

3916 111. Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung

- 3917 1. Einleitung
- 3918 2. Ausspracheerwerb
- 3919 3. Aussprachevermittlung
- 3920 4. Desiderata
- 3921 5. Literatur in Auswahl

3922 1. Einleitung

3923 Während Aussprache lange als ein „Stiefkind“ (Hirschfeld 2001: 872–873) der Fremd-
3924 und Zweitsprachendidaktik galt, hat sich das Teilgebiet in den letzten Jahren stark wei-
3925 terentwickelt. Regelmäßige Tagungen (z. B. *New Sounds, Phonetics Teaching and Learn-*
3926 *ing Conference*), Sonderausgaben von Zeitschriften (z. B. *Zeitschrift für Interkulturellen*
3927 *Fremdsprachunterricht* 12/2 2007), diverse Sammelbände (z. B. Hansen Edwards und
3928 Zampini [Hg.] 2008) und Aussprachezusatzmaterialien dokumentieren das wachsende
3929 wissenschaftliche Interesse am Thema.

3930 2. Ausspracheerwerb

3931 2.1. Sprachenbezogene Faktoren

3932 Hinsichtlich des Ausspracheerwerbs sind zahlreiche Faktoren erforscht worden, die Er-
3933 werbsschwierigkeit, -reihenfolge, -geschwindigkeit und ultimativ erreichten Aussprache-
3934 stand beeinflussen. Als spracheneinhärente Faktoren sind insbesondere Interferenz, Mar-
3935 kiertheit und Ähnlichkeit zu nennen. In Bezug auf die Interferenz (vgl. Art. 90) sind Hör-
3936 rinterferenz, Aussprechinterferenz und Laut-Buchstaben-Interferenz zu unterscheiden.
3937 Während die Laut-Buchstaben-Interferenz eher ein Anfängerproblem darstellt und rela-
3938 tiv leicht zu beheben ist, halten sich Hör- und Aussprechinterferenzen hartnäckig, da
3939 dem Ausspracheerwerb auch physische Barrieren entgegenstehen. Trubetzkoy (1971: 47)
3940 spricht in diesem Zusammenhang vom phonologischen „Sieb“. Aussprechinterferenz auf
3941 der anderen Seite kommt dadurch zustande, dass sich die Mundmuskulatur neue Bewe-
3942 gungen aneignen muss, die sich von den stark automatisierten der Muttersprache unter-
3943 scheiden. Dieser Einfluss der L1 und anderer bereits erworbener Sprachen lässt sich
3944 weiter spezifizieren. So postuliert Eckman (1977: 321) im Rahmen seiner *Markedness*
3945 *Differential Hypothesis* (MDH), dass in L1 und L2 unterschiedliche Phänomene dann
3946 schwieriger zu erwerben sind, wenn sie in der L2 markierter als in der L1 sind. Als
3947 markiert gelten dabei Elemente, die in einer Sprache nur dann vorkommen, wenn das
3948 entsprechende unmarkierte Element auch vorhanden ist (Eckman 1977: 320). Die MDH
3949 ist vielfach belegt worden (z. B. Carlisle 1990; Eckman und Iverson 1993). Allerdings
3950 gibt es auch Studien, die sie nicht bestätigen können oder nur schwache Evidenz liefern
3951 (vgl. Hammarberg 1988: 25–27 für einen Forschungsüberblick).

Wie die Markiertheitstheorie stellt auch das Konzept der phonetischen Ähnlichkeit (vgl. Flege 1995: 264) eine Ausarbeitung der Kontrastiv-Hypothese dar. Die ursprüngliche Annahme, ähnliche phonetische Kategorien seien besonders leicht zu erlernen, hat sich dabei in ihr Gegenteil verkehrt. Mittlerweile kann davon ausgegangen werden, dass gerade die ähnlichen Phänomene ultimativ am schwierigsten zu erlernen sind, selbst im Vergleich zu völlig neu zu etablierenden Kategorien, da die Unterschiede aufgrund mangelnder Salienz überhört werden (Major und Kim 1999: 154). Diesen Erwerbsunterschied zwischen ähnlichen und neuen phonetischen Phänomenen hat v. a. Flege (z. B. 1995) im Rahmen seiner *Equivalence Classification Hypothesis* empirisch belegt.

Eine Differenzierung hinsichtlich des ultimativ erreichten Sprachstands und der Erwerbgeschwindigkeit bzw. des Sprachstands der Lernenden ist jedoch notwendig. So gilt für Anfänger nach wie vor, dass die völlig neuen Laute die verhältnismäßig „größte“ Schwierigkeit darstellen, wohingegen diese Laute von Fortgeschrittenen in den meisten Fällen beherrscht werden und diese dann vielmehr mit der Perfektion von Nuancen bei ähnlichen Lauten zu kämpfen haben. Major und Kim haben in diesem Zusammenhang die *Similarity Differential Rate Hypothesis* (SDRH) aufgestellt, die besagt, dass ähnliche Phänomene zunächst schneller erworben werden als unähnliche (selbst wenn der ultimative Erwerb unterschiedlich ausfällt), wobei außerdem der Grad der Markiertheit der Zielstruktur eine Rolle spielt (Major und Kim 1999: 151–152). Damit stellt die Hypothese eine Synthese aus Ähnlichkeit und Markiertheit dar und hebt den prädiktiven Widerspruch zwischen beiden auf.

2.2. Individuelle Unterschiede

Über die sprachenbezogenen Faktoren hinaus führen individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden zu unterschiedlichen Erwerbsverläufen. Neben den Faktoren Instruktions- und Immersionsalter, Länge des Aufenthalts im Zielland, Kontakt mit der Zielsprache und Geschlecht sind verschiedene kognitive und affektive individuelle Unterschiede untersucht worden. Ein viel diskutierter Faktor in Bezug auf den Spracherwerb allgemein, aber auch insbesondere in Bezug auf den Ausspracheerwerb, ist der Faktor Alter (vgl. Art. 96). Unterschieden werden können hier das Instruktionsalter und das Immersionsalter, also das Alter, in dem jemand begonnen hat, Unterricht in der Zielsprache zu nehmen, und das Alter, in dem er in das Zielland gezogen ist. In der Forschung spielt das Immersionsalter die weitaus größere Rolle, was damit zusammenhängt, dass ein sehr hoher Kompetenzgrad in der L2 ohnehin nur erwartet wird, wenn sich jemand längere Zeit im Zielland aufhält. Zusammenfassend zeigen die Studien zum Zusammenhang von Aussprache und Immersionsalter (vgl. Molnár und Schlak 2005; Richter 2008: 81–88 für einen Forschungsüberblick), dass das Immersionsalter, einen großen Einfluss auf den ultimativ erreichten Aussprachestand hat. Im Durchschnitt trägt dieser Faktor in den angeführten Studien ca. 50% zur Varianzaufklärung bei. Dabei lautet der Tenor der Studien, dass die L2 bis zu einem Immersionsalter von ca. sechs Jahren akzentfrei erlernt werden kann und dass dies ab einem Immersionsalter von ca. zwölf Jahren sehr unwahrscheinlich wird. Wie schon beim Faktor Ähnlichkeit, muss allerdings zwischen Erwerbgeschwindigkeit und maximal erreichtem Sprachstand unterschieden werden. Generell zeigt sich in den Studien sogar die Tendenz, dass Erwachsene eine fremde Aussprache gesteuert, wohl vor allem aufgrund eines effektiveren kognitiven Zugangs, zunächst so-

3996 gar schneller lernen als Kinder, Jugendliche allerdings wiederum schneller als Erwach-
3997 sene, obwohl Kinder über eine bessere Imitationsfähigkeit zu verfügen scheinen. Jedoch
3998 stellt das Immersionsalter kein absolutes Ausschlusskriterium für die Erlangung einer
3999 akzentfreien Aussprache dar, wie lange angenommen wurde. Der veralteten Ansicht einer
4000 kritischen Periode gilt es daher – nicht zuletzt auch aus didaktischer Perspektive –
4001 entgegenzuwirken, da sie die Gefahr von negativen Selbstattributionen und selbsterfül-
4002 lender Prophezeiungen in sich birgt (Grotjahn 2003: 32); eine besonders günstige Periode
4003 lässt sich allerdings auch nicht wegdiskutieren. Dabei ist der Faktor Alter auf einem
4004 Kontinuum angesiedelt. Je älter ein Lerner ist, desto unwahrscheinlicher wird der Erwerb
4005 einer akzentfreien Aussprache.

4006 Für die Relevanz des Faktors Alter werden ganz unterschiedliche Begründungen he-
4007 rangezogen, wobei sich ein Trend von physiologischen Faktoren hin zu Faktoren der
4008 Erwerbssituation abzeichnet (vgl. z. B. Grotjahn 1998: 48–53 für einen Überblick, 2003)
4009 und in neuerer Forschung die Frage gestellt wird, ob wirklich das physiologische Alter
4010 kausal für das Erreichen bestimmter Performanzstufen sei oder ob es sich vielmehr um
4011 eine Pseudo-Variable handle, hinter der sich eigentlich andere, konfundierte Variablen
4012 verbergen.

4013 Die Länge des Aufenthalts im Zielland hat sich zwar als eine wesentlich schwächere
4014 Prädiktorvariable als das Immersionsalter erwiesen, besitzt aber dennoch eine gewisse
4015 Erklärungskraft (u. a. Asher und García 1969; Purcell und Suter 1980; Flege, Munro und
4016 MacKay 1995). Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Dauer des
4017 Aufenthalts nur in den ersten zwei bis vielleicht vier oder fünf Jahren einen Einfluss auf
4018 das Ausspracheniveau von L2-Sprechern hat und sich die Unterschiede danach verlieren,
4019 weil andere Variablen relevanter werden.

4020 Auch die Variable Kontakt mit der Zielsprache hat einen Einfluss auf den Aussprache-
4021 erwerb. Zu unterscheiden sind hier Quantität und Qualität des Kontakts zu L2-Spre-
4022 chern. Insgesamt lässt sich belegen, dass häufiger Gebrauch der L2 für die Aussprache
4023 förderlich (Flege, Munro und MacKay 1996), häufiger Gebrauch der L1 hingegen hin-
4024 derlich ist (Piske, MacKay und Flege 2001).

4025 Welche Rolle das Geschlecht beim Fremdspracherwerb spielt, ist relativ unklar. Wie
4026 bereits in Bezug auf den Faktor Alter in Erwägung gezogen, könnte dies daher rühren,
4027 dass es sich möglicherweise nur um eine Pseudo-Variable handelt, hinter der sich andere
4028 Faktoren verbergen. Während einige Studien einen, wenn auch relativ schwachen, Ein-
4029 fluss des Geschlechts auf den Ausspracheerwerb zugunsten des weiblichen Geschlechts
4030 zeigen (Asher und García 1969; Thompson 1991), lässt sich in anderen Studien kein
4031 Einfluss feststellen (Elliott 1995; Piske, MacKay und Flege 2001).

4032 Im Bereich der kognitiven, individuellen Unterschiede ist weiter ein Einfluss der Fak-
4033 toren Imitationsfähigkeit (Purcell und Suter 1980; Thompson 1991), Feldunabhängigkeit
4034 (Elliott 1995) und präferierter auditiver Lernstil (Baran 2002) belegbar. Wider Erwarten
4035 scheint der Faktor Musikalität hingegen keinen Einfluss auf den Ausspracheerwerb zu
4036 haben (Thompson 1991).

4037 Hinsichtlich Motivation und Einstellungen ist gut belegt, dass die Variable Relevanz
4038 einer guten Aussprache positiv mit dem Ausspracheniveau korreliert (Purcell und Suter
4039 1980; Elliott 1995). Auch integrative (Flege, Munro und MacKay 1996) und professio-
4040 nelle Motivation (Moyer 1999) scheinen zu korrelieren. Vielfach wird in der Literatur
4041 ferner die Ansicht vertreten, dass Identitätskonflikte dem Erwerb einer muttersprache-
4042 nähnlichen L2-Aussprache entgegenstehen können (z. B. Grotjahn 1998: 59–61; Hirsch-

feld 2001: 874). Da die Aussprache ein wichtiger Teil der eigenen Identität sei, sperrten sich manche Lernenden gegen einen „Eingriff“ in ihre Persönlichkeit. Diese Hypothese ist allerdings nur schwer empirisch zu belegen, da sie zum einen auf das Unterbewusste zielt und zum anderen zahlreiche Störvariablen auftreten.

3. Aussprachevermittlung

3.1. Effizienz

Im Bereich der Ausspracheschulung kann es mittlerweile als gesichert gelten, dass Instruktion zu einer Verbesserung der Aussprache beitragen kann (de Bot und Mailfert 1982; Champagne-Muzar, Schneiderman und Bourdages 1993; Derwing, Munro und Wiebe 1998). Allerdings hat sich gleichzeitig auch gezeigt, dass es die optimale Methode wohl nicht gibt (vgl. allgemein Art. 104). Vielmehr reagieren Lernende individuell sehr unterschiedlich auf verschiedene Angebote. Nichtsdestotrotz lassen sich einige Merkmale einer effektiven Ausspracheschulung aus didaktischen Schriften und ersten Lernerbefragungen (de Bot und Mailfert 1982; Frey 1993) ableiten:

- individueller Zuschnitt,
- Fokus sowohl auf Segmentalia als auch auf Suprasegmentalia,
- Berücksichtigung von Artikulationseinstellungen und Koartikulation,
- Förderung von Aussprache- und Aussprachelernbewusstheit,
- inhaltsbasierte, authentische Übungen,
- Visualisierung.

Lehrerbefragungen in Australien (Macdonald 2002) weisen andererseits darauf hin, dass die Befragten sich im Bereich der Ausspracheschulung unzureichend ausgebildet fühlen und daher nicht gern Aussprache unterrichten. Auch in Curricula und Lehrwerken werde zu wenig auf Aussprache eingegangen. Weiter fehlten klare Kriterien für das Testen und Prüfen von L2-Aussprache, und einige Lehrer gaben an, es sei ihnen unangenehm, Lernende auf Fehler in so einem sensiblen Bereich anzusprechen.

3.2. Lernziele und Inhalte

Hinsichtlich der Frage nach den Lernzielen und Inhalten von Ausspracheschulung steht fest, dass sie natürlich in erster Linie von den Bedürfnissen der Lernenden abhängen. Als allgemein gültige Ziele jeder Ausspracheschulung können jedoch Verständlichkeit und soziale Akzeptanz der L2-Aussprache gelten (vgl. Grotjahn 1998: 42–43; Hirschfeld 2001: 872; vgl. auch Art. 18). Hirschfeld (1995) weist empirisch nach, dass insbesondere der Wort- und Phrasenakzent sowie die Quantität der Akzentvokale, d. h. die rhythmischen Parameter, für die Perzeption nichtmuttersprachlicher Äußerungen durch deutsche Muttersprachler von Bedeutung sind. So führen Fehler im suprasegmentalen Bereich häufig zum Nichtverstehen einer segmental einwandfreien Äußerung, was deutlich für eine stärkere Berücksichtigung suprasegmentaler Aussprachemerkmale in der Ausspracheschulung spricht.

4081 Der Aspekt der sozialen Akzeptanz hingegen ist noch relativ unerforscht. Auch wenn
4082 einige Studien nachweisen konnten, dass wir Menschen in der Tat (auch) nach ihrer
4083 Aussprache beurteilen (z. B. Cunningham-Andersson 1997), ist noch weitestgehend un-
4084 klar, welche Akzentmerkmale, z. B. bei L2-Sprechern des Deutschen, positiv bzw. negativ
4085 bewertet werden.

4086 Neben den Suprasegmentalia (Wort-, Phrasen-, Satzaccent; Rhythmus; Intonation)
4087 und den Segmentalia (Vokale, Konsonanten) sollten auch phonotaktische Partikularitä-
4088 ten der Zielsprache (Silbenstrukturen, Assimilation, Auslautverhärtung, Reduktionsfor-
4089 men usw.) in der Ausspracheschulung thematisiert werden. Diese phonetischen Katego-
4090 rien werden für die Zwecke der Ausspracheschulung primär aus einer artikulatorischen
4091 Perspektive betrachtet. Akustische und auditive Phonetik spielen eine untergeordnete
4092 Rolle, wobei die akustische Phonetik in einigen Fällen, z. B. zur Visualisierung von Into-
4093 nation, ergänzend herangezogen werden kann. Als Richtschnur für die Ausspracheschu-
4094 lung gilt dabei die Standardaussprache des Deutschen, die Krech (1999: 135) wie folgt
4095 definiert: „Unter Standardaussprache wird hier die gesprochene Form der deutschen
4096 Standardvarietät in der Bundesrepublik Deutschland verstanden. Sie hat sich überregio-
4097 nal und übergruppal als funktionstüchtig und kommunikationsgünstig erwiesen und
4098 wird in weiten Bereichen vor allem des öffentlichen Lebens genutzt, akzeptiert und/oder
4099 erwartet. Sie besitzt somit als gesprochene Form der Hochsprache regional und sozial
4100 die weiteste Geltung.“ Die Definition erfolgt also aus einer pragmatischen Perspektive –
4101 die Standardaussprache als eine Varietät des Deutschen, die in bestimmten Kontexten
4102 des öffentlichen Lebens von Muttersprachlern verwendet wird (vgl. auch Rues 1995:
4103 111–112). Als typisches Beispiel könnte man Nachrichtenlesungen in Radio oder Fernse-
4104 hen nennen (zur Diskussion der pluriarealen Varietäten vgl. Art. 35–38). Von der Stan-
4105 dardsprache abzugrenzen sind nach oben die Bühnenaussprache und die Überlautung,
4106 auch Höchstlautung genannt, nach unten die Umgangslautung (Wissenschaftlicher Rat
4107 der Dudenredaktion [Hg.] 2000: 64–68; vgl. auch Krech, Stock, Hirschfeld und Anders
4108 [erscheint] zur Beschreibung der deutschen Standardaussprache).

4109 3.3. Didaktische Grundelemente

4110 Ausspracheschulung kann als Kombination folgender didaktischer Grundelemente be-
4111 schrieben werden.

4112 In Vorbereitung auf die eigentliche Ausspracheschulung muss der Lehrende zunächst
4113 die Ausspracheschwierigkeiten seiner Lernenden ergründen. In L1-homogenen Klassen
4114 kann hier bereits das Lesen einer Kontrastivanalyse als Grundlage ausreichen (vgl. Kap.-
4115 VII, bes. Art. 52). Zu beachten ist allerdings, dass Kontrastive Analysen zumeist phono-
4116 logisch angelegt sind und die Allophonebene, die die eigentliche Zielebene von Ausspra-
4117 cheschulung darstellt, nicht oder nicht ausreichend berücksichtigen. Hilfreich für
4118 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wären Kontrastive Analysen, die zum einen alle
4119 Allophone einbeziehen (z. B. lange und kurze Vokale, auch wenn die Quantität in der
4120 betreffenden Sprache nicht distinktiv ist) und zum anderen auch frequente nichtnative
4121 Phoneme, da beide Lautgruppen eine große Hilfe beim Anbilden (s. u.) darstellen kön-
4122 nen. In heterogenen Gruppen ist dagegen eher eine Fehleranalyse in Form einer Diagno-
4123 seaufnahme zu empfehlen. Die Lernenden lesen z. B. einen kurzen Text vor, der auf Band

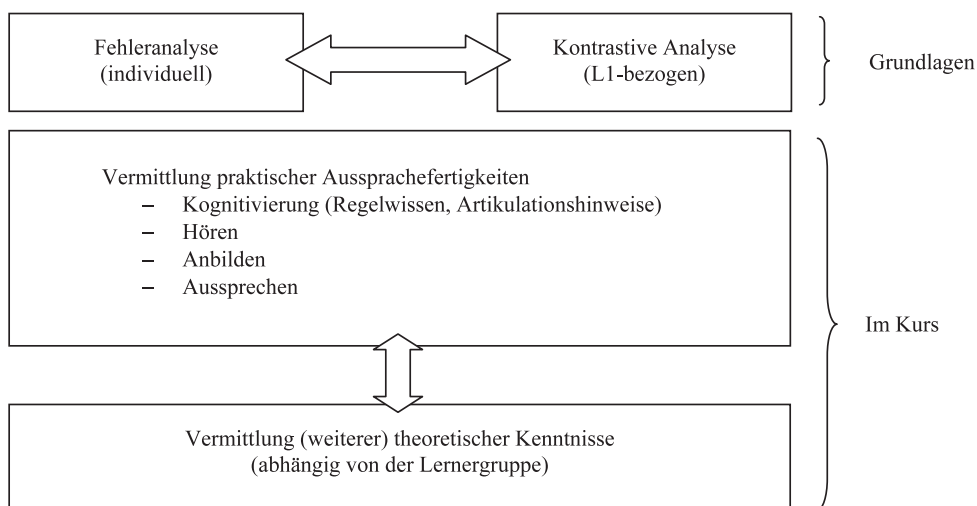


Abb. 111.1: Didaktische Grundelemente von Ausspracheschulung

aufgezeichnet und im Anschluss vom Lehrenden auf Grundlage eines Diagnosebogens (z. B. Dieling und Hirschfeld 2000: 198) ausgewertet wird. 4124
4125

Im Kurs selbst beginnt eine Ausspracheinheit, zumindest bei erwachsenen Lernern, häufig mit einer Form der Kognitivierung. Es schließen sich Hörübungen an, auf die die Phase des Anbildens folgt. Unter *Anbilden* (Slembek 1995: 57) oder *Ableitung* (Rausch und Rausch 1995: 95) versteht man in der Ausspracheschulung verschiedene „Tricks“, die dabei helfen können, eine phonetische Zielkategorie ein erstes Mal richtig zu produzieren. Der für viele L2-Lerner schwierige ich-Laut des Deutschen kann z. B. angebildet werden, indem die Lernenden ein langes /i:/ produzieren, dann abrupt verstummen, die Artikulationseinstellungen aber exakt beibehalten und vorsichtig den Frikativ flüstern. Solche Hinweise zum Anbilden fehlen in den meisten Lehrwerken und Zusatzmaterialien nach wie vor, obwohl sie für den Lehrer absolut notwendiges Handwerkzeug darstellen (vgl. aber z. B. Rausch und Rausch 1995; Slembek 1995; Dieling und Hirschfeld 2000). Erst wenn das Anbilden gelungen ist, kann mit der Automatisierung begonnen, d. h. das Aussprechen im eigentlichen Sinne trainiert werden. 4126
4127
4128
4129
4130
4131
4132
4133
4134
4135
4136
4137
4138

3.4. Problembereiche 4139

Trotz der großen Fortschritte, die seit den 1990er Jahren im Bereich der Ausspracheschulung erzielt wurden, sind weiterhin auch einige problematische Aspekte zu benennen. Ein grundsätzliches Problem besteht darin, dass aufgrund der physischen Komponente der Ausspracheschulung eine sehr hohe Anzahl formfokussierter Wiederholungen zur Automatisierung vonnöten ist. Um Langeweile möglichst zu vermeiden, können motivierende Texte, abwechslungsreiche und auch spielerische Übungsformen eingesetzt werden. Letztere Strategie kann allerdings in einigen Lernergruppen wiederum ein anderes Problem hervorrufen, nämlich das der Infantilisierung. Viele erwachsene Lerner fühlen sich in der 4140
4141
4142
4143
4144
4145
4146
4147

4148 Ausspracheschulung gehemmt, da ihnen – wie Kindern – auf den Mund geschaut wird
4149 und sie z. B. zu bedeutungslosen Wiederholungen einzelner Wörter aufgefordert werden.

4150 Das Hauptproblem von Ausspracheschulung schließlich, das insbesondere in Lerner-
4151 gruppen mit heterogener L1 zum Tragen kommt, sind die großen individuellen Unter-
4152 schiede zwischen den Lernenden. So ist es in Gruppen mit zehn oder mehr Mutterspra-
4153 chen schwierig, eine Progression zu etablieren, da die Lernenden im Gegensatz zu Lexik
4154 oder Grammatik mit völlig unterschiedlichen Ausspracheschwierigkeiten kämpfen. Es ist
4155 aber dennoch möglich, und zwar auf Grundlage der Diagnoseaufnahmen: Die phoneti-
4156 schen Kategorien, mit denen die meisten Lernenden Schwierigkeiten haben, haben Priori-
4157 tät. Andere Kriterien sind, wie oben bereits erwähnt, Verständlichkeit und soziale Akzep-
4158 tabilität der Abweichungen sowie ihre Frequenz und schließlich die Wünsche der Lernen-
4159 den.

4160 Eine andere Möglichkeit, auf die Individualität der Lernenden einzugehen, besteht
4161 natürlich darin, sie individuell zu fördern, z. B. im Rahmen von Aussprachelernberatung
4162 (Mehlhorn 2007), Aussprachetandems (Richter 2009) oder mit Hilfe von Lernsoftwares.
4163 Bei letzteren weisen die Feedbackfunktionen allerdings noch einige Schwächen auf, wäh-
4164 rend ein selbständiges Hörtraining bereits möglich ist (vgl. Richter 1999; Hirschfeld 2003:
4165 210–211).

4166 4. Desiderata

4167 Es herrscht also weiterhin Bedarf an innovativen didaktischen Konzepten. Ferner sind
4168 die stärkere curriculare Verankerung von Phonetik und Ausspracheschulung in der Leh-
4169 rerausbildung sowie die Aufnahme klarer und ausführlicher didaktischer Hinweise zur
4170 Ausspracheschulung in Lehrmaterialien als Desiderata zu nennen. Zwar enthalten mitt-
4171 lerweise so gut wie alle Lehrwerke auch Ausspracheübungen. Jedoch handelt es sich
4172 dabei häufig um zu wenige Übungen, die sich darüber hinaus auf Hören und Imitieren
4173 beschränken. Auch Hinweise zum Anbilden fehlen in der Mehrzahl der Fälle.

4174 Zu guter letzt ist anzumerken, dass der Großteil der Aussprachelehrmaterialien auf
4175 DaF-Lernende fokussiert. Das Angebot für DaZ-Lernende, insbesondere aus lernunge-
4176 wohnten Zielgruppen, die z. B. einen vergleichsweise weniger abstrakten Zugang, dafür
4177 aber mehr Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit benötigen, sollte
4178 weiter ausgebaut werden.

4179 Im Bereich der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung schließlich wäre zu klä-
4180 ren, welche Abweichungen von der Norm Verständlichkeit und soziale Akzeptanz in
4181 welchem Maße einschränken, um hier Hinweise für eine Progression zu geben. Als weite-
4182 res Desiderat wären Studien zur Frage, was genau gute Ausspracheschulung auszeichnet,
4183 zu nennen. Insbesondere Lehrer- und Lernerbefragungen könnten hier Aufschluss geben.

4184 5. Literatur in Auswahl

4185 Asher, James J. und Ramiro García

4186 1969 The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal* 53: 334–341.

- Baran, Małgorzata 4187
 2002 The advantage of auditory perceivers and sharpeners in learning foreign language pronunciation. In: Ewa Waniek-Klimczak und Patrick James Melia (Hg.), *Accents and speech in teaching English phonetics and phonology. EFL perspective*, 315–327. Frankfurt/Main: Peter Lang. 4188–4191
- Carlisle, Robert S. 4192
 1990 The influence of syllable structure universals on the variability of interlanguage phonology. In: Angela Della Volpe (Hg.), *The Seventeenth LACUS Forum*, 135–145. The Linguistic Association of Canada and the United States. 4193–4195
- Champagne-Muzar, C., E. I. Schneiderman und J. S. Bourdages 4196
 1993 Second language accent. The role of the pedagogical environment. *IRAL* 16: 143–160. 4197
- Cunningham-Andersson, Una 4198
 1997 Native speaker reactions to non-native speech. In: Allan James und Jonathan Leather (Hg.), *Second-language speech. Structure and process*, 133–144. Berlin/New York: de Gruyter. 4199–4201
- de Bot, Kees und Kate Mailfert 4202
 1982 The teaching of intonation. Fundamental research and classroom applications. *TESOL Quaterly* 16: 71–77. 4203–4204
- Derwing, Tracey, Murray J. Munro und Grace Wiebe 4205
 1998 Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning* 48: 393–410. 4206–4207
- Dieling, Helga und Ursula Hirschfeld 4208
 2000 *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt. 4209
- Eckman, Fred R. 4210
 1977 Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27: 315–330. 4211
- Eckman, Fred R. und Gregory K. Iverson 4212
 1993 Sonority and markedness among onset clusters in the interlanguage of ESL learners. *Second Language Research* 9: 234–252. 4213–4214
- Elliott, Raymond A. 4215
 1995 Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal* 79: 356–371. 4216–4218
- Flege, James Emil 4219
 1995 Second language speech learning. Theory, findings, and problems. In: Winifred Strange (Hg.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research*, 233–277. Timonium, MD: York Press. 4220–4222
- Flege, James Emil, Murray J. Munro und Ian R. A. MacKay 4223
 1995 Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America* 97: 3125–3134. 4224–4225
- Flege, James Emil, Murray J. Munro und Ian R. A. MacKay 4226
 1996 Factors affecting the production of word-initial consonants in a second language. In: Robert Bayley und Dennis R. Preston (Hg.), *Second language acquisition and linguistic variation*, 47–73. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 4227–4229
- Frey, Evelyn 4230
 1993 Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methoden und Erfahrungen. *Zielsprache Deutsch* 24: 195–202. 4231–4232
- Grotjahn, Rüdiger 4233
 1998 Ausspracheunterricht. Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9: 35–83. 4234–4235
- Grotjahn, Rüdiger 4236
 2003 Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 40: 32–41. 4237–4238

- 4239 Hammarberg, Björn
 4240 1988 Acquisition of phonology. *Annual Review of Applied Linguistics* 9: 23–41.
- 4241 Hansen Edwards, Jette G. und Mary L. Zampini (Hg.)
 4242 2008 *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- 4243 Hirschfeld, Ursula
 4244 1995 Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deut-
 4245 sche Hörer. *Deutsch als Fremdsprache* 32: 177–183.
- 4246 Hirschfeld, Ursula
 4247 2001 Vermittlung der Phonetik. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-
 4248 Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 872–879.
 4249 Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New
 4250 York: de Gruyter.
- 4251 Hirschfeld, Ursula
 4252 2003 Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer und Roland
 4253 Forster (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugs-*
 4254 *disziplinen*, 189–223. Frankfurt a. M.: Lang.
- 4255 Krech, Eva-Maria
 4256 1999 Standardaussprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation. *Deutsch*
 4257 *als Fremdsprache* 36: 135–140.
- 4258 Krech, Eva-Maria, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld und Lutz Christian Anders
 4259 erscheint *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- 4260 Macdonald, Shem
 4261 2002 Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect* 17: 3–18.
- 4262 Major, Roy C. und Eunyi Kim
 4263 1999 The Similarity Differential Rate Hypothesis. *Language Learning* 49: 151–184.
- 4264 Mehlhorn, Grit
 4265 2007 Individual pronunciation coaching and prosody. In: Ulrike Gut und Jürgen Trouvain
 4266 (Hg.), *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*, 211–236. Berlin:
 4267 Mouton de Gruyter.
- 4268 Molnár, Heike und Torsten Schlak
 4269 2005 Zum Zusammenhang zwischen Alter und Aussprachekompetenz. Die kritische Periode
 4270 des Ausspracheerwerbs im Lichte neuer Forschungsergebnisse. *Fremdsprachen und Hoch-*
 4271 *schule* 73: 70–99.
- 4272 Moyer, Alene
 4273 1999 Ultimate attainment in L2 phonology. The critical factors of age, motivation, and instruc-
 4274 tion. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 81–108.
- 4275 Piske, Torsten, Ian R. A. MacKay und James Emil Flege
 4276 2001 Factors affecting degree of foreign accent in an L2. A review. *Journal of Phonetics* 29:
 4277 191–215.
- 4278 Purcell, Edward T. und Richard W. Suter
 4279 1980 Predictors of pronunciation accuracy. A reexamination. *Language Learning* 30: 271–287.
- 4280 Rausch, Rudolf und Ilka Rausch
 4281 1995 *Deutsche Phonetik für Ausländer*. 4. Aufl. Leipzig: Langenscheidt.
- 4282 Richter [jetzt Settineri], Julia
 4283 2008 *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen-
 4284 gehen.
- 4285 Richter [jetzt Settineri], Julia
 4286 2009 „Das klingt irgendwie komisch.“ Ausspracheschulung für DaF-Studierende. In: Ag-
 4287 nieszka Hunstiger und Uwe Koreik (Hg.), *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeits-*
 4288 *welt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF*. Göttingen: Universitätsverlag.
- 4289 Richter, Regina
 4290 1999 Computergestützte Ausspracheschulung. Software-Anforderungen und Programmange-
 4291 bot. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10: 257–276.

Rues, Beate	4292
1995 Standardaussprache im Gespräch und Phonetikunterricht. <i>Deutsch als Fremdsprache</i> 32: 111–118.	4293 4294
Slembek, Edith	4295
1995 <i>Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache.</i> 2., erw. Aufl. Heinsberg: Agentur Dieck.	4296 4297 4298
Thompson, Irene	4299
1991 Foreign accents revisited. The English pronunciation of Russian immigrants. <i>Language Learning</i> 41: 177–204.	4300 4301
Trubetzkoy, Nikolai Sergejewitsch	4302
1971 <i>Grundzüge der Phonologie.</i> 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.	4303
Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.)	4304
2000 <i>Duden. Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch zur deutschen Standardaussprache.</i> 4., neu bearb. und aktual. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien: Dudenverlag.	4305 4306
<i>Julia Settineri, Bielefeld (Deutschland)</i>	4307

112. Grammatikerwerb und -vermittlung

4308

1. Grundfragen	4309
2. Grammatikerwerb	4310
3. Grammatikvermittlung	4311
4. Fazit: Eine lernergerichtete Grammatik	4312
5. Literatur in Auswahl	4313

1. Grundfragen

4314

Wie erwerben Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache grammatisches Wissen und Können? Wie soll Grammatik vernünftigerweise im Fremdsprachenunterricht vorkommen? Diese und verwandte Fragen sind „seit undenklichen Zeiten das beliebteste Streitobjekt der Praktiker, Didaktiker und Linguisten“ (Rall 2001: 880), und es sind Fragen, die in den letzten 40 Jahren auch dadurch immer wieder sehr grundsätzlich ins Blickfeld gerückt sind, weil im Rahmen der Spracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung, teils auf empirischer Basis, versucht wurde, fundiertere Antworten darauf zu finden (siehe Kapitel VIII sowie VanPatten und Williams 2006). Ob das wirklich gelungen ist, kann weder im Rahmen dieses Beitrags noch außerhalb dieses Beitrags bisher zufriedenstellend beantwortet werden – zu komplex ist am Ende das Bedingungsgefüge, zu vielfältig sind die verschiedenen Lernkontexte und Lern- bzw. Lehrvoraussetzungen, Lernmotivationen und Lernziele, als dass derartige Fragen einfach beantwortbar wären (für einen kleinen historischen Abriss zur Bewertung des expliziten Grammatikunterrichts vgl. Rall 2001, 880–881).	4315 4316 4317 4318 4319 4320 4321 4322 4323 4324 4325 4326 4327 4328
---	--