Lernen und die Sprachentwicklung spielt. Hier ist besonders der Faktor Zeit relevant: „Eine eindeutige Implikation der Untersuchungen zum Zweitspracherwerb besteht für den Unterricht darin, dass das Ausmaß, in dem Unterricht Zweitsprachenlernen möglich macht, größtenteils davon abhängt, wie der Unterrichtsdiskurs entwickelt wird.“²⁴ „Die Studien lassen darauf schließen, dass man einen Fokus auf längere Zeiträume, in denen die Schüler*innen sprechen können, setzen sollte. Für die Unterrichtsplanung heißt dies, dass ‚Luft‘ für solche Interaktionen vorzusehen ist.“²⁵

Zusammenfassung

Das Sprachvermögen der untersuchten bi- und multilingualen Sprecher*innen an der Schule wurde als quasi-muttersprachliches Sprachvermögen bzw. als Sekundärsprache definiert. Berücksichtigt man diesen Fakt in Bezug auf den monolingualen Unterricht ergibt sich die Notwendigkeit der Etablierung einer Sprach(bewusstseins-)

politik an der Schule. Mit der Beschreibung bestehender Rollen- und Beziehungsmuster aus Interviewdaten sollte verdeutlicht werden, welche Auswirkungen sich auf das Gesprächsverhalten der Schüler*innen ergeben und wie diese überwunden werden können.

Es bedarf eines Bewusstseins für die Sekundärsprache bilingualer Sprecher*innen ebenso wie aller anderen an der Schule vorhandenen Sprechergruppen (Zweit- und Fremdsprachenlerner*innen, etc.) und ihre (Gleich-) Berechtigung neben dem hochdeutschen Standard. Bickel statiert, dass „damit ein selbstbewussterer und selbstverständlicherer Umgang mit der Standardsprache auch im mündlichen Ausdruck.“²⁶ einhergeht. Dies betrifft auch die Fehlertoleranz im gesprochen sprachlichen Bereich oder das Zulassen der Erstsprache im Unterricht zur Verstehenssicherung. Auch wenn bildungssprachliche Praktiken auf Deutsch verstanden werden sollten: wenn eine andere Sprache zur Verstehenssicherung zur Verfügung steht, warum sollte man diese nicht als Tool erkennen und benutzen! Es wurde dargelegt, dass es eines Regelwerks als Referenz des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs für Muttersprachler*innen, bilinguale Sprecher*innen und gesondert für Zweit- und Fremdsprachenlerner*innen bedarf, um die monolinguale Unterrichtspraxis zugunsten eines sprachsensiblen Unterrichts aufgegeben zu können.

Man sollte zudem das Repertoire der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in den Unterricht integrieren. Mit dem dadurch geschaffenen Prestige der Muttersprache(n) ließe sich die Kommunikation im Unterricht deutlich entspannen. Es lässt sich aus der Perspektive der Proband*innen, die ihren Alltag auf Japanisch leben und Deutsch vornehmlich in der Schule (er)leben, zeigen, dass sie abhängig vom Gebrauchskontext Standarddeutsch als fremder empfinden, und sich selbst eher als Japanisch sehen. Die Zuschreibung der eigenen Identität ist mit emotionalen Prozessen verbunden und die Nähe zur Sprachumgebung bedingt diese sicher stark.²⁷ Der Unterricht auf allen Stufen könnte sicher von einem sprachbewussten Umgang mit Standarddeutsch an der Schule profitieren und einen Komplex beim Sprechen des Deutschen im Unterricht überwinden helfen. Die deutsche Auslandsschule hat großes Potential, die sprachliche Vielfalt an ihrer Schule als Grundlage eines Konzeptes für einen sprachbewussten/sprachsensiblen Unterricht zu etablieren. Dazu müssten alle Lehrer*innen und Eltern an einem Strang ziehen und sich der großen Aufgabe stellen, festgefahrene Konzepte und Denkweisen zu überwinden, um den Wert und das Potential der Sprachen an der Schule zu begreifen und nutzen zu können. In den letzten Jahren hat die DSTY mit ihrem DaZ Förderprogramm etwa in Bezug auf die Förderung „kommunikativer Fähigkeiten sowie

des Sprachverständnisses und des Aufbaus des Wortschatzes”²⁸ deutliche Signale gesetzt, den Bedarf einzelner Sprechergruppen an der Schule erkannt zu haben und deren Förderung in den Schulalltag etabliert. Diese Tendenz stimmt optimistisch, dass auch die hier zitierten Empfehlungen aus der Spracherwerbsforschung peu à peu Einzug in den Unterrichtsalltag erhalten werden.

Anmerkungen

- 1 Esther Galliker: *Bricolage- Ein kommunikatives Genre im Sprachgebrauch Jugendlicher aus der Deutschschweiz*. In: *Sprache-Kommunikation-Kultur Soziolinguistische Beiträge*. Hg. von Eva Neuland. Frankfurt 2014, S. 11.
- 2 Rudolf De Cillia: *Was heißt hier eigentlich „bilingual“? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts*. In: *Bilinguale Schulen - Lernen in zwei Sprachen*. Hg. von Franz Koschat und Monika Goodenough-Hofmann. Wien 1994, S. 12.
- 3 Deutsche Schule Tokyo Yokohama: *Deutschförderung*. www.dsty.ac.jp/de/schulprogramm/forderprogramm/deutschforderung [01.08.2021].
- 4 Ingelore Oomen-Welke: *Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Hg. von Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm, Eva Burwitz-Melzer und Grit Mehlhorn. Tübingen, Basel 2003, S. 145–151. Zit. nach Sara Hägi und Joachim Scharloth: *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses*. In: *Linguistik online*. 24 (2005), Heft 3, S. 38.
- 5 Hägi und Scharloth, *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache?* (Anm. 4), S. 15.
- 6 Ebd., S. 42.
- 7 Ebd.
- 8 Pauline Gibbons: *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache*. In: *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Hg. von Paul Mecheril und Thomas Quehl. Münster, New York, München, Berlin 2006, S. 269–290.
- 9 Hägi und Scharloth, *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache?* (Anm. 4), S. 23.
- 10 Gibbons, *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache* (Anm. 7), S. 269.
- 11 Heike Wiese: *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München 2012, S. 276.
- 12 Vgl. ebd., S. 276.
- 13 Ingrid Gogolin: *Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch, Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. In: *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Hg. von Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel und Hans Reich. Münster 2013, S. 14.
- 14 Gogolin, *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert* (Anm. 13), S. 14.
- 15 Ebd., S. 10.
- 16 Ebd., S. 8.
- 17 Ebd.
- 18 Ebd.

- 19 Gibbons, *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache* (Anm. 7), S. 269.
- 20 Ebd.
- 21 Ebd.
- 22 Ebd., S. 274.
- 23 Ebd.
- 24 Ebd.
- 25 Ebd., S. 289.
- 26 Hans Bickel: *Schweizerdeutsch; kein minderwertiges Hochdeutsch! Das Deutsche als plurizentrische Sprache aus Schweizer Sicht*. In: *Babylonia*. (2001), Heft 2, S. 19–22. Zit. nach Sara Hägi und Joachim Scharloth: *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses*. In: *Linguistik online*. 24 (2005), Heft 3, S. 38.
- 27 Hägi und Scharloth, *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache?* (Anm. 4), S. 38.
- 28 Kirsten Bomholt, Larissa Kendzia, Nadja Prochnau und Karin Yamaguchi: *Konzept „Deutsch als Zweitsprache“: Deutsche Schule Tokyo Yokohama*. 2017. www.dsty.ac.jp/sites/default/files/2018-05/DaZ-Konzept.pdf [01.08.2021].



Zur Gesprächsfunktion der Bestätigungsformel *genau* einer frühpädagogischen Fachkraft in einer Spielsituation mit Kindern unter drei Jahren

Bestätigungsformeln – wie *ja*, *stimmt*, *das ist richtig* oder *genau* – verfügen aus phraseologischer Sicht nicht über eine Eins-zu-eins-Entsprechung zwischen formalem Typ und einer bestimmten Funktion im Gespräch.¹ Gleichzeitig sind Bestätigungen (vor allem der kindlichen Äußerung) aus Sicht der Sprachförderung ein wichtiges kommunikatives Mittel einer frühpädagogischen Fachkraft (im Folgenden fpFK).² Der vorliegende Artikel bringt beide Sichtweisen zusammen und beleuchtet als Vorstudie die Gesprächsfunktion der Bestätigungsformel *genau* einer fpFK in einer Freispiel-situation mit Kindern unter drei Jahren.

Theoretischer Hintergrund

Durch sprechwissenschaftliche Forschungen zur Förderung der Gesprächskompetenz von Krippen- und Kita-Kindern konnten hilfreiche Sprachlehrstrategien der fpFK evaluiert werden:³ Beim Betrachten von Bilderbüchern mit zwei- und vierjährigen Kindern zeigte sich, dass sich *Bestätigungen*, *Wiederholungen*, *thematische Fortführungen* und *Fragehandlungen* seitens der fpFK positiv auf die Interaktion mit den Kindern auswirken, „wenn sie in einen für die Kinder bedeutungsvollen Kontext eingebettet sind und sich an ihrem aktuellen Interesse und ihren Erfahrungen orientieren“.⁴ Diese Form der Umsetzung der Sprachlehrstrategien reiht sich in die Merkmale der *Responsivität* und *Sensitiven Responsivität* ein. Dabei meint *Responsivität* die Bereitschaft der fpFK zur Abgabe der Führung und Steuerungsfunktion auf Handlungs- und Gesprächsebene an das Kind/die Kinder.⁵ Hingegen wird *Sensitive Responsivität* u.a. im Sinne von Feinfühligkeit verstanden: Die fpFK nimmt Signale der Kinder wahr und reagiert angemessen darauf.⁶ Remsperger zeigt zudem in ihrer Untersuchung, dass sich die Sensitive Responsivität „unabhängig von pädagogischen Situationen [gestaltet]“.⁷ Das heißt im Umkehrschluss, dass auch die Sprachlehrstrategien in allen Alltagssituationen in der Krippe und Kita angewendet werden können.

Die Phraseologie als Teildisziplin der Linguistik zählt *Bestätigungen* zu Routineformeln,⁸ die der Bewältigung von immer wiederkehrenden kommunikativen Handlungen dienen. Genauer werden sie als Gesprächsformeln klassifiziert, deren Variabilität sehr groß ist.⁹ „In syntaktischer Hinsicht werden auch einzelne Wörter [...] wegen ihrer Funktion in der Kommunikation zu den Routineformeln gerechnet“.¹⁰ Burger clustert diese Funktionen „in [die] Bereiche[...] der Gesprächssteuerung (Übernahme, Beibehaltung und Übergabe der Sprechrolle usw.), der Textgliederung und der Partnerbeziehung (Imagesicherung, Aufmerksamkeitsappelle usw.)“.¹¹ Bezüglich der Interdependenz von Routineformel und Gesprächsfunktion besteht eine hohe Variabilität: „Generell kann jeder Ausdruck verschiedene Funktionen erfüllen“.¹² Überdies entsprechen viele Gesprächsformeln mehreren kommunikativen Funktionen gleichzeitig,¹³ wobei häufig eine Funktion dominiert. Das jeweilige Funktionspotential ist vom Kontext und von der Position innerhalb von Redebeiträgen abhängig. Im gleichen Augenblick stehen einem*r Sprecher*in für die Ausübung einer bestimmten Funktion mehrere, funktional äquivalente Formeln zur Verfügung.¹⁴

Datenerhebung und -auswertung

Die Erstellung des zugrundeliegenden Videokorpus wird bereits von Kupietz und Voigt-Zimmermann detailliert beschrieben.¹⁵ Das Korpus besteht aus Audio- und Videoaufnahmen von neun fpFK in authentischen Gesprächen im Krippen-Alltag. Daraus wird dieselbe fpFK in derselben Freispielsituation mit Kindern eingehend betrachtet: In einer Freispielsituation kann die fpFK häufiger frei (sprech-)handeln als in einer angeleiteten Spielsituation. Die Altersstruktur der Kinder in der Krippengruppe sollte breit gefächert sein, damit ein differenziertes Gesprächsverhalten möglich ist. Diese Rahmenbedingungen werden in der 46-minütigen Spielsituation nach dem Frühstück, die von der fpFK HW begleitet wird, erfüllt. Die Freispielsituation findet auf dem Bauteppich in einer Ecke des Raumes statt. Abbildung 1¹⁶ skizziert die analysierte typische Kommunikationssituation.

Zu Beginn der Situation sind bereits fünf Kinder anwesend. Nach 15 Minuten kommt ein weiteres Kind dazu. Und nach weiteren zehn Minuten kommen in kurzen Abständen weitere vier Kinder in den Raum. Mit im Raum befinden sich die Kolleginnen JE und nach ca. 15 Minuten dann GP, die aber an den ausgewählten Gesprächssequenzen nicht beteiligt sind. Vor allem die Spielsituationen *Tiere fahren auf einer Eisenbahn*, *Zoo für Tiere bauen* und *Parkehaus für Autos bauen* werden zwischen

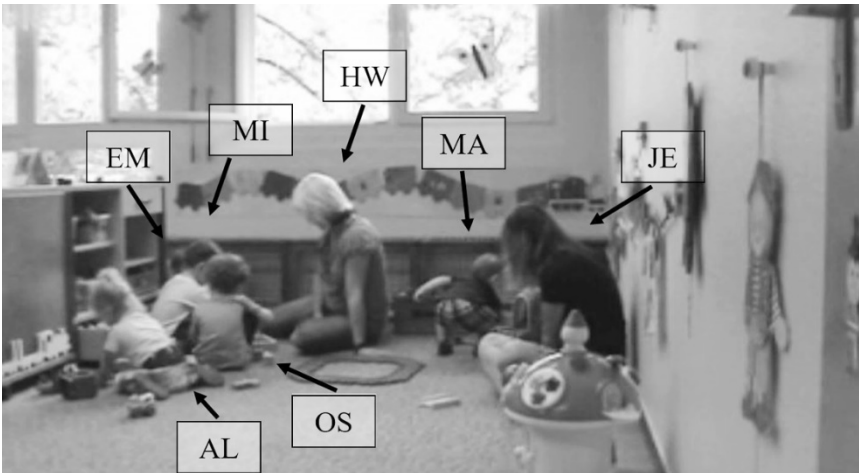


Abbildung 1: Freispielsituation von fpFK Heidi (HW), Kollegin Jessie (JE) sowie Kinder Alessia (AL), Emilia (EM), Michael (MI), Oskar (OS) und Maik-Immanuel (MA)

den Kindern und der fpFK HW verhandelt. Dabei ist festzustellen, dass HW einen deutlich höheren Redeanteil als die Kinder hat. Außerdem ist bei dem ersten Ansehen der Videosequenz auffällig, dass HW viele Spielideen bereits initiiert.

In der Freispielsituation kommen insgesamt 51 Routineformeln der Bestätigung (und des Lobes) vor, wobei *genau*, *richtig* und *ja* am häufigsten vertreten sind.¹⁷ *Richtig* findet in zwei Varianten Verwendung: als Ein-Wort-(Teil)Äußerung und als Drei-Wort-Äußerung (*Das ist richtig*). *Ja* variiert in silbischer Hinsicht (*ja* vs. *ja_a*), kann aber, wie Burkhardt in seiner Untersuchung festgestellt hat, bis zu 19 verschiedene kommunikative Funktionen erfüllen.¹⁸ Die Gesprächsformel *genau* kommt als Ein-Wort-(Teil)-Äußerung vor und tritt in dem vorliegenden Datum in keiner anderen Variante auf. Deswegen wird für die weitere Untersuchung *genau* fokussiert.

Im nächsten Schritt wurden die elf Gesprächssequenzen, in denen die fpFK die Gesprächsformel *genau* verwendet, nach dem System von GAT-2¹⁹ transkribiert. Da das jeweilige Funktionspotential einer Bestätigungsformel vom Kontext und von der Position innerhalb von Redebeiträgen abhängig ist, wurde zunächst die Position von *genau* analysiert. So kann eine Bestätigungsformel turn-initial, turn-intern oder turn-final vorkommen. Um den Kontext zu erfassen, wurden sowohl das Geschehen vor der Äußerung der Routineformel als auch das Geschehen danach untersucht.

Damit die Analyse der Sequenzen intersubjektiv nachvollziehbar ist und deren Ergebnisse relativierbar werden, wurde die Methodik der gesprächsanalytischen Datensitzung²⁰ eingesetzt. Seit dem Sommersemester 2018 treffen sich Expert*innen der Sprechwissenschaft und Sprachwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zu Datensitzungen zur sprech- und sprachwissenschaftlichen Kommunikationsforschung.²¹ In diesem Rahmen wurden sieben von elf *genau*-Sequenzen in einer Sitzung besprochen. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Analyse wurden bestätigt.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die analysierten Gesprächssequenzen, in denen die fpFK HW die Routineformel *genau* verwendet, präsentiert. In den GAT-2-Transkripten ist die Routineformel kursiv hervorgehoben. Außerdem ist das Referenzobjekt bei seiner ersten Erwähnung fett markiert.

Es werden die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der Position von *genau* sowie dem Geschehen davor und danach aufgeführt und die Gesprächsfunktion bestimmt. Die Reihenfolge orientiert sich an der Position der Bestätigungsformel im Turn. In turn-finaler Position stehen *genau 16* (siehe Transkript 1²²; Z. 22), *genau 37* (siehe Transkript 2; Z. 14), *genau 28* (siehe Transkript 3; Z. 18) und *genau 26* (siehe Transkript 4; Z. 3):

Transkript 1: Genau 16_*Die Giraffe*: fpFK HW und Kinder Michael (MI) und Oskar (OS)

```
00:57:24
000 HW:    <<flüstert> eine giRAFFe ||>
001        (-)
002        nich bloß HINwerfen; ||
003        (-)
004        guck ma- |
005        [hier kann man PA:Rken; ||]
006 OS:    [(oh DORT), |                ]
007        (ginRAFFe oa); ||
008        (-) ginRAFFe. ||
009 HW:    =das_is die giRAFFe; ||
010        =die hat einen langen HALS, ||
011        (-) die hat auch ganz lange BEIne; ||
012        (ca. 2 Sek.)
```

```

013          ga::nz lange BEine hat die giraffe. ||
014 OS:      (.) n SCHWEANZ, ||
015          (.) [SCHWUANZ; ||]
016 HW:      [HN? || ]
017 OS:      (-) SCHWUANZ; ||
018          (-) [SCHWUANZ, ||]
019 HW:      [SCHWART? | ]
020          =der SCHWANZ, ||
021          =JA:::? |
022          (.) geNAU. ||
023          <<zu MI> =warum machst du das jetzt kaPUTT? ||>
00:57:50

```

Im Transkript 1 ist zu erkennen, dass die fpFK HW und Oskar zunächst eine gemeinsame Referenz herstellen und über den Schwanz einer Pferdfigur sprechen (Z. 14–20). Es besteht ein Verständigungsproblem aufgrund der fehlerhaften Aussprache des Wortes *Schwanz* von Oskar (Z. 14, 15, 17, 18). In der Sequenz werden lautliche Phänomene ausgehandelt und das Verständigungsproblem wird gelöst. In dem Moment, als HW das Wort korrekt benutzt, wendet sie die Sprachförderstrategie der *verbesserten Wiederholung mit Erweiterung* (des Artikels) an (Z. 20). Anschließend folgt sie mit einem in hoch steigender Tonhöhenbewegung gesprochenen [JA?] (Z. 21) und dem tief fallenden [geNAU.] (Z. 22). Unmittelbar danach wendet sie sich Michael zu und beendet dadurch die Gesprächssequenz mit Oskar (Z. 23). Dies zeigt sich vor allem in dem schnellen Anschluss zur Frage an Michael. Hier dient *genau* sowohl als Bestätigung des Konsenses als auch als gesprächsorganisierendes Signal: als Gelenkstelle zur nächsten Gesprächsphase. Das Wort ist beiläufig bzw. beiseite gesprochen.

Transkript 2: Genau 37_Eis essen: fpFK HW und Kind Oskar (OS)

```

01:19:19
000 HW:      (-- ) bei ALlen läuft die [Nase; ||]
001 OS:      [EIS ] essen- ||
002 HW:      (.) WAS wollen wir ESsen; ||
003 OS:      (-) EIS [essen; ||]
004 HW:      [EIS ] essen, ||
005 OS:      (-) mama n EIS desessen. ||
006 HW:      (.) die mama hat ein EIS gegessen? ||
007 OS:      (.) JA. ||
008 HW:      =hast du AUCH eins beKOMmen? ||

```


009 OS: (.) JA; || ((nickt))
 010 HW: =ein Rotes oder ein BLAUes oder ein GELbes eis. ||
 011 OS: =ein eis de (-) de (.) DESsen, ||
 012 ((läuft weg))
 013 HW: (.) geGESSen hast du das |
 014 geNAU. ||
 015 <<lacht (verlegen)>>
 016 (10.1)
 017 OS: ((kommt wieder))
 018 HW: BRINGST du mir ein eis? ||
 019 OS: (-) ((nickt))
 020 HW: (.) JA? ((nickt)) ||
 021 (.) DANke schön, ||
 01:19:58

Die Gesprächssequenz aus Transkript 2 zwischen HW und Oskar ist mit der Sequenz von *genau 16* (siehe Transkript 1) vergleichbar: Im Geschehen vor der Äußerung des *genau* lässt sich ein Verständigungsproblem über die Referenz *Eis essen* (Z. 2, 6 und 10) beobachten. Oskar und HW handeln dabei lautliche Phänomene von *gegessen* aus. Damit nutzt HW die Sprachförderstrategie *verbesserte Wiederholung mit Erweiterung* (Modalverb und Personalpronomen) (Z. 13) und bestätigt diese in Zeile 14 mit [geNAU.] (Ratifikation). In der Pause in Zeile 16 sieht HW kurz zu den anderen Kindern und beobachtet anschließend wieder Oskar. Die Bestätigungsformel *genau* hat wieder eine doppelte Gesprächsfunktion: als Bestätigung des Konsenses und als gesprächsorganisierendes Signal (Gelenkstelle zur nächsten Interaktionsphase).

Transkript 3: Genau 28_Zoobesuch: fpFK HW und Kinder Emilia (EM) und Oskar (OS)

01:05:44
 000 HW: NEIN- |
 001 emilia wir schütten das NICHT immer aus. ||
 002 (-- das bleibt SO; ||
 003 EM: =HN- ||
 004 HW: (-) HM_hm, |
 005 das kann so STEHen bleiben, ||
 006 (-) und wenn du eins MÖCHtest, |
 007 NIMMST du dir eins [RAUS. ||]
 008 EM: [(DA), ||]
 009 HW: (-) GUCKe- |
 010 ich hab AUCh bloß eins. ||

```

011      (---) der geht nämlich jetzt in den ZOO::, |
012      sich die TIEre angucken- ||
013      (---) o:::h eine KU:::H; ||
014      (--)
015 OS:   (geht) |
016      o:h ein [PFERDchen; ||]
017 HW:   [o:::h          ] ein PFE:RDchen; |
018      geNAU. ||
019 OS:   (-) n großes PFERDchen; ||
020      =[Ö:::H. ||]
021 HW:   [ein          ] GRO:::bes pferdchen. ||
022 OS:   (-) °nh, ||
023 HW:   =°h- |
024      o:::h SCHWEI:::ne; ||
025      (ca. 1.5 Sek.)
026      ((lacht))
027 OS:   =((lacht))
028 HW:   (.) NA? ||
029 OS:   =SCHWEIN, ||
030      °h ||
031 HW:   (-) SCHWEINchen gibt_s NOCH- ||
01:06:21

```

Transkript 3 zeigt, dass HW zunächst Emilias Gesprächsimpuls abwehrt (Z. 8/9). HW nutzt die Spielfigur, um zur Spielsituation *Zoo für Tiere bauen* zurückzukehren (ab Z. 9). Durch einen hohen Grad an Expressivität in der Prosodie bündelt sie die Aufmerksamkeit der Kinder (Z. 13). Über das Referenzobjekt *Pferd* handeln Oskar und HW den Grad der Expressivität aus (Z. 16/17). Im Zusammenhang mit der Wiederholung stellen sie Kohärenz her. Dies wird von HW durch [geNAU.] (Z. 18) bestätigt. Damit dient die Formel als Gelenkstelle ebenso der Gesprächsorganisation. Außerdem zeigt sich auch die Funktion der Partnerbeziehung: Oskar wird als nächster Gesprächspartner bestätigt. Das Angebot zum Übergang in eine nächste Gesprächsphase wird von Oskar noch nicht angenommen. Er führt das Thema fort und erweitert es mit der Eigenschaft *groß* (Z. 19).

Transkript 4: Genau 26_Ein Huhn. fpFK HW und Kind Oskar (OS)

```

01:04:27
000 OS:   ((zeigt Huhn-Figur zu HW))
001      ein (.) HÄHne. ||
002 HW:   (-) ein HUHN. ||

```

003 (.) geNAU. ||
 004 ((sucht weitere Huhn-Figur aus Kiste))
 005 OS: (.) ein HUHN- |
 006 HW: ein HU:HN? |
 007 OS: rote [(Xx); ||]
 008 HW: [und jetzt] sind_s HÜ:hner. ||
 009 (.) jetzt ham_mer VIEle; |
 010 ne? ||
 011 (-) ZWEI hühner. ||
 01:04:36

Auch in Transkript 4 zeigt die Analyse des Geschehens ein typisches Ablaufschema: Auf das Referenzobjekt (Huhn) in Zeile 1 folgt das Aushandeln (eines lautlichen Phänomens) in Zeilen 1 und 2. Dabei setzt HW die Sprachförderstrategie *verbesserte Wiederholung* ein (Z. 2). Daran schließt sich die Ratifikation des Konsenses durch [geNAU.] an (Z. 3). In diesem Beispiel hat die Bestätigungsformel allerdings nicht die Funktion als Gelenkstelle für eine neue Gesprächs- bzw. Interaktionssequenz. Das zeigt sich daran, dass HW das Thema Huhn mit einer Expansion (Singular-Plural) fortführt (Z. 6–11) und nicht auf den Gesprächsimpuls von Oskar (Z. 7) eingeht.

In den Transkripten 5 und 6 sind die Gesprächssequenzen der turn-internen *genau 31* (siehe Transkript 5; Z. 11), *genau 39* (siehe Transkript 6; Z. 2) und *genau 40* (siehe Transkript 6; Z. 7) dargestellt. Auch für diese Position scheint ein bestimmtes Ablaufschema zu gelten:

Transkript 5: Genau 31_ *Große Autos können rollen.* fpFK HW und Kinder Sara (SA) und Oskar (OS)

01:13:19
 000 HW: <<zu SA>^oh |
 001 (.) zwei AUtos. ||
 002 (.) und was MACHST du mit[DEN? ||>]
 003 OS: [(Amas), ||]
 004 (zwei[Aman). ||]
 005 SA: [(GROß,) ||]
 006 HW: (-) was ist mit Aman? ||
 007 OS: (.) ARmas. ||
 008 HW: =die ARme hast du fotografiert? ||
 009 SA: =GROSS, ||
 010 HW: (-) GROße AU:tos hast du |
 011 geNAU; ||
 012 =und DIE könn ROLLern. ||

```

013      (.) pass AUF |
014      die rollern nämlich ganz TOLL hier; ||
015      (-)
016 HW:   °h |
017      OH. ||
018      (-) war der SCHRANK im weg |
019      NE, ||
020      (-) lässt du DAS mal ROLLern? ||
01:13:40

```

In der Gesprächssequenz des Transkriptes 5 teilt fpFK ihre Aufmerksamkeit zwischen Sara und Oskar auf. Zunächst macht sich Sara durch das Zeigen von zwei Autos bemerkbar, was HW kommentiert (Z. 0 und 2). Oskar hat einen Spielzeugfotoapparat und versucht dann verbal und nonverbal, die Aufmerksamkeit von HW zu bekommen (Z. 3). An diesem Beispiel fällt auf, dass *Aufmerksamkeit* generell ein großes Thema im Korpus zu sein scheint. Sara und HW handeln wie in den oben besprochenen Beispielen ein Referenzobjekt aus. In dem Fall verständigen sie sich über die semantische Kategorie Objektgröße, die von Sara eingeführt wird (Z. 5). Bevor die fpFK mit *genau* bestätigt, wiederholt und erweitert sie sprachförderlich Saras Äußerung (Z. 10) und schließt eine thematische Fortführung an (Z. 12). Die Formel dient hier also einerseits als Ratifikation der Äußerung von HW und andererseits der Gliederung des eigenen Gesprächsbeitrags. Aus Sprachförderperspektive folgen drei Sprachförderstrategien aufeinander.

Transkript 6: Genau 39 und 40_Kopf von der Maus. fpFK HW und Kinder Thomas (TH) und Oskar (OS)

```

01:21:19
000 TH:   (dote) MAUS- ||
001 HW:   (-) das_is der KOPF von der maus |
002      geNAU; ||
003      =und das magNET? |
004      (.) muss an die WAND. ||
005      (-)
006 HW:   könnt ihr die MAUS mal zusammenbauen; ||
007      =geNAU. ||
008      (-) Oskar |
009      dreh_s mal bitte RUM? ||
010      (-)
011      GUCK mal, ||
012      (.) der PUNKT, |
013      (-) der PUNKT hier der muss an die wand; ||

```

014 =SO |
 015 dann HÄLT das auch; ||
 01:21:37

Im Transkript 6 zeigt sich ebenfalls ein typischer Verlauf: Auf das Referenzobjekt (Magnetkopf von einer Maus) in Zeile 0 folgt eine Aushandlung. Die fpFK nutzt dafür eine Sprachförderstrategie (*verbesserte Wiederholung mit Erweiterung*) (Z. 1). Darauf folgt die Ratifikation durch [geNAU:] (Z. 2), welches gleichzeitig als Gelenkstelle dient – in diesem Fall zu der thematischen Fortführung seitens HW, die gleichzeitig eine Handlungsaufforderung ist (Z. 3/4). *Genau 40* zeigt einen neuen Aspekt: Diese Bestätigungsformel referiert in Zeile 6 nicht auf ein Objekt, sondern auf eine Handlung (Zusammenbauen der Magnetmaus). Die Handlungsbestätigung (Z. 7) bringt ebenso einen Konsens in der Interaktion. Danach erfolgt eine weitere Handlungsanweisung von HW, die das Thema somit fortführt (Z. 8–15). Hier fehlt also eine Sprachförderstrategie im Geschehen davor. Ob dies also systematisch für Referenzen auf eine Handlung gilt, müssen weitere Untersuchungen ergründen.

In der untersuchten Gesprächssituation konnte ein *genau* in turn-initialer Position gefunden werden. Transkript 7 zeigt das Gespräch mit der Bestätigungsformel *genau 25*:

Transkript 7: Genau 25_ *So Parkhaus* *zgr.* fpFK HW und Kinder Oskar (OS) und Michael (MI)

01:03:16
 000 OS: (ZU:?) ||
 001 (.)
 002 HW: SO? ||
 003 (.) ZU? ||
 004 =mach_mer_s ZU? ||
 005 OS: (.) JA; ||
 006 (-)
 007 MI: [(de) ||]
 008 HW: [GUCK] ma- |
 009 wir MÜSsen ma hier_n bisschen PLATZ machen; |
 010 hm? ||
 011 (2.4)
 012 HW: <<zu MI> MIchael; |
 013 du machst schon WIEder unsre (.) unser PARKhaus
 kaputt. ||>
 014 (2.3)
 015 HW: [SO? ||]

```

016 OS: <<zu MI> [NEI:N; ||]
017 (-) ( geFAHRN) . ||
018 (-) (ins PARKburg). ||>
019 HW: =ja. |
020 geNAU; |
021 =die sind da REINgefahren. ||
022 (.) in das PARKhaus. ||
023 (1.2)
024 SO? |
025 hier parken die wieder EIN. ||
026 =TSCHUM;; |
027 BR:UM::; |
028 tüt TÛ::T- ||
029 (-) guckt, |
030 hier sin noch MEHR; ||
031 =die komm jetzt die STRAÙe lang. ||
032 (.) °h BR:::M, |
033 tu:t TU::T- ||
01:03:52

```

Bei [geNAU:] (Z. 20) ist kein Abschlussignal wahrzunehmen. Es dient nicht als Gelenkstelle für ein neues Thema, sondern HW führt das Thema fort (Z. 21). Im Geschehen danach nutzt die fpFK allerdings die *verbesserte Wiederholung* (Z. 21 und 22). Das Aushandeln über das Referenzobjekt *reingefabrene Autos* (Z. 17) geschieht also nach der Ratifikation durch *genau*. Die Bestätigung wird durch das Verwenden von [ja.] bei gleichzeitigem intensivem Nicken sehr verstärkt. Darüber hinaus „verbünden“ sich HW und Oskar gegen Michael. Dies zeigt, dass *genau* für die Partnerbeziehung bedeutsam ist: HW bestätigt Oskar, als er für sie Partei ergreift.

Zusammenfassung und Ausblick

Um der Frage nach den Gesprächsfunktionen der Bestätigungsformel *genau* nachzugehen, werden sieben Gesprächssequenzen einer fpFK mit Krippenkindern qualitativ ausgewertet. In der Analyse der Bestätigungen interessiert die Position der Formel im Turn und auch die Struktur, in die sie eingebettet ist.

Vier Sequenzen weisen die Routineformel in turn-finaler Position auf. In drei Sequenzen ist *genau* in turn-interner Position zu finden und in einer Position steht *genau* in turn-initialer Position. Im Geschehen vor der Bestätigungsformel ist häufig

Referenz	Aushandeln	Bestätigung	Anschluss
auf Objekt	von Wortverständnis, lautlichen Phänomenen, Grad der Expressivität	Ratifikation des Aushandelns durch fpFK	Thematische Fortführung
auf Handlung	Sprachförderstrategie: (verbesserte) Wiederholung (mit Erweiterung)	Gesprächsorganisation (Strukturierung eigener Äußerung oder Gelenkstelle)	Thematischer Wechsel
		Partnerbeziehung	

Tabelle 1: Systematik des Gebrauchs der Routineformel *genau* in turn-finaler und turn-interner Position von HW in einer Spielsituation

das *Aushandeln einer Referenz* bezogen auf ein Objekt in der Spielhandlung und in dem Zuge das Benutzen von weiteren Sprachförderstrategien der fpFK zu finden. Bei der Beobachtung des Geschehens nach der Äußerung von *genau* ist vor allem bemerkenswert, ob das Thema fortgeführt wird oder ob nicht. Die thematische Fortführung seitens der fpFK zählt ebenso zu den Sprachförderstrategien. Bei der Analyse dieser Sequenzen wird im Verlauf eine Systematik festgestellt, die in Tabelle 1 zusammengefasst ist.

Somit lässt sich zusammenfassen, dass der Bestätigungsformel *genau* meistens eine dreidimensionale Gesprächsfunktion zukommt: inhaltlich die Ratifikation, formal die Gesprächsorganisation und sozial die Partnerbeziehung. Zudem ist die Formel immer in weitere Sprachförderstrategien eingebettet. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit dies sensitiv und responsiv geschieht. So zeigt die Gesprächssequenz von *genau 26: Ein Huhn*, dass die fpFK den Gesprächsimpuls von Oskar nicht aufgreift (siehe Transkript 4).

Für weitere Analysen kann auf zwei zusätzliche Aspekte eingegangen werden: Zum einen ist aufgefallen, dass es para- und vor allem nonverbale Handlungen gibt, die durch eine multimodale Gesprächsanalyse²³ Berücksichtigung finden sollten. Hierfür sind das Kopfnicken und der Blickkontakt augenscheinliche Parameter. Zum anderen ist eine Ausweitung der Analyse auf das gesamte Korpus sinnvoll, um die gefundene Systematik zu bestätigen, zu ergänzen oder zu widerlegen.

Anmerkungen

- 1 Harald Burger: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin 2015.
- 2 Vgl. u.a. Stephanie Kurtenbach und Ines Bose: *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung*. Hg. von Stephanie Kurtenbach und Ines Bose. Frankfurt/M. 2013.
- 3 Vgl. u.a. Stephanie Kurtenbach und Ines Bose: *Sprachförderstrategien im Kindergartenalltag. Empirische Untersuchungen zu Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern*. In: *Sprache professionell fördern*. Hg. von Stephan Sallat, Markus Spreer und Christian W. Glück. Idstein 2014, S. 303–310.
- 4 Ebd., S. 309f.
- 5 Vgl. Simone Kannengieser und Katrin Tovote: *Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung. Die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe*. In: *Sprache professionell fördern*. Hg. von Stephan Sallat, Markus Spreer und Christian W. Glück. Idstein 2014, S. 296–302.
- 6 Vgl. u.a. Regina Remsperger: *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden 2011.
- 7 Ebd., S. 278.
- 8 „Der Ausdruck *Formel* rückt den funktionalen Aspekt in den Vordergrund.“ Burger, *Phraseologie* (Anm. 1), S. 45.
- 9 Vgl. ebd., S. 46.
- 10 Ebd., S. 45.
- 11 Ebd., S. 47. Eine ausführlichere Übersicht findet sich bei Stephan Stein: *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt/M. 1995.
- 12 Burger, *Phraseologie* (Anm. 1), S. 47.
- 13 Ausgenommen sind Aufmerksamkeitsappelle, Verständnissicherungsformeln und metakommunikative Formeln. vgl. Stein, *Formelhafte Sprache*. (Anm. 11), S. 237.
- 14 Vgl. ebd.
- 15 Vgl. Michaela Kupietz und Susanne Voigt-Zimmermann: *Bestätigungsroutrinen einer Erzieherin in der Spielsituation mit Kindern unter drei Jahren. Sprechtonhöhenverlaufsmuster und ihre Verortung im Stimmumfangsprofil*. In: *Kinder im Gespräch. Mit Kindern im Gespräch*. Hg. von Ines Bose, Kati Hannken-Illjes und Stephanie Kurtenbach. Frankfurt/M. 2019, S. 233–250.
- 16 Die Namen der fpFK und Kinder sind pseudonymisiert.
- 17 Vgl. ebd., S. 238.
- 18 Vgl. u. a. Armin Burkhardt: *Die kommunikativen Funktionen von ja und ihre lexikographische Beschreibung in Wörterbüchern*. In: *Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache*. 92 (1982), Heft 5–6, S. 337–361.
- 19 Margret Selting, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birker, Elisabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock und Susanne Uhmann (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10/2009. www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf, S. 353 [01.08.2021].

- 20 Vgl. u.a. Cordula Schwarze: *Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung*. In: *Interaktionsforschung. Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Hg. von Cordula Schwarze und Carmen Konzett. Berlin. 2014, S. 161–208.
- 21 Maxi Kupetz: *Arbeitsschwerpunkte. Wissenschaftliche Kooperationen*. www.germanistik.uni-halle.de/ikul/kupetz/3097807_3101014/ [01.08.2021].
- 22 Die Namen der Kinder sind pseudonymisiert.
- 23 Vgl. u.a. Lorenza Mondada: *Zwischen Text und Bild. Multimodale Transkription*. In: *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Hg. von Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt und Wolfgang Kesselheim. Tübingen. 2016, S. 111–160.



Sprechhandlungsimpulse und stilistische Spielweisen im zeitgenössischen Theater

Impulsfähigkeit, *Durchlässigkeit* und *Präsenz* sind Begriffe für einen Komplex an schauspielerischen Schlüsselkompetenzen, die alle ausbildungsrelevanten Bereiche wie Körperarbeit, Sprechbildung, Improvisation und Rollenarbeit gleichermaßen mit einschließen. Unter einem *Impuls* (auch Handlungs- oder Sprechimpuls)¹ versteht man in der Schauspielpraxis einen *handlungsauslösenden Willensakt*, welcher zunächst die für eine bestimmte (Sprech-)Handlung nötigen körperlichen Ressourcen, wie z.B. Atemvolumen und Körperspannung freisetzt, und in der Folge dessen die supra-segmentale Dynamik einer Äußerung und damit ihren Sinngehalt formt.² In der Schauspielausbildung kommt dem Impuls ein besonderer Stellenwert zu, da (Sprech-)Handlungen auf der Bühne präzise gesetzt und publikumswirksam vergrößert werden müssen.³ Basierend auf der Annahme, dass sich der verbale Äußerungsprozess in den Schritten *1. Gedanke – 2. Körper – 3. Text* vollzieht⁴, setzt das Impulstraining an der Optimierung einer gesamtkörperlichen Handlungsbereitschaft an. Da eine Handlung unter sprechkünstlerischem Fachverständnis aber grundsätzlich auf etwas bezogen sein muss, sie also eine Intention oder ein Ziel voraussetzt⁵, greifen hier gestisches Prinzip und Körper-Stimm-Training methodisch ineinander⁶. Mit dieser Aufteilung in der Praxis wird jedoch auch die Problematik des Begriffs deutlich: Ein Impuls entspringt zwar den situativen Faktoren der Bühnensituation in Form einer intrapsychischen Aktivierung, manifestiert sich aber erst in der konkreten körperlichen und damit beobachtbaren Reaktion. Impulsgeleitetes Spielen und Sprechen wird dabei weitläufig als Phänomen betrachtet, welches theatrale Präsenzeffekte wie Unmittelbarkeit, Echtheit und Wahrhaftigkeit begünstigt⁷ und ist daher für die Methodik der Sprechbildung von großem Interesse. Die geplante Dissertation wird sich mit diesen Zusammenhängen auseinandersetzen und nach der Lehrbarkeit solcher Schlüsselkompetenzen fragen.

Nach Auffassung der Autorin unterliegt der schauspielerische Handlungsimpuls drei Bedingungen: Dem simulierten Erleben der *vorgestellten Umstände* im Sinne von *nachempfinden*⁸, dem spielerisch-gestischen Äußerungsbedürfnis der Schauspieler*

innen⁹ und der Bereitstellung eines spezifischen körperlichen Handlungspotenzials¹⁰. Greifen diese Kriterien ineinander, empfindet der*die Schauspieler*in seine*ihre Handlungen in der Regel als stimmig. Für die Beobachterperspektive spielen jedoch noch gewisse Hörgewohnheiten eine Rolle. Stimmigkeit, Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit hängen immer auch davon ab, welche Erwartungen der*die Zuschauer*in an die Sprechweise von Schauspieler*innen hat, und unterliegen einem historischen Wandel.¹¹

Seit der performativen Wende¹² ist die Theaterlandschaft vielfältig geworden. Der Einsatz neuer Spielweisen wirkt sich dabei auch auf die Sprechweise aus. Zwei spezifische Veränderungen des Sprechens zeichnen sich dabei deutlich ab: Einerseits ist die Entwicklung zur Verwendung einer *stilisierten Alltagsprache*¹³ zu beobachten, welche sich in ihrer Phonostilistik stark von der *Bühnenhochsprache* Theodor Siebs¹⁴ unterscheidet, andererseits werden in postdramatischen Inszenierungen zunehmend sprechkünstlerische Elemente eingesetzt, die – weil entsemantisiert – eher als Lautmalerei und Klangkunst zu bezeichnen sind¹⁵. Eine umfassende Darstellung der aktuellen rezeptionsästhetischen Auseinandersetzungen in der Theaterwissenschaft kann an dieser Stelle nicht geschehen. Zusammenfassend lässt sich aber mit Schrödl sagen:

Theaterstimmen fungieren nicht mehr ausschließlich als Mittel der Darstellung psychologisch gedachter Rollenfiguren oder von Individualität [...]. Eher geht es um die Hervorbringung und Ausstellung der Materialität der Stimme und der Evokation bestimmter Wirkungen und Erfahrungen im Hier und Jetzt einer jeweiligen Theateraufführung.¹⁶

Wenn nun die Stimme und Sprechweise der Schauspieler*innen nicht mehr als Zeichenträger „psychologisch gedachter Rollenfiguren“¹⁷ angesehen wird, kann auch die Frage nach der konkreten Situation, nämlich wer da mit wem unter welchen Umständen und zu welchem Ziel spricht, nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Wie zu Beginn dargelegt wurde, benötigt der*die Schauspieler*in den situativen Bezug aber grundsätzlich, um gestisch und impulsgeleitet zu (sprech-) handeln.

Die stilistischen Veränderungen des Spiels und der Sprechweise ergeben sich allerdings nicht nur durch neue Inszenierungsansätze, sondern auch durch grundlegende textstilistische Veränderungen. So enthalten viele neue Stücke eine Mischung aus dramatischen, epischen und dekonstruktiven Textelementen. Es kann zum Beispiel auf Satzzeichen, Überschriften oder Figurenzuordnungen

verzichtet werden. Aber selbst, wenn neue Stücktexte eine dramatische Form aufweisen, also Figuren, Dialoge und Szenen enthalten, weisen sie oft eine hohe Dichte an sogenannten *Brüchen* auf. Gemeint sind damit zahlreiche schnelle Wechsel zwischen unterschiedlichen Zeiten, Situationen und Erzählperspektiven.¹⁸

Im Folgenden sollen drei ausgewählte moderne Stücktexte im Hinblick auf ihre Besonderheit bei der Erzeugung von Sprechhandlungsimpulsen erörtert werden. Ich stütze mich dabei zum Teil auf Erfahrungen und Erkenntnisse, die ich durch die sprechtechnische Betreuung oder eine (Co)-Regie-Funktion bei spezifischen Inszenierungen dieser Stücke sammelte.

Brüche in Ewald Palmethofers *hamlet ist tot. keine schwerkraft*

So ein Zufall auch, dass das mit dem Geburtstag und dem Begräbnis am selben Tag. Wirklich ein Zufall. Weil sonst wären die ja gar nicht da, die Kinder, wären ja gar nicht da gewesen, wenn das nicht mit dem Geburtstag und hätten nicht zum Begräbnis und dann wär das alles ganz anders, weil wenn mich wer fragt, dann würd ich schon sagen, dass das alles mit dem Hannes. Also angefangen.¹⁹

Uraufgeführt am Schauspielhaus Wien im Jahr 2007, begründete Ewald Palmethofer mit *hamlet ist tot – keine schwerkraft* eine spezifische Sprachstilistik, die sich auch in seinen darauffolgenden Stücktexten wiederfindet. Die Sprache der Figuren ist abgehackt, unvollständig, fehlerhaft und von zahlreichen Satzabbrüchen, Neuanfängen und Umstrukturierungen gekennzeichnet. Sinnfassendes Lesen wird hier zur Sisypusarbeit. Diese stilistischen Mittel werden mit solcher Konsequenz eingesetzt, dass das Nicht-Gelingen des Mitteilens, das Zensieren und Überprüfen des eigenen Denkens und das Sich-Verlieren in diesem Prozess zum inhaltlichen Gegenstand des Stückes werden. Ebenso wie die Figuren um sich selbst kreisen, kreist auch der Erzählstrang um den eigenen Sinnkern, ohne ihn je zu erreichen. Damit sind im Text zwar viele Äußerungsversuche angelegt, aber auf was sie sich beziehen und welche Intention die Sätze verfolgen, erschließt sich dem Leser nicht. Auch die Szenen und die in ihnen vorhandenen Dialoge sind zeitlich und inhaltlich so surreal durchmischt, dass eine deutliche Diskrepanz zwischen der Erzählebene des Textes und der Spielebene der Figuren entsteht:

- CARO verdammt, ich weiß auch nicht, wieso was passieren
das hat doch alles mit dem Hannes
- KURT und dann kniet sie vor der Schüssel am Klo und sagt
- CARO hat alles mit dem Hannes angefangen, sag ich
- KURT kotzt sich die Seele aus dem Leib und sagt, dass das alles mit dem
Hannes
und ich denk mir, wie man so lügen kann
- KURT das glaubst du doch nicht echt?
- CARO furchtbar, das
- KURT das glaubst du doch nicht echt?
dass das mit dem Hannes
- CARO wirklich furchtbar
- KURT Caro, verdammt, das glaubst du doch nicht echt?
- KURT wie man so lügen kann, denk ich mir²⁰

Die zwei Personen Caro und Kurt, ein Ehepaar, erzählen auf der Erzählebene gemeinsam eine Situation aus ihrer Vergangenheit. Auf der Spielebene erzählen sie diese Situation aber jeder für sich. Wenn der eine den anderen ergänzt, geschieht dies nur zufällig. Sie äußern Dinge übereinander, die der andere nicht hört, obgleich sie sich inhaltlich aufeinander beziehen. Auf diese Besonderheiten in der Gerichtetheit geht Ewald Palmethofer in einer Regieanweisung ein: „Die eingerückten Passagen sind der Intention nach an eine andere Person gerichtet. Dies bedeutet nicht, dass diese Passagen auch direkt an eine andere Person gesprochen werden müssen, lediglich die unterschiedlichen Gerichtetheiten sind in der Spielweise sichtbar zu machen.“²¹

Fragmentierungen der Erzählperspektive oder -ebene sind zu einem grundsätzlichen Merkmal zeitgenössischer Stücktexte geworden. Für die Schauspieler*innen bedeutet dies eine andere Auseinandersetzung mit dem Text, als sie sie im klassischen Theater gewohnt waren: Das Gestalten des dramaturgischen Bogens obliegt jetzt stärker ihrer aktiven Mitverantwortung, denn sie müssen die Brüche im Text durch den sicheren und flexiblen Umgang mit dramatischen, epischen und dekonstruktiven Spielweisen sichtbar machen. Dafür benötigen sie eine Art Metablick, der weit über das Bewusstsein ihrer Figuren hinausgeht. Die Sprechweise kann durch suprasegmentale Veränderungen zum Beispiel psychologisch-naturalistisch, karikierend-überzogen oder distanziert-rhetorisch wirken. So vollzieht sich durch die Sprechweise immer auch eine Interpretation, weil die Schauspieler*innen dabei eine

bestimmte Haltung zum Textinhalt einnehmen. Im vorliegenden Exempel sind diese Brüche nun aber nicht durch das Wollen der Figuren oder durch die szenischen Umstände begründet, sondern durch die Fragmentierung der Erzählebene. Zur Frage steht daher, aus welcher Perspektive und Situation heraus ein*eine Schauspieler*in hier seine*ihre Handlungsimpulse entwickeln kann.²²

Wer spricht da aus mir? – Theater ohne Rollen in Falk Richters *TRUST*

Die Stücktexte zu Falk Richters Inszenierungen an der Schaubühne Berlin entstanden häufig in Zusammenarbeit mit der Tänzerin Anouk van Dijk und einem Ensemble aus Tänzer*innen und Schauspieler*innen. Markante Merkmale des Textes *TRUST*²³ sind einerseits viele Alltagssprachliche Phrasen mit hoher Sinnredundanz durch etliche Wiederholungen und Abbrüche sowie andererseits monologische Phrasen, deren Satzstruktur und Sinndichte sich erst durch mehrmaliges Lesen erschließen. Innerhalb des Probenprozesses an der Akademie für darstellende Kunst Bayern²⁴ stellte sich eine übergreifende Herausforderung aber im Umgang mit den nicht vorhandenen Rollen dar: Vielen Textpassagen fehlen drei wichtige Bezugspunkte: Wer spricht da? Zu wem spricht er*sie? Mit welchem Ziel sprechen sie? Auch wenn diese Orientierungslosigkeit eine vom Autor intendierte Wirkung ist, welche die Hilflosigkeit des Individuums gegenüber dem herrschenden Geldsystem und dem Verfall sozialer Werte spiegeln soll, setzt es ein*e Schauspieler*in bei dem Versuch, den Text in eine gestische Sprechhandlung zu überführen, vor folgendes Problem: Hilflosigkeit ist grundsätzlich mit Handlungsunfähigkeit verbunden und eignet sich damit schlecht zur Erzeugung eines Handlungsimpulses. Woraus kann ein*e Schauspieler*in eine Intention und damit einen Gestus entwickeln, wenn unklar ist wer mit wem wo unter welchen Umständen und mit welchem Ziel spricht?

Die spielerische Intentionalität und das Gestische in der Sprechweise lassen sich hier nur durch etwas herstellen, was *nicht* im Text enthalten ist, nämlich aus dem Versuch, dieser Hilflosigkeit zu entkommen. Die Situation ist in diesem Stück keine fiktive, sondern die reale, gegenständliche Situation des Finanzmarktes um 2008. Ohne den Gestus des Aufbegehrens und die Suche nach Sicherheit und sozialer Einbindung reduziert sich die Darstellung auf den Ausdruck von Gefühlszuständen ohne Handlungsintention. Hierin zeigt sich, dass im Umgang mit zeitgenössischen Theatertexten nicht nur die Textebene die Spielebene beeinflusst, sondern gleichsam umgekehrt die Spielebene im Laufe des Inszenierungsprozesses häufig eine

Erzählung erst *erzeugt*, indem der*die Schauspieler*in die narrativen Leerstellen des Textes mit einer interpretierenden, Stellung beziehenden Sprechhandlung füllt.

Ein Theater ohne Rollen, in dem die Schauspieler*innen zu Mit-Autor*innen ihrer Performance werden, wirkt sich auch auf die Beobachterperspektive aus: Zeigt sich ein*e Schauspieler*in scheinbar persönlich in seiner*ihrer Rolle als Schauspieler*in, verwischt er*sie damit die Grenzen zwischen dem, was als *So tun als ob*²⁵ gedeutet wird, und dem, was ihm*ihr an Meinungen und Gefühlen möglicherweise persönlich zugeschrieben wird. Auch die Schauspieler*innen und Tänzer*innen in Richters Inszenierungen scheinen ihre Identität nicht zugunsten einer fiktiven Figur aufzugeben.²⁶ Doch entsteht die Differenz zwischen dem, was sie tun und sagen, und dem, wer sie als Person auf der Bühne sind, dabei nicht durch den *Verzicht* auf eine Mimesis, sondern vielmehr dadurch, dass die Schauspieler*innen mit dem Spiel zwischen den Extremen emotionaler Einfühlung und kühler Distanz sowie mit Öffnung und Schließung der vierten Wand die Illusion von Figur und Fiktion immer wieder stören. Das *So tun als ob* wird hier nicht mehr verschleiert, sondern als solches offenbart. Der*die Schauspieler*in tritt damit aber nicht mehr nur in der Rolle seiner*ihrer Theaterfigur, sondern auch in seiner*ihrer Rolle als Schauspieler*in hervor. Entsprechend wird im Inszenierungsprozess nicht mehr nur von ihm*ihr erwartet, dass er*sie bestimmte, textbasierte Rollen glaubwürdig verkörpert, sondern auch, dass er*sie sich selbst als Person darin einbringt und präsentiert. „Wir arbeiten uns bei ‚Trust‘ nicht an literarischen Stoffen ab, sondern an unserem Leben, an uns selbst.“²⁷ Stegemann kritisiert dabei:

Die handwerklichen Kompetenzen werden immer weiter abgebaut. [...] Ein Rückhalt, der ihm durch eine Kompetenz des Schauspielens gegeben war und die er als Spieler einer Figur für sich beanspruchen konnte, wird als störend empfunden. Man muss es nur ‚authentisch‘ wollen, dann ist die Performance interessant.²⁸

Die schauspieltheoretische und theaterwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Authentizitätsbegriff erzeugt ein scheinbar unlösbares Paradox: Die *Als-Ob-Situation* und damit die Differenz von Signifikat (Inhalt, z.B. die Erzählung oder das Drama) und Signifikant (Zeichenträger, z.B. der*die sprechende Schauspieler*in oder das Bühnenbild) bilden einen grundlegenden Konsens der dramatischen Theater-situation. Authentizität aber bedeutet unter normativem Begriffsverständnis das Zusammenfallen, bzw. *Verschmelzen* von Signifikat und Signifikant.²⁹ Für eine

Wirkungsbeschreibung im Theater eignet sich der Begriff *Glaubwürdigkeit* daher besser, denn zeigt sich ein*e Schauspieler*in scheinbar persönlich in seiner*ihrer Rolle als Schauspieler*in, geschieht auch dies grundsätzlich unter der Bedingung des *Als-Ob*. Für die Zuschauer*innen bleibt es unmöglich herauszufinden, was echt und was gespielt ist. Unter Akzeptanz dieses blinden Flecks kann jedoch der *Prozess* des mimetischen Spiels durch die leibliche Ko-Präsenz beider Parteien durchaus als authentische Kommunikationssituation erlebt und bewertet werden. Hier geht es also nicht mehr um die Authentizität von Identitäten oder Gefühlen der Bühnenfiguren, sondern um die durch körperliche Präsenz und Aktion hervorgerufene *Materialität* der Als-Ob-Situation, das heißt um den mimetischen Prozess als einen physisch-kommunikativen Akt und nicht um seine hervorgebrachte Bedeutung.

Nun wird auch die methodische Problematik in der Sprechbildung deutlich: Handlungsimpulse entstehen aus performativer Sichtweise nicht vorrangig aus der Phantasietätigkeit des*der Schauspielers*in. Sie sind kein „Reagieren auf vorgestellte Umstände“ im Strasberg'schen Sinne³⁰, sondern sie entspringen der Interaktionslust der Schauspieler*innen und konstituieren sich in einer konkreten Aufführungssituation zu einer konkreten, aber zeitlich instabilen Handlung und Bedeutung. Diesen mimetischen Bruch als Dualismus zu begreifen, könnte das Paradox zumindest in der Schauspielpraxis lösen: Die handlungsstarre, ich-zentrierte Position, die ein*e Schauspieler*in durch die Imagination einer Figur, Situation oder eines Gefühls einnimmt (repräsentativer Anteil der Darstellung), wird in einer konkreten Als-Ob-Interaktion durchlässig für konkrete, situative Spielimpulse (präsentischer, unmittelbarer und authentischer Anteil der Darstellung). *Impulsfähigkeit* erfordert also zunächst einmal Offenheit gegenüber dem Spiel- und Kommunikationsprozess als solchem. Für einen performativen Schauspielbegriff in der Sprechbildung müsste die methodische Konsequenz – dialektisch gedacht – folglich lauten: Anstatt sich ausschließlich auf die W-Fragen zu konzentrieren oder die Rolleneigenschaften einer Figur zu besprechen, sollte mehr Wert auf die Förderung sprecherischer Spiel- und Interaktionslust gelegt werden.

Diese Überlegungen mögen den Anschein erzeugen, als seien alle bislang geltenden Regeln des „guten Sprechens“ unbedeutend geworden und als würde handwerkliches Können im Schauspielberuf mehr und mehr seine Notwendigkeit verlieren. Dass dies ein Fehlschluss ist, soll im Folgenden deutlich gemacht werden.

Intertextualität und Dekonstruktion in Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen*

Wir flohen, von keinem Gericht des Volkes verurteilt, von allen verurteilt dort und hier. Das Wißbare aus unserem Leben ist vergangen, es ist unter einer Schicht von Erscheinungen erstickt worden, nichts ist Gegenstand des Wissens mehr, es ist gar nichts mehr³¹

Viele literarische Stilmittel des Textes *Die Schutzbefohlenen*³² ähneln jenen in Jelineks *Sportstück*, welches unter der Regie Einar Schleefts im Jahr 1998 am Burgtheater Wien uraufgeführt wurde. Nach Meurer zeichnen sich die Texte Jelineks vor allem durch ihre Selbstreferenzialität und Intertextualität aus.³³

Die Textträger sind Figuren, deren einzige Funktion es ist, den Text zu vermitteln. Dass sie innerhalb ihrer Rede auch den Charakter- oder psychoanalytischen Diskurs bedienen können, konstituiert sie nicht als Person, sondern zeigt nur, wie omnipotent und eloquent sie ausgestattet sind.³⁴

Die grundlegende Herausforderung bei der Bearbeitung eines solchen Textes ist die Frage, wie man mit dieser speziellen Schreibweise sprechgestalterisch umgehen soll. Wie kann der Witz, die Ironie, die Absurdität, aber auch die politische Brisanz der Themen und Diskurse in eine gestische Sprechfassung überführt werden?

In der Inszenierung Michael Blumenthals³⁵ wurde in den Konzeptionsgesprächen schnell deutlich, dass die sprecherische Gestaltung der chorischen Passagen sinnfassend, gestisch und impulsgeleitet klingen sollte. Genauso wie Jelinek der von ihr konstruierten homogenen Masse an Geflüchteten durch den Text eine konkrete Stimme verleiht, sollte auch der Chor trotz eigentlicher Mehrstimmigkeit einen monophonen Klang bekommen. Die suprasegmentale Ebene sollte so klingen, als würde eine konkrete Figur sprechen. Auf postdramatische Mittel, die sich in ihrer Materialität ausstellen, wie z.B. entfremdendes Rhythmisieren, sollte verzichtet werden. Für die Chorproben wurden deshalb auch keine Partituren angefertigt. Lediglich gemeinsam erarbeitete Haupt- und Nebenakzente samt ihrem melodischen Verlauf sowie vereinbarte Endmelodien und Pausen wurden im Text gekennzeichnet. Schon zu Beginn der Proben stellte sich heraus, dass das Benutzen der *Anatmer-Technik*³⁶ die Pausen ungünstig verlängerte und die anderen Schauspieler*innen dazu verleitete, ihre Handlungsintention zu verlieren. Sie warteten gewissermaßen

fremdbestimmt auf ihren Einsatz, um dann durch den fehlenden inneren Handlungsimpuls nicht mehr hinterherzukommen. Auf der suprasegmentalen Ebene verzerrte dies die Dynamik der Äußerung und damit auch den gestischen Gehalt. Der Klang wurde technisch und schleppend. Nachdem sich die anfänglichen Zweifel darüber gelegt hatten, ob das Erzeugen zeitgleicher Sprechimpulse ohne Absprachen überhaupt möglich sei, entwickelte das Ensemble eine erhöhte Aufmerksamkeit füreinander, die letztlich ein gemeinsames Tempo mit zeitgleichen Impulsen ohne Anamter-Technik ermöglichte. Infolgedessen ließ sich auch immer deutlicher ein Gestus herauslesen.

Eine weitaus kompliziertere Herausforderung bestand darin, die divergierenden Melodieverläufe in der Stimmführung der einzelnen Ensemblemitglieder zu harmonisieren. Disharmonie sollte als Präsenzeffekt des chorischen Sprechens nach besten Kräften vermieden werden. Doch selbst nachdem Haltung und Gestus allen Ensemblemitgliedern gleichermaßen klar waren und die suprasegmentale Dynamik weitgehend synchron verlief, unterschieden sich die Melodieverläufe in ihrem tonalen Umfang trotzdem noch so stark, dass die Illusion einer einzelnen Figur nicht gelingen wollte. Auch kleinste Differenzen auf artikulatorischer Ebene produzierten Ungleichheiten, die einen unerwünschten polyphonen Klangcharakter erzeugten. Um diese Differenzen auszugleichen, musste ein sehr intensives Hörtraining stattfinden, das den Fokus der Ensemblemitglieder wieder auf die sprechtechnischen Aspekte lenkte und damit die Intentionalität und den Gestus wieder verzerrte. Zuletzt führte nur das nochmalige gemeinsame und vertiefte Durchdringen des Textes mit all seinen ironischen, politischen, literarischen und philosophischen Konnotationen zu der gewünschten Monophonie und damit zu einem homogenen und eindeutigen Gestus.

Bei einem Text wie *Die Schutzbefohlenen* ist eine zuverlässige und eindeutige Interpretation nach hermeneutischen Regeln unmöglich. Auch in der Inszenierung Blumenthals mussten einige Aspekte offen und unklar bleiben. Löst ein Text aber eine kognitive Dissonanz in dem*der Schauspieler*in aus, ist dies für ihn*sie äußerst problematisch, weil kognitive Dissonanz – genau wie Hilflosigkeit (s.o.) – stets eine Handlungsunfähigkeit erzeugt. Hierin liegt ganz offenbar ein großes Missverständnis im Theaterbetrieb: Die Arbeit von Schauspieler*innen und damit der schauspielerische Vorgang können nicht vollständig ent-psychologisiert werden, weil der*die Schauspieler*in als leibhaftiges Wesen eine psychologisch-geistige Entität bleibt und seine*ihre Arbeit nach diesen Regeln betreiben muss. Er*sie kann in der Wirkung, nicht aber im Produktionsprozess auf seine*ihre Materialität

reduziert werden. Ausschließlich das Verknüpfen, bzw. „Rückführen“ von Inhalt und Form in einen sinnstiftenden Zusammenhang kann eine Intention entstehen lassen und damit einen Handlungsimpuls auslösen.

Das Changieren zwischen Inhalts- und Formbewusstsein während des Probenprozesses ist als solches keine moderne Erscheinung: Das *So-tun-als-ob* wurde schon immer auf seine Publikumswirksamkeit hin überprüft und gegebenenfalls durch Anweisungen der Regie formal verändert. Der*die Schauspieler*in muss für gewöhnlich dann selbst dafür sorgen, dass er*sie sich entsprechende Handlungsbegründungen zurechtlegt, die ihn*sie im Spielfluss und die *Als-ob-Situation* aufrecht (er)halten. In nicht dramatischen Stückvorlagen liefern die Informationen des Textes jedoch nicht genügend Anhaltspunkte dafür. Mit zunehmender Komplexität der Textstilistik und der theatralen Mittel wird auch das Changieren zwischen Inhalt und Form komplexer und damit abstrakter. „Analytische und darunter vor allem konkrete Theatertexte erfordern unter Umständen Schauspieler, die [...] als Textträger höchstmögliche Abstraktion der sprachlichen und/oder szenischen Signifikanten erzeugen sollen.“³⁷ Abstraktheit darf dabei aber nicht mit reiner Formschönheit verwechselt werden. Meist äußern zum Ende des Probenprozesses entweder die Regie oder die Schauspieler*innen den Wunsch, die erarbeitete Form nun noch „mit Leben“ zu füllen. Gemeint ist damit in der Regel, dass es dem Gesagten noch an Glaubwürdigkeit fehlt und sich die Schauspieler*innen emotional und kognitiv noch stärker mit dem Inhalt identifizieren sollen (oder wollen). Oft werden erst zu diesem Zeitpunkt des Inszenierungsprozesses kleine, aber wichtige Unklarheiten oder Uneindeutigkeiten einzelner Textpassagen bewusst, die dann in weiteren Proben mit der Regie konkret geklärt werden müssen. Denn erst wenn die Intention hinter dem Gesagten vollkommen klar ist, kann eine (Sprech-)Handlung glaubwürdig und lebendig verkörpert werden und erst mit der glaubwürdigen Verkörperung kann sie eine gestische und impulsgeleitete Qualität bekommen. Postdramatische Theatertexte mit einer politischen Sprengkraft – wie *Die Schutzbefohlenen* – müssen deshalb auch dahingehend besprochen werden, welche Haltung das Ensemble gegenüber den Aussagen des Stückes einnehmen will.

Fazit und Forschungsausblick

Aus den vorangegangenen Erörterungen ist deutlich geworden, dass sich methodische Grundlagen zur Vermittlung neuer Spiel- und Sprechweisen nur bedingt aus rezeptionsästhetischen Analysen ableiten lassen. Hier können zwar Gründe für das Nicht-Gelingen impulsgeleiteten Spiels erörtert werden, für die Entwicklung einer methodisch nutzbaren Theorie über Materialität und Körperlichkeit des Sprechens auf der Bühne sollten jedoch in weiteren Forschungsschritten handlungs- und verhaltensorientierte Disziplinen wie Psychologie, Neurowissenschaft und Sportwissenschaft hinzugezogen werden.

Anmerkungen

- 1 Da die Autorin dieses Artikels gemäß den Auffassungen in der Schauspielpraxis jegliche verbale Äußerung als eine körperliche Handlung versteht, werden die Begriffe hier synonym verwendet.
- 2 Vgl. Klaus Klawitter und Herbert Minnich: *Sprechen*. In: *Schauspielen. Handbuch der Schauspielerausbildung*. Hg. von Gerhard Ebert und Rudolf Penka. 4., überarbeitete und ergänzte Aufl. Berlin 1998, S. 260.
- 3 Vgl. Christian Keßler: *Körperstimmtraining*. In: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Hg. von Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, Eberhard Stock. Tübingen 2013, S. 223.
- 4 Vgl. Klawitter und Minnich, *Sprechen* (Anm. 2).
- 5 Vgl. Martina Haase: *Das Prinzip des gestischen Sprechens*. In: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Hg. von Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, Eberhard Stock. Tübingen 2013, S. 215–219.
- 6 Vgl. Keßler, *Körperstimmtraining* (Anm. 3), S. 224.
- 7 Vgl. u.a. Rudolf Penka: *Übergang zum Autorentext*. In: *Schauspielen. Handbuch der Schauspielerausbildung*. Hg. von Gerhard Ebert und Rudolf Penka. 4., überarbeitete und ergänzte Aufl. Berlin 1998, S. 139.
- 8 Vgl. Peter Simhandl: *Stanislawski Lesebuch*. 2. durchges. Aufl. Berlin 1992, S. 43.
- 9 Vgl. Hildegard Buchwald-Wegeleben: *Bewegung*. In: *Schauspielen. Handbuch der Schauspielerausbildung*. Hg. von Gerhard Ebert und Rudolf Penka. 4., überarbeitete und ergänzte Aufl. Berlin 1998, S. 217.
- 10 Vgl. Klawitter und Minnich, *Sprechen* (Anm. 2), ebd.
- 11 Vgl. Reinhart Meyer-Kalkus: *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*. Berlin 2001, S. 213–215.
- 12 Vgl. Erika Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M. 2004, S. 343.
- 13 Uwe Hollmach: *Theatrale Prozesse*. In: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Hg. von Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, Eberhard Stock. Tübingen 2013, S. 196.

- 14 Vgl. Theodor Siebs: *Deutsche Hochsprache. Bühnenaussprache*. Hg. von von Helmut de Boor und Paul Diels. 8., durchgs. Aufl. Berlin 1965.
- 15 Vgl. Martina Haase: *Postdramatisches Theater (p. Th.)*. In: *Zusatzmaterial zu Einführung in die Sprechwissenschaft*. Hg. von Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, Eberhard Stock: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Kap. F.1.1,9, S. 5–8. http://meta.narr.de/9783823367703/F11_postdramat_theater.pdf. [06.08.2019]
- 16 Jenny Schrödl: *Vokale Intensitäten. Zur Ästhetik der Stimme im postdramatischen Theater*. Bielefeld 2012, S. 34.
- 17 Ebd.
- 18 Vgl. Andreas Kotte: *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*. Köln 2005, S. 112.
- 19 Ewald Palmethofer: *hamlet ist tot. keine schwerkraft*. (F 1190), www.dtver.de/downloads/leseprobe/f--1190.pdf. [06.08.2019]; hier, S. 23.
- 20 Ebd., S. 41.
- 21 Ebd., S. 3.
- 22 Diese Problematik zeigte sich auch deutlich innerhalb des Inszenierungsprozesses des freien Theaterensembles AbUndZuSpiel e.V. Funktion der Autorin: Regie. Aufgeführt im Jahr 2009 in der Inercity Galery Halle (Saale).
- 23 Falk Richter: *TRUST*. <http://www.falkrichter.com/ckfinder/userfiles/files/PDF/Theatre%20plays/Trust.pdf>. [05.03.2020]
- 24 Abschlussinszenierung des 4. Jahrgangs (Schauspiel) an der Akademie für Darstellende Kunst Bayern unter der Regie Anika Kühls, 2018. Funktion der Autorin: Regieassistentz und Sprechkünstlerische Betreuung.
- 25 Zum „Als-ob“-Begriff in der Schauspieltheorie vgl.: Andreas Kotte: *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*. Köln 2005, S. 186–189.
- 26 Analyse der offiziellen Stücktrailer von Falk Richters *TRUST*. Uraufführung der Schaubühne Berlin 2009. Siehe u.a.: www.youtube.com/watch?v=jcNtrH5duk. [06.08.2019]
- 27 Falk Richter: *Interview mit Falk Richter über ‚Trust‘ an der Schaubühne- Teil 2*. www.tip-berlin.de/interview-mit-falk-richter-uber-trust-teil-2/. [06.07.2019]
- 28 Bernd Stegemann: *Kritik des Theaters*. Berlin 2013, S. 263.
- 29 Vgl. Susanne Knaller und Harro Müller: *Authentizität. Diskussionen eines ästhetischen Begriffs*. München 2006, S. 9.
- 30 Vgl. Lee Strasberg: *Schauspielen und das Training des Schauspielers*. Hg. von Wolfgang Wermelskirch. 7. Aufl. Berlin 2007, S. 28.
- 31 Ebd.
- 32 Elfriede Jelinek: *Die Schutzbefohlenen*. <https://www.elfriedejelinek.com/fschutzbefohlene.htm>. [18.12.2019]
- 33 Vgl. Petra Meurer: *Theatrale Räume. Theaterästhetische Entwürfe in Stücken von Werner Schwab, Elfriede Jelinek und Peter Handke*. Hg. von Holger Sandig. Berlin 2007, S. 155.
- 34 Ebd.
- 35 Abschlussinszenierung des 4. Jahrgangs (Schauspiel) an der Akademie für Darstellende Kunst Bayern unter der Regie Michael Blumenthals, 2016. Funktion der Autorin: Konzeption und Leitung des Sprechchors, sprechkünstlerische Betreuung, raumakustische Beratung.

Klose

36 Anatmer-Technik: ein Chormitglied gibt durch ein hörbares Einatmen den Auftakt.

37 Gerda Poschmann: *Der nicht mehr dramatische Theater text. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse*. Tübingen 1997, S. 345.



Kurzbiographien der Autorinnen und Autoren

Debora Diehl, Ausbildung zur Logopädin in Erfurt und Studium der Sprechwissenschaft in Halle/Saale. Schwerpunkte als Freiberuflerin im Bereich mündliche Kommunikation, Stimme und Sprechen. Referentin im Projekt *alpha elementar plus* im Roncalli-Haus Magdeburg. Mitglied im Promotionsstudiengang *Sprache – Literatur – Gesellschaft* der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Aussprache japanischer Namen und Wörter im Deutschen*.

David Fujisawa, Studium des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Leipzig. Dozent an der Dokkyo-Universität. Doktorand der Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Phonetische Bewusstheit und Bewusstmachung durch Visualisierung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Ein didaktisch-methodisches Konzept*.

Volkhild Klose, Studium der Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Nach ersten beruflichen Tätigkeiten als Lehrbeauftragte folgte 2013 eine Stelle als Dozentin für Stimme und Sprechen an der Akademie für Darstellende Kunst Bayern sowie eine Beschäftigung am Theater Regensburg. Mitglied im Promotionsstudiengang *Sprache-Literatur-Gesellschaft* an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Impulsfähigkeit als Kernkompetenz in der sprecherzieherischen Ausbildung zum Schauspieler*.

Michaela Kupietz, Studium der Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dort wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik. Mitglied im Promotionsstudiengang *Sprache – Literatur – Gesellschaft* der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Zur Gesprächsfunktion und Stimmphysiologie von Bestätigungsformeln im Kontext von Kindertagesstätten und von Tagespflege*.

Katharina Muelenz-Goli, Studium der Japanologie, Germanistische Sprachwissenschaften, Fachübersetzen Englisch als M.A. und Deutsch als Fremdsprache als Zusatzstudium in Halle/Saale. Lektorin am Language Center der Rikkyo Universität Tokyo. Mitglied im Promotionsstudiengang *Sprache – Literatur – Gesellschaft* der Martin-

Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Soziolinguistische und sprechwissenschaftliche Untersuchungen zu mündlichen Sprachkontakthänomenen bei Jugendlichen einer Deutschen Schule in Japan*.

Hendrikje Palm, Studium Fremdsprachenlehre mit Schwerpunkt Englisch in Quito/Ecuador, Master in Bildung und Medien an der FernUniversität in Hagen. Dozentin für Deutsch und Englisch als Fremdsprachen an der Fakultät für Kommunikation, Linguistik und Literatur der Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Mündliches Argumentieren im Fremdsprachenunterricht*.

Sabine Strauß, Studium der Allgemeinen Sprachwissenschaft in Amsterdam. Freiberufliche Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache und Niederländisch als Zweitsprache in den Niederlanden sowie externe Doktorandin am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Die Aussprache niederländischer Namen im Deutschen*.

Dhekra Toufahi, Studium Deutsch als Fremdsprache in Tunesien. Stipendiatin der Konrad-Adenauer-Stiftung. Doktorandin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Untersuchungen zu Ausspracheproblemen tunesischer Deutschlernender und zur Optimierung der Aussprachevermittlung im Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht in Tunesien*.

Sara Voracek, Studium der Romanischen Philologie, Philosophie und Interkulturellen Kommunikation an der LMU München. Aus- und Fortbildnerin (Goethe-Institut, DAAD) von Deutschlehrkräften in Südostasien im Bereich Phonetik und Methodik/Didaktik. Arbeit an einer Dissertation zum Thema *Aus- und Fortbildungskonzepte für Deutschlehrkräfte in Südostasien (Schwerpunkt Vietnam) für die Integration von Phonetik in den Unterricht*.



In der Reihe ›Reflexionen des Gesellschaftlichen in Sprache und Literatur. Hallesche Beiträge‹ sind im bisher erschienen:

Band 1: Zwischen autobiographischem Stil und Autofiktion. Narrative Funktionen und Identitätskonstruktionen der Figur des Ich-Erzählers in der Gegenwartsliteratur. Hg. von Johannes Brambora, Franziska Hoffmann-Preisler, Andrea Jäger, Anett Krause und Gudrun Lörincz. Halle 2012. [urn:nbn:de:gbv:3:2-13019](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-13019)

Band 2: Aussprache und Sprechen im interkulturellen, medienvermittelten und pädagogischen Kontext. Beiträge zum 1. Doktorandentag der Halleschen Sprechwissenschaft. Hg. von Alexandra Ebel. Halle 2014. [urn:nbn:de:gbv:3:2-24373](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-24373)

Band 3: Lena Höft: Karl Aloys Schenzingers „Anilin“ als ‚durchgesehene und ergänzte Neuauflage‘. Ein national-sozialistischer Sachbuchbestseller und seine Transformation in die Frühphase der Bundesrepublik. Halle 2014. [urn:nbn:de:gbv:3:2-30039](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-30039)

Band 4: Interculturalism and space in literature and media. 8th International Colloquium in Romance and Comparative Literature (Universities of Brno, Halle und Szeged). Hg. von Thomas Bremer und Susanne Schütz. Halle 2016. [urn:nbn:de:gbv:3:2-46845](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-46845)

Band 5: Sprechen in unterschiedlichen Kontexten: Radio, Wirtschaft, Theater, Fremdsprachenunterricht. Beiträge zum 2. Doktorandentag der Halleschen Sprechwissenschaft. Hg. von Angela Unger. Halle 2016. [urn:nbn:de:gbv:3:2-55805](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-55805)

Band 6: Literatur und Revolution. Rückblicke auf 100 Jahre Oktoberrevolution. Hg. von Tatjana Petzer. Halle 2018. [urn:nbn:de:gbv:3:2-97603](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-97603)

Band 7: Anwendungsbeispiele neuer und etablierter Analyseverfahren in der sprechwissenschaftlichen Phonetik und Rhetorik. Beiträge zum 5. Doktorandentag der Halleschen Sprechwissenschaft Halle 2020. [urn:nbn:de:gbv:3:2-109356](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-109356)

Band 8: Literature in a globalized context. 11th International Colloquium in Romance and Comparative Literature (Universities of Brno, Halle and Szeged). Hg. von Carmen González Menéndez, Daniel Santana Jügler and Daniel Hofferer. Halle 2020. [urn:nbn:de:gbv:3:2-116766](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-116766)

Band 9: Close Reading – Distant Reading: Spannungsfelder der slavistischen Literatur- und Kulturwissenschaften. Junges Forum Slavistische Literaturwissenschaft 2019 in Halle (Saale). Halle 2021. <http://dx.doi.org/10.25673/36970>

Aktuelle Informationen zu Reihe und Einzelbänden unter:
<https://massenphaenomene.philfak2.uni-halle.de>