



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Zusammenhang von Aussprache und Singen
bei erwachsenen DaF-Lernenden“

verfasst von / submitted by

Kathrin Pöpperl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 664 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhalt

0. Danksagung	4
1. Einleitung	5
2. Forschungsstand und Begriffserklärungen	7
2. 1. Musikalität und Sprachenerwerb	7
2. 1. 1. Definition Musikalität	8
2. 1. 2. Musikalität im Zusammenhang mit Sprachenerwerb	9
2. 1. 3. Musik und Aussprache im Sprachenunterricht	13
2. 2. Selbstgesteuertes Lernen	15
2. 3. Lernmotivation und affektiver Faktor	17
2. 4. Tschechisches und deutsches Phonemsystem im Vergleich	20
2. 4. 1. Vokale	22
2. 4. 2. Diphthonge	24
2. 4. 3. Konsonanten	24
2. 4. 4. <i>Richtige</i> Aussprache?	25
2. 4. 5. Fokus der Teilnehmenden in diesem Experiment	27
3. Methode	28
3. 1. Lerntagebuch	28
3. 1. 1. Lerntagebuch, Lernportfolio und Lernjournal	28
3. 1. 2. Das Lerntagebuch der Proband*innen	31
3. 2. Perzeptionsexperiment	37
3. 3. Phonetische Analyse ausgewählter Ausschnitte	39
3. 4. Gütekriterien	40
4. Datenerhebung	42
4. 1. Pilotumfrage	42
4. 2. Proband*innen	44

4. 3. Durchführung der Erhebung.....	45
5. Auswertung der gesammelten Daten.....	47
5. 1. Lerntagebuch.....	47
5. 1. 1. Fazit der Proband*innen.....	48
5. 1. 2. Schwierigkeiten.....	50
5. 2. Perzeptionsexperiment.....	51
5. 3. Exemplarische phonetische Analyse.....	54
5. 3. 1. Proband*in T. R.	55
5. 3. 2. Proband*in A. S.	57
5. 3. 3. Proband*in L. M.	60
5. 3. 4. Proband*in K. S.	63
5. 3. 5. Proband*in A. Z.	65
5. 3. 6. Proband*in E. T.....	68
5. 4. Interpretation der gesammelten Daten.....	72
6. Fazit.....	74
6. 1. Nicht bestätigte Thesen.....	74
6. 2. Bestätigte Thesen.....	75
6. 3. Ansätze für die weitere Forschung.....	76
7. Literaturverzeichnis.....	78
8. Abstract.....	84
9. Anhang.....	85
9. 1. Lerntagebuch.....	85
9. 2. Pilotumfrage – Fragebogen.....	95
9. 3. Ergebnisse Perzeptionsexperiment.....	97

0. Danksagung

Zuallererst möchte ich mich bei den Studierenden bedanken, die bei meinem Experiment mitgemacht haben. Ohne sie wäre diese Abschlussarbeit nicht zustande gekommen. Vielen Dank an die Proband*innen T. R., A. S., L. M., K. S., A. Z. und E. T.!

In Verbindung damit möchte ich auch der Masaryk Universität in Brünn danken, besonders dem Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät, wo ich mein Auslandspraktikum machen durfte, und der Philosophischen Fakultät. Ich habe es auch meinen ehemaligen Kolleg*innen zu verdanken, dass ich genügend Proband*innen gefunden habe.

An der Universität Wien bedanke ich mich bei Anke Sennema, die mich ursprünglich betreut und mich in meiner Forschung auf den richtigen Weg gebracht hat, sowie bei Renate Faistauer, die meine Betreuung übernommen hat.

Dann darf ich natürlich meine Schreibkonferenzgruppe aus dem SE Masterarbeit nicht vergessen. Danke, Bernhard, Eva, Magdalena, Sarah und Sarah dass ihr solche i-Tüpfelchen-Reiter seid! Zudem danke ich Anna, die mir immer sehr hilfreiche Tipps gegeben hat. Besonders, wenn ich kurz vor dem Verzweifeln war, hat mich das sehr beruhigt. Mein Dank gilt auch Andrea, die mir schon seit dem BA Skandinavistik die Seminararbeiten Korrektur liest. Weit wäre ich ohne dich wahrscheinlich nicht gekommen.

Zu guter Letzt möchte ich auch Philipp danken, der zwar wenig Ahnung von dem hat, was ich in dieser Arbeit geschrieben habe, aber es umso kritischer liest. Und danke, dass du die Ruhe bewahrt hast, wenn ich gestresst und grantig war.

1. Einleitung

„Das Experiment hat mir gefallen, ich hatte richtig Spaß dabei und erlaube mir zu vermuten, meine Aussprache hat sich dadurch verbessert.“ – Proband*in K. S. in einer E-Mail

Die Aussprache in Fremdsprachen ist – meiner Erfahrung nach – ein Punkt, auf den viele Lernende großen Wert legen. Sie wollen ihre Zielsprache nicht nur flüssig sprechen können, sondern dabei auch gut klingen, am besten wie ein *native speaker*. Immer wieder werde ich in meiner Arbeit als Deutsch- und Schwedischlehrerin gefragt, was denn der beste Weg für eine sehr gute Aussprache sei. Darauf gebe ich gerne den Tipp, einfach häufig in der Fremdsprache zu singen. Viele meiner Kolleg*innen würden mir diesbezüglich zustimmen, einen handfesten Beweis hatte ich dafür bisher allerdings nicht. Ohne Zweifel ist es auch wichtig, eine Sprache zu sprechen, um besser sprechen zu können. Aber beim Sprechen gibt es so viele andere Faktoren, die auch der Konzentration bedürfen, wie Syntax oder das richtige Vokabular, sodass die korrekte Aussprache schnell auf der Strecke bleiben kann. Beim Singen können sich die Lernenden darauf konzentrieren, *wie* sie etwas sagen, bzw. singen, und nicht *was*, sodass sie die Aussprache trainieren und später richtig anwenden können. Wie eine Kollegin sagte, bleibt beim Singen mehr Zeit zum Sprechen als in einer ‚gewöhnlichen‘ Kommunikation, ausgenommen von Rap vielleicht.

Diese Masterarbeit soll zeigen, wie fremdsprachliche Aussprache und regelmäßiges Singen zusammenhängen. Zu diesem Zweck werden erwachsene DaF-Lernende gebeten in ihrer Freizeit zu singen und ergänzend dazu ein Lerntagebuch zu führen. Um einen Unterschied in der Aussprache feststellen zu können, wird ein Perzeptionsexperiment durchgeführt. Dafür werden die Lernenden gebeten, jeweils am Anfang und am Ende einen Text vorzulesen. Im Experiment sollen die Proband*innen (L1 Deutsch) bewerten, welche Aufnahme (vor oder nach dem Singen) sie als besser empfinden. Ergänzend zum Perzeptionsexperiment werden einzelne Wörter aus dem aufgenommenen Text für eine phonetische Analyse ausgewählt. Diese drei Säulen – Lerntagebuch, Perzeptionsexperiment und exemplarische phonetische Analyse – bilden die Grundlage der Datenauswertung, die letztendlich die Hypothesen bestätigen oder widerlegen soll.

Zuerst wurde eine Pilotumfrage durchgeführt, die das Interesse an einer Verbesserung der Aussprache erfragen sollte. Dabei stellte sich heraus, dass die Lernenden sehr daran interessiert sind. Vier der 15 Befragten gaben an, ihre Aussprache durch Singen zu trainieren. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass zumindest ein Teil von erwachsenen DaF-Lernenden der Idee, ihre Aussprache mit regelmäßigem Singen zu verbessern, nicht abgeneigt ist.

Das Erkenntnisinteresse liegt darin festzustellen, ob das Singen tatsächlich dazu geeignet ist, selbstständig an der Aussprache zu arbeiten. Möglicherweise gibt es einen Zusammenhang zwischen der Musikalität der Lernenden und der Aussprache. Daraus ergeben sich die untenstehenden Forschungsfragen und die davon abgeleiteten Hypothesen.

Forschungsfragen:

1. Spielt der affektive Faktor bei diesem Experiment eine Rolle? Wenn ja, wie äußert sich das und lässt sich ein Zusammenhang zum Singen erkennen?
2. Verändert regelmäßiges Singen in der Fremdsprache die Aussprache? Wenn ja, in welchen Bereichen?
3. Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Aussprache zwischen musikalischen und nicht-musikalischen Lernenden? Wenn ja, worin bestehen diese?

Hypothesen:

1. Ein Zusammenhang zwischen dem affektiven Faktor und dem Singen ist erkennbar, der Sprachenerwerb wird beeinflusst.
2. Bei regelmäßigem Üben durch Singen ist nach zwei Monaten eine Verbesserung der Aussprache erkennbar.
3. Musikalische Lernende haben hinsichtlich der Aussprache nicht-musikalischen Lernenden gegenüber einen Vorteil.

2. Forschungsstand und Begriffserklärungen

Für den theoretischen Teil dieser Abschlussarbeit sind zunächst einige Begriffserklärungen notwendig. Daran anknüpfend wird der Forschungsstand in Bezug auf den jeweiligen Begriff wiedergegeben. Da es sich bei dieser Arbeit um eine empirische handelt, werden auch die in der Literatur angewendeten Forschungsmethoden beschrieben.

Im ersten Unterkapitel geht es um Musik bzw. Musikalität und Sprachenerwerb. Obwohl dieser Begriff komplex ist, soll eine Definition für *Musikalität* gefunden werden. Der Faktor der Musikalität spielt für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage (*Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Aussprache zwischen musikalischen und nicht-musikalischen Lernenden? Wenn ja, worin bestehen diese?*) eine Rolle. In weiterer Folge soll dem Zusammenhang zwischen Musikalität und Sprachenerwerb nachgegangen werden.

Das zweite Unterkapitel handelt vom selbstgesteuerten Lernen, da die Teilnehmenden des Experiments mit dem Lerntagebuch alleine und unabhängig von Unterricht ihre Aussprache trainieren. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens soll daher definiert werden.

Die fremdsprachliche Lautwahrnehmung steht im dritten Unterkapitel im Fokus. Im vierten und letzten Unterkapitel werden das tschechische und das deutsche Phonemsystem gegenübergestellt, da die L1 aller Proband*innen Tschechisch ist. Es soll besonders auf die Unterschiede der beiden Phonemsysteme eingegangen werden, da anzunehmen ist, dass jene deutschen Phoneme, die es im Tschechischen nicht gibt, Probleme bereiten können.

2. 1. Musikalität und Sprachenerwerb

Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich eine der drei Forschungsfragen damit, ob musikalische Lernende einen Vorteil gegenüber jenen Teilnehmenden haben, die sich selbst als nicht-musikalisch bezeichnen. Daher soll zunächst eine Definition zum Begriff *Musikalität* gefunden werden. Anschließend werden Studien im Zusammenhang von Musikalität und Sprachenerwerb erläutert.

2. 1. 1. Definition Musikalität

Der Terminus *Musikalität* wird auf unterschiedliche Weise definiert. In der verwendeten Literatur scheint jede*r Autor*in eine eigene Auffassung von diesem Begriff zu haben. Der kleinste gemeinsame Nenner ist jedoch: „The term musicality refers to a sensitivity to, a knowledge of, or a talent for music.” (Nardo & Reiterer 2009: 213) Andere Begriffe, die in der Literatur in Verbindung mit Musikalität oder anstelle von Musikalität häufig genannt werden, sind etwa *musikalische Fähigkeit*, *musikalische Begabung* oder *musikalische Intelligenz*. Musikalische Intelligenz kann sich auf verschiedene Bereiche beziehen – wie Komposition, Performance, Improvisation oder Hören – und nicht alle Bereiche müssen gleich gut beherrscht werden, damit von musikalischer Intelligenz gesprochen werden kann (vgl. ebd.).

Bei der Eingrenzung des Musikalitätsbegriffs ergeben sich mehrere Problematiken. Nardo und Reiterer fassen einige offene Fragestellungen aus diesem Bereich zusammen:

- i. *is talent an exclusively and exquisitely innate phenomenon, or does nurture play any role?;*
- ii. *is talent normally distributed in the population, or rather an “all-or-none” phenomenon?;*
- iii. *is talent a unitary trait, or rather a multi-dimensional one?;*
- iv. *if yes, how many sub-components make it up?;*
- v. *is talent similar to, or different from intelligence?*

(ebd. 214)

Da Musikalität so komplex ist, lässt sie sich auch schwer messen. Dennoch wurden seit Anfang des 20. Jahrhunderts verschiedene Tests entwickelt. Wie eingangs erwähnt, werden diverse Definitionen von Musikalität verwendet und verschiedene Subkategorien untersucht, die von Test zu Test unterschiedlich sind, z. B. Lautstärkeunterscheidung, Rhythmusgedächtnis, musikalische Sensitivität. Zudem sind sich Forscher*innen uneinig, ob es sich bei Musikalität um etwas Naturgegebenes handelt oder ob sie trainiert werden kann. (vgl. Javorszky-Wasner 1984: 38-47; vgl. Nardo & Reiterer 2009: 219-229, vgl. Riedl 2011: 65, 70-72)

In ihrer Dissertation beschäftigt sich Eva Javorszky-Wasner (1984) mit Unmusikalität und Musikalität. Ihre Arbeit dreht sich um die Frage,

[...] wieweit die Selbsteinschätzung der musikalischen Fähigkeit einer Person mit den Leistungen in einem objektiven Musikalitätstest übereinstimmt, und wieweit verschiedene Persönlichkeitsstrukturen diese Selbstbeurteilung beeinflussen können.

(ebd.: 8)

Sie führte auch Tests zur Messung von Musikalität durch. Für die vorliegende Arbeit wurde auf solche Tests verzichtet, da diese einerseits sehr aufwändig sind und es andererseits fraglich ist, wie stichhaltig die Ergebnisse solcher Tests sind. Zudem ergab die Untersuchung von Javorszky-Wasner (1984), dass die Teilnehmenden in der Regel gut einschätzen können, wie musikalisch sie sind. (vgl. ebd.: 135) Davon abgesehen, liegt das Hauptaugenmerk dieser Arbeit nicht auf der Musikalität.

Im nächsten Unterkapitel sollen ausgewählte Studien vorgestellt werden, die sich mit Musikalität und Spracherwerb beschäftigt haben.

2. 1. 2. Musikalität im Zusammenhang mit Spracherwerb

Simone Falk (2009) untersucht, wie Singen und Sprechen zusammenhängen. Sie fasst dies folgendermaßen zusammen:

Im Singen gehen Sprache und Musik eine derart enge Symbiose ein, dass es zunächst einmal nur vom Standort des Betrachters abhängt, ob man Singen als sprachliches oder als musikalisches Register ansieht. Gesang sollte daher nicht mehr nur als musikalisches Verhalten, sondern ebenso als gesungene Sprache untersucht werden.

(ebd.: 251)

Falk geht weiters davon aus, dass das Singen den Spracherwerb bei Kindern im ersten Lebensjahr positiv beeinflusst.

In seiner Pilotstudie von 1961 zeigt John A. Eterno, wie musikalische Begabung und die Aussprache in einer Fremdsprache zusammenhängen. Er testet dazu Schüler*innen in einer amerikanischen Schule, die Spanisch lernen. Der Test besteht aus zwei Teilen: einem, in dem es um die musikalische Begabung geht, und einem, in dem die Aussprache überprüft wird. An dem Experiment nehmen drei Schulstufen (sechs bis acht) teil. Die sechste hat noch keinen Spanischunterricht, die siebte erst seit einem halben Jahr und die achte seit anderthalb Jahren.

Zunächst wird die musikalische Begabung in den Bereichen Rhythmus, Tempo, Tonlage, Melodie, Akkorde, Sehvermögen (Bewegungen des Taktstocks) und Mathematik (schnelles Zählen von hochgehaltenen Fingern) getestet. Im zweiten Teil wird die Aussprache des Spanischen durch Vorsprechen und Nachsprechen mit den Schüler*innen intensiv geübt. Im anschließenden Test sollen die Lernenden 25 spanische Wörter vorlesen.

Bei den sechsten Klassen erreicht mehr als die Hälfte (59,6%) in beiden Teilen gleich gute Ergebnisse, bei den siebten Klassen sind es 60% und bei den achten Klassen 76,7%. Zudem erzielten 90% der Lernenden der achten Klassen, die seit mindestens einem Jahr ein Instrument spielen, Ergebnisse, die über dem Durchschnitt liegen. Eterno schließt aus dieser Studie, dass musikalische Begabung und Aussprache direkt zusammenhängen. Er stellt auch fest, dass die Ergebnisse besser waren, je älter die Lernenden waren. (vgl. Eterno 1961: 168ff)

Davide Nardo & Susanne Maria Reiterer (2009) untersuchen in einer Studie Musikalität und die Aussprache in der L2 Englisch. Die Musikalität messen sie anhand von *Gordon's measures of music audiation* (aufgeteilt in Rhythmusunterscheidung und Tonhöhenunterscheidung) und mithilfe eines Fragebogens, in dem sich die Proband*innen selbst einschätzen sollen. Dabei wird auch erfragt, ob sie gerne singen, tanzen und/oder Instrumente spielen. Für die Sprachbegabung wird ein mehrteiliger Test gemacht, der aus zwei Aussprachetests, dem *Modern Language Aptitude Test* und dem *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* für englische Grammatik bestand. (vgl. ebd. 235f) Ihre Forschung ergibt:

[...] musicality, ideally in the form of a well developed rhythm perception ability together with a good pitch perception ability and an enhanced ability and liking for singing, are the best ingredients for achieving talent and expertise in foreign language pronunciation [...].

(ebd.: 237)

Milovanov et al. (2010) untersuchen ebenfalls, wie musikalische Begabung und Aussprache (hier auch im Englischen) miteinander verbunden sind. Ihre Untersuchung besteht aus drei Tests: einem Aussprachetest, einer Hörübung zur Unterscheidung von Phonemen und dem *Seashore Test*¹, um eine etwaige musikalische Begabung festzustellen. Es stellt sich heraus, dass die Proband*innen, die im *Seashore Test* am besten abschneiden, auch in den anderen beiden Tests die besten Ergebnisse erzielen. Die Forscher*innen leiten daraus ab, dass musikalische Begabung und Aussprache in einem engen Verhältnis zueinander stehen. (vgl. ebd.: 56-60)

Mit der Frage, ob Musikalität im Spracherwerb tatsächlich einen Vorteil schafft, beschäftigen sich L. Robert Slevc und Akira Miyake (2006). Sie machen darauf aufmerksam, dass es in der Forschung eine weit verbreitete Meinung sei, dass Personen, die ein gut trainiertes Ohr für Musik haben, auch sprachliche Laute gut unterscheiden können. Sie hätten praktisch bessere Voraussetzungen.

Bei ihrer Studie untersuchen sie Erwachsene aus Japan mit der L2 Englisch. Ihre Proband*innen haben nicht schon als Kinder mit dem Englischerwerb begonnen, sondern frühestens ab elf Jahren, spätestens ab 47. Slevc & Miyake geht es nicht darum, die *Critical Period Hypothesis*² zu bestätigen, sondern um die Erforschung der individuellen Unterschiede in der L2-Beherrschung. Sie gehen von der Hypothese aus, dass manche Lernende in der Lage wären, ein L1-ähnliches Niveau zu erreichen, während andere auch nach vielen Jahren des Lernens einen starken Akzent haben und viele Grammatikfehler machten.

¹ *Seashore Measures of Musical Talent*: Besagt, dass musikalisches Talent angeboren sei, und setzt sich aus verschiedenen Einzelfaktoren zusammen (Unterscheidungsvermögen für Tonhöhen, Zeitdauer, Tonstärke, Konsonanz, Veränderung in Tonhöhen, Rhythmus, Klangfarbe)

² *Critical Period Hypothesis*, auch *Sensitive Period Hypothesis*: Die kritische, optimale oder sensible Phase, in der der Erwerb der Erstsprache(n) stattfinden kann. Es gibt unterschiedliche Meinungen, wann diese Phase abgeschlossen ist – ab dem dritten oder fünften bis sechsten Lebensjahr oder erst ab der Pubertät. (vgl. Wild 2015: 19ff)

Die Musikalität erfragen sie mithilfe des *Wing Standardized Tests of Musical Intelligence*³. Der sprachliche Test besteht aus mehreren Sub-Kategorien. In der ersten Kategorie, in der es um das Hören geht, sollen hauptsächlich Minimalpaare unterschieden werden, die Englischlernenden mit der L1 Japanisch häufig Schwierigkeiten bereiten. Im Aussprachetest lesen die Proband*innen Wörter, Sätze und einen Text vor, in denen wieder diese Minimalpaare vorkommen. Anschließend werden die Aufnahmen von L1-Englischsprecher*innen bewertet. Um die Beherrschung der englischen Syntax zu testen, hören die Teilnehmenden Sätze und sollen angeben, ob diese grammatikalisch korrekt sind oder nicht. Im letzten Test wird das lexikalische Wissen überprüft. Dafür werden Prüfungsaufgaben aus dem *TOEFL* verwendet, die Vokabel und Hörverstehen testen. Bei letzterem geht es um Redewendungen und umgangssprachliche Ausdrücke. Die Proband*innen werden auch zu ihrer Sprachenbiografie befragt. Neben der Musikalität und den Sprachkenntnissen werden auch die nonverbale Intelligenz und das phonologische Kurzzeitgedächtnis getestet.

Die Auswertung der verschiedenen Tests ergibt, dass Musikalität tatsächlich dabei hilft, phonologische Unterschiede besser wahrzunehmen und schwierige Laute zu produzieren. Slevc & Miyake wollen damit aber nicht sagen, dass Musikalität oder Musik beim Lernen von Sprachen im Erwachsenenalter unbedingt notwendig sind, sondern dass es mit zunehmendem Alter schwieriger wird, eine L2 auf einem sehr hohen Niveau zu beherrschen, und dass Musik für den Lernprozess von Vorteil ist. (vgl. ebd.: 675-679)

Um die Studien in diesem Unterkapitel zusammenzufassen: es dürfte tatsächlich einen Zusammenhang zwischen Musikalität und Sprachenerwerb geben. Musikalität scheint beim Sprachenerwerb einen Vorteil zu verschaffen. Diese These soll hier ebenfalls überprüft werden.

³ *Wing Standardized Tests of Musical Intelligence*: Es wird zwischen musikalischen Fähigkeiten (Musik machen, Fähigkeit zu lernen, Geschwindigkeit des Lernens, Gehöraufgaben erfüllen) und musikalischem Verständnis unterschieden, beide Begriffe hängen aber miteinander zusammen. Es gibt verschiedene Subtests - Akkordanalyse, Tonänderung, Melodiegedächtnis, Rhythmustest, Harmonietest, Tonstärketest, Phrasierungstest

2. 1. 3. Musik und Aussprache im Sprachenunterricht

Es gibt eine Reihe von Didaktisierungsvorschlägen, Lehrwerken und anderen Publikationen für den Fremdsprachenunterricht, die sich mit dem Einsatz von Musik beschäftigen. Sie haben zum Teil unterschiedliche Ziele, wie Aussprache (z. B. Fischer 2007a), Rhythmus (z. B. Wild 2015) oder Grammatikvermittlung (z. B. Allmayer 2008). Bei vielen dient er aber auch der Motivation der Lernenden (besonders bei Kindern und Jugendlichen).

Generell wurden Aussprachevermittlungsmethoden in der Forschung bisher wenig berücksichtigt (vgl. Wild 2015: 14). In diesem Kapitel werden ausgewählte Beispiele zusammengefasst.

2007 veröffentlicht Andreas Fischer (2007a) ein Medienpaket für „die Vermittlung des Klanges der Fremdsprache Deutsch, um von der ersten Stunde an eine möglichst authentische Aussprache zu erzielen“ (Fischer 2007b: 1). Die Zielgruppe seines Medienpakets sind sowohl DaF-Anfänger*innen als auch Fortgeschrittene im schulischen Bereich. Die Lernenden sollen für den Unterricht motiviert und zum Sprechen angeregt werden. Fischer empfindet den „Klang der Sprache“ (ebd.) als essentiell und plädiert für ein Training des Sprechrhythmus im Unterricht. Er arbeitet unterstützend mit Bewegungen (für die nonverbale Kommunikation) und mit Begleitinstrumenten. Fischer gibt an, dass die Methoden aus seinem Medienpaket sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden gut ankommen. Diese Aussage beruht auf seinen praktischen Erfahrungen und auf dem Feedback der Lernenden und Lehrenden. Eine genauere Untersuchung gibt es dazu aber nicht. (vgl. Fischer 2007b)

Sandra Allmayer (2008) zeigt, wie Grammatik im DaF-Unterricht mit Popmusik vermittelt werden kann. Sie nennt Kriterien, unter denen die Lieder ausgewählt werden können, verweist auch auf Beispiele und bietet Möglichkeiten für Didaktisierungen an. Sie sieht Popsongs als Motivation und beschäftigt sich auch mit ihrem kognitionspsychologischen Potential.

Kathrin Wild (2015) untersucht in ihrer Studie den Einfluss von Musik auf den Wortakzent in der Fremdsprache. Ihre Proband*innen sind junge, erwachsene DaF-Lernende in Großbritannien. Sie erforscht mit der Wortbetonung zusammenhängende

Lernprobleme sowie Faktoren, die das Erlernen der Aussprache erleichtern, und entwickelt einen rhythmischen Ansatz zum Erwerb des Wortakzents (vgl. ebd.: 12). Die Hypothese, dass die Rhythmusübungen zu einer Verbesserung der Wortakzentbeherrschung führen würden, wird widerlegt. Die Proband*innen können auch kein höheres Bewusstsein für Wortakzentprobleme erlangen. Was aber bestätigt wird, ist, dass musikalische Teilnehmende (spielen ein Instrument oder singen) weniger Wortakzentfehler machen. Zudem stellt sich heraus, dass die Proband*innen, die gezielt ihre Aussprache verbessern wollen, daran auch in ihrer Freizeit arbeiten (u. a. durch Singen). (vgl. ebd.: 318-321)

Thomas Laimer (2017) zeigt in seiner Dissertation, wie Musik und Lieder im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit verwendet werden können. Genauer gesagt arbeitet er mit einer Gruppe von jugendlichen DaZ-Lernenden. Er nutzt deren Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource im Unterricht, was bedeutet, dass nicht nur deutschsprachige Lieder verwendet werden. In der Dissertation werden Möglichkeiten, wie Musik und Lieder im DaZ-Unterricht mit Jugendlichen eingesetzt werden können, präsentiert. Im empirischen Teil der Arbeit stellt sich heraus, dass Lieder und Musik ein motivierender Faktor im Unterricht sein können.

Ulrike Quast (1996) nennt verschiedene Rollen, die Musik im Fremdsprachenunterricht spielen kann. Beispielsweise kann Musik ein „Auslösemoment von Emotionen und Gefühlsprozessen“ (ebd.: 108) sein. Bei richtig ausgewählter Musik kann bei den Lernenden eine positive Stimmung für den Unterricht erzeugt werden. Das führe dazu, dass Informationsverarbeitungsprozesse beim Sprachenlernen verbessert werden. (vgl. ebd.) Quast gibt allerdings nicht an, wie diese Musik richtig ausgewählt wird.

Musik kann aber auch unbewusst das Sprachenlernen fördern. Wenn eine positive Stimmung ausgelöst wird, gibt es weniger Blockaden und die Inhalte des Unterrichts können leichter aufgenommen werden, der Erwerb kann auch unbewusst ablaufen. (vgl. ebd.: 109)

Diese Art zu lernen soll bei dem Experiment der vorliegenden Arbeit ebenfalls gelingen. Im Idealfall wird die Aussprache unbewusst trainiert und verbessert. Die

Teilnehmenden suchen sich daher das Musikgenre selbst aus und sollen im Stimmungsbarometer markieren, wie sie sich an diesem Tag fühlen.

2. 2. Selbstgesteuertes Lernen

Häufig werden die Begriffe *Lernendenautonomie* bzw. *Lernerautonomie*, *autonomes Lernen*, *selbstgesteuertes Lernen*, *selbstreguliertes Lernen* und *selbstorganisiertes Lernen* in der Literatur synonym verwendet, da sie sehr ähnliche Prozesse beschreiben. Ein wichtiger Unterschied zwischen dem autonomen Lernen und dem selbstgesteuerten Lernen ist, dass auch das selbstgesteuerte Lernen bis zu einem gewissen Grad fremdgesteuert ist. (vgl. Schmidt 2015: 2)

Bei Lernprozessen wird prinzipiell zwischen selbstgesteuerten und fremdgesteuerten unterschieden. Der Grad der Selbst- oder Fremdsteuerung hängt von der Lernsituation ab. Von einer fremdgesteuerten Lernsituation ist dann die Rede, wenn es vorgegebene Parameter gibt, beispielsweise Leitfragen durch die Lehrperson. Im Gegensatz dazu wird beim selbstgesteuerten Lernen von den Lernenden selbst festgelegt, „ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt“ (Salle 2015: 91, zit. nach Weinert 1982: 102). Die Parameter werden folglich von den Lernenden individuell bestimmt und die Lernprozesse werden selbstständig überwacht. (vgl. Salle 2015: 91)

Das selbstgesteuerte Lernen besteht aus drei Komponenten: der kognitiven, der motivationalen und der metakognitiven.

Zur kognitiven Komponente gehört das kognitive Wissen, kognitive und ressourcenbezogene Strategien. Wichtig ist das Vorwissen der Lernenden, da dieses die Grundlage für den weiteren Wissens- und Kompetenzerwerb darstellt. Für die kognitiven Lernstrategien sind Wiederholungsstrategien (Auswendiglernen von Fakten, z. B. Vokabeln), Organisationsstrategien (z. B. Strukturieren eines Textes) und Elaborationsstrategien (Verknüpfung des neu Gelernten mit dem bereits Bekannten, z. B. einen Text in eigenen Worten zusammenfassen) wichtig. (vgl. ebd.: 92f)

Die motivationale Komponente ist essentiell für den Lernerfolg und es gibt verschiedene Faktoren, die einen Einfluss auf die Motivation ausüben können. Motivation wird generell in intrinsische (von innen, von sich selbst aus – Freude oder Interesse) und extrinsische (von außen – Belohnung oder Bestrafung) Motivation unterteilt. Der Grund, *warum* etwas gelernt wird, kann sich demnach auf den Erfolg

auswirken. (vgl. ebd.: 94f) Auf die Motivation wird nochmals im darauf folgenden Kapitel eingegangen.

Der dritte Teilbereich ist die metakognitive Komponente. Metakognitives Wissen und Kontrollstrategien wirken sich auf die selbstgesteuerten Lernprozesse aus. Zu den metakognitiven Strategien gehören u. a. Planung, Vorerfahrungen beim Lernen oder Kontrolle bzw. Überwachung des Lernprozesses. Oft ist es nicht einfach, metakognitive und kognitive Strategien voneinander zu trennen. (vgl. ebd.: 93f)

Wichtig sind auch Zielorientierungen oder Zielsetzungen. Diese können entweder an eigenen Leistungsständen gemessen oder im Kontrast zu weiteren Lernenden verdeutlicht werden. Eine andere Art der Unterscheidung von Zielen ist die Einteilung in *performance goals* und *learning goals*. *Performance goals* sind am Endergebnis bzw. Endprodukt interessiert und daran, inwiefern dieses den vorgegebenen Parametern entspricht. Diese Zielsetzung hängt mit einer extrinsischen Motivation zusammen. Bei den *learning goals* geht es vielmehr um die Aneignung von Kompetenzen. Das heißt, hier ist der Weg wichtiger als das Ziel, und es kann von einer intrinsischen Motivation ausgegangen werden. (vgl. ebd.: 95)

Autonomes Lernen findet statt, wenn sich der*die Lernende „selbst Ziele setzen und Materialien zur Arbeit heraussuchen kann, sowie Methoden, Strategien und Techniken zu deren Bearbeitung sowie zur Selbstevaluation zur Verfügung hat.“ (Schmidt 2015: 3) Ein autonomer Lernender ist demnach jemand, „der in der Lage ist, die Rolle des Managers seines eigenen Lernens zu übernehmen.“ (ebd.: 3) In Bildungseinrichtungen sollen die Lerner*innen das Werkzeug zum autonomen Lernen bekommen. Lehrkräfte werden so zu „Lernhelfer[*innen], Lernorganisator[*innen], Lernberater[*innen] und Anreger[*innen] von Lernprozessen“ (ebd.: 3).

Das Trainieren der Aussprache mit dem Lerntagebuch fällt eher unter den Begriff des selbstgesteuerten Lernens. Der fremdgesteuerte Teil besteht darin, dass die Teilnehmenden jeden Tag üben und darüber schreiben sollen. Ansonsten steht ihnen die Organisation ihres Lernens frei. Um nochmals auf das Zitat von Weinert (1982) zurückzukommen, die Proband*innen können individuell entscheiden, „ob, was, wann, wie und woraufhin [sie] lern[en]“ (Salle 2015: 91, zit. nach Weinert 1982: 102).

- **ob** sie lernen: Im Idealfall singen die Teilnehmenden jeden Tag, aber in der Realität wird das aus zeitlichen oder motivationalen Gründen in diesem Ausmaß nicht immer möglich sein.
- **was** sie lernen: Den Lernenden steht es frei, mit welcher Art von Musik sie die Aussprache trainieren möchten.
- **wann** sie lernen: Es gibt keine Vorgaben, wie lange sie pro Tag üben sollen oder zu welcher Tageszeit sie dies tun. Die einzige Einschränkung besteht darin, dass sie innerhalb der festgelegten zwei Monate so regelmäßig wie möglich aktiv sein sollen.
- **wie** sie lernen: Hier gibt es sehr wohl eine Einschränkung, da alle Teilnehmenden durch Singen ihre Aussprache trainieren sollen. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass sie außerhalb des Experiments auf andere Weise lernen.
- **woraufhin** sie lernen: Zu Beginn des Experiments halten die Lernenden fest, was genau ihr Ziel ist, also welche konkreten Laute sie verbessern wollen.

In weiterer Folge sollen die Proband*innen auch kontrollieren, ob sie ihrem Ziel nähergekommen sind. Dazu finden sie im Schlussteil des Lerntagebuchs einige Fragen, bei denen sie darüber reflektieren sollen, ob sie eine Veränderung bemerkt haben.

2. 3. Lernmotivation und affektiver Faktor

„Autonome Lernende sind motivierte Lernende, die gute Gründe haben, um zu lernen – und eben deshalb auch gute Gründe haben, das Lernen zu lernen.“ (Bimmel 2002: 15) Die Motivation geht allerdings nicht nur von den Lernenden selbst aus, sondern die Lehrpersonen sind auch wichtige Motivator*innen. Faktoren, die hier hineinspielen, sind u. a.: Begeisterung über die Lehrinhalte ausdrücken, Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre, Vermittlung von Lernstrategien oder positives Feedback. (vgl. ebd.: 15)

Wenn von Lernmotivation gesprochen wird, dürfen Emotionen nicht unerwähnt bleiben. „Emotionen üben eine große Macht über uns aus. Sie nehmen uns gelegentlich völlig ein, sie prägen unser Denken und sie bestimmen mit, ob und wie wir etwas tun.“ (Frenzel & Stephens 2011: 19) Emotionen wurden beim Lernen allerdings lange Zeit als

störend aufgefasst. Es galt als viel wichtiger, sich auf die Vernunft zu besinnen als auf die Gefühle. Diese Einstellung hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten verändert, und die schwer festzuhaltenden Emotionen wurden für die Forschung in verschiedenen Disziplinen interessanter. Gefühle werden nicht mehr als störend empfunden, vielmehr können sie Triebkräfte sein. (vgl. ebd.: 19)

Obwohl wir alle wissen, was Emotionen sind, lassen sie sich dennoch schwer definieren. In der Forschung herrscht Uneinigkeit darüber, aber „Emotionen werden heute typischerweise als psychologische Konstrukte verstanden, die durch das Zusammenspiel verschiedener Komponenten gekennzeichnet sind.“ (ebd.: 20). Somit kann die folgende Definition formuliert werden: „Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen.“ (ebd.: 20)

Die folgende Abbildung zeigt, wie die fünf Komponenten von Emotionen zusammenhängen.

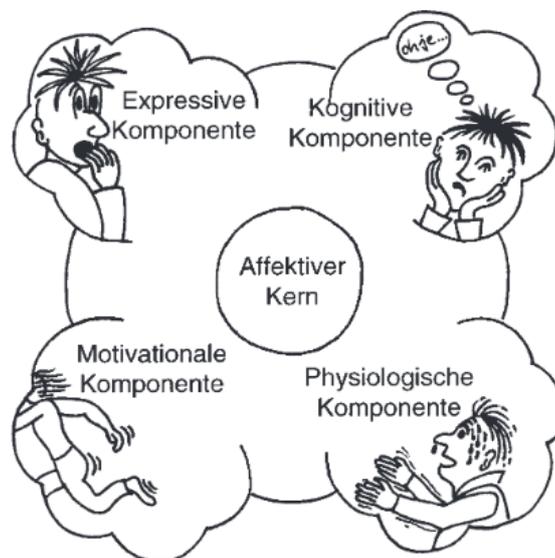


Abb. 1: Komponenten von Emotionen. (ebd.: 21)

Emotionen sind nicht nur bloße Gedanken. Sie sind etwas, das wir fühlen können. Das ist der sogenannte *affektiver Kern*. Emotionen müssen erlebt werden, damit sie gefühlt werden können. Hier ist die Rede vom *affektiven Erleben*. Wenn dies nicht stattfindet, können auch keine Emotionen empfunden werden und umgekehrt. Doch

Gefühle sind nicht rein psychisch, sie werden auch körperlich erlebt (z. B. erhöhter Puls bei Angst). Das wird als *physiologische Komponente* bezeichnet. Die *kognitive Komponente* spielt sich im Gehirn ab. Hierbei hängen Gefühle häufig mit bestimmten Erinnerungen oder Gedanken zusammen. Emotionen sind mitunter auch an Gesichtsausdrücken und/oder der Körperhaltung ablesbar. Das ist die *expressive Komponente*. Nicht zuletzt spielt die *motivationale Komponente* eine wichtige Rolle. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Emotionen ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Reaktion auslösen (z. B. Flucht bei Gefahr). (vgl. ebd.: 19ff)

Motivation ist dagegen ein eher hypothetisches Konstrukt, da es sich um psychische Vorgänge handelt und diese somit nicht wirklich sichtbar sind. Durch Motivation wird „die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns [ge]leistet.“ (Dresel & Lämmle 2011: 81) Die Qualität der Ergebnisse hängt von der Stärke der Motivation ab. Demnach gilt: Je motivierter wir sind, desto bessere Leistungen erzielen wir.

Dresel und Lämmle (2011) nennen die hier aufgelisteten Konsequenzen einer günstigen Lern- und Leistungsmotivation:

- *Initiierung von Handlungen, die zum Lern- bzw. Leistungsziel passen*
- *Adäquates Setzen von Subzielen und Planen von Lernhandlungen*
- *Herstellung günstiger Bedingungen und Ressourcen für die Ausführung von Lernhandlungen (z. B. Anfordern von Hilfe)*
- *Wahl von optimal herausfordernden Schwierigkeitsgraden, die einen optimalen Lernzuwachs sichern (weder unter- noch stark überfordernd)*
- *Geringes Aufschiebeverhalten*
- *Adäquates Ausmaß an Anstrengungen*
- *Ausdauer, insbesondere bei auftretenden Schwierigkeiten (Persistenz)*
- *Hohe Qualität der Lernanstrengungen im Sinne des Einsatzes effektiver Lernstrategien (insbesondere verständnis-/tiefenorientierte Lernstrategien) und angemessener Selbstregulation (Monitoring bzw. „Überwachung“ des Lernens, Anpassung der Strategien beim Auftreten von Schwierigkeiten)*

- *Wenig handlungsirrelevante Kognitionen (z. B. Besorgnisgedanken)*
- *Günstige handlungsbegleitende Emotionen (z. B. Lernfreude)*
- *Lernzuwachs und hohe Leistungsgüte*

(Dresel und Lämmle 2011: 84)

Für das Experiment mit dem Lerntagebuch im Zuge dieser Masterarbeit ist Motivation essentiell, da die Teilnehmenden ansonsten das Experiment nicht zu Ende führen könnten. Die Initiierung erfolgte durch mich, Subziele wurden von den Proband*innen selbst gesetzt, Hilfe konnte jederzeit angefordert werden und das Lernen wurde durch das Tagebuch überwacht. Schwierig zu beeinflussen sind Faktoren wie die Ausdauer. Diese kann eventuell durch regelmäßiges Nachfragen bei den Lernenden beeinflusst werden. Zudem werden Musiktips per E-Mail zur Verfügung gestellt. Dadurch kommt wiederum ein wenig Abwechslung in das Experiment, was auch motivierend wirken könnte. Die eigene Auswahl der Musik wirkt sich positiv auf die Emotionen und somit auch auf die Motivation aus.

2. 4. Tschechisches und deutsches Phonemsystem im Vergleich

Alena Kovářová stellt in ihrem Artikel (2007) das tschechische und das deutsche Lautsystem einander gegenüber. Sie macht dabei besonders auf die Phoneme aufmerksam, die es im Tschechischen nicht gibt. Aber nicht nur auf der Ebene der Segmentalia unterscheiden sich die Sprachen, sondern auch auf Ebene der Suprasegmentalia. Ein großer Unterschied zwischen den beiden Systemen ist, dass das Deutsche zu den akzentzählenden Sprachen gehört, während das Tschechische silbenzählend ist. Akzentzählend bedeutet für das Deutsche, dass die Intonation ausschlaggebend für den Akzent ist. Häufig wird die Stammsilbe betont, während die unbetonte Silbe abgeschwächt wird. Die Stammsilbe muss nicht zwingend die erste Silbe sein. Im Tschechischen wird jedoch immer die erste Silbe betont und generell ist der Unterschied zwischen starken und schwachen Silben nicht so groß wie im Deutschen. Der Akzent ist nicht bedeutungsunterscheidend, anders als im Deutschen (z. B. umfahren – umfahren). (vgl. Kovářová 2007: 1f)

Bei der Analyse der für diese Masterarbeit verwendeten Tonaufnahmen liegt der Fokus eher auf den einzelnen Phonemen als auf dem Akzent, wobei dieser auch berücksichtigt wird. Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit Vokalen, Diphthongen und Konsonanten. Anschließend soll kurz darauf eingegangen werden, was in der Literatur als *richtige* Aussprache angesehen und was darunter in der vorliegenden Arbeit verstanden wird. Zuletzt soll erwähnt werden, welchen Fokus sich die Teilnehmenden des Experiments selbst gesetzt haben.

In der gesamten Arbeit wird das *Internationale Phonetische Alphabet (IPA)* für die Transkription verwendet. Dabei handelt es sich um eine häufig verwendete Art der Darstellung von Phonemen, die auch in der verwendeten Literatur vorkommt. Für die deutsche Sprache werden die Zeichen der folgenden vier Abbildungen verwendet:

		Bilabial		Labiodental		Dentalalveolar		Palatal		Velar		Uvular		Glottal		Pharyngal	
		stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.
Plo- sive	fortis	p				t				k							
	lenis		b			d					g			ɫ			
Nasale			m				n				ŋ						
Lateral							l										
Vibranten							r						ʀ				
Tap/Flap							ɾ										
Approximant							ɹ		j								ʕ
Fri- kativ	fortis			f		(θ) s ʃ		ç		x					h		
	lenis				v	(ð) z ʒ							ʁ				

Abb. 2: Konsonanten (Kleiner & Knöbl 2015⁷: 41)

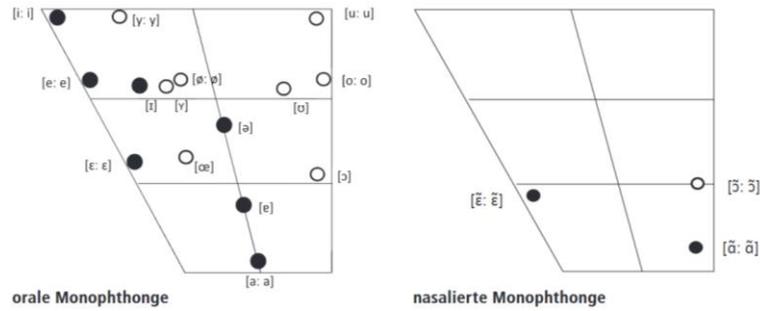


Abb. 3 und 4: Monophthonge (Kleiner & Knöbl 2015⁷: 34)

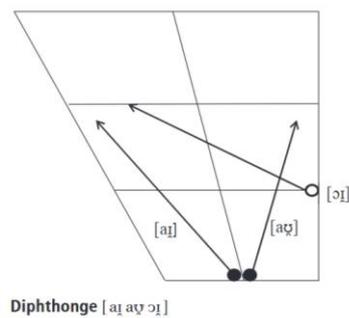


Abb. 5: Diphthonge (Kleiner & Knöbl 2015⁷: 35)

Spitze Klammern werden für Grapheme verwendet (z. B. <au>) und eckige Klammern für die lautsprachliche Schrift (z. B. [aʊ]).

2. 4. 1. Vokale

Während das Deutsche über 17 Vokale verfügt, hat das Tschechische nur zehn. Es wird allerdings in beiden Sprachen zwischen Lang- und Kurzvokalen unterschieden, wobei es sich nicht immer um die gleichen Vokale handelt. Zum Beispiel gibt es im Tschechischen kein <ü>. Im Deutschen fallen die Vokale in unbetonten Silben meistens kürzer aus, während lange und kurze Vokale im Tschechischen sowohl in betonten als auch unbetonten Silben vorkommen können. Im Deutschen gibt es gespannte (lange) und ungespannte (kurze) Vokale. Gespannte Vokale sind betont, während ungespannte Vokale unbetont sind (vgl. Russ 2010: 31f).

Deutsche Vokale		Tschechische Vokale	
i:	lang, geschlossen, gespannt	i:	lang
ɪ	kurz, offen	ɪ	kurz
y	lang, gerundet, gespannt	-	
ʏ	kurz, gerundet	-	
e:	lang, geschlossen, gespannt	-	
ɛ:	lang, offen	ɛ:	lang, offen
ɛ	kurz, offen	ɛ	kurz
ø:	lang, gerundet, gespannt	-	
œ	kurz, gerundet	-	
ə	reduziert (Schwa)	-	
a:	lang	a:	lang
a	kurz	a	kurz
o:	lang, geschlossen, gespannt	o:	lang, offen
ɔ	kurz, offen	ɔ	kurz
u:	lang, geschlossen	u:	lang
ʊ	kurz, offen	ʊ	kurz
ʀ	vokalisiertes R	-	

Abb. 6: Deutsche und tschechische Vokale im Vergleich. (Kovářová 2007: 3)

Wie die Tabelle zeigt, gibt es sieben oder acht (wenn das vokalisierte <r> mitgezählt wird) deutsche Vokale, die im Tschechischen nicht vorkommen. Dies sind eben jene Laute, die tschechischsprachigen Deutschlernenden Probleme bereiten können. (vgl. ebd.: 3f) Bei der Analyse der Tonaufnahmen soll dies berücksichtigt werden.

Kovářová fasst die Ausspracheschwierigkeiten in die folgenden drei Problemgruppen zusammen:

1. Artikulation der langen geschlossenen Vokale [e:] und [o:]: Bei der Bildung dieser Phoneme muss auf einen kleineren Kieferwinkel als im Tschechischen geachtet werden, wobei man von der Artikulation des tschechischen langen [i:] und [u:] ausgehen kann.

2. Artikulation der labialisierten langen und kurzen Vorderzungenvokale [y:/ʏ] und [ø:/œ]: Die richtige Artikulation wird durch die Rundung der I und E-Laute geübt. Im Tschechischen gibt es nur gerundete Hinterzungenvokale (U- und O-Laute).

3. Artikulation der reduzierten Vokale – des reduzierten [ə] und des vokalisierten

[ɐ]: Die richtige reduzierte Aussprache dieser Vokale, die nur in unbetonten Silben vorkommen, wird im Zusammenhang mit der starken Akzentuierung der betonten Silben erreicht.

(ebd.: 5 – Hervorhebungen wurden aus dem Original übernommen)

Dabei sieht Kovářová die dritte Gruppe als am schwierigsten an, da die korrekte Aussprache nur zusammen mit der richtigen Betonung gelingen kann. (vgl. ebd.: 5)

2. 4. 2. Diphthonge

Die drei deutschen Diphthonge <ei>, <eu> und <au> unterscheiden sich vom einzigen tschechischen Diphthong, dem <ou>. Allerdings kommen <eu> und <au> im Tschechischen in Fremdwörtern vor, wobei sie dann meist als separate Vokale ausgesprochen werden. Das führt dazu, dass <ei> eher als [aj] ausgesprochen wird (anstatt [a_ɪ]) und <eu> wie [ɔj] (anstatt [ɔ_ɪ]), bei <au> wird hingegen das <u> stärker betont (anstatt [a_ʊ]). (vgl. Kovářová 2007: 5)

2. 4. 3. Konsonanten

Während das Deutsche über mehr Vokale und Diphthonge als das Tschechische verfügt, hat das Tschechische mehr Konsonanten als das Deutsche. Bei den Plosiven [p]/[b], [t]/[d] und [k]/[g] gibt es im Deutschen die Opposition gespannt – ungespannt, während im Tschechischen die Opposition stimmlos – stimmhaft wichtig ist. Daher fällt die ungespannte und nicht aspirierte Aussprache von <p>, <t> und <k> tschechischsprechenden Deutschlernenden häufig schwer. Im Deutschen wird <n> vor <k> oder <g> zum velaren [ŋ], weswegen <k> bzw. <g> in dieser Kombination gar nicht artikuliert werden. Zudem unterscheidet das Tschechische nicht zwischen ich- und ach-Laut, denn es gibt nur [χ], das dem ach-Laut näher steht. Die größte Schwierigkeit liegt darin, überhaupt den Unterschied zwischen den beiden Lauten zu hören. Auch bei <l> besteht eine geringe Differenz, da die Zungenposition ein wenig anders ist. Ein weiteres Problem ist das stimmlose [h], da es im Tschechischen nicht existiert und erst trainiert werden muss. Das <r> wird im Tschechischen immer auf der Zungenspitze ausgesprochen, der Laut vibriert demnach stärker. (vgl. ebd.: 6ff)

2. 4. 4. *Richtige Aussprache?*

Wenn von einer Verbesserung der Aussprache die Rede ist, sollte auch festgelegt werden, was denn die *richtige* Aussprache ist, sprich: welche Aussprache als Norm gilt. Bei einer plurizentrischen Sprache wie dem Deutschen ist das keine einfach zu beantwortende Frage. Deutsch ist eine offizielle (nationale oder regionale) Amtssprache in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Italien und Belgien. Darüber hinaus finden sich viele deutschsprachige Minderheiten, z. B. Elsass in Frankreich. (vgl. Ammon 1995: 12f)

Unter *Hochdeutsch* werden in der Regel die mittel- und oberdeutschen Mundarten verstanden, in Abgrenzung zum Niederdeutschen. Was als Hoch- bzw. Standardsprache bezeichnet wird, ist an eine ostmitteldeutsche Varietät angelehnt. Diese wurde ab dem 16. Jahrhundert aufgrund von Luthers Bibelübersetzung prägend für die deutsche Schriftsprache. (vgl. Ehrlich 2008: 11)

Als *Standard* werden heute lediglich drei Aussprachenormen bezeichnet (D-A-CH), die übrigen gelten daher als *nicht standardsprachlich*, sie fallen nicht unter die Norm. (Vgl. ebd.: 7) „Per definitionem ist die Standardsprache eine überregionale, deutliche, der Schriftsprache nahe kommende und nach dem aktuellen Sprechstand fixierte Norm der deutschen Sprache mit einer Tendenz zur Einheitlichkeit.“ (ebd.: 11) Dieses Zitat beschreibt die schriftliche Hochsprache. Die Hochlautung bzw. Standardlautung sei eine „besonders reine“ (Mangold 1961: 19, zit. nach Ehrlich 2008: 12) Aussprache, die ebenfalls Normen unterliegt.

Wichtige Werke zum Thema Aussprachenormen sind auch heute noch *Siebs deutsche Aussprache* (Siebs 1969¹⁹), *Duden, das Aussprachwörterbuch* (Kleiner & Knöbl 2015⁷) und *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* (Krelch 1982). Diese drei Publikationen unterscheiden sich allerdings in einigen Punkten. Es gibt demnach eine Variationsbreite für die Aussprache. Siebs' Aussprachewörterbuch *Deutsche Hochsprache: Bühnenaussprache* (Siebs 2012¹⁸) erschien erstmals 1898. Grundlage dafür war hauptsächlich die Bühnenaussprache von Berliner Schauspieler*innen, weswegen die standardsprachliche Aussprache darin eher norddeutsch geprägt ist. Es wurde aber auch ein wenig auf die mittel- und oberdeutsche Aussprache geachtet.

In Österreich erschien nur wenige Jahre später, 1904, das Aussprachewörterbuch von Karl Luick: *Deutsche Lautlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer* (Luick 1932³). Dieses Aussprachewörterbuch unterscheidet sich teilweise stark von Siebs. (vgl. Ammon 1995: 321) Seither ist eine Vielzahl an Publikationen über die österreichische Standardvarietät erschienen und ein aktuelles Aussprachewörterbuch: *Aussprachewörterbuch und Aussprachedatenbank des Österreichischen Deutsch - Standardaussprache und Varianten der Standardaussprache* ist momentan im Entstehen. Die dazu gehörende *Aussprachedatenbank des Österreichischen Deutsch* (ADABA) wird von der *Forschungsstelle Österreichisches Deutsch* seit 2001 erarbeitet und ist online⁴ zu finden. Hier werden ebenso die deutsche und schweizerische Aussprache berücksichtigt.

Gerade der DaF-Unterricht konzentriert sich häufig auf die bundesdeutsche Standardvarietät, was sich auch in den DaF-Lehrwerken widerspiegelt. Immerhin ist Deutschland das größte amtlich deutschsprachige Land und es gestaltet sich schwierig, alle Varietäten miteinzubeziehen, schon gar nicht, wenn die Lehrkraft nicht mit allen gleich ausreichend vertraut ist. Entscheidend ist auch, welches amtlich deutschsprachige Land das Hauptkontaktland ist oder in Zukunft sein soll (z. B. der Plan, dort zu arbeiten oder zu studieren). Ammon (1995) gibt zu bedenken, dass gerade Anfänger*innen verwirrt werden könnten, wenn es für einen Gegenstand drei oder mehr Begriffe gibt. Stattdessen sollten andere Varietäten nur beispielhaft präsentiert werden (vgl. ebd. 481). Im DaZ-Unterricht kann schon eher auf die jeweilige regionale Varietät eingegangen werden.

Wie die Pilotumfrage gezeigt hat (s. Kap. 4. 1. ‚Pilotumfrage‘) sind die Proband*innen eher an einer bundesdeutschen Aussprache interessiert. Bei der Auswertung der Tonaufnahmen soll das berücksichtigt werden und dafür soll der *Duden, das Aussprachewörterbuch* (Kleiner & Knöbl 2015⁷) herangezogen werden, weil dieser Aussprachevariationen zulässt. Da es zwei Teilnehmer*innen gibt, die eine österreichische Aussprache bevorzugen, wird hierfür die ADABA verwendet.

⁴ <http://www.adaba.at/>, zuletzt abgerufen am 23. 08. 2019

2. 4. 5. Fokus der Teilnehmenden in diesem Experiment

An der Masaryk Universität gibt es sowohl an der Pädagogischen Fakultät als auch an der Philosophischen Fakultät Phonetikunterricht, in dem die in den Kapiteln 2. 4. 1 – 2. 4. 3. erwähnten Ausspracheprobleme trainiert werden. Da die Teilnehmenden des Experiments an einer der beiden Fakultäten studieren und bereits ein Phonetikseminar absolviert haben, weisen sie ein hohes Bewusstsein für Phonetik auf. Dennoch erwähnten einige im Gespräch, dass sie noch Übungsbedarf hätten. Sie wissen so zumindest, wo Probleme entstehen können und haben im Fragebogen des Lerntagebuchs die Möglichkeit anzugeben, woran sie konkret arbeiten wollen. Diese Verbesserungswünsche werden bei der Auswertung der Tonaufnahmen berücksichtigt.

Die Hälfte der Proband*innen streben, wie erwartet, eine bundesdeutsche Aussprache an. Zwei Personen sind aber eher an der österreichischen Standardvarietät interessiert und eine davon möchte auch Wienerisch lernen. Ein*e Teilnehmer*in strebt keine bestimmte Aussprache an, möchte sich aber generell verbessern. Insgesamt scheinen sie ‚zufrieden‘ mit ihrer Aussprache zu sein (4/6), nur zwei Personen waren ‚nicht zufrieden‘. Zu den Verbesserungswünschen gehören Diphthonge, die Umlaute <ö> und <ü> Vokalqualität, Vokalqualität, [ŋ], das vokalisierte <r> [ɐ] in Unterscheidung zum konsonantischen <r> [r]/[ʀ] und [l].

3. Methode

Für diese Masterarbeit werden Daten mithilfe eines Lerntagebuchs (s. Kap. 3. 1. ‚Lerntagebuch‘) gesammelt. Die Teilnehmenden bekommen dieses am Anfang des Experiments und gleichzeitig wird eine Tonaufnahme eines kurzen Textes gemacht. Diese Tonaufnahme wird am Ende der zwei Monate wiederholt. Einzelne Ausschnitte aus den beiden Aufnahmen werden in einem Perzeptionsexperiment (s. Kap. 3. 2. ‚Perzeptionsexperiment‘) gegenübergestellt. Um den Fortschritt besser sichtbar zu machen, werden am Ende einige ausgewählte Ausschnitte phonetisch analysiert (s. Kap. 3. 3. ‚Phonetische Analyse ausgewählter Ausschnitte‘). Die Umsetzung der erwähnten Methoden wird in den folgenden Kapiteln näher beschrieben. Anschließend sollen die Gütekriterien (s. Kap. 3. 4. ‚Gütekriterien‘) dargelegt werden.

3. 1. Lerntagebuch

Das Lerntagebuch ist für diese Arbeit die wichtigste Methode. Die Entscheidung fiel auf dieses Instrument der Lerndokumentation, da es die Teilnehmenden die gesamten zwei Monate über begleitet und sie darin ihre Erfahrungen und Reflexionen jeden Tag festhalten können. Zudem ist ein Tagebuch etwas Persönliches und Individuelles. Würde zu Beginn und am Ende lediglich ein Interview durchgeführt werden, wären die Erinnerungen vermutlich weniger unmittelbar. In diesem Kapitel sollen sowohl das Lerntagebuch als auch weitere Instrumente der Lerndokumentation beschrieben und die Bestandteile des vorliegenden Lerntagebuchs erläutert werden.

3. 1. 1. Lerntagebuch, Lernportfolio und Lernjournal

Vor dem Erstellen des Lerntagebuchs für diese Arbeit wurden unterschiedliche Formen der Lerndokumentation herangezogen. Sowohl Tagebuch als auch Portfolio und Journal können in verschiedenen Formen im Unterricht verwendet werden bzw. ihn begleiten. Sie können außerdem als Bewertungs- oder Analyseinstrument eingesetzt werden. (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007: 9)

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich beim Lerntagebuch um ein Analyseinstrument, denn es kommt zu keiner Bewertung und zudem begleitet das Tagebuch keinen Unterricht. Zwar nehmen alle Proband*innen an unterschiedlichen

Deutschkursen teil, jedoch ist das keine Voraussetzung für die Teilnahme am Experiment.

Das **Tagebuch** hat seine Ursprünge in der Psychologie, wo es beispielsweise der Forschung oder Therapie dient. Es kann aber auch eine Art Selbstbeobachtungsprotokoll sein. In der Lehr- und Lernforschung wird es sowohl für qualitative als auch quantitative Forschung, Evaluationen, Interventionen oder Prozessforschung eingesetzt. (vgl. ebd.: 10f)

Ein Lerntagebuch kann nur dann Erfolge erzielen, wenn es über einen längeren Zeitraum hinweg und nicht punktuell verwendet wird. Es dient der Reflexion des Gelernten und dem Bewusstwerden von Lernprozessen. Auf diese Weise wird den Lerninhalten auch mehr Lernzeit gewidmet. Die durch Lerntagebücher angeregte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch Lernenden unter sich, kann in weiterer Folge zu einer verbesserten Lern- und Lehrsituation führen. (vgl. Hascher 2007: 297f)

Meike Landmann und Bernhard Schmitz beschreiben, dass Lerntagebücher die Selbstregulation fördern können, denn schon allein die Selbstbeobachtung führe zu einer Verhaltensveränderung in Bezug auf Lernprozesse. (vgl. Landmann & Schmitz 2007: 149-153.)

Ein Lerntagebuch kann ferner auch die Lernmotivation steigern. Innerhalb des zu erlernenden Stoffes werden von den Lernenden kleine, realistische Ziele gesetzt, die sie nicht überfordern und leichter Erfolgserlebnisse bringen. Birgit Spinath (2007: 172f) erläutert die durch Lerntagebücher gewonnene Motivation anhand des Handlungsmodells von Heinz Heckhausen (Heckhausen 1989; zit. nach Spinath 2007 ebd.). Als erste Stufe werden *motivationale Prozesse* angegeben, während derer „über eigene Vorlieben bzw. Abneigungen [...] Lernstand und Lernbedarf [...] reflektiert wird“ (Spinath 2007: 172). Durch die motivationalen Prozesse wird, kurz gesagt, die Richtung vorgegeben. Da im Tagebuch Lernfortschritte dokumentiert werden, kann ganz einfach sichtbar gemacht werden, was bereits erreicht wurde, und das wiederum kann eine Motivation sein, weiterzumachen. Unter *volitionalen Prozessen* wird das Kontrollieren von Zielen verstanden, aber auch das Formulieren von kleineren Zwischenzielen fällt in diese Kategorie. Die dritte Stufe sind die *Selbstbewertungsprozesse*. Die Lernenden sehen mithilfe des Lerntagebuchs, was und

wie viel sie schon geschafft haben, was wiederum motivierend für die übrigen Ziele wirkt und darüber hinaus eine generelle Lernfreude auslösen kann. (vgl. ebd.: S. 172f)

Das **Lernportfolio** ist im Bildungsbereich seit den 1970er-Jahren ein Begriff. In den deutschsprachigen Raum kam es Anfang der 1990er-Jahre, es wird dort aber erst seit den frühen 2000ern verstärkt verwendet. Was ein Portfolio ist, lässt sich nicht so einfach sagen, da es nicht ‚die eine‘ Portfolioarbeit gibt. Das liegt an den vielen verschiedenen Formen, die ein Portfolio haben kann, weshalb es wichtig ist, immer die Art und Zielsetzung eines Portfolios anzugeben. Während Gerd Bräuer lediglich zwischen Prozess- und Produktportfolio unterscheidet (vgl. Bräuer 2000: 22f), nennen Gläser-Zikuda & Hascher fünf Arten von Portfolios, die hier zusammengefasst werden:

- (1) das **Arbeitsportfolio**: Diagnose und Analyse des Lernprozesses, Stärken und Schwächen der Lernenden sichtbar machen
- (2) das **Entwicklungsportfolio**: Lernfortschritte dokumentieren, lernen, mit Schwächen umzugehen
- (3) das **Vorzeigepportfolio**: Texte oder andere Produkte, auf die die Lernenden besonders stolz sind, auch fächerübergreifend möglich
- (4) das **Beurteilungsportfolio**: sehr formal, Beurteilungskriterien müssen von vornherein klar sein
- (5) das **Bewerbungsportfolio**: Präsentation des Gelernten und Geleisteten
(vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007: 12f)

Kurz gefasst soll ein Portfolio die Entwicklung des Könnens im Laufe der Zeit dokumentieren sowie die Verbindung von Produkt und Prozess darstellen (vgl. Häcker 2006: 28-39). Abgesehen von eigenen Leistungen können dem Portfolio auch andere Materialien (z. B. Sachtexte, Dokumentarfilme), die zum Endprodukt beigetragen haben, beigelegt werden (vgl. Bräuer 2000: 23). Es eignet sich gut zur Beurteilung von Leistungen, da die Lehrkräfte nicht nur das Endprodukt zu sehen bekommen, sondern auch besser nachvollziehen können, was die Lernenden während der Bearbeitung der Aufgabenstellung geleistet haben. Lernende können sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst werden, beschäftigen sich mit dem selbstregulierten Lernen und können

detailliertere Rückmeldungen von ihren Lehrer*innen bekommen. (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007: 12)

Das **Lernjournal** eignet sich nach Nadja Badr Goetz und Urs Ruf (2007) für einen *dialogisch konzipierten Unterricht*. Demnach können Lernjournale Vermittler zwischen Lernenden und Lehrenden sein, da die Lernenden ihre Lernerfahrungen und Vorgehensweisen dokumentieren und die Lehrenden ihnen regelmäßig Feedback geben. Die Lehrkräfte sehen auf diese Weise nicht nur das Endprodukt, das die Schüler*innen abgeben, sondern auch, wie diese an den Arbeitsauftrag herangegangen sind. Dadurch kommt es für die Lehrenden auch zu einem tieferen Verständnis der individuellen Lern- und Arbeitsprozesse und sie können den Unterricht an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Es kann durch das Journal auch zu einem Austausch innerhalb der Lernendengruppe kommen, z. B. durch Besprechung gelungener Beispiele. (vgl. ebd.: S. 133-146)

Die drei in diesem Kapitel vorgestellten Formen der Lerndokumentation haben gemeinsam, dass sie den Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum hinweg festhalten und zur Reflexion anregen, wodurch das Gelernte vertieft werden kann. Gerd Bräuer beschreibt die Unterschiede zwischen den drei Formen folgendermaßen: das Tagebuch ist ein „Schatzkästlein“ von Prozessen und Emotionen, das Portfolio ein „Schaufenster“ der geleisteten Arbeit und das Journal eine „Werkstatt“ bzw. ein „Experimentierfeld“. (Bräuer 2000: 20ff)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Lerntagebuch eher zum eigenständigen Lernen hinführt, als ein Portfolio oder ein Journal. Das Tagebuch kann als Motivator wirken, da es täglich – oder zumindest regelmäßig – verwendet wird.

3. 1. 2. Das Lerntagebuch der Proband*innen

Das Lerntagebuch wird als Instrument der Selbstregulation in drei Phasen eingeteilt:

- (1) die **präaktionale Phase**: Fragen vor dem Führen des Lerntagebuchs, Informationen zu den Lernenden
- (2) die **aktionale Phase**: das eigentliche Lerntagebuch

(3) die **postaktionale Phase**: Fragen/Reflexion nach dem Lerntagebuch
(vgl. Landmann & Schmitz 2007: 157f)

Auch dieses Lerntagebuch hält sich an die Dreiteilung. Zusätzlich wurde zwischen dem präaktionalen und aktionalen Teil eine Zusammenfassung des Experimentablaufs eingefügt. Die oben angeführten Phasen sollen nun anhand des vorliegenden Lerntagebuchs näher erläutert werden. Eine Vorlage des Lerntagebuchs wird dieser Arbeit angehängt (s. Kap. 9. 1. ‚Lerntagebuch‘).

In der **präaktionalen Phase** werden Informationen über Sprachenbiographie, Schwierigkeiten/Ziele in Zusammenhang mit der Aussprache und musikalische Interessen erfragt. Besonders wichtig sind die Fragen nach der angestrebten Aussprache (Bundesdeutsch, österreichisches Deutsch etc.) und Herausforderungen bei der Aussprache bzw. einem konkreten Verbesserungswunsch. Die im präaktionalen Teil gesammelten Daten sollen in die Analyse des Experiments miteinfließen. Es soll verglichen werden, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden oder nicht. Die persönlichen Angaben sind aber auch wichtig, um zu zeigen, dass das Tagebuch ein individuelles Produkt ist und dass die Lernenden selbst im Mittelpunkt stehen (vgl. Spinath 2007: 176).

Im präaktionalen Teil finden sich folgende Punkte, die von den Teilnehmenden ausgefüllt werden sollen:

- Angaben zur Person
 - Name
 - E-Mail-Adresse
 - Geburtsdatum
 - Geschlecht
 - Muttersprache(n)⁵
- Angaben zu den Deutschkenntnissen

⁵ Hier wurde bewusst nicht der Begriff ‚Erstsprache(n)‘ gewählt, da dieser sich bei der Pilot-Umfrage als irreführend herausstellte.

- Deutsch-Niveau (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen – A1, A2, B1, B2, C1, C2)
- Wie lange lernen Sie schon Deutsch (in Jahren oder Monaten)?
- Wie haben Sie bisher Deutsch gelernt (z. B. Schule, Kurs, Studium)?
- Wie lernen Sie momentan Deutsch?
- Haben Sie längere Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht (z. B. Auslandssemester, Praktikum, Arbeit)? Wenn ja, wo und wie lange (in Jahren oder Monaten)?
- Angaben zur Aussprache
 - Wie zufrieden sind Sie mit ihrer Aussprache? (sehr zufrieden / zufrieden / nicht zufrieden / meine Aussprache ist mir egal / sonstiges)
 - Streben Sie eine bestimmte Aussprache an? Wenn ja, welche? (bundesdeutsche Aussprache / österreichische Aussprache / schweizerische Aussprache / einen Dialekt; wenn ja, welchen? / keine bestimmte Aussprache / sonstiges)
 - Tun Sie etwas, um ihre Aussprache zu verbessern? Wenn ja, was?
 - Gibt es etwas Bestimmtes, das sie an ihrer Aussprache verändern wollen? Wenn ja, was?
- Angaben zu den musikalischen Interessen
 - Würden Sie sich als musikalisch bezeichnen? (ja / eher ja / eher nein / nein / weiß ich nicht)
 - Singen Sie gerne? (ja / eher ja / eher nein / nein / weiß ich nicht)
 - Falls Sie singen, wann und in welchen Situationen tun Sie das? (z. B. im Chor, zu Hause, ...)
 - Spielen Sie ein oder mehrere Instrument(e)?

Daran anschließend folgen die **Allgemeinen Informationen zum Lerntagebuch:**

In diesem Abschnitt möchte ich Ihnen erklären, wie der Ablauf des Experiments sein wird und was mit den gesammelten Daten passiert. Ich schreibe meine Masterarbeit zum Thema „Der Zusammenhang von Aussprache und Singen bei erwachsenen DaF-Lernenden“. Dafür sollen Sie bitte über einen

Zeitraum von zwei Monaten jeden Tag ein paar Minuten singen und dazu ein Lerntagebuch führen.

Sie werden vor und nach dem Experiment gebeten, einen kurzen Text vorzulesen. Der gesprochene Text wird aufgezeichnet und Teile davon werden für ein Wahrnehmungsexperiment verwendet. Eventuell werden einige Aufnahmen auch phonetisch analysiert. Das Lerntagebuch selbst bekomme nur ich zu lesen. Ihr Name wird auch in der Arbeit nicht erwähnt.

Im Lerntagebuch finden Sie die folgenden Kategorien: Datum, Zeit (in Minuten), Musik (inkl. Genre), Anmerkungen sowie ein Stimmungsbarometer.

Welche Lieder Sie singen, bleibt völlig Ihnen überlassen. Sie dürfen das Musikgenre frei auswählen, wichtig ist aber, dass der Text auf Deutsch ist. Um welche Standardvarietät des Deutschen es sich handelt, spielt auch keine Rolle, es darf auch gerne in Dialekten gesungen werden.

Hier sind einige Beispiele, wie bzw. wann Sie singen könnten (bitte auch im Lerntagebuch vermerken):

- im Chor*
- im Unterricht*
- zu Hause*
- während einer Autofahrt*
- mit/ohne Text*
- mit/ohne Begleitmusik*
- Karaoke*
- etc.*

Die letzte Spalte stellt ein Stimmungsbarometer dar. Hier kreuzen Sie bitte an, wie Sie sich an diesem Tag beim Singen gefühlt haben.

Es ist kein Problem, wenn Sie nicht jeden Tag singen können oder wollen (bitte um eine Anmerkung). Sollten Sie das Experiment aus irgendeinem Grund abbrechen, geben Sie bitte das Lerntagebuch zurück. Auch mit wenigen Daten kann ich etwas anfangen.

Am Ende des Experiments werden Sie um eine kurze Reflexion gebeten (die letzten drei Seiten).

Bitte geben Sie mir das Lerntagebuch am Tag der zweiten Aufnahme ab, der Termin wird noch vereinbart. Sollten Sie an dem Tag nicht anwesend sein können, schicken Sie mir bitte eine E-Mail. In diesem Fall können Sie die Aufnahme selbst machen (bitte mp3-Format!) und das Lerntagebuch einscannen.

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne jederzeit per E-Mail zur Verfügung.

Der Hauptteil des Lerntagebuchs ist die **aktionale Phase**, die sich über zwei Monate erstreckt. Dieser Abschnitt ist in Tabellenform dargestellt. Die Teilnehmenden müssen sich aber nicht an die Tabelle halten, sie können das Tagebuch auch kreativ gestalten. Wichtig ist jedoch, dass sie die Informationen, die für die Analyse relevant sind, angeben. Dabei handelt es sich um ‚Datum‘, ‚Zeit‘ (wie lange sie an diesem Tag geübt haben), ‚Musik‘ (inkl. Genre), ‚Anmerkungen‘ und ‚Stimmungsbarometer‘.

Lerntagebuch

Datum	Zeit (in Minuten)	Musik (inkl. Genre)	Anmerkungen	
				      

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Lerntagebuch

Die abschließende **postaktionale Phase** bietet Platz für Reflexionen der Teilnehmenden sowie Feedback zum Lerntagebuch. Dieser Teil soll Aufschluss über den Erfolg oder Misserfolg der Tagebucharbeit aus Sicht der Lernenden geben. Damit bei den unten aufgeführten Entscheidungsfragen nicht nur mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ geantwortet wird, wurde an den entsprechenden Stellen dazu aufgefordert, etwas mehr dazu zu schreiben.

- Wie verlief die Arbeit mit dem Lerntagebuch?
- Was hat Ihnen an diesem Experiment gefallen?
- Hat Ihnen etwas nicht gefallen?
- Was könnte verbessert werden?
- Würden Sie diese Art von Lernen weiterempfehlen? Begründen Sie das bitte.
- Würden Sie das Lerntagebuch weiterhin verwenden? Begründen Sie das bitte.
- Hat sich Ihrer Meinung nach Ihre Aussprache verändert? Wenn ja, beschreiben Sie die Veränderung bitte.
- Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zum Singen verändert? Wenn ja, inwiefern?
- Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zur deutschen Sprache verändert? Wenn ja, inwiefern?
- Weitere Kommentare

Das Lerntagebuch soll maßgeblich dazu beitragen, die erste Forschungsfrage: *Spielt der affektive Faktor bei diesem Experiment eine Rolle? Wenn ja, wie äußert sich das und lässt sich ein Zusammenhang zum Singen erkennen?* zu beantworten.

Besonders die Anmerkungen in der entsprechenden Spalte sowie die abschließenden Reflexionsfragen sollen miteinfließen. Dieses Forschungsinstrument gehört aber auch zur zweiten Forschungsfrage: *Verändert regelmäßiges Singen in der Fremdsprache die Aussprache? Wenn ja, in welchen Bereichen?*, da die Lernenden hier über eventuelle Veränderungen, die sie selbst bemerkt haben, reflektieren können. Zudem zeigt das Lerntagebuch, wie oft und wie lange sie jeweils geübt haben. Zuletzt hängt es auch ein wenig mit der dritten Forschungsfrage zusammen: *Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Aussprache zwischen musikalischen und nicht-musikalischen Lernenden? Wenn ja, worin bestehen diese?*, da die Teilnehmenden im präaktionalen Teil Angaben zu ihrer Musikalität machen.

Für die Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage reicht das Lerntagebuch allein jedoch nicht aus. Daher wird es durch ein Perzeptionsexperiment und eine exemplarische phonetische Analyse ergänzt. Diese Methoden sollen in den nächsten beiden Kapiteln vorgestellt werden.

3. 2. Perzeptionsexperiment

Die Basis des Perzeptionsexperiments sind Tonaufnahmen einer kurzen Textpassage, die einmal vor Beginn des Experiments mit dem Lerntagebuch und einmal am Ende der zwei Monate gemacht wurden. Der Text, der dafür verwendet wurde, ist ein Ausschnitt aus *Madame Bovary* von Gustave Flaubert. Der Grund für diese Auswahl ist, dass der Text in einem Handbuch zum Aussprachetraining vorgeschlagen wird (Brügge & Mohs 2011: 20). Es kommen Laute vor, die ein Problem darstellen könnten. Zudem ist es ein leicht zu verstehender Fließtext mit Alltagssprachlichen Ausdrücken, weswegen sich die Teilnehmenden auf die Aussprache konzentrieren können. Der verwendete Textausschnitt wird untenstehend angeführt.

Emma legte einen Schal um die Schultern, öffnete das Fenster und stützte sich auf die Ellenbogen.

Die Nacht war stockfinster. Ein paar Regentropfen fielen. Sie atmete den feuchten Wind ein, der ihr die Augenlider kühlte. Die Ballmusik summte ihr noch in den Ohren, und sie bemühte sich, munter zu bleiben, um die Illusion dieses luxuriösen Lebens, das sie nun gleich würde aufgeben müssen, zu verlängern.

Der Morgen graute. Lange betrachtete sie die Fenster des Schlosses und versuchte zu erraten, welches die Zimmer all derer waren, die sie am Abend zuvor beobachtet hatte. Sie hätte gern ihr Leben gekannt, wäre gern darin eingedrungen und darin aufgegangen.

(ebd.)

Die Wörter und Phrasen, die in diesem Experiment verwendet werden, sind die folgenden:

Proband*in	1	2	3
T. R.	„aufgeben müssen“	„welches“	„Ein paar Regentropfen“
A. S.	„lange betrachtete sie“	„legte“	„Die Ballmusik“
L. M.	„dieses luxuriösen Lebens“	„versuchte zu erraten“	„Die Nacht“

K. S.	,Der Morgen graute.'	,kühlte'	,am Abend zuvor'
A. Z.	,Sie hätte gern'	,beobachtet hatte'	,die Illusion'
E. T.	,Fenster des Schlosses'	,bemühte sich'	,um die Schultern'

Tabelle 2: Wörter und Phrasen aus dem Perzeptionsexperiment

Das erste Wort oder die erste Phrase der Teilnehmenden hängt mit der phonetischen Analyse (s. Kap. 5. 3. ‚Exemplarische phonetische Analyse‘) zusammen. Damit soll sichergestellt werden, dass auch Laute im Experiment enthalten sind, auf die sich die Proband*innen konzentrieren wollten. Nummer 2 und 3 wurden willkürlich ausgewählt.

Die Aufnahmen werden in das Programm *Praat*⁶ eingespeist. Zu Beginn wird den Teilnehmenden folgender Text angezeigt:

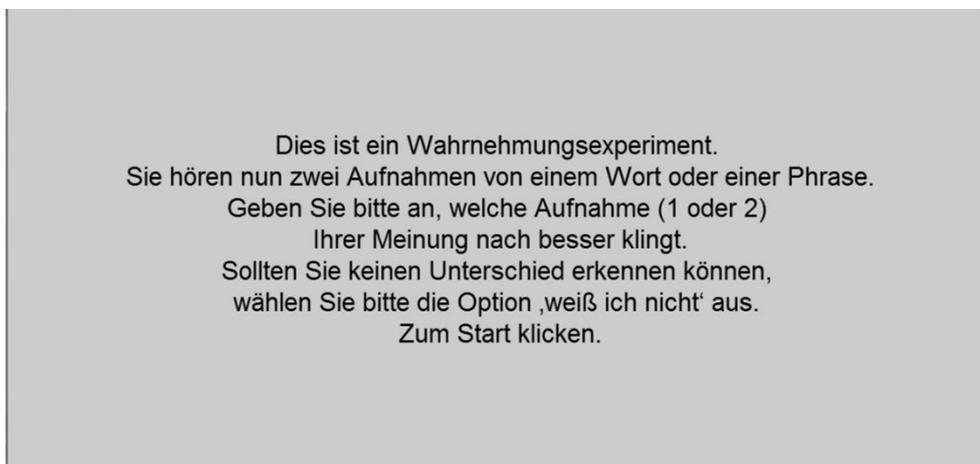


Abb. 7: Ausschnitt aus dem Perzeptionsexperiment, Screenshot aus Praat

Die Hörer*innen bekommen zwei Ausschnitte vorgespielt und sollen anschließend entscheiden, welcher der beiden ihrer Meinung nach besser klingt. Zusätzlich dazu gibt es die Option *weiß ich nicht*, falls kein Unterschied hörbar ist oder sich die Hörer*innen nicht sicher sind.

⁶ *Praat* (= niederl. ‚Rede‘): Programm für phonetische Analysen

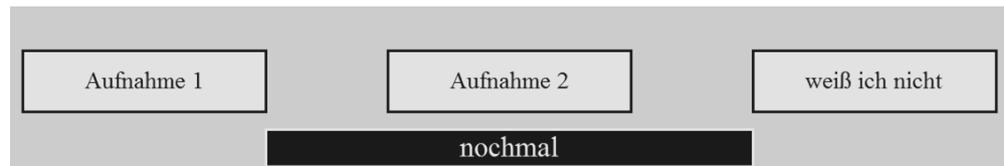


Abb. 8: Ausschnitt aus dem Perzeptionsexperiment, Screenshot aus Praat

Zudem haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Aufnahmen noch ein zweites Mal abzuspielen. Öfter sollten sie dies nicht tun, da die Antwort spontan ausfallen soll. Pro Proband*in des Tagebuch-Experiments werden drei Ausschnitte gewählt, was eine Gesamtzahl von 18 Aufnahme-Paaren ergibt. Das sollte für die Hörer*innen nicht zu viel sein. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass es für sie zu lange dauert und sie willkürlich etwas anklicken. Das sollte vermieden werden.

3. 3. Phonetische Analyse ausgewählter Ausschnitte

Für die phonetische Analyse werden Ausschnitte verwendet, in denen jene Laute vorkommen, die die Lernenden gezielt verbessern wollen. Falls sie diese im Lerntagebuch angegeben haben, wird das berücksichtigt. Wo kein konkreter Wunsch besteht, werden Laute ausgewählt, die laut Kovářová (2007) schwierig sind (s. Kap. 2. 4. ‚Tschechisches und deutsches Phonemsystem im Vergleich‘). Diese Analyse erfolgt ebenfalls im Programm *Praat*. Auch hier werden wieder Aufnahme 1 und Aufnahme 2 gegenübergestellt, diesmal werden aber auch die Oszillogramme⁷ und Spektrogramm⁸ untersucht. Damit kann ein Unterschied nicht nur hörbar, sondern auch sichtbar werden. Da diese Analyse jedoch aufwändig ist, wird sie nur bei einem Wort pro Proband*in gemacht. Drei weitere Wörter werden nur durch Hören untersucht.

Untenstehend soll anhand eines Beispiels aus dem Schwedischen dargestellt werden, wie die Analyse durchgeführt wird.

⁷ Visualisierung des Sprachsignals „[a]ls Signal in der **Zeitdomäne**, das als **Oszillogramm** visualisiert wird, in dem die regelmäßigen **Klangabschnitte** und die unregelmäßigen **Geräuschabschnitte** des Sprachsignals relativ leicht erkennbar sind.“ (Carstensen et al. 2010³: 177, Hervorhebungen wurden aus dem Original übernommen)

⁸ Visualisierung des Sprachsignals „[a]ls dreidimensionale Darstellung von Sequenzen von zeitlich benachbarten Spektren in einem **Spektrogramm**. Am Spektrogramm können die gegenseitigen Beeinflussungen der Lautproduktionsvorgänge (Koartikulation) studiert werden.“ Carstensen et al. 2010³: 177, Hervorhebungen wurden aus dem Original übernommen)

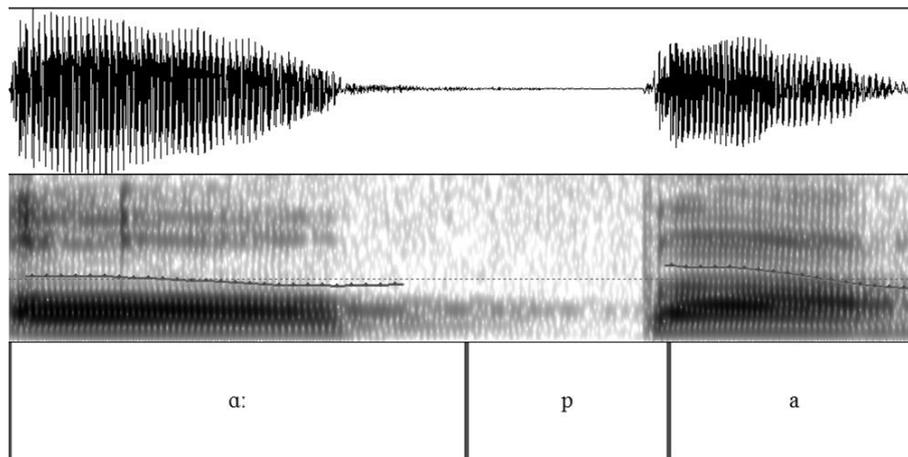


Abb. 9: Oszillogramm (oben) und Spektrogramm (unten) des Wortes apa, Screenshot aus Praat

Als Beispiel wurde hier das Wort ‚apa‘ (schwed. ‚Affe‘) verwendet. Deutlich zu sehen sind die Vokale, die im Spektrogramm dunkler gefärbt sind und im Oszillogramm weiter ausschlagen. Das erste <a> ist tiefer als das zweite, was auch im Oszillogramm sichtbar ist. Da die Betonung auf dem ersten <a> liegt, ist es lauter. Der Verschlusslaut <p> ist optisch kaum zu erkennen, da hier nichts schwingt.

3. 4. Gütekriterien

Die Hauptgütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität sollen in dieser qualitativen Forschung berücksichtigt werden.

Für die Einhaltung der **Objektivität** ist besonders wichtig, alle Schritte des Experiments so genau wie möglich zu dokumentieren, damit eine erneute Durchführung und Auswertung von anderen Testleiter*innen möglich wäre. Ich stehe den Teilnehmer*innen immer für Fragen und Tipps zur Verfügung. Während der Durchführung wird der direkte Kontakt zu den Lernenden gering sein, da es sich um eine Lernendengruppe handelt, die ich nicht einfach besuchen kann.

Die genaue Dokumentation ist auch für die **Reliabilität** maßgebend, damit weitere Durchführungen zu den gleichen Ergebnissen kommen können. Das Lerntagebuch soll so formuliert sein, dass Missverständnisse vermieden werden. Da Unklarheiten nicht ganz auszuschließen sind, können sich die Lernenden jederzeit an mich wenden. Beim Perzeptionsexperiment ist es wichtig, dass den Hörer*innen nicht

nur ‚besser‘ und ‚schlechter‘ als Antwortmöglichkeit angeboten werden, sondern, dass es auch noch die weitere Option, ‚weiß ich nicht‘, gibt.

Die **Validität** kommt vor allem bei den Aufnahmen des kurzen Textes und beim Perzeptionsexperiment zum Tragen. Der Text soll so ausgewählt sein, dass er dem sprachlichen Niveau der Lernenden entspricht und beispielsweise keine zu komplizierten, verschachtelten Sätze enthält. Die Teilnehmer*innen bekommen ihn erst direkt vor der Aufnahme und haben die Möglichkeit, ihn sich einmal durchzulesen und Fragen zu stellen. So soll sichergestellt werden, dass sie den Inhalt auch verstanden haben. Es soll aber ein ‚Einstudieren‘ des Textes verhindert werden.

Ethische Aspekte sind auch für diese Arbeit wichtig. Die Teilnahme ist freiwillig und nicht an eine Lehrveranstaltung gebunden. Die Lernenden können jederzeit abbrechen und werden davon auch zu Beginn der Untersuchung in Kenntnis gesetzt. Zudem werden sie über den genauen Ablauf informiert und es wird erklärt, wofür die gesammelten Daten verwendet werden. Die Namen der Teilnehmer*innen werden in der Arbeit nicht genannt, sondern durch Initialen abgekürzt.

4. Datenerhebung

Ausgangspunkt für diese Abschlussarbeit war eine bereits im Vorfeld durchgeführte Umfrage, die in diesem Kapitel zusammengefasst werden soll. Anschließend wird die Proband*innengruppe beschrieben und der Ablauf des Experiments erläutert.

4. 1. Pilotumfrage

In der Pilotumfrage ging es um die Meinung der Proband*innen zur Aussprache im Deutschen. Dabei ist nicht die Einstellung zu diversen Standardausspracheformen, Dialekten oder Akzenten gemeint, sondern das, was die Lernenden über ihre eigene Aussprache denken, welche Ziele sie haben und was sie dafür tun.

Die Forschungsfrage zu dieser Erhebung lautete: *Wie sehen DaF-Lernende ihre Aussprache im Deutschen? Wie trainieren sie diese?* Als Hypothese wurde angenommen, dass die Lernenden eher weniger zufrieden mit ihrer Aussprache sind. Außerdem wurde vermutet, dass die meisten eine bundesdeutsche Aussprache anstreben.

Zum Zeitpunkt der Umfrage habe ich mein Auslandspraktikum an der Masaryk Universität in Brünn/Tschechische Republik absolviert und hatte dort zwei DaF-Kurse. Fünf der 15 Befragten waren Männer, neun Frauen und eine Person gab ihr Geschlecht als ‚sonstiges‘ an. Die Studierenden waren zwischen 20 und 29 Jahre alt. Die meisten (13) haben als L1 Tschechisch, zwei Befragte gaben Englisch als Erstsprache an. Das Niveau lag zwischen A2 und C1 (3x A2, 7x B1, 4x B2, 1x C1).

Für die Umfrage wurde ein einseitiger Fragebogen verwendet (s. Kap. 9. 2. ‚Pilotumfrage – Fragebogen‘). Die Befragung wurde im Rahmen der jeweiligen Unterrichtseinheit schriftlich durchgeführt. Die Teilnehmenden waren mit dem Ausfüllen nach fünf bis zehn Minuten fertig. Es gab sieben Fragen, bei denen oft nur ein Item angekreuzt werden musste. Wenn ein Text zu schreiben war, reichten ein paar Stichworte. Bei den Fragen fünf und sechs gab es nur eine Antwortmöglichkeit, bei Frage sieben konnten es auch mehrere sein. Diese drei Fragen (*Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Aussprache im Deutschen? - Streben Sie eine bestimmte Aussprache an? - Wie*

trainieren Sie Ihre Aussprache?) sind besonders wichtig für die Beantwortung meiner Forschungsfragen.

Die Auswertung der Daten ergab Folgendes: 7% der Teilnehmenden sind mit ihrer Aussprache sehr zufrieden, 73% sind zufrieden, 20% sind nicht zufrieden und 0% ist die Aussprache egal. Von den Lernenden streben 56% eine bundesdeutsche Aussprache an, 6% eine österreichische Aussprache, 7% eine schweizerdeutsche Aussprache, 0% wollen eine dialektale Aussprache und 31% wünschen sich keine bestimmte Aussprache.

Bei der letzten Frage ging es darum, wie die Lernenden ihre Aussprache trainieren. Zur Beantwortung konnten mehrere Antwortmöglichkeiten ausgewählt und eigene Vorschläge hinzugefügt werden. Die meisten der Möglichkeiten wurden von mir vorgegeben, ‚Filme sehen‘ und ‚mit Freunden sprechen/chatten‘ wurden von den Teilnehmer*innen ergänzt. Die Vokabel laut vorzulesen und etwas zu hören und nachzusprechen scheinen zwei beliebte Vorgehensweisen zu sein, da sie von fast allen Teilnehmenden ausgewählt wurden. Interessant ist, dass vier Lernende ihre Aussprache durch Singen üben. Den Punkt ‚Theaterspielen‘ hat niemand ausgewählt. An dem Institut, an dem die Umfrage durchgeführt wurde, gibt es zwar eine Theatergruppe, aber wohlmöglich macht keine*r der Teilnehmenden dort mit.

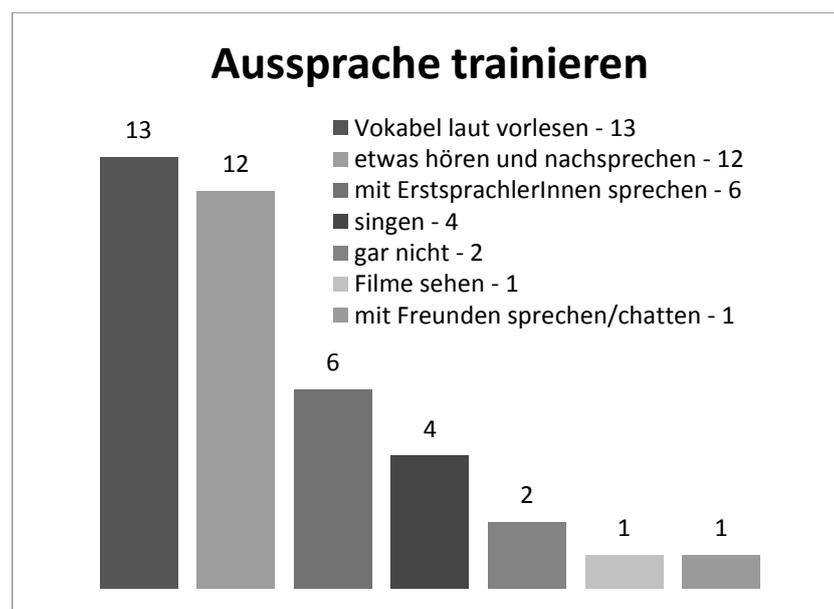


Abb. 10: Aussprache trainieren

Meine Hypothese, dass die Lernenden mit ihrer Aussprache eher weniger zufrieden sind, wurde widerlegt. Keinem*keiner der Teilnehmenden ist die Aussprache egal. Allerdings war meine Annahme, dass die meisten eine bundesdeutsche Aussprache anstreben, richtig.

Was das Aussprachetraining angeht, wäre es interessant herauszufinden, wie viel Zeit die Lernenden tatsächlich damit verbringen oder welchen Stellenwert die Aussprache beim Erlernen einer Fremdsprache für sie hat. Eine Erhebung darüber würde den Rahmen der Arbeit aber sprengen.

Der Begriff *Erstsprache* war den Lernenden nicht geläufig. Damit verbinden sie eher die *erste Fremdsprache*, die in der Tschechischen Republik meist Englisch ist. Meines Wissens nach ist die L1 der meisten meiner Lernenden Tschechisch oder Slowakisch. Ich nehme daher an, dass die beiden Teilnehmenden Englisch angegeben haben, weil sie die Frage falsch verstanden haben. Beim Lerntagebuch für diese Masterarbeit wurde das berücksichtigt.

4. 2. Proband*innen

Die Proband*innen des Hörbuch-Experiments waren sechs Studentinnen und ein Student der Masaryk Universität in Brünn/Tschechische Republik. Sie studieren teils an der Pädagogischen, teils an der Philosophischen Fakultät Deutsch. Sie haben zum Zeitpunkt des Experiments zwischen sechs und neun Jahren Deutsch gelernt, wobei sie im Alter zwischen 12 und 19 angefangen haben. Sie stuften sich selbst auf Niveau A2-C1 ein, die meisten gaben B1-B2 an. Alle hatten bereits in der Schule Deutschunterricht, teilweise schon in der Grundschule, spätestens auf dem Gymnasium. An der Universität haben sie die Sprache weiter gelernt, manche haben ergänzend dazu einen Sprachkurs besucht (z. B. am Österreich Institut in Brünn oder auf Sprachcamps im deutschsprachigen Raum). Die L1 aller Teilnehmenden ist Tschechisch, eine Studentin wuchs zusätzlich mit Englisch auf. Drei von ihnen haben noch keinen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land absolviert, andere haben dort ein Auslandssemester, einen Sprachkurs oder ein Praktikum gemacht. Die Dauer der Aufenthalte betrug zwischen vier Wochen und einem Semester.

Vor dem Experiment haben die Lernenden ihre Aussprache teilweise in Phonetikseminaren an der Universität oder im Gespräch mit deutschsprachigen Freund*innen geübt. Zwei Personen gaben aber auch an, bereits davor deutsche Lieder nachgesungen zu haben und eine davon hat die Texte der Lieder laut gelesen.

Von den sieben Studierenden, die sich gemeldet haben, haben sechs das Experiment auch beendet. (Mehr zu den Problemen und Abbruchgründen wird in Kapitel 5. 1. 2. ‚Schwierigkeiten‘ beschrieben.)

Anfangs hatte ich die Befürchtung, dass sich nur musikalische Lernende für das Experiment interessieren würden. Ich nahm an, wer bereits gerne singt, ließe sich eher zum Singen überreden. Allerdings haben sich auch zwei Studierende gemeldet, die sich nicht als musikalisch bezeichnen. Somit kann ich am Ende meine These (*Musikalische Lernende haben hinsichtlich der Aussprache nicht-musikalischen Lernenden gegenüber einen Vorteil.*) überprüfen. Einige Proband*innen spielen zudem Instrumente (Blockflöte, Klavier, Keyboard, Akkordeon Klarinette, Gitarre). Eine Person bezeichnete sich als ‚nicht-musikalisch‘, eine als ‚eher nicht-musikalisch‘, zwei als ‚eher musikalisch‘ und zwei als ‚musikalisch‘. Auch diejenigen, die nicht musikalisch sind, singen in ihrer Freizeit hin und wieder. Häufig sind sie dabei allein zu Hause, auf einer Party oder bei einem Lagerfeuer, also in einem ungezwungenen Umfeld, in dem sie sich nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit fühlen. Es gibt aber auch Lernende, die Musikunterricht nehmen, in einem Chor oder einer Volksmusikgruppe singen.

4. 3. Durchführung der Erhebung

Zu Beginn des Experiments bin ich selbst nach Brünn gefahren, um die potentiellen Teilnehmenden kennenzulernen, ihnen den Ablauf des Experiments zu erklären, die Lerntagebücher auszuteilen und die erste Tonaufnahme zu machen. Gerade die Aufnahme gestaltete sich etwas schwierig, da wir uns an der Universität trafen und uns kein ruhiger Raum zur Verfügung stand. Hintergrundgeräusche sollten für die einfachere Analyse der Aufnahmen vermieden werden.

Schon vor meinem Besuch habe ich das Experiment auf verschiedenen Wegen beworben und konnte so bereits einige Interessierte finden. Außerdem lud mich ein ehemaliger Kollege in sein Seminar ein, in dem ich mich vorstellen durfte, und auch dort fand ich einige Studierende, die teilnehmen wollten. Meine ehemaligen

Kolleg*innen waren anfangs skeptisch und warnten mich, dass die Studierenden in ihrer Freizeit faul wären und nichts machen würden, wofür sie keine ECTS-Punkte bekommen. Auch mir war das während des Praktikums aufgefallen, aber ich fühlte mich durch die Pilotstudie bestärkt. Das Interesse war auf jeden Fall da. Insgesamt hatte ich mir etwa fünf bis zehn Proband*innen erhofft, womit die sieben, die ich am Ende des Besuchs hatte, optimal waren.

Während des Experiments habe ich den Teilnehmenden hin und wieder E-Mails geschickt, u. a. auch mit Musiktipp. Leider bekam ich darauf nur selten eine Antwort. Ich denke aber dennoch, dass diese E-Mails wichtig waren. Vor allem sollten sie eine Erinnerung sein und die Musiktipp konnten sie vielleicht ein wenig motivieren.

Am Ende war geplant, dass ich wieder nach Brunn fahre, um die Lerntagebücher einzusammeln und die zweite Tonaufnahme zu machen. Leider ließ sich kein geeigneter Termin finden, an dem alle oder zumindest mehrere Zeit hatten. Das lag vermutlich daran, dass das Ende des Experiments in die Prüfungszeit fiel bzw. hielten sich einige Studierende nicht mehr in Brunn auf. Daher schickten mir die Proband*innen die Tagebücher in eingescannter bzw. abfotografierter Form und machten die Aufnahmen selbst. Mit letzterem hatte sich auch das Problem mit der Suche nach einem ruhigen Raum erledigt, da die Teilnehmenden die Aufnahme bei sich zu Hause machen konnten. Dennoch hätte ich mich gerne persönlich bei den Studierenden bedankt.

5. Auswertung der gesammelten Daten

Im folgenden Kapitel werden die aus diesem Experiment gewonnenen Daten präsentiert. Daran anknüpfend wird das Perzeptionsexperiment beschrieben und erklärt, wie die phonetische Analyse ablaufen wird. Abschließend werden die Daten aus diesen drei Quellen zusammengefasst und interpretiert.

5. 1. Lerntagebuch

Im Durchschnitt haben die Teilnehmenden 11 Minuten pro Tag gesungen, wobei es von Person zu Person starke Unterschiede gibt. Der geringste Wert war 142 Minuten Singen in diesen zwei Monaten (an 13 Tagen) und der höchste Wert 1205 Minuten an insgesamt 32 Tagen. Nicht gesungen wurde zwischen 2 und 38 Tagen. Gründe, wenn auch nicht immer angegeben, waren unter anderem Familienausflüge, Urlaube, Vorbereitungen auf Prüfungen, lange Arbeitstage, zum Teil wurde das Üben auch schlicht vergessen.

In der Beschreibung des Lerntagebuchs, die die Proband*innen von mir bekommen haben, gab es Vorschläge, wie oder in welchen Situationen geübt werden könnte. Einige dieser Ideen wurden tatsächlich umgesetzt, wie mit/ohne Text oder mit/ohne Begleitmusik zu singen. Ein*e Teilnehmer*in gab an, dass sie die Lieder zuerst immer nur gehört und erst später mitgesungen hat. Die Lernenden wurden aber auch selbst kreativ und sangen beim Kochen, Putzen, Sport, auf dem Weg zur Uni, während dem Autofahren oder auch mit Freund*innen. Manche hörten auch nur deutsche Lieder, wenn sie gerade keine Zeit oder Möglichkeit zu singen hatten. Genres, die vertreten waren, waren Klassik, Oper, Rock, Metal, Kinderlieder, A capella, Pop, Punk, Rap, Hip-Hop und sogar Weihnachtslieder (Anm.: Das Experiment fand von April bis Juni statt).

Im Großen und Ganzen war die Stimmung, die die Proband*innen im Stimmungsbarometer angeben konnten, meistens sehr gut (☺☺) oder gut (☺). Nur eine Person gab die Stimmung einmal als eher schlecht (☹) an. Laut Kommentar dazu, lag das aber an der generellen Tagesstimmung und nicht am Singen. Das

Stimmungsbarometer zeigt, dass das Experiment den Teilnehmenden generell gut gefallen hat.

5. 1. 1. Fazit der Proband*innen

Nicht alle Proband*innen waren sich am Ende sicher, ob sich etwas bei ihnen verändert hat, andere wirkten optimistischer. In diesem Unterkapitel soll zusammengefasst werden, was die Teilnehmenden am Ende des Experiments darüber dachten. Hier soll nicht der genaue Wortlaut wiedergegeben werden, es erfolgt lediglich eine Zusammenfassung der Antworten zu den jeweiligen Fragen.

Wie verlief die Arbeit mit dem Lerntagebuch?

Die Antworten auf diese Frage sind recht gemischt. Für einige verlief das Experiment sehr gut, andere waren nicht sonderlich zufrieden, weil sie oft vergaßen, etwas einzutragen, oder weil sie das Tagebuch verlegt hatten. Für eine Person war alles schön und übersichtlich organisiert. In einem anderen Kommentar heißt es, dass das Lerntagebuch gut ausgearbeitet sei und dass die Arbeit damit Spaß gemacht habe.

Aus diesen Anmerkungen lässt sich ableiten, dass einige gut damit arbeiten konnten, für andere ließ es sich nicht so gut in den Alltag integrieren.

Was hat Ihnen an diesem Experiment gefallen?

Auf Deutsch zu singen hat den meisten gefallen. Eine Person hat es als sehr motivierend empfunden und es gefiel ihr, neue Lieder zu entdecken. Zudem meinte diese, auch neue Wörter gelernt zu haben. Wenngleich das nicht der primäre Zweck des Experiments war, ist das ein positiver Nebeneffekt. Auch den anderen Lernenden hat es gefallen und Spaß gemacht. Es sei einfach und verbinde Unterhaltung und Lernen. Zudem kam das Stimmungsbarometer bei den Teilnehmenden gut an.

Hat Ihnen etwas nicht gefallen?

Hier gab es keine Kritik. Bis auf zwei Teilnehmende schrieben alle nur ‚nein‘ oder gar nichts. Für die beiden anderen Proband*innen war alles in Ordnung.

Was könnte verbessert werden?

Hier dürfte die Fragestellung missverständlich formuliert gewesen sein, da mehrere Proband*innen diesen Platz nutzten, um darüber zu berichten, was sie selbst besser machen könnten. Auch das ist interessant zu lesen, aber mir ging es dabei eher darum, was am Experiment oder am Lerntagebuch verbessert werden könnte. Häufig wünschten sie sich selbst mehr Zeit zum Üben. Die einzige tatsächliche Kritik war, dass die Materialien auch online zur Verfügung gestellt werden könnten. Das wäre durchaus machbar gewesen, allerdings war mein Gedanke, dass ein physisches Lerntagebuch eher an das regelmäßige Üben erinnern würde, wenn es sichtbar irgendwo liegt.

Würden Sie diese Art von Lernen weiterempfehlen? Begründen Sie das bitte.

Alle Teilnehmenden würden ein Lernen durch Singen weiterempfehlen, aber aus ganz unterschiedlichen Gründen. Häufig hatten sie Spaß am Lernen. Eine Lernende meinte, dass jede*r auf diese Weise üben könne – egal, ob Kinder oder Erwachsene, und unabhängig davon, auf welchem Niveau die Lernenden sind. Andere fanden diese Art von Lernen einfach und unterhaltsam. Auch die Möglichkeit der Spezialisierung auf eine Aussprachevariante des Deutschen wurde als Grund angegeben. Für eine Person wäre es denkbar, das Singen als Abwechslung im Unterricht zu verwenden. Eine weitere Person sah es auf jeden Fall als Möglichkeit, alleine an der Aussprache zu arbeiten.

Würden Sie das Lerntagebuch weiterhin verwenden? Begründen Sie das bitte.

Auch hier gab es sehr unterschiedliche Meinungen. Den einen gefiel es und sie würden es weiterverwenden, den anderen gefiel es eher weniger. Zwar würden letztere weiterhin singen wollen, allerdings ohne Lerntagebuch.

Hat sich Ihrer Meinung nach Ihre Aussprache verändert? Wenn ja, beschreiben Sie die Veränderung bitte.

Hier wirkten mehrere Teilnehmende sehr unsicher. Andere jedoch waren in der Lage, sehr genau zu beschreiben, was sich ihrer Wahrnehmung nach verändert habe. Wieder anderen hat es geholfen, ein höheres Bewusstsein für ihre Fehlerquellen zu entwickeln. Dadurch wüssten sie nun, woran genau sie arbeiten könnten. Die meisten sind weiterhin der Ansicht, dass sie mehr üben sollten.

Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zum Singen verändert? Wenn ja, inwiefern?

Bei dieser Frage waren sich alle Proband*innen einig: für sie hat sich nichts verändert. Wer vorher schon gerne gesungen hatte, fand es immer noch toll. Die anderen gaben an, nach wie vor ungern zu singen. Auf die Einstellung zum Singen dürfte das Experiment somit keinen Einfluss gehabt haben.

Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zur deutschen Sprache verändert? Wenn ja, inwiefern?

Drei Personen gaben hier an, dass sich nichts verändert hat. Eine vierte Person war sich nicht sicher. Ob ihre Einstellung eher positiv oder negativ ist, gaben sie nicht an. Zwei Teilnehmende bemerkten jedoch einen Unterschied. Für eine Lernende klang die deutsche Sprache vor dem Experiment unmelodisch und hart, jetzt finde sie sie schöner. Ein*e andere*r Proband*in meinte, dass er*sie sich jeden Tag mehr und mehr in das Deutsche verliebe.

Weitere Kommentare

Dieses Feld nutzte kaum jemand. Eine Person bedankte sich für die Möglichkeit der Teilnahme an dem Experiment, eine weitere unterstrich noch einmal, wie viel Spaß sie gehabt hätte. Zudem merkte sie an, nun deutsche und österreichische Dialekte leichter erkennen zu können. Auch das kann als positiver Nebeneffekt des Experiments angesehen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden im Großen und Ganzen zufrieden mit dem Experiment waren. Alle wirkten sehr interessiert an dieser Art des Lernens und schienen auch gerne ein Teil des Projekts gewesen zu sein. Nicht alle waren sich sicher, ob sich etwas an ihrer Aussprache geändert bzw. verbessert hat. Aber manche waren in der Lage, die Unterschiede genau zu benennen. Sie wirkten mit dem Ergebnis des Experiments zufrieden, wollen aber trotzdem noch mehr üben.

5. 1. 2. Schwierigkeiten

Ein*e Teilnehmer*in hat das Experiment leider bereits nach zwei Wochen abgebrochen. Als Gründe nannte er*sie einerseits ihre Wohnsituation – eine kleine

Wohnung, die er*sie sich mit einer weiteren Person teilt, vor der ihm*ihr das Singen unangenehm war. Der andere Grund war, dass er*sie sich nicht ausreichend betreut gefühlt hat. Freundlicherweise ließ er*sie mir trotzdem seine*ihre Unterlagen zukommen. In der Auswertung können diese jedoch nicht verwendet werden. Aber es war wichtig zu sehen, woran das Experiment scheitern kann. Zudem habe ich damit gerechnet, dass nicht alle sieben Proband*innen bis zum Ende durchhalten werden und war daher positiv erstaunt, dass sechs bis zu einem Ende kamen.

Auch für diejenigen, die das Experiment beendet haben, war es nicht immer einfach. Unter ihnen gab es ebenfalls Teilnehmende, die nicht vor anderen Personen singen wollten. Ein weiteres Problem war, dass das Lerntagebuch ab und an verlegt wurde. So konnten sie nicht alles zeitgerecht eintragen und ergänzten ihre Erfahrungen zum Teil nachträglich.

Zudem gab es auch Termine und Veranstaltungen, die dazwischen kamen, wie etwa Prüfungen oder Familienfeiern. Es ist nachvollziehbar, dass sie dann keine Lust oder Zeit hatten zu singen. Die meisten haben ihre Aufgabe jedoch sehr ernst genommen und versucht, so viel und so regelmäßig wie möglich zu üben.

5. 2. Perzeptionsexperiment

Nach einem ersten Hören der beiden Aufnahmen lässt sich feststellen, dass bei manchen Teilnehmenden bereits eine deutliche Verbesserung erkennbar ist. Natürlich ist das von meiner eigenen Involviertheit beeinflusst. Daher ist das Perzeptionsexperiment besonders wichtig, immerhin soll das Gütekriterium der Objektivität sichergestellt werden.

Das Perzeptionsexperiment wird durch Hörer*innenurteile bewertet. Bei den Hörer*innen handelt es sich um 13 Personen mit L1 Deutsch, im Alter von 23 bis 34 Jahren. Davon waren neun Frauen und vier Männer. Alle Teilnehmenden gaben an, mit dem österreichischen Hochdeutsch aufgewachsen zu sein. Zusätzlich gaben je eine Person Bundesdeutsch, Englisch und Burgtheaterdeutsch an. Acht Hörer*innen sprechen außerdem einen Dialekt, die Hälfte davon Wienerisch, zwei Kärntnerisch, eine

Waldviertlerisch und eine Person kann sowohl einen oberösterreichischen als auch einen steirischen Dialekt⁹.

Vor Beginn wurde der Gruppe der Teilnehmenden kurz erklärt, was der Zweck des Experiments sei und was genau sie machen sollen. Jeder Person wurde auch noch einmal einzeln gezeigt, wie das Programm *Praat* funktioniert.

Die Hörer*innen bestätigten, dass sich bei einigen Lernenden einiges verändert hatte. Sie bemerkten vor allem die bessere Betonung. Einige waren außerdem überrascht, dass zwischen den beiden Aufnahmen nur zwei Monate lagen. Leider unterschieden sich manche Aufnahmen in Lautstärke und/oder Qualität. Ein paar Hörer*innen merkten an, dass sie eher jene Aufnahme als besser beurteilten, die lauter war. Bei weiterführenden Experimenten sollte das berücksichtigt werden. (Sämtliche gesammelten Daten finden sich im Anhang in einer detaillierten Tabelle, s. Kap. 9. 3. ‚Ergebnisse Perzeptionsexperiment‘.)

Die Ergebnisse des Experiments wurden in der untenstehenden Tabelle zusammengefasst. Dabei wird ersichtlich, wo sich die Teilnehmenden verbessert oder verschlechtert haben oder wo sie gleich gut geblieben sind. Ferner wurden die Ergebnisse in Kategorien aufgeteilt, je nachdem, wie viel sich bei den Proband*innen verändert hat. Diese Kategorien wurden wie folgt eingeteilt:

- ‚schlechter‘: Alle oder fast alle Hörer*innen fanden Aufnahme 1 besser.
- ‚eher schlechter‘: Die meisten Hörer*innen fanden Aufnahme 1 besser oder gleich gut.
- ‚eher gleich‘: Die meisten Hörer*innen fanden Aufnahme 1 und 2 etwa gleich gut oder konnten keinen Unterschied erkennen.
- ‚eher besser‘: Die meisten Hörer*innen fanden Aufnahme 2 besser oder gleich gut.
- ‚besser‘: Alle oder fast alle Hörer*innen fanden Aufnahme 2 besser.

⁹ Auf die dialektalen Formen soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Bei den aufgezählten Dialekten handelt es sich um Angaben der Teilnehmenden.

Prob.	Wort/Phrase	Aufn. 1	Aufn. 2	gleich gut/keine Ahnung	Kategorie
T. R.	„aufgeben müssen“	9	4	0	eher schlechter
	„welches“	2	4	7	eher gleich
	„Ein paar Regentropfen“	1	9	3	besser
A. S.	„lange betrachtete sie“	1	11	1	besser
	„legte“	3	2	8	eher gleich
	„Die Ballmusik“	2	10	1	besser
L. M.	„dieses luxuriösen Lebens“	0	12	1	besser
	„versuchte zu erraten“	2	10	1	besser
	„Die Nacht“	1	11	1	besser
K. S.	„Der Morgen graute.“	0	13	0	besser
	„kühlte“	4	4	5	eher gleich
	„am Abend zuvor“	2	9	2	besser
A. Z.	„Sie hätte gern“	4	9	0	eher besser
	„beobachtet hatte“	4	5	4	eher gleich
	„die Illusion“	4	6	3	eher gleich
E. T.	„Fenster des Schlosses“	1	11	1	besser
	„bemühte sich“	3	7	3	eher besser
	„um die Schultern“	1	10	2	besser

Tabelle 3: Zusammenfassung der Ergebnisse des Perzeptionsexperiments

In die Kategorie ‚eher schlechter‘ fiel nur eine Phrase (‚aufgeben müssen‘¹⁰), fünf waren ‚eher gleich‘, zwei waren ‚eher besser‘ und die restlichen zehn waren ‚besser‘. Kein*e Teilnehmer*in wurde ‚schlechter‘. Auffällig ist, dass bei den kurzen

¹⁰ Hier ist hinzuzufügen, dass bei dieser Phrase zwar von mehr Hörer*innen Aufnahme 1 als besser beurteilt wurde, Aufnahme 2 wurde jedoch auch von einigen als besser empfunden.

Wörtern (,welches‘, ,legte‘ und ,kühlte‘) häufig die dritte Antwortmöglichkeit (,weiß ich nicht‘) angeklickt wurde. Vermutlich waren die Aufnahmen zu kurz, um einen Unterschied festmachen zu können.

Werden alle drei Stimuli pro Proband*in zusammen betrachtet, ist zu sehen, dass sich vier von ihnen (A. S., L. M., K. S. und E. T.) deutlich verbessert haben, da sie in zumindest zwei Fällen ,besser‘ waren und ansonsten ,eher besser‘ oder ,eher gleich‘. Die übrigen beiden Teilnehmenden (T. R. und A. Z.) können aufgrund dieser Ergebnisse insgesamt als ,eher gleich‘ beurteilt werden, da ihre Daten gemischt sind. Von einer Verschlechterung könnte gesprochen werden, wenn mindestens zwei Stimuli-Paare als ,schlechter‘ oder ,eher schlechter‘ beurteilt wurden. Das ist jedoch bei niemandem der Fall.

5. 3. Exemplarische phonetische Analyse

Einige der Teilnehmenden haben zu Beginn des Experiments im Lerntagebuch einen oder mehrere Verbesserungswünsche festgehalten. Die betreffenden Laute sollen in diesem Kapitel näher untersucht werden. Pro Proband*in werden ein bis drei Wörter oder Phrasen ausgewählt, in denen die Phoneme vorkommen, die sie verbessern wollen.

Wie bereits in Kapitel 2. 4. 4. ,*Richtige Aussprache?*‘ erwähnt, wird für bundesdeutsche Aussprache der *Duden, das Aussprachwörterbuch* (Kleiner & Knöbl 2015⁷) verwendet und für die österreichische Standardaussprache wird die Datenbank ADABA herangezogen.

Für das Graphem <r> gibt es im Deutschen drei Allophone: [r], [ʀ] und [ʁ], wobei die letzteren beiden die häufiger vorkommenden Varianten sind. Da sie Allophone sind, machen sie keinen Bedeutungsunterschied aus. Im Tschechischen wird <r> als [r] auf der Zungenspitze gerollt, was eben im Deutschen kein Fehler ist. Viele Lernende streben jedoch eher das uvulare [ʁ] an. Der *Duden, das Aussprachwörterbuch* gibt in der Transkription [r] für <r>¹¹ an, die ADABA verwendet hingegen [ʁ].

¹¹ Ausnahmen sind z. B. Schwa-Laute.

5. 3. 1. Proband*in T. R.

Teilnehmer*in T. R. wollte besonders an den Diphthongen arbeiten und strebt eine bundesdeutsche Aussprache an. Im Lesetext kommen diese Laute u. a. in ‚feuchten‘, ‚aufgeben‘, ‚graute‘ und ‚eingedrungen‘ vor.

Wort	bundesdeutsche Aussprache	Aufnahme 1	Aufnahme 2
‚feuchten‘	[ˈfɔɪçtŋ]	[ˈfɔɪçtŋ]	[ˈfɔɪçtŋ]
‚aufgeben‘	[ˈaʊfˌgeːbŋ]	[ˌaʊfˈgeːben]	[ˌaʊvˈgeːbŋ]
‚graute‘	[ˈgraʊtə]	[ˈgraʊtə]	[ˈgraʊtə]/[ˈgRAʊtə]
‚eingedrungen‘	[ˈaɪŋɡəˌdruŋən]	[ˈaɪŋɡəˌdruːŋeːn]	[ˈaɪŋɡəˌdrygən]

Tabelle 4: Wörter mit Diphthongen aus dem Lesetext (Proband*in T. R.)

Schon bei Aufnahme 1 klang das <eu> in ‚feuchten‘ bereits wie es im Aussprachewörterbuch vorgeschlagen wird. Es handelt sich zudem klar um die bundesdeutsche Aussprache, da das <eu> tatsächlich als [ɔɪ] ausgesprochen wird und nicht etwa als [œ] wie im österreichischen Deutsch oder Schweizerdeutschen.

Bei ‚aufgeben‘ liegt die Betonung auf der ersten Silbe, in Aufnahme 1 aber eher auf der zweiten (aufgeben anstatt aufgeben). Zudem wird das zweite <e> etwas zu deutlich ausgesprochen. Wie in der Lautschrift beschrieben, sollte es kaum bis gar nicht hörbar sein, da es mit dem auslautenden <n> zu [ŋ] assimiliert, bzw. zu einem [ŋ] wird. In der zweiten Aufnahme hat sich am Wortakzent nichts geändert. Das zweite <e> ist aber nicht mehr zu hören. Interessant ist, dass das <f> hier plötzlich stimmhaft ausgesprochen wird, eher wie [v] als [f]. Der Diphthong <au> ist jedoch in beiden Aufnahmen ohne Mängel, ebenso wie in ‚graute‘. Bei diesem Wort fällt auf, dass das <r> auf der Zungenspitze gerollt ausgesprochen wird. In der zweiten Aufnahme wird das <r> nicht mehr so deutlich als [r] ausgesprochen, sondern ist schon etwas in Richtung [ʀ] gewandert.

Im Fall von ‚eingedrungen‘ werden in der ersten Aufnahme sowohl <u> als auch das letzte <e> auffällig lang ausgesprochen. Die Ursache liegt vermutlich im Wortakzent. Wie bereits in Kapitel 2. 4. 1. ‚Vokale‘ erläutert wurde, kennen das Deutsche und das Tschechische Kurz- und Langvokale. Meistens sind die Vokale im

Deutschen in unbetonten Silben kürzer (was bei ‚eingedrungen‘ zutrifft), während die Länge der Vokale im Tschechischen nicht von der Betonung abhängt. Durch die stärkere Betonung wird das <e> weniger zu einem unbetonten [ə], als zu einem geschlossenen [e:]. Bei der zweiten Aufnahme passierte dem*der Teilnehmenden wohl ein Versprecher, denn nach einem kurzen Zögern spricht er*sie ‚eingedrungen‘ als [ˈaŋgədrygən] aus. Das kurze [ʊ] wurde zu einem langen [y:] und bei der Lautkombination <ng> wird statt dem Velarnasal [ŋ] der stimmhafte velare Plosiv [g] gesprochen. Abgesehen von diesem Versprecher klingt das letzte <e> nicht mehr so lang wie in der ersten Aufnahme, und es wird zu [ə]. Auch in diesem Beispielwort wird der Diphthong ausgesprochen, wie es in der bundesdeutschen Aussprache vorgesehen ist.

Für eine exaktere Analyse im Programm *Praat* wurde das Wort ‚aufgeben‘ ausgewählt, da es hier die größten Unterschiede gibt und im Gegensatz zu ‚eingedrungen‘ vermutlich kein Versprecher vorliegt.

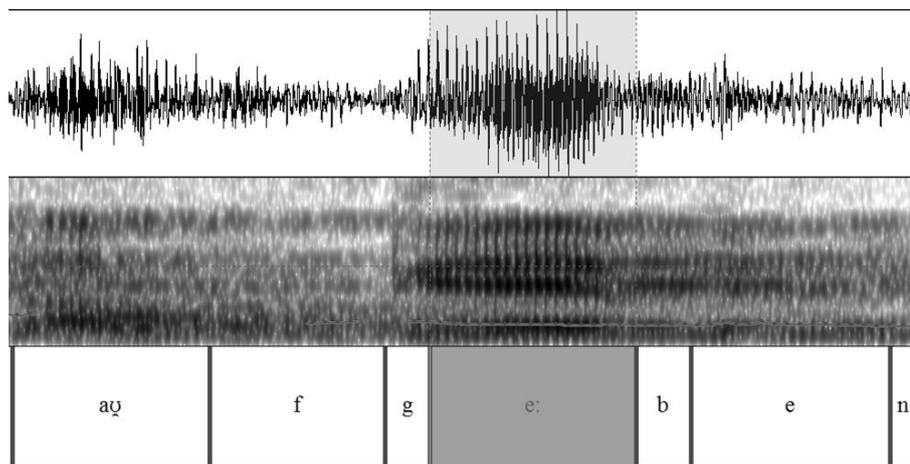


Abb. 11: ‚aufgeben‘ (Proband*in T. R., Aufnahme 1), Screenshot aus Praat

Hier ist erkennbar, dass das erste <e> (hier grau markiert) länger und deutlich lauter als das zweite <e> ist. Wie beim ersten, bloßen Hören bereits festgestellt wurde, liegt die Betonung auf dieser Silbe.

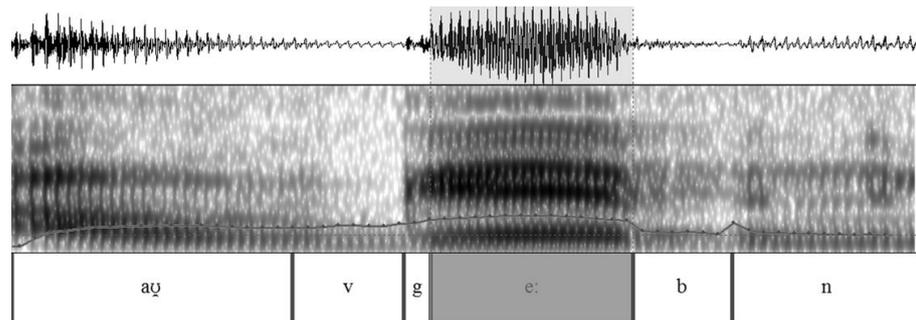


Abb. 12: ‚aufgeben‘ (Proband*in T. R., Aufnahme 2), Screenshot aus Praat

Bei der zweiten Aufnahme fällt auf, dass das [e:] nicht mehr ganz so laut und betont ist wie in Aufnahme 1. Es ist aber immer noch lauter als das <au>, das eigentlich betont sein sollte. Zudem ist das <e> im Auslaut weder zu hören noch zu sehen. Im Vergleich zwischen den Oszillogrammen der beiden Aufnahmen ist der Unterschied zwischen den Frikativen [f] und [v] gut erkennbar, denn [f] zeichnet sich durch hohe Frequenzen aus.

Zusammenfassend lässt sich zu Proband*in T. R. sagen, dass die Diphthonge, deren Aussprache er*sie verbessern wollte, von Anfang an in Ordnung waren. Auditiv lässt sich nur schwer ein Unterschied ausmachen, aber in Abbildung 12 ist im Spektrum eine Formantbewegung von [a] nach [ʊ] zu sehen, was bei Abbildung 11 nicht der Fall ist.

5. 3. 2. Proband*in A. S.

Proband*in A. S. wollte besonders an der Aussprache des Lautes [ŋ] arbeiten. Dieser kam in ‚verlängern‘, ‚lange‘, ‚eingedrungen‘ und ‚aufgegangen‘ vor.

Wort	bundesdeutsche Aussprache	Aufnahme 1	Aufnahme 2
‚verlängern‘	[fɛʁˈlɛŋən]	[fɛʁˈlɛŋən]	[fɛaˈlɛŋən]
‚lange‘	[ˈlɛŋə]	[ˈlɛŋe:]	[ˈlɛŋe]
‚eingedrungen‘	[ˈaɪŋɡəˌdʁʊŋən]	[ˈaɪŋɡəˌdʁʊŋən]	[ˈaɪŋɡəˌdʁʊŋən]
‚aufgegangen‘	[ˈaʊfgəˌɡaŋən]	[ˈaʊfgəˌɡaŋən]	[ˈaʊfkæˌɡaŋən]

Tabelle 5: Wörter mit [ŋ] aus dem Lesetext (Proband*in A.S.)

„Verlängern“ klingt bereits in der ersten Aufnahme so, wie es soll. Das trifft auch auf das [ŋ] zu. Die beiden vorkommenden Kombinationen von <e> und <r> ergeben ein [ɐ] und die zwei <r> sind daher nicht zu hören. In der zweiten Aufnahme wird das erste [ɐ] allerdings zu sehr betont, und da [ɐ] nur unbetont sein kann, wird es eher zu einem gewöhnlichen [a]. Zudem wird das <ä> etwas zu offen ausgesprochen und klingt mehr nach [æ] als nach [ɛ]. Zumindest an [ŋ] hat sich nichts verändert. Es ist zu vermuten, dass sich der*die Proband*in beim Vorlesen zu sehr auf [ŋ] konzentriert und die übrigen Laute vernachlässigt hat.

Bei „lange“ gibt es ebenfalls in beiden Aufnahmen kein Problem mit [ŋ]. Das <e> am Ende sollte allerdings ein [ə] sein, was in keiner der Aufnahmen zu hören ist. Es wird zu deutlich ausgesprochen. In Aufnahme 2 ist die Vokalquantität jedoch schon viel kürzer, aber es wird immer noch zu wenig zentral realisiert.

Während Proband*in T. R. bei „eingedrungen“ Schwierigkeiten mit der Vokalquantität hatte, gibt es bei Proband*in A. S. Probleme mit dem Akzent. Das Wort wird zunächst, wie es sein soll, auf der ersten Silbe betont („ein-“), die folgende Silbe („-ge-“) ist unbetont und dann sollte die nächste Silbe eine Nebenbetonung¹² bekommen. In Aufnahme 1 haben jedoch die erste („ein-“) und die dritte Silbe („-drun-“) eine Hauptbetonung. Dadurch verändert sich auch das <u> in dieser Silbe und klingt weniger nach [ʊ] und vielmehr nach [u]. Auch diese*r Proband*in rollt das <r> auf der Zungenspitze (= [r]). Das ist nicht nur in diesem Beispielwort zu hören, sondern in der gesamten Aufnahme. Während das [ə] in „lange“ nicht richtig funktioniert hat, ist er hier in Aufnahme 1 in der Endsilbe unbetont. „Eingedrungen“ klingt in Aufnahme 2 wiederum anders, denn dieses Mal gibt es keine Probleme mit dem Akzent, dafür wird [ə] wieder zu sehr betont.

Bei „aufgegangen“ ist auffällig, dass das <e> in der zweiten Silbe („-ge-“) in Aufnahme 2 wie [æ] ausgesprochen wird. Zudem wird das erste <g> zu hart realisiert, was es eher wie [k] erscheinen lässt. Auch [ŋ] hört sich nicht mehr so „sauber“ an wie in Aufnahme 1, denn [n] und [g] können beim Hören einfach unterschieden werden. Anstatt des stimmhaften velaren Nasals wird demnach [ng] gesprochen. Während das [ə] in Aufnahme 1 korrekt klingt, wird er in Aufnahme 2 wiederum betont und wandert

¹² Im Gegensatz zur Hauptbetonung (die in diesem Beispiel „ein-“ hat), wird die Silbe nicht ganz so stark betont.

Richtung [a], woraus sich etwas wie [ʌ] ergibt, ein ungerundeter halboffener Hinterzungenvokal.

Ein Grund, warum es vor allem in der zweiten Aufnahme Probleme mit den Schwa-Lauten gibt, könnte sein, dass der*die Sprecher*in generell versucht, alles zu deutlich zu betonen. Bereits beim ersten Hören der beiden Aufnahmen wurde deutlich, dass der*die Proband*in lauter und weniger zögerlich vorliest, als dies zwei Monate davor der Fall war.

Für die Analyse in Praat wurde ‚aufgegangen‘ gewählt, da hier mehrere Veränderungen zu beobachten sind.

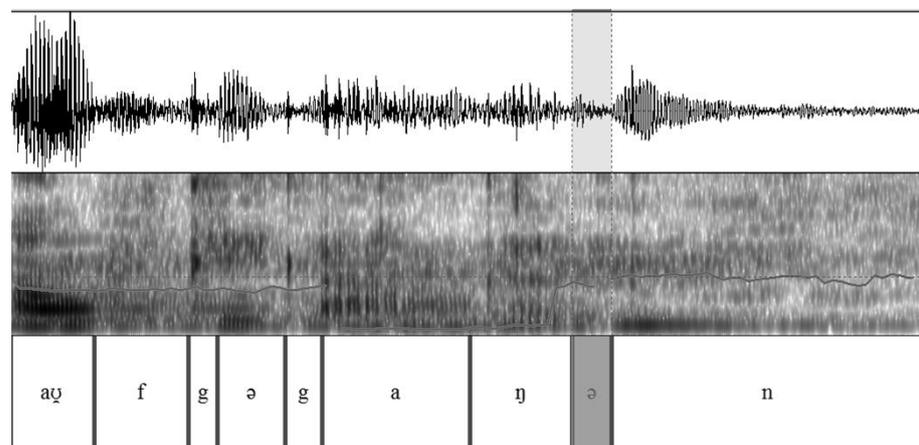


Abb. 13: ‚aufgegangen‘ (Proband*in A. S., Aufnahme 1)¹³, Screenshot aus Praat

Da die Artikulation von ‚aufgegangen‘ in der ersten Aufnahme wie im Aussprachwörterbuch gelingt, gibt es hierzu nichts anzumerken. Im Vergleich mit Aufnahme 2 (Abb. 14) ist hier mehr zu erkennen.

¹³ Anm.: Bei Aufnahme 1 gab es leider ein Rauschen im Hintergrund, das bei der Aufzeichnung nicht bemerkt wurde.

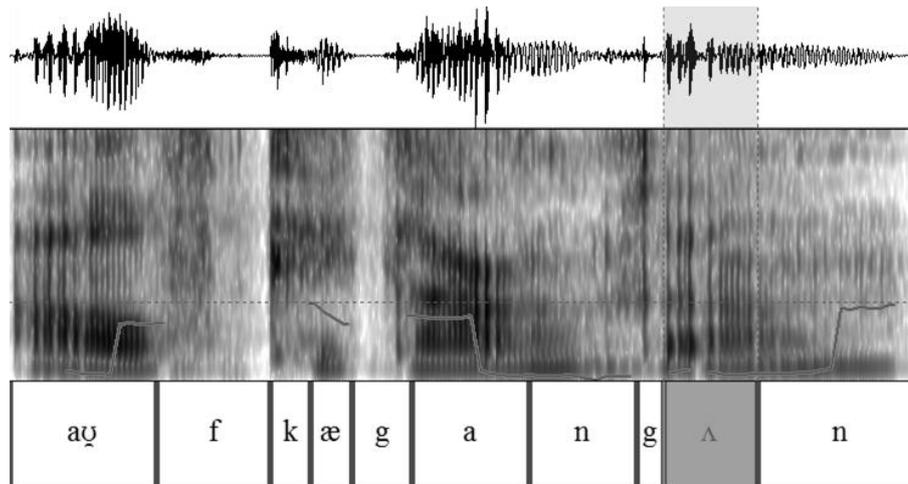


Abb. 14: ‚aufgegangen‘ (Proband*in A. S., Aufnahme 2), Screenshot aus Praat

Hier ist der Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten <g> in dieser Aufnahme erkennbar. Das erste erscheint weitaus stimmloser als das zweite, was es eher zu einem [k] macht. Zudem ist die Trennung zwischen [n] und [g] deutlich erkennbar, wo eigentlich [ŋ] gesprochen werden sollte. Im Vergleich der beiden Aufnahmen ist auch die Differenz zwischen [ə] und [ʌ] gut ersichtlich.

Bis auf die zweite Aufnahme von ‚aufgegangen‘ hat der Laut [ŋ] immer gut geklungen, auch schon am Beginn des Experiments. Die Tatsache, dass bei einem von vier Wörtern ein Fehler gemacht wurde, reicht nicht aus, um von einer Verschlechterung der Aussprache zu sprechen. Was die übrigen Fehler angeht, so ist dies – wie bereits erwähnt – vermutlich auf ein überdeutliches Vorlesen zurückzuführen.

5.3.3. Proband*in L. M.

Teilnehmer*in L. M. hatte keinen besonderen Verbesserungswunsch. Daher wurden die Umlaute <ö> und <ü> näher betrachtet, da diese keine*r der anderen Teilnehmenden besonders trainieren wollte. Für Deutschlernende mit L1 Tschechisch sollte das <ä> in der Regel kein Problem darstellen, da das entsprechende Phonem [ɛ] in beiden Sprachen existiert. Zudem sind <ö> und <ü> gerundete Vorderzungenvokale und unterscheiden sich somit vom ungerundeten <ä>. Daher wird letzteres nicht speziell analysiert.

Wort	bundesdeutsche Aussprache	Aufnahme 1	Aufnahme 2
‚öffnete‘	[ˈœfnətə]	[ˈœfnətə]	[ˈœfnətə]
‚stützte‘	[ˈʃtʏtstə]	[ˈʃtʏtstə]	[ˈʃtʏtstə]
‚müssen‘	[ˈmysn̩]	[ˈmɪsn̩]	[ˈmysn̩]
‚luxuriösen‘	[ˌlʊksuˈriøːzən]	[ˌlʊksuˈriœːzən]	[ˌlʊksuˈriøːzən]

Tabelle 6: Wörter mit <ö> und <ü> aus dem Lesetext (Proband*in L. M.)

Beim ersten Beispielwort, ‚öffnete‘, lassen sich keinerlei Unterschiede zum Aussprachewörterbuch erkennen. Die Schwierigkeit wäre hier der Unterschied zwischen dem geschlossenen [ø] und dem offenen [œ]. Doch da auf das <ö> im Schriftbild drei Konsonanten folgen, muss es kurz sein und daher ist nur [œ] möglich. Selbst bei [ø], das anderen Teilnehmenden häufig Probleme bereitete, klingt alles korrekt.

Das trifft auch auf das Schwa in ‚stützte‘ zu. Hier hat der*die Proband*in lediglich in der ersten Aufnahme mit [ʏ] ein Problem, da er*sie das <ü> eher ungerundet ausspricht, was einem [ɪ] näher kommt. In Aufnahme 2 ist es ganz klar ein [ʏ]. Ebenso verlief die Veränderung bei ‚müssen‘ ab. Während in Aufnahme 1 noch [ɪ] zu hören war, hatte es sich nach zwei Monaten zu [ʏ] gewandelt.

Größere Unterschiede gab es beim Wort ‚luxuriösen‘. Wie einige andere Proband*innen spricht er*sie <r> als [r] aus. Anders als bei ‚öffnete‘, war hier die Realisierung des <ö> nicht ganz richtig. Der Laut bildet in diesem Beispiel eine eigene Silbe und ist lang, weshalb er als [øː] gesprochen werden sollte.

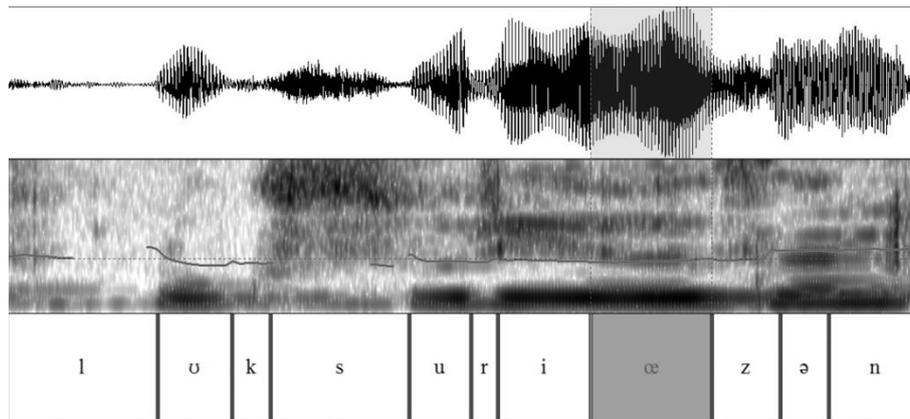


Abb. 15: ‚luxuriösen‘ (Proband*in L. M., Aufnahme 1), Screenshot aus Praat

In Aufnahme 1 fällt das <ö> kürzer aus und klingt eher nach [œ]. Anzumerken ist auch, dass das <e> in der Endsilbe kaum bis gar nicht zu hören sein sollte, bei dem*der Teilnehmer*in ist ein [ə] zu erkennen. Zudem ist ein Unterschied zwischen [ʊ] und [u] zu sehen.

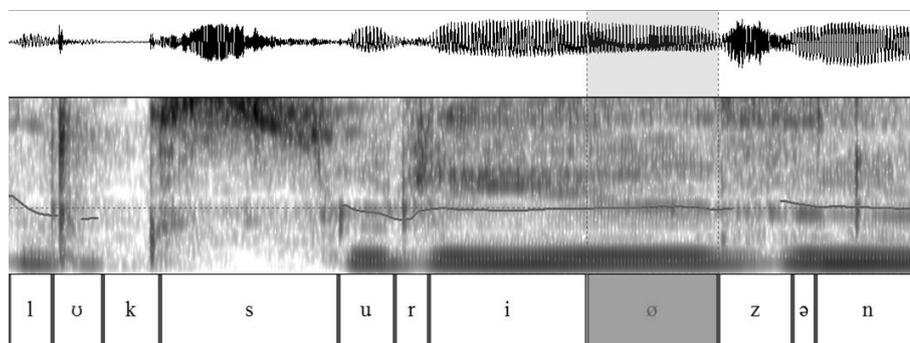


Abb. 16: ‚luxuriösen‘ (Proband*in L. M., Aufnahme 2), Screenshot aus Praat

In der zweiten Aufnahme wird [ø:] richtig artikuliert. Allerdings wurde zweite Aufnahme sehr leise gesprochen, weshalb Unterschiede zwischen verschiedenen Lauten nicht ganz so deutlich sind, wie in der ersten. Dennoch kann festgestellt werden, dass das [ə] kürzer geworden ist.

Obwohl der*die Teilnehmer*in keinen konkreten Verbesserungswunsch hatte, ist doch erkennbar, dass sich einiges verbessert hat: besonders stark ist die Entwicklung des [ʏ].

5.3.4. Proband*in K. S.

Besonders viele Ziele, was die Verbesserung angeht, hatte Proband*in K. S. Er*sie will an der Vokalqualität arbeiten, sowie an den R-Lauten (konsonantisch – vokalisch) und dem [l]. Zudem strebt er*sie eine österreichische Aussprache an und gab in seinem*ihrem Lerntagebuch an, am Wiener Dialekt interessiert zu sein.

Wort	österreichische Aussprache	Aufnahme 1	Aufnahme 2
‚Schal‘	[ʃa:l]	[ʃa:l]	[ʃa:l]
‚Ellenbogen‘	[ˈelən,bo:gŋ]	[ˈelen,bo:gŋ]	[ˈelən,bo:gŋ]
‚munter‘	[ˈmuntʰə]	[ˈmuntə]	[ˈmuntʰə]
‚Morgen‘	[ˈmɔʁgŋ]	[ˈmɔʁgəŋ]	[ˈmɔʁgəŋ]

Tabelle 7: Wörter mit [ʃ], [v] und [l] aus dem Lesetext (Proband*in K. S.)

Das [l] in ‚Schal‘ klingt hier nicht wie der L-Laut, der im Tschechischen vorkommt. Bei diesem ist die Zungenposition etwas anders, ähnlich wie die des sogenannten *Meidlinger-L* [ɫ]. Obwohl sich der*die Lernende für die Wiener Mundarten interessiert, hat er*sie sich doch für das standardsprachliche [l] entschieden. Ansonsten ist hier noch anzumerken, dass das <a> in Aufnahme 1 etwas länger ausgesprochen werden könnte, auch wenn es nicht ganz so kurz ist wie beispielsweise in ‚Schall‘. In Aufnahme 2 hat es dann eine optimale Länge.

Während das erste <e> in ‚Ellenbogen‘ im bundesdeutschen Standard wie ein offenes [ɛ] ausgesprochen wird, ist es in der österreichischen Standardaussprache eher ein halbgeschlossenes [e]. Wie letzteres spricht es auch der*die Proband*in aus. Das zweite <e> ist in beiden Varietäten ein [ə], das der*die Sprecher*in allerdings in der ersten Aufnahme ein wenig zu stark betont. Zwei Monate später ist das <e> kaum noch zu hören. Das <l> klingt optimal, wie schon beim vorherigen Wort und auch in allen weiteren Wörtern im Text, in denen es vorkommt. Das auslautende <n> sollte eher ein [ŋ] sein. In Aufnahme 2 gelingt ihr das besser als in Aufnahme 1, wo es noch eher ein [n] ist.

Bei ‚munter‘ kann das <t> aspiriert sein, wenn von einer österreichischen Standardaussprache ausgegangen wird. Proband*in K. S. macht das in der ersten Aufnahme noch nicht, später schon. Das <r> wird am Ende auch bei ihm*ihr zu einem vokalisiertem [ɐ]. Dies war bereits vor dem Experiment der Fall.

Das <r> in Morgen ist nicht vokalisiert, sondern konsonantisch und der*die Proband*in ist der*die einzige der insgesamt sechs Teilnehmenden, der*die es als [ʀ] ausspricht. Auch in den übrigen Wörtern des Lesetextes, in dem dieser R-Laut vorkommt, gelingt es ihm*ihr. Wie auch bei der ersten Aufnahme von ‚Ellenbogen‘ könnten <e> und <n> zu [ŋ] verschmelzen, zu hören ist aber in beiden Aufnahmen eher [ən], wobei das kaum als Fehler gerechnet werden kann, da der Unterschied so gering und kaum wahrnehmbar ist.

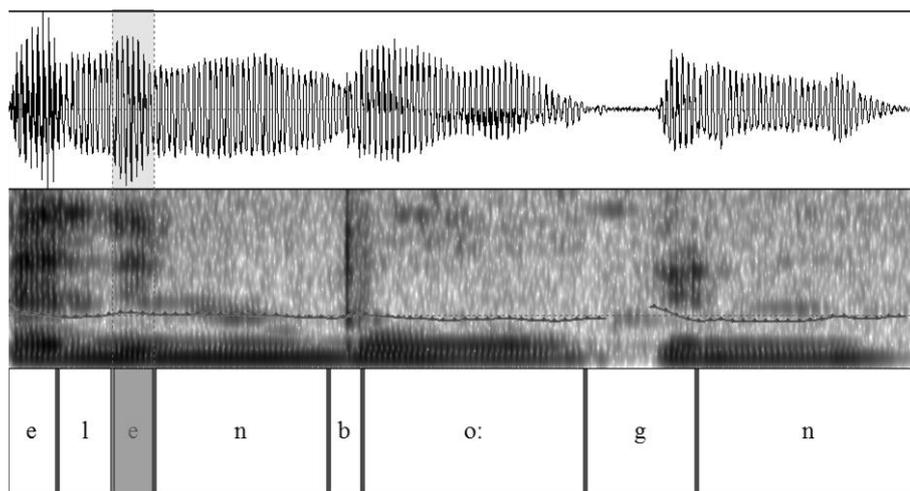


Abb. 17: ‚Ellenbogen‘ (Proband*in K. S., Aufnahme 1), Screenshot aus Praat

Auch hier ist gut erkennbar, dass der ersten Silbe die Hauptbetonung zukommt. Das zweite <e> sollte, wie gesagt, ein [ə] sein, was nicht der Fall ist. Auf dem Oszillogramm wird jedoch deutlich, dass das zweite <e> nicht ganz so stark betont wird, wie das erste, das eindeutig ein [e] ist.

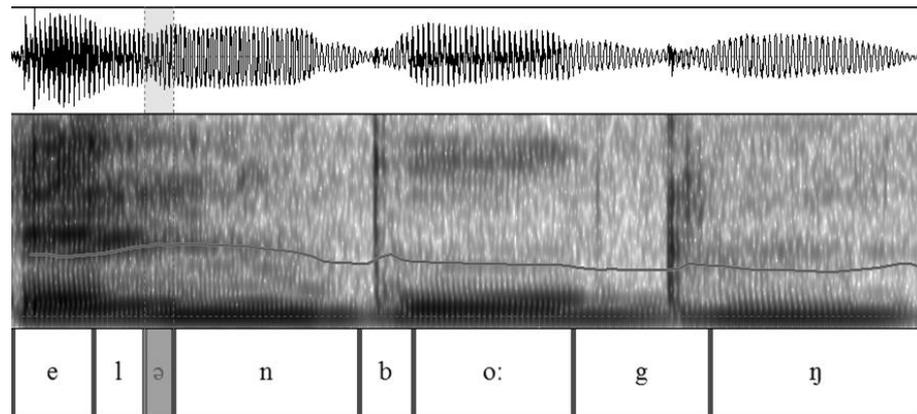


Abb. 18: ‚Ellenbogen‘ (Proband*in K. S., Aufnahme 2), Screenshot aus Praat

Das hier markierte [ə] kann kaum noch vom nachfolgenden [n] getrennt werden, und am Ende ist weder [e] noch [ə] zu hören oder zu sehen.

Beim ersten Hören von Aufnahme 1 und im Gespräch mit dem*der Proband*in, dachte ich zunächst, dass es nicht mehr viel gäbe, was er*sie verbessern könnte. Das uvulare [ʁ], das aus Erfahrung vielen ein wichtiges Anliegen ist, gelang ihm*ihr bereits problemlos und generell hatte er*sie eine gute Aussprache. Dennoch lässt sich eine Verbesserung feststellen, vor allem was die Betonung und die Vokalquantität angeht.

5. 3. 5. Proband*in A. Z.

Proband*in A. Z. hatte keinen bestimmten Wunsch, was die Verbesserung der Aussprache angeht. Er*sie war jedenfalls nicht zufrieden mit seiner*ihrer Aussprache. Für die Analyse wurde der Schwerpunkt auf die Vokalquantität gelegt, da es sich hierbei um eine häufige Fehlerquelle handelt. Im Tschechischen werden lange Vokale mit einem Akut gekennzeichnet, im Deutschen fehlt eine solche Kennzeichnung jedoch. In der Regel kann die Vokallänge an den nachfolgenden Konsonanten abgelesen werden (z. B. tschech. ‚šál‘ [ʃa:l] = dt. ‚Schal‘). Mehr als ein Konsonant bedeutet im Deutschen häufig, dass der Vokal kurz ist (z. B. ‚Schal‘ [ʃa:l] – ‚Schall‘ [ʃal]).

Wort	bundesdeutsche Aussprache	Aufnahme 1	Aufnahme 2
‚hätte‘	[ˈhɛtə]	[ˈhɛtə]	[ˈhɛtə]
‚Augenlider‘	[ˈaʊ̯gŋliːdɐ]	[ˈaʊ̯gənliɖə]	[ˈaʊ̯gŋliːdɐ]
‚summt‘	[ˈzʊmtə]	[ˈsʊmtə]	[ˈsʊmtə]
‚Zimmer‘	[ˈtsɪmɐ]	[ˈtsɪmɐ]	[ˈtsɪmɐ]

Tabelle 8: Wörter mit langen und kurzen Vokalen aus dem Lesetext (Proband*in A. Z.)

Das <e> in ‚hätte‘ ist ein offenes [ɛ], wie es im Bundesdeutschen sein sollte, während es in Österreich als kurzes [e] ausgesprochen werden kann. Bei dem*der Proband*in hört es sich wie [ɛ] an, sowohl in Aufnahme 1 als auch in Aufnahme 2.

Bei ‚Augenlider‘ sind es nur Kleinigkeiten, die bemängelt werden können. Eigentlich sollte <en> zu [ŋ] verschmelzen, <e> ist jedoch in Aufnahme 1 als [ə] hörbar. Dahingegen kann es in der zweiten Aufnahme nicht mehr gehört werden. Zudem könnte [i] ein wenig länger ausfallen, was sich bis zu Aufnahme 2 auch geändert hat.

Bei ‚summt‘ sollte das anlautende <s> stimmhaft sein, was bei dem*der Lernenden in beiden Aufnahmen nicht zu hören ist. Der Unterschied zwischen [s] und [z] ist allerdings sehr gering und nur bei genauerem Hinhören zu erkennen. Im Tschechischen gibt es für stimmhaftes und stimmloses <s> zwei unterschiedliche Grapheme: <s> für das stimmlose [s] und <z> für das stimmhafte [z].

‚Zimmer‘ klingt einwandfrei. Das [ɪ] ist aufgrund der nachfolgenden <mm> kurz und <er> wird am Ende zu einem [ɐ].

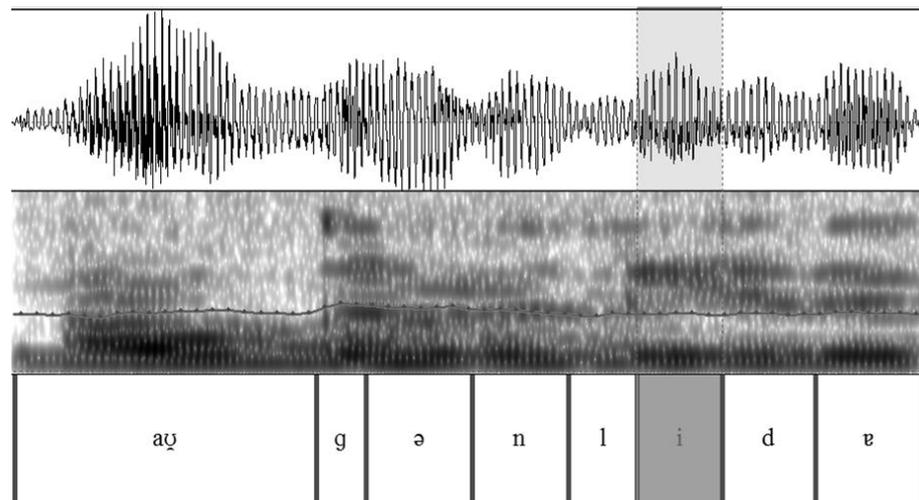


Abb. 19: ‚Augenlider‘ (Proband*in A. Z., Aufnahme 1), Screenshot aus Praat

Gut zu erkennen ist hier, in Abbildung 19, dass der Akzent auf der ersten Silbe liegt. Der Diphthong [aʊ] ist klar der am stärksten betonte Laut. Zudem wird deutlich, dass das [i] zu kurz ist, auch wenn es nicht ganz so lange wie [aʊ] sein muss. Was beim freien Hören nicht erkennbar war, ist das [ə] im Auslaut, der weniger deutlich ausgesprochen werden sollte. Zumindest handelt es sich nicht um ein [a].

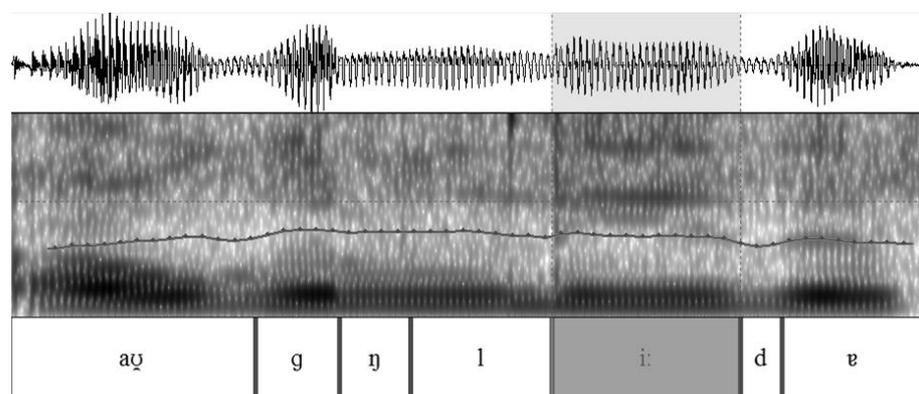


Abb. 20: ‚Augenlider‘ (Proband*in A. Z., Aufnahme 2), Screenshot aus Praat

Im Vergleich zur ersten Aufnahme ist [i] hier schon deutlich länger. Auch ein [ə] ist nicht mehr zu hören. Nur [ɨ] könnte noch etwas kürzer sein, das sticht aber nur bei genauem Hinhören hervor.

Was bei diesem*dieser Proband*in allgemein auffällt, ist das uvulare [ʀ]. In der ersten Aufnahme gelingt es ihm*ihr bereits hin und wieder, zwei Monate später spricht er*sie es fast immer. Lediglich im Anlaut bereitet es noch Probleme. Mit dem vokalisiertem [ʁ] scheint es keine Schwierigkeiten mehr zu geben.

5.3.6. Proband*in E. T.

Wie manche andere Teilnehmende wollte E. T. auch an Diphthongen und den R-Lauten arbeiten. Er*sie war der*die zweite der beiden Proband*innen, die eine österreichische Aussprache bevorzugen.

Wort	Österreichische Aussprache	Aufnahme 1	Aufnahme 2
‚feuchten‘	[ˈfɔ̥ɪçtɳ]	[ˈfɔ̥ɪçtən]	[ˈfɔ̥ɪçtən]
‚Ohren‘	[ˈo:ʁən]	[ˈɔʊrən]	[ˈo:rən]
‚bleiben‘	[ˈbl̩äeb̩m]	[ˈbl̩äebən]	[ˈblaɪbən]
‚Fenster‘	[ˈfɛnstɐ]	[ˈfɛnstɐ]	[ˈfɛnstɐ]

Tabelle 9: Wörter mit Diphthongen und R-Lauten aus dem Lesetext (Proband*in E. T.)

Wie bei den meisten anderen Proband*innen ist auch bei E. T. das <e> im Auslaut zu hören. An ihrer Aussprache von ‚feuchten‘ ändert sich auch bei der zweiten Aufnahme nichts.

Bei ‚Ohren‘ ist es hingegen angemessen, am Ende ein [ə] zu sprechen. Das Problem ist in diesem Fall aber das anlautende <o>, das in der ersten Aufnahme mehr wie ein Diphthong klingt, nicht unähnlich dem tschechischen [ɔʊ]. Nach den zwei Monaten ist das aber verschwunden. Das <r> wird von ihm*ihr ebenfalls als [r] auf der Zungenspitze gerollt.

Bei ‚bleiben‘ gibt es wiederum Unterschiede zwischen bundesdeutscher und österreichischer Standardaussprache. So ist <ei> oder <ai> im Bundesdeutschen eher [aɪ], während in Österreich eher [äe] zu hören ist. Bei dem*der Proband*in ist in Aufnahme 1 das österreichische [äe] zu hören, in Aufnahme 2 das bundesdeutsche [aɪ].

Im Lesetext kommt ‚Fenster‘ gleich zwei Mal vor. Der*die Lernende spricht das Wort sowohl in Aufnahme 1 als auch in Aufnahme 2 immer gleich aus. Das erste <e> klingt bei ihr wie [e], wie es in Österreich ausgesprochen wird. Die bundesdeutsche Standardaussprache wäre [ɛ].

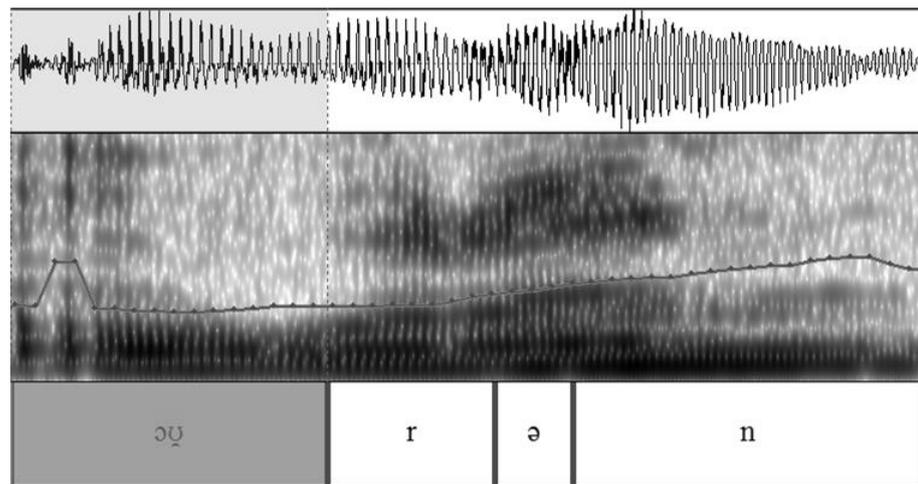


Abb. 21: ‚Ohren‘ (Proband*in E. T., Aufnahme 1), Screenshot aus Praat

Im grau markierten Bereich ist erkennbar, dass der erste Laut ein Diphthong ist. Er beginnt mit einem offenen [ɔ] und geht dann zu einem offenen [ʊ] über. Darauf folgt ein gerolltes [r], bei einem uvularen [ʀ] wäre am Oszillogramm nämlich kaum etwas zu sehen.

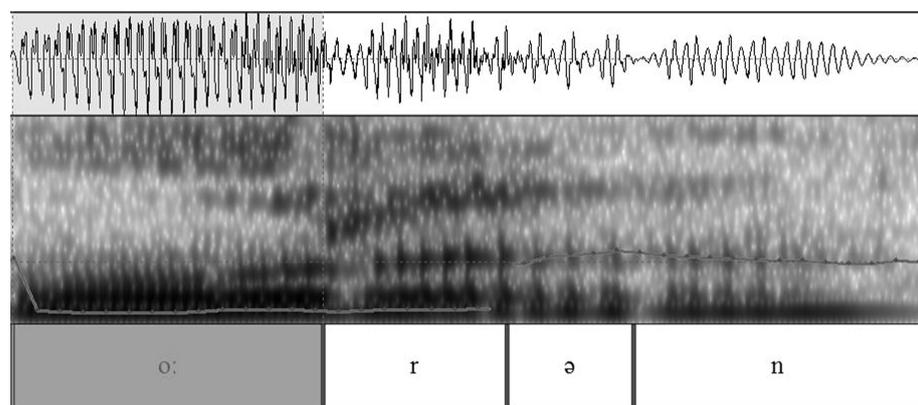


Abb. 22: ‚Ohren‘ (Proband*in E. T., Aufnahme 2), Screenshot aus Praat

Bei der zweiten Aufnahme ist das <oh> ganz klar kein Diphthong mehr. Ansonsten fällt noch auf, dass das <e> zwar schon in der ersten Aufnahme ein [ə] war, in der zweiten ist der Schwa-Laut sogar noch schwächer. Am Rest des Wortes hat sich nichts verändert.

Allgemein lässt sich sagen, dass der*die Proband*in keine Probleme mit dem vokalisiertem R-Laut [ʁ] zu haben scheint. Das konsonantische <r> spricht er*sie als [r] aus. Hierbei hat sich auch in der zweiten Aufnahme nichts geändert.

5.3.7. Zusammenfassung

Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse in der untenstehenden Tabelle zusammengefasst. Es wird verglichen, was sich in Aufnahme 2 im Gegensatz zu Aufnahme 1 verändert hat. In der dritten Spalte wird eine Bewertung abgegeben, die sich nach folgender Einteilung richtet:

- ‚ideal‘ = von Anfang an passend
- ‚besser‘ = in Aufnahme 2 hat sich etwas verbessert
- ‚schlechter‘ = in Aufnahme 2 hat sich etwas verschlechtert
- ‚gemischt‘ = in Aufnahme 2 hat sich sowohl etwas verbessert als auch verschlechtert
- ‚gleich‘ = in Aufnahme 2 hat sich weder etwas verbessert noch verschlechtert

Schließlich wird in der vierten Spalte das Endergebnis erfasst, das sich ebenfalls nach dieser Kategorisierung richtet.

Proband*in	Wort	Bewertung	Endergebnis
T. R.	‚feuchten‘	ideal	gemischt
	‚aufgeben‘	gemischt	
	‚graute‘	besser	
	‚eingedrungen‘	schlechter	

A. S.	„verlängern“	schlechter	gemischt
	„lange“	besser	
	„eingedrungen“	besser	
	„aufgegangen“	schlechter	
L. M.	„öffnete“	ideal	besser
	„stützte“	besser	
	„müssen“	besser	
	„luxuriösen“	besser	
K. S.	„Schal“	ideal	besser
	„Ellenbogen“	besser	
	„munter“	besser	
	„Morgen“	gleich	
A. Z.	„hätte“	ideal	besser
	„Augenlider“	besser	
	„summte“	gleich	
	„Zimmer“	ideal	
E. T.	„feuchten“	gleich	besser
	„Ohren“	besser	
	„bleiben“	gleich	
	„Fenster“	ideal	

Tabelle 10: Zusammenfassung Analyse

Wie aus der Tabelle hervorgeht, erhielten zwei Teilnehmende ein gemischtes Ergebnis, während sich vier stark verbessern konnten. Doch auch diejenigen, die im Endergebnis als „gemischt“ eingestuft wurden, haben sich in einzelnen Fällen

verbessert. Nur wenige Wörter klangen in der zweiten Aufnahme tatsächlich schlechter als am Anfang.

5. 4. Interpretation der gesammelten Daten

In diesem Kapitel sollen die Daten aus den drei Quellen – Lerntagebuch, Perzeptionsexperiment und phonetische Analyse ausgewählter Ausschnitte – zusammen interpretiert werden, um zu einem Ergebnis zu gelangen.

Proband*in	Lerntagebuch	Perzeptionsexperiment	Phonetische Analyse
T. R.	Keine Angabe	gemischt	gemischt
A. S.	Keine Angabe	besser	gemischt
L. M.	Keine Angabe	besser	besser
K. S.	Ja	besser	besser
A. Z.	Keine Angabe	gemischt	besser
E. T.	Ja	besser	besser

Tabelle 11: Zusammenfassung der Ergebnisse aus Lerntagebuch, Perzeptionsexperiment und phonetischer Analyse

Auch wenn das Perzeptionsexperiment ergeben hat, dass sich nicht alle Teilnehmenden verbessert haben, lassen sich durch die phonetische Analyse auch bei denjenigen, die schlechter abgeschnitten haben, doch Unterschiede feststellen. Diese sind beim bloßen Hören schwer festzustellen, aber es ist eine Veränderung da, die im Oszillogramm und Spektrogramm aufscheint. Was die beiden Proband*innen gemeinsam haben und was sie von den anderen unterscheidet, ist, dass sie nicht regelmäßig geübt haben. (Dazu mehr in Kapitel 6.1. ‚Nicht bestätigte Thesen‘.) Eine*r der beiden Teilnehmenden hatte kein konkretes Ziel, was seine*ihre Aussprache anging. Er*sie wollte sich einfach generell verbessern. Es kann angenommen werden, dass er*sie sich deshalb kaum verändert hat. Ein konkretes Ziel vor Augen zu haben ist wichtig für die Motivation (s. Kap. 2. 3. ‚Lernmotivation und affektiver Faktor‘). Allerdings hat ein*e

weitere*r Teilnehme*rin ebenfalls keinen Verbesserungswunsch angeben, sich aber eindeutig weiterentwickelt.

Ein*e Teilnehmer*in schnitt bei der phonetischen Analyse schlechter ab als beim Perzeptionsexperiment, bei dem er*sie durchaus gute Ergebnisse erzielte. Auch er*sie hat nicht regelmäßig geübt, etwa an einem Drittel der Tage hat er*sie nicht gesungen. Die anderen, die gemischte Bewertungen bekamen, haben noch weniger trainiert. Lediglich an der Hälfte der Tage wurde etwas für das Experiment getan.

Wie aus Tabelle 11 hervorgeht, gibt es drei Proband*innen, die sich eindeutig verbessert haben, und drei mit gemischten Ergebnissen. Letztere sind in der obenstehenden Tabelle grau hinterlegt.

6. Fazit

Abschließend soll noch einmal auf die Forschungsfragen und Hypothesen eingegangen werden. In den folgenden beiden Unterkapiteln werden nicht bestätigte bzw. bestätigte Thesen näher beleuchtet. In einigen Fällen ist die Antwort jedoch nicht ganz klar. Das letzte Unterkapitel schlägt mögliche Ansätze für die weitere Forschung vor.

6. 1. Nicht bestätigte Thesen

Forschungsfrage 3: Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Aussprache zwischen musikalischen und nicht-musikalischen Lernenden? Wenn ja, worin bestehen diese?

Hypothese 3: Musikalische Lernende haben hinsichtlich der Aussprache nicht-musikalischen Lernenden gegenüber einen Vorteil.

In dieser Gruppe gab es vier Personen, die angaben, entweder ‚musikalisch‘ oder ‚eher musikalisch‘ zu sein, und zwei Personen, die sich selbst als ‚nicht-musikalisch‘ oder ‚eher nicht-musikalisch‘ bezeichneten. Von den vier (eher) musikalischen Personen haben sich nur zwei deutlich verbessert. Die beiden (eher) nicht-musikalischen Teilnehmenden haben ebenso eine bessere Aussprache erworben. Somit hat es den Anschein, dass musikalische Lernende ihren nicht-musikalischen Kolleg*innen gegenüber keinen Vorteil hätten. Um die Hypothese eindeutig widerlegen oder bestätigen zu können, bräuchte es vermutlich eine größere Anzahl an Proband*innen. Anhand dieser Teilnehmendengruppe kann die Hypothese jedenfalls nicht bestätigt werden.

Auffällig ist jedoch, dass die Lernenden, die sich deutlich verbessert haben, regelmäßiger geübt haben. Im Gegensatz dazu haben diejenigen, die sich kaum verändert haben, oft nur an wenigen Tagen pro Woche geübt. Wenn sie geübt haben, dann zumindest länger, oft bis zu einer Stunde. Regelmäßiger zu trainieren und dafür nur ein bis zwei Lieder pro Tag zu singen, scheint effektiver zu sein. Eine solche Herangehensweise hat den Teilnehmenden im Laufe des Experiments dazu verholfen, ihre Aussprache zu verbessern. Diese Annahme müsste jedoch ebenfalls durch weitere Untersuchungen bestätigt werden.

6. 2. Bestätigte Thesen

Forschungsfrage 1: Spielt der affektive Faktor bei diesem Experiment eine Rolle? Wenn ja, wie äußert sich das und lässt sich ein Zusammenhang zum Singen erkennen?

Hypothese 1: Ein Zusammenhang zwischen dem affektiven Faktor und dem Singen ist erkennbar, der Sprachenerwerb wird beeinflusst.

Aus einigen Lerntagebüchern geht hervor, dass sich die Einstellung der Proband*innen zur deutschen Sprache verändert hat. Mindestens zwei von ihnen haben nun ein positiveres Verhältnis zur Sprache (s. Kap. 5.1. 1. ‚Fazit der Proband*innen‘). Wie bereits in der Analyse des Tagebuchs angemerkt wurde, klang die deutsche Sprache für eine Proband*in am Ende des Experiments schöner und melodischer.

Mehrere Teilnehmende merkten an, dass sie Spaß gehabt hätten und weiterhin ihre Aussprache durch Singen trainieren wollen würden. An der Einstellung zum Singen scheint sich nichts verändert zu haben. Somit dürfte das Experiment einen positiven Einfluss auf die Haltung gegenüber der Sprache gehabt haben, nicht aber auf das Singen. Auch das Stimmungsbarometer weist darauf hin, dass die Stimmung während dieser zwei Monate durchwegs gut bis sehr gut war.

Da fast alle Teilnehmenden angaben, Freude beim Lernen gehabt zu haben, lässt sich daraus schließen, dass der affektive Faktor beim Sprachenerwerb tatsächlich eine Rolle spielt. Doch nicht alle haben im Lerntagebuch etwas vermerkt, was auf den affektiven Faktor schließen lässt. Diese Hypothese lässt sich somit nur zum Teil bestätigen.

Forschungsfrage 2: Verändert regelmäßiges Singen in der Fremdsprache die Aussprache? Wenn ja, in welchen Bereichen?

Hypothese 2: Bei regelmäßigem Üben durch Singen ist nach zwei Monaten eine Verbesserung der Aussprache erkennbar.

Die Forschungsfrage kann eindeutig mit ‚ja‘ beantwortet werden. Das geht nicht nur aus dem Perzeptionsexperiment und aus der Analyse hervor. Auch einige Teilnehmende haben bei sich selbst eine Verbesserung bemerkt. Veränderungen fanden hauptsächlich auf der lautlichen Ebene statt, aber auch auf der Ebene der Prosodie. Dass sich der Wortakzent verbessert hat, fiel den Hörer*innen im Perzeptionsexperiment selbst auf, wenngleich das nicht Teil der Fragestellung war.

Somit ist ein deutlicher Unterschied erkennbar und das Experiment kann als erfolgreich angesehen werden.

6. 3. Ansätze für die weitere Forschung

Wie so oft stellt sich am Ende heraus, inwiefern das Projekt besser bzw. anders hätte gestaltet werden können. Beispielsweise wären mehr Teilnehmende wünschenswert. Für diese Masterarbeit waren sechs Proband*innen jedoch ausreichend, da die Analyse andernfalls zu viel Zeit in Anspruch genommen hätte. Bei einer größeren Gruppe hätte auch sichergestellt werden müssen, dass darunter genügend nicht-musikalische Personen sind. Damit könnte die dritte Hypothese endgültig widerlegt oder bestätigt werden. Zudem sollte der Vermutung nachgegangen werden, dass eher regelmäßiges Singen einen Unterschied macht. Es könnte auch untersucht werden, wie lange bzw. wie oft gesungen werden müsste, um deutliche Fortschritte zu machen. Oder es könnte getestet werden, durch welche Art des Singens (z. B. mit/ohne Text) die Aussprache schneller verbessert werden kann. Zusätzlich könnte hier mit Musikalitätstests gearbeitet werden, auf diese wurde hier aber aus den bereits genannten Gründen verzichtet.

Um eine größere Proband*innengruppe zu erhalten, könnte das Experiment in Verbindung mit einer Lehrveranstaltung oder im Rahmen des Unterrichts durchgeführt werden. Mir war es dabei wichtig, dass die Teilnehmenden die Aufgabe freiwillig und in ihrer Freizeit machen. Aber es wäre vermutlich interessant zu sehen, wie sich das Experiment in einem anderen Umfeld entwickelt. Zudem sollte es für die Lernenden eine Möglichkeit geben, das Lerntagebuch kreativer zu gestalten. Einer Gruppe, die die Arbeit mit Lerntagebüchern bereits gewohnt ist, fiel das eventuell leichter. Den Proband*innen wurde zwar mitgeteilt, dass sie sich nicht an die Vorlage halten müssen, solange die Vorgaben eingehalten werden, sie blieben jedoch ausnahmslos dabei.

Für die genauere Untersuchung des Zusammenhangs von affektivem Faktor und Sprachenerwerb und Singen könnte zusätzlich zum Lerntagebuch ein Interview mit Leitfragen durchgeführt werden. Wie aus der Analyse des Tagebuchs hervorgeht, haben die Teilnehmenden wenig festgehalten, was mit dem affektiven Faktor zu tun hat. Bei einem Interview könnte hier noch genauer nachgefragt werden.

Eine mögliche Anpassung für das Experiment wäre u. a. ein längerer Zeitraum. Dann wäre es jedoch wichtig, zwischendurch immer wieder um Feedback zu bitten, um das Experiment den Bedürfnissen der Teilnehmenden anpassen zu können. Außerdem bräuchten sie dann mehr Betreuung, damit sie bis zum Ende mitmachen.

Das sind nur einige Vorschläge, wie hier in der Forschung angeknüpft werden könnte.

Musik kann im Fremdsprachenunterricht auf vielfältige Weise eingesetzt werden, auch im Bereich der Erwachsenenbildung, im Bereich der Schule, ja auch im universitären Bereich.

7. Literaturverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2008): *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis. Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht.* Saarbrücken: Südwestdeutscher Verl. für Hochschulschriften.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten.* Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Badr Goetz, Nadja; Ruf, Urs (2007): *Das Lernjournal im dialogisch konzipierten Unterricht.* In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina [Hg.] (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 133-148.
- Berthold, Kirsten (2006): *Handlungskompetent durch Reflexion im Lerntagebuch: Fünf Thesen.* In: *Bildung und Erziehung*, Vol.59(2). Böhlau Verlag GmbH & CIE. S. 205-214.
- Bimmel, Peter (2002): *Lernerautonomie und Lernstrategien.* In: *외국어로서의 독일어*, 2002, Vol.10. S. 7-22.
- Birdsong, David [Hg.] (1999): *Second language acquisition and the critical period hypothesis.* Mahwah [u.a.]: Erlbaum.
- Blell, Gabriele [Hg.] (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.
- Boesch, Bruno [Hg.](1957): *Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz: eine Wegleitung.* Zürich: Schweizer Spiegel-Verlag.
- Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard (2013): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio.* Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Brügge, Walburga; Mohs, Katharina (2011): *Verstimmt?: Mit klangvoller Stimme gut ankommen.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Brunner, Ilse [Hg.] (2006): *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Carstensen, Kai Uwe et al. [Hg.] (2010³): *Computerlinguistik und Sprachtechnologie: eine Einführung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Heidelberg : Spektrum Akad. Verl.
- Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Dresel, Markus; Lämmle, Lena: *Motivation*. In: Götz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Dresel, Markus (2011): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Stuttgart: UTB GmbH; Paderborn [u.a.]: Schöningh. 79-142.
- Ehrlich, Karoline (2008): *Wie spricht man "richtig" Deutsch?: kritische Betrachtung der Aussprachenormen von Siebs, GWDA und Aussprache-Duden*. Wien: Praesens-Verl.
- Ehrlich, Karoline (2011): *Stimmbildung und Sprecherziehung: ein Lehr- und Übungsbuch*. Wien [u. a.]: Böhlau.
- Eterno, John A. (1961): *Foreign Language Pronunciation and Musical Aptitude*. In: *Modern Language Journal*, April 1961, Vol.45(4), S. 168-170.
- Falk, Simone (2010): *Musik und Sprachprosodie. Kindgerichtetes Singen im frühen Spracherwerb*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Fischer, Andreas (2007a): *Deutsch lernen mit Rhythmus: der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache; Methode und Material*. Leipzig: Schubert.
- Fischer, Andreas (2007b): *Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2.
- Frenzel, Anne C.; Stephens, Elisabeth J. (2011): *Emotionen*. In: Götz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Dresel, Markus (2011): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Stuttgart: UTB GmbH; Paderborn [u.a.]: Schöningh. S. 15-77.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina [Hg.] (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, Michaela [Hg.] (2010): *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Götz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Dresel, Markus (2011): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Stuttgart: UTB GmbH; Paderborn [u.a.]: Schöningh.

- Griffiths, Carol [Hg.] (2008): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): *Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen*. In: Pürschel, Heiner; Tinnefeld, Thomas [Hg.]: *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia*. Bochum: AKS-Verl. S. 186-202.
- Häcker, Thomas H. (2006): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hahn, Natalia [Hg.] (2011): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Hascher, Tina (2007): *Lerntagebuch und Portfolio – Ermöglichung echter Lernzeit*. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina [Hg.] (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 295-302.
- Hirschfeld, Ursula (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt am Main: Hector.
- Javorszky-Wasner, Eva (1984): *Unmusikalität – Musikalität. Eine empirische Untersuchung über den Zusammenhang von subjektiver und objektiver Musikalität*. Wien.
- Jung, Udo O. H. [Hg.] (1978): *Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht*. Königstein/Ts.: Scriptor Verl.
- Kelly, Gerald (2002): *How to teach pronunciation*. Harlow: Longman.
- Kessner, Vibeke Grunnreis (2016): *Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht - Lehrereinstellungen und Unterrichtspraxen*. The University of Bergen.
- Kleiner, Stefan; Knöbl, Ralf [Bearb.] (2015⁷): *Duden, das Aussprachewörterbuch*. In Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Kovářová, Alena (2007): *Das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht – Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit*

- künftigen Deutschlehrern.* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 12:2.
- Krelch, Eva-Maria; Kurka, Eduard [u. a.] [Hg.] (1982): *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache.* Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen [Hg.] (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Laimer, Thomas (2017): *Musik und Lieder im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht mit jugendlichen MigrantInnen. Möglichkeiten zur Sichtbar- und Nutzbarmachung von Mehrsprachigkeit.* Wien.
- Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard (2007): *Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern?* In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina [Hg.] (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 149-170.
- Lang, Karoline (2014): *Erfassung musikalischer Fertigkeiten: Testkonstruktion & Validierung.* Wien.
- Luick, Karl (1932³): *Deutsche Lautlehre: mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer.* Leipzig, Wien: Deuticke. 3., verbesserte Auflage.
- Milovanov, Riia; Pietila, Paivi; Tervaniemi, Mari; Esquef, Paulo A. A. (2010): *Foreign Language Pronunciation Skills and Musical Aptitude: A Study of Finnish Adults with Higher Education.* In: *Learning and Individual Differences*, 2010, Vol.20(1), S. 56-60.
- Nardo, Davide; Reiterer, Susanne Maria (2009): *Musicality and Phonetic Language Aptitude.* Berlin: Mouton de Gruyter.
- Quast, Ulrike (1996): *Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht.* In: Blell, Gabriele [Hg.] (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.
- Riedel, Sophie (2010): *Musikalität. Ein philosophischer Exkurs über Ursprung und Herkunft.* Wien.

- Riedl, Franziska (2011): *Musikalität. Untersuchung zu Definition und Messbarkeit*. Wien.
- Rose, Marian (2016): *Use of Music in Adult Second Language Instruction: A Canadian Perspective*. <https://constellation.uqac.ca/4081/> (10. 02. 2019)
- Russ, Charles V. J. (2010): *The sounds of German*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- Salle, Alexander (2015): *Selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien: Arbeitsverhalten und Argumentationsprozesse beim Lernen mit interaktiven und animierten Lösungsbeispielen*. Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schaub, Stefan (1984): *Methodenbeiträge zur Erforschung des Musik-Lernens. Die Erfassung musikalischen Erlebens und musikalischer Einstellungen und deren Bedeutung für das Konzept der Musikalität*. Mainz [u.a.]: Schott.
- Schmidt, Torben (2015): *Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 01 September 2015, Vol.10(1).
- Schnell, Ralf (2006): *Musikalität*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Siebs, Theodor (1969¹⁹): *Siebs deutsche Aussprache: reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. Hg. von Helmut de Boor [u. a.] 19., umgearbeitete Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Siebs, Theodor (2012¹⁸): *Deutsche Hochsprache: Bühnenaussprache*. Hg. Von Helmut de Boor. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. 18., durchgesehene Aufl., unveränderter photomechanischer Nachdruck.
- Slevc, L. Robert; Miyake, Akira (2006): *Individual Differences in Second-Language Proficiency: Does Musical Ability Matter?*. In: Psychological Science, August 2006, Vol. 17(8). S. 675-681.
- Spinath, Birgit (2007): *Ein Lerntagebuch zur Förderung motivationsbezogener Voraussetzungen für Lern- und Leistungsverhalten bei Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina [Hg.] (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 171-188.

- Sposet, Barbara A. (2008): *The role of music in second language acquisition. A bibliographical review of seventy years of research, 1937 – 2007*. Lewiston [u.a.]: Mellen.
- Takacs, Katharina (2013): *Phonologische Bewusstheit und der Einfluss des Lesens*. Wien.
- Uetz, Kerstin (2007): *AusSprache bewusst machen. Angewandte Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. Zürich: SAL.
- Vidor, Martha (1931): *Was ist Musikalität? experimentell-psychologische Versuche*. München: Beck.
- White, Erin Jacquelin [u.a.] (2013): *Learning, neural plasticity and sensitive periods. Implications for language acquisition, music training and transfer across the lifespan*. In: *Frontiers in Systems Neuroscience*, 01 November 2013, Vol.7.
- Wickham, Christopher J.; Cauneau, Ilse (1993): *Hören, Brummen, Sprechen: Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 21/1993, Vol.26(1). S. 120.
- Wild, Kathrin (2015): *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Yu, Suyon (2011): *Autonomes Lernen im institutionellen Rahmen: über die Einsatzmöglichkeit vom Lerntagebuch im universitären Fremdsprachenunterricht*. *외국어로서의 독일어*, December 2011, Vol.29. S. 49-71.

8. Abstract

Das Ziel dieser Masterarbeit war es herauszufinden, ob regelmäßiges Singen in der Fremdsprache die Aussprache verbessert. Sechs Proband*innen haben zwei Monate lang regelmäßig gesungen und ein Lerntagebuch geführt. Zu Beginn und am Ende wurde von den Teilnehmenden ein Text vorgelesen und aufgenommen. Diese beiden Aufnahmen bildeten die Grundlage für ein Perzeptionsexperiment sowie eine exemplarische phonetische Analyse.

Bei der Auswertung der aus diesen drei unterschiedlichen Quellen gesammelten Daten stellte sich heraus, dass die Aussprache der Teilnehmenden verbessert wurde. Die Hypothese, dass es einen Unterschied zwischen musikalischen und nicht-musikalischen Lernenden gibt, konnte nicht bestätigt werden. Ferner kam es zu der Schlussfolgerung, dass regelmäßiges Üben eher zum Erfolg führt.

Diese Abschlussarbeit kann sowohl für Lehrende als auch für Lernende von Interesse sein.

9. Anhang

9. 1. Lerntagebuch



zur Masterarbeit

„Der Zusammenhang von Aussprache und Singen bei erwachsenen DaF-
Lernenden“

von Kathrin Pöpperl, BA

Universität Wien, Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

ANGABEN ZUR PERSON

Name: _____

E-Mail-Adresse _____

Geburtsdatum: _____

Geschlecht: _____

Muttersprache(n): _____

ANGABEN ZU DEN DEUTSCHKENNTNISSEN:

Deutsch-Niveau (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für
Sprachen– A1, A2, B1, B2, C1, C2): _____

Wie lange lernen Sie schon Deutsch (in Jahren oder Monaten)? _____

Wie haben Sie bisher Deutsch gelernt (z. B. Schule, Kurs, Studium)?

Wie lernen Sie momentan Deutsch? _____

Haben Sie längere Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht (z. B. Auslandssemester, Praktikum, Arbeit)? Wenn ja, wo und wie lange (in Jahren oder Monaten)? _____

ANGABEN ZUR AUSSPRACHE:

Wie zufrieden sind Sie mit ihrer Aussprache?

- sehr zufrieden
- zufrieden
- nicht zufrieden
- meine Aussprache ist mir egal
- sonstiges: _____

Streben Sie eine bestimmte Aussprache an? Wenn ja, welche?

- bundesdeutsche Aussprache
- österreichische Aussprache
- schweizerische Aussprache
- einen Dialekt; wenn ja, welchen? _____
- keine bestimmte Aussprache
- sonstiges: _____

Tun Sie etwas, um Ihre Aussprache zu verbessern? Wenn ja, was?

Gibt es etwas Bestimmtes, das Sie an Ihrer Aussprache verändern wollen? Wenn ja, was? _____

ANGABEN ZU DEN MUSIKALISCHEN INTERESSEN:

Würden Sie sich als musikalisch bezeichnen?

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein
- weiß ich nicht

Singen Sie gerne?

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein
- weiß ich nicht

Falls Sie singen, wann und in welchen Situationen tun Sie das? (z. B. im Chor, zu Hause, ...) _____

Spielen Sie ein oder mehrere Instrument(e)? _____

ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LERNTAGEBUCH

In diesem Abschnitt möchte ich Ihnen erklären, wie der Ablauf des Experiments sein wird und was mit den gesammelten Daten passiert.

Ich schreibe meine Masterarbeit zum Thema „Der Zusammenhang von Aussprache und Singen bei erwachsenen DaF-Lernenden“. Dafür sollen Sie bitte über einen Zeitraum von zwei Monaten jeden Tag ein paar Minuten singen und dazu ein Lerntagebuch führen.

Sie werden vor und nach dem Experiment gebeten, einen kurzen Text vorzulesen. Der gesprochene Text wird aufgezeichnet und Teile davon werden für ein Wahrnehmungsexperiment verwendet. Eventuell werden einige Aufnahmen auch phonetisch analysiert. Das Lerntagebuch selbst bekomme nur ich zu lesen. Ihr Name wird auch in der Arbeit nicht erwähnt.

Im Lerntagebuch finden Sie die folgenden Kategorien: Datum, Zeit (in Minuten), Musik (inkl. Genre), Anmerkungen sowie ein Stimmungsbarometer.

Welche Lieder Sie singen, bleibt völlig Ihnen überlassen. Sie dürfen das Musikgenre frei auswählen, wichtig ist aber, dass der Text auf Deutsch ist. Um welche Standardvarietät des Deutschen es sich handelt, spielt auch keine Rolle, es darf auch gerne in Dialekten gesungen werden.

Hier sind einige Beispiele, wie bzw. wann Sie singen könnten (bitte auch im Lerntagebuch vermerken):

- im Chor
- im Unterricht
- zu Hause
- während einer Autofahrt
- mit/ohne Text
- mit/ohne Begleitmusik
- Karaoke
- etc.

Die letzte Spalte stellt ein Stimmungsbarometer dar. Hier kreuzen Sie bitte an, wie Sie sich an diesem Tag beim Singen gefühlt haben.

Es ist kein Problem, wenn Sie nicht jeden Tag singen können oder wollen (bitte um eine Anmerkung). Sollten Sie das Experiment aus irgendeinem Grund abbrechen, geben Sie bitte das Lerntagebuch zurück. Auch mit wenigen Daten kann ich etwas anfangen.

Am Ende des Experiments werden Sie um eine kurze Reflexion gebeten (die letzten drei Seiten).

Bitte geben Sie mir das Lerntagebuch am Tag der zweiten Aufnahme ab, der Termin wird noch vereinbart. Sollten Sie an dem Tag nicht anwesend sein können, schicken Sie mir bitte eine E-Mail. In diesem Fall können Sie die Aufnahme selbst machen (bitte mp3-Format!) und das Lerntagebuch einscannen.

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne jederzeit per E-Mail zur Verfügung.

LERN-TAGEBUCH¹⁴

Datum	Zeit (in Minuten)	Musik (inkl. Genre)	Anmerkungen	
				😊 😊 😊 😐 😞 😞 😞
				😊 😊 😊 😊 😐 😞 😞
				😊 😊 😊 😊 😐 😞 😞
				😊 😊 😊 😊 😐 😞 😞
				😊 😊 😊 😊 😐 😞 😞
				😊 😊 😊 😊 😐 😞 😞

¹⁴ Anm.: Diese Tabelle wird im originalen Lerntagebuch auf mehreren Seiten wiederholt. Um Platz zu sparen, wird in dieser Arbeit darauf verzichtet.

AM ENDE DER ZWEI MONATE

Wie verlief die Arbeit mit dem Lerntagebuch? _____

Was hat Ihnen an diesem Experiment gefallen? _____

Hat Ihnen etwas nicht gefallen? _____

Was könnte verbessert werden? _____

Würden Sie diese Art von Lernen weiterempfehlen? Begründen Sie das bitte.

Würden Sie das Lerntagebuch weiterhin verwenden? Begründen Sie das bitte.

Hat sich Ihrer Meinung nach Ihre Aussprache verändert? Wenn ja, beschreiben Sie die Veränderung bitte. _____

Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zum Singen verändert? Wenn ja, inwiefern?

Hat sich etwas an Ihrer Einstellung zur deutschen Sprache verändert? Wenn ja, inwiefern? _____

Weitere Kommentare: _____

Vielen Dank für die Teilnahme an diesem Experiment!

9. 2. Pilotumfrage – Fragebogen

Umfrage zur Aussprache im Deutschen

1) Wie alt sind Sie? _____

2) Geschlecht: weiblich männlich sonstiges

3) Was ist Ihre Erstsprache? / Was sind Ihre Erstsprachen?

4) Wie würden Sie selbst Ihre Deutschkenntnisse einschätzen? (nach dem
Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen – A1, A2, B1, B2, C1, C2)

5) Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Aussprache im Deutschen?

sehr zufrieden

zufrieden

nicht zufrieden

meine Aussprache ist mir egal

6) Streben Sie eine bestimmte Aussprache an?

bundesdeutsche Aussprache

österreichische Aussprache

schweizerische Aussprache

einen Dialekt; wenn ja, welchen? _____

keine bestimmte Aussprache

sonstiges: _____

7) Wie trainieren Sie Ihre Aussprache? (mehrere Antworten möglich)

mit ErstsprachlerInnen sprechen

Vokabel laut vorlesen

etwas hören und nachsprechen

singen

Theaterspielen

gar nicht

sonstiges: _____

9. 3. Ergebnisse Perzeptionsexperiment

subject	stimulus	response
1	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
1	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
1	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	1
1	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	1
1	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	1
1	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
1	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	2
1	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
1	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
1	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
1	AS legte 1,AS legte 2	1
1	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
1	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
1	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
1	KS kühlte 1,KS kühlte 2	1
1	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	2
1	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
1	TR welches 1,TR welches 2	3
2	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
2	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
2	AS legte 1,AS legte 2	3
2	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
2	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	1
2	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
2	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
2	KS kühlte 1,KS kühlte 2	2
2	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	1
2	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
2	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
2	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	1
2	TR welches 1,TR welches 2	3
2	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
2	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	3
2	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
2	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	2
2	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
3	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	3
3	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	2
3	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
3	KS kühlte 1,KS kühlte 2	3
3	AS legte 1,AS legte 2	3
3	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
3	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
3	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
3	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
3	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
3	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	3
3	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
3	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
3	TR welches 1,TR welches 2	2
3	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	3
3	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	3
3	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
3	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	3

subject	stimulus	response
4	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
4	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
4	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	3
4	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
4	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	2
4	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
4	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
4	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	2
4	TR welches 1,TR welches 2	3
4	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
4	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	2
4	AS legte 1,AS legte 2	3
4	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
4	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
4	KS kühlte 1,KS kühlte 2	1
4	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
4	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
4	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
5	AS legte 1,AS legte 2	2
5	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
5	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
5	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
5	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
5	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	1
5	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
5	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	1
5	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	1
5	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	3
5	KS kühlte 1,KS kühlte 2	3
5	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
5	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	1
5	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
5	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	1
5	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	2
5	TR welches 1,TR welches 2	2
5	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
6	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
6	AS legte 1,AS legte 2	1
6	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
6	KS kühlte 1,KS kühlte 2	1
6	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
6	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
6	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
6	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	3
6	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	3
6	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
6	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
6	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	3
6	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
6	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
6	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	1
6	TR welches 1,TR welches 2	3
6	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	3
6	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
7	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
7	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	1
7	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2

subject	stimulus	response
7	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	2
7	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
7	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	2
7	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
7	AS legte 1,AS legte 2	2
7	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	1
7	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	1
7	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
7	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
7	TR welches 1,TR welches 2	2
7	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
7	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	1
7	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
7	KS kühlte 1,KS kühlte 2	2
7	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
8	TR welches 1,TR welches 2	2
8	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	1
8	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	2
8	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
8	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	1
8	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
8	KS kühlte 1,KS kühlte 2	3
8	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
8	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
8	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
8	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
8	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	2
8	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	2
8	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	2
8	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
8	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
8	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
8	AS legte 1,AS legte 2	3
9	AS legte 1,AS legte 2	3
9	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	2
9	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
9	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
9	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
9	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
9	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	3
9	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
9	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
9	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	2
9	KS kühlte 1,KS kühlte 2	3
9	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
9	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
9	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
9	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
9	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
9	TR welches 1,TR welches 2	3
9	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	2
10	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
10	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
10	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	3
10	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
10	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
10	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	3

subject	stimulus	response
10	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	3
10	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	2
10	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
10	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
10	TR welches 1,TR welches 2	3
10	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
10	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
10	KS kühlte 1,KS kühlte 2	2
10	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	1
10	AS legte 1,AS legte 2	3
10	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
10	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
11	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	3
11	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	2
11	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
11	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
11	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
11	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
11	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	2
11	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	2
11	AS legte 1,AS legte 2	1
11	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
11	TR welches 1,TR welches 2	1
11	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	2
11	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	1
11	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
11	KS kühlte 1,KS kühlte 2	3
11	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
11	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
11	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	3
12	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
12	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
12	KS kühlte 1,KS kühlte 2	1
12	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	2
12	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	2
12	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	1
12	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	1
12	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
12	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	1
12	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
12	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
12	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	1
12	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
12	TR welches 1,TR welches 2	1
12	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	2
12	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	1
12	AS legte 1,AS legte 2	3
12	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	1
13	AS Die Ballmusik 1,AS Die Ballmusik 2	2
13	LM versuchte zu erraten 1,LM versuchte zu erraten 2	2
13	KS Der Morgen graute 1,KS Der Morgen graute 2	2
13	AZ beobachtet hatte 1,AZ beobachtet hatte 2	3
13	TR aufgeben müssen 1,TR aufgeben müssen 2	2
13	ET Fenster des Schlosses 1,ET Fenster des Schlosses 2	3
13	ET um die Schultern 1,ET um die Schultern 2	2
13	ET bemühte sich 1,ET bemühte sich 2	1
13	KS kühlte 1,KS kühlte 2	2

subject	stimulus	response
13	TR welches 1,TR welches 2	3
13	LM Die Nacht 1,LM Die Nacht 2	3
13	AZ die Illusion 1,AZ die Illusion 2	3
13	LM dieses luxuriösen Lebens 1,LM dieses luxuriösen Lebens 2	2
13	TR Ein paar Regentropfen 1,TR Ein paar Regentropfen 2	2
13	AZ Sie hätte gern 1,AZ Sie hätte gern 2	2
13	KS am Abend zuvor 1,KS am Abend zuvor 2	2
13	AS lange betrachtete sie 1,AS lange betrachtete sie 2	3
13	AS legte 1,AS legte 2	3