

Universität Leipzig
Philologische Fakultät
Herder-Institut



Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung
des akademischen Grades
Magistra Artium

Aussprache-Lernberatung – eine empirische Untersuchung

vorgelegt am

04. Juni 2008

von

Betina Sedlaczek

Erstgutachterin: Frau Professor Dr. Karen Schramm

Zweitgutachterin: Frau Professor Dr. Grit Mehlhorn

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	IV
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN	V
0. EINLEITUNG.....	1
1. DIE THEORETISCHEN GRUNDLAGEN VON SPRACHLERNBERATUNG.....	5
1.1 Der Autonomie-Begriff und das Konzept des selbstgesteuerten Lernens.....	5
1.2 Verschiedene Perspektiven auf den Autonomiebegriff	9
1.2.1 Die technische, die psychologische und die politische Version.....	12
1.2.2 Grundlagen der psychologischen Perspektive	13
1.2.3 Grundlagen der soziokulturellen Perspektive	14
1.2.4 Zusammenfassung	17
1.3 Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens	18
1.4 Die Bedeutung von selbstgesteuertem Lernen im institutionellen Kontext.....	21
1.5 Zusammenfassung	23
2. INDIVIDUELLE LERNBERATUNG UNTER THEORETISCHER BETRACHTUNG AM BESONDEREN BEISPIEL DER AUSSPRACHE- LERNBERATUNG	24
2.1 Lehren vs. Beraten.....	24
2.2 Das nicht-direktive Beratungskonzept	27
2.3 Der Sprachlernberater als Experte.....	29
2.4 Gesprächstechniken	30
2.5 Beratungsinstrumente.....	32
2.6 Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung	35
2.7 Der Ablauf einer Lernberatung	36
2.7.1 Erste Makrophase: Die Erstellung der Lernerbiographie.....	37
2.7.2 Zweite Makrophase: Die Lernberatungen mit den einzelnen Mikrophasen	37
2.7.3 Dritte Makrophase: Die Endphase der Beratung	40
2.8 Die individuelle Aussprache-Lernberatung	41
2.8.1 Charakteristika der individuellen Aussprache-Lernberatung.....	43
2.8.2 Die Lehrer- vs. Beraterrolle in der Aussprachevermittlung	44
2.8.3 Der kontrastive Aspekt in der Aussprache-Lernberatung als kognitivierende Funktion	47
2.8.4 ALB als Verbindung der psychologischen und soziokulturellen Perspektive in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen	49
2.9 Zusammenfassung	50

3. EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG VON SELBSTGESTEUERTEM LERNEN IN DER AUSSPRACHE-LERNBERATUNG	52
3.1 Allgemeines Erkenntnisinteresse.....	53
3.2 Forschungsdesign und Ablauf der Untersuchung	53
3.3 Methoden der Datenerhebung.....	54
3.4 Material für die Lerner	58
3.5 Probanden	59
3.5.1 Agnieszka	59
3.5.2 Alexandra.....	60
3.5.3 Olga	61
3.5.4 Tanja	62
3.5.5 Zhanna	62
3.5.6 Zhenja	63
3.6 Auswertung des Materials	64
3.7 Datenanalyse	66
3.7.1 Phonetisches Regelwissen	67
3.7.2 Bewusstes Hören	76
3.7.3 Rückmeldung bewusst einfordern.....	83
3.7.4 Individuelle Besonderheiten	92
3.8 Der Prozess der Abstraktion	100
3.8.1 Die Kernkategorien.....	101
3.8.2 Selektives Kodieren der Kernkategorien und modellartige Darstellung von ALB	105
4. KONSEQUENZEN UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	108
4.1 Zusammenfassung der vorgelegten Arbeit.....	108
4.2 Methodologische Betrachtungen und Ausblick	109
4.3 Relevanz für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache	113
LITERATURVERZEICHNIS	115
ANHANG	120
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	153

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
ersch.	erscheint
et al.	und andere
etc.	et cetera
f.	und folgende Seite
ff.	und folgende Seiten
FSU	Fremdsprachenunterricht
Kap.	Kapitel
m.E.	meines Erachtens
S.	Seite
s.	siehe
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
vs.	versus
ALB	Aussprache-Lernberatung

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1:	Schaubild für Strategieninstruktion	14
Abbildung 2:	Auszug aus „Das Haar in der Suppe“	55
Abbildung 3:	Praat: Vergleich Beraterin und Lernerin	56
Abbildung 4:	An Empirical Cycle of Data-Driven Research on Foreign Language Learning and Teaching	64
Abbildung 5:	Das Konzept der ALB	106

Tabellen

Tabelle 1:	Verbindung der einzelnen Autonomieperspektiven anlehnend an Benson (1997, 2001), Oxford (2003) und Oxford/Schramm (2007)	11
Tabelle 2:	Auszug aus einer der Checklisten	56
Tabelle 3:	Auszug Lernertagebuch	57
Tabelle 4:	Lerner im Überblick	59
Tabelle 5:	Übersicht der übergeordneten Kernkategorien	105
Tabelle 6:	Aussprache-Lernberatungen im Überblick	120
Tabelle 7:	Übersicht des Datenmaterials	121
Tabelle 8:	Übersicht der Abschlussinterviews zum ersten Blitz „phonetisches Regelwissen“	122
Tabelle 9:	Übersicht der Abschlussinterviews zum zweiten Blitz „bewusstes Hören“	123
Tabelle 10:	Übersicht der Abschlussinterviews zum dritten Blitz „phonetische Rückmeldung einfordern“	124
Tabelle 11:	Übersicht der Abschlussinterviews zum dritten Blitz „individuelle Besonderheiten“	125

Beraterin: [...] und was interessiert Sie an dieser Aussprache-
Lernberatung?

Agnieszka: Ach! Ich bin gespannt, ich weiß, dass äh dass man weiß, dass
ich eine Ausländerin, und zwar von Osten, das sagen viele, [...]
dass ich von dem Osten komme, un äh, also ich würde gern
wissen, woran man das erkennen kann.¹

0. Einleitung

Im heutigen Lern- und Lehrkontext rücken die Eigeninitiative und die Eigenverantwortung als Voraussetzung des selbstständigen Lernens in den Mittelpunkt der Betrachtungen des Fremdsprachenlernens. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, also das „ständige konstruktiv-lernende Auseinandersetzen mit den wachsenden Informationen und Anforderungen, die aus der Umwelt auf [die Lerner²] zukommen“ (Dohmen 1999, S. 22), macht es erforderlich, neuere Lern- und Lehrmöglichkeiten zu entwickeln, die idealerweise dem Lerner individuell angepasst sind. Dieser Aspekt bekommt durch den allgemeinen Trend zu mehr Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen eine stärkere Gewichtung. So hebt Little (1997a, S. 227) hervor, dass Lerner auch in traditionellen Lehr- und Lernsituationen befähigt sein sollten, eigenverantwortlich und selbstständig zu lernen:

„In formal educational contexts, the basis of learner autonomy is acceptance of responsibility for one’s own learning.“

Ein Schlüsselbegriff aus der Sprachlehrforschung ist das seit Ende der 1960er Jahre diskutierte ‚autonome Lernen‘. Das Konzept der Lernerautonomie wird allerdings oft nicht kritisch betrachtet (vgl. Kraft 1999, S. 833). Es ist ein Irrtum zu glauben, dass jeder Lerner fähig ist selbstständig zu arbeiten (vgl. ebd.). Ganz im Gegenteil: Viele Lerner müssen zunächst über einen langen Zeitraum darauf vorbereitet werden. Autonomie geht meist mit dem Begriff der Flexibilität einher, die von jedem Einzelnen abverlangt wird. Forneck und

¹ Dieses Zitat stammt aus einer von Mehlhorn durchgeführten und transkribierten Aussprache-Lernberatung. Das mir von Mehlhorn zur Verfügung gestellte Material wird in Kapitel 3 vorgestellt und auf meinen Forschungsgegenstand hin analysiert.

² Zum besseren Verständnis des Textes wird in dieser Arbeit zur Benennung sowohl männlicher als auch weiblicher Personen das generische Maskulinum verwendet. Wenn es sich explizit um eine weibliche Person handelt, wird selbstverständlich die entsprechende Form oder Endung genutzt.

Springer (2005, S. 160 f.) konnten in ihren empirischen Untersuchungen³ feststellen, dass die Teilnehmer, welche die Selbstlernangebote als Lernquellenpools verstanden haben, weniger von den autonomiespezifischen Lernprozessen profitieren konnten als die Lerner, die die „angebotenen Lernpraktiken einsetzten und die Lernberatung wie vorgeschlagen in Anspruch nahmen.“ Daher sollten die Lerner idealerweise personenspezifisch betreut werden, um die Fähigkeit des autonomen Lernens zu erlangen. Die individuelle Sprachlernberatung stellt eine Möglichkeit dar, Strategien für selbstgesteuertes Lernen zu vermitteln und den Lernern im Zeitalter des autonomen Lernens zu helfen, solch eine Kompetenz zu erwerben. Dabei kann die organisatorische Sprachlernberatung sehr unterschiedlich sein: Sie reicht von der kursbegleiteten oder kursunabhängigen Face-to-Face-Beratung, wie sie vor allem in Selbstlernzentren stattfindet, über die kursbegleitende oder kursunabhängige Fernberatung (z.B. Kleppin 2006) bis hin zu Peerbesprechungen innerhalb einer Lernergruppe, bei denen die Lerner selber zu Beratern werden (z.B. Helmling 2001, 2006).

In der Fremdsprachendidaktik entwickelt sich eine stärkere Forderung nach einer individuellen Beschäftigung mit den Lernenden, sodass die Lernberatung⁴ an Bedeutung immens zunimmt. Ein wichtiger Aspekt der Fremdsprachendidaktik ist die Vermittlung einer zielsprachigen Aussprache. Durch die Globalisierung ist der Erwerb einer möglichst akzentfreien oder fast schon muttersprachenähnlichen Aussprache noch wichtiger geworden. Viele Menschen verbringen einen Teil oder die Gesamtheit ihres Berufslebens im Ausland. Ihre Fremdsprachenkenntnisse und eine gute Aussprache sind *Softskills*, die einen großen Einfluss auf ihre Berufschancen und den erfolgreichen Aufbau eines sozialen Netzwerkes haben. Ein wesentliches Problem besteht aber darin, dass ihnen trotz muttersprachlichen Kontakts häufig das nötige Wissen über phonetische Ausspracheregeln bzw. die Fähigkeit diese anzuwenden fehlt. Auch Forschungen am Herder-Institut Leipzig zur Wirkungsweise phonetischer Abweichungen⁵ zeigen,

³ Es handelt sich bei dieser Publikation um die Ergebnisdarstellung des Gießener Teilforschungsvorhabens des Projektes SELBER, bei der die „*individualisierten (Selbst-)Lernprozesse im Rahmen des Lernangebotes*“ (Forneck/Springer 2005, S. 113) untersucht wurden. Das konzipierte Lernangebot wurde an der Volkshochschule Stuttgart ausgeschrieben, an der 14 Personen im Alter zwischen 36 und 63 Jahren teilnahmen. Im Fokus stand die Wirkung von Selbstlernarchitektur, bei der umfangreiche Materialarrangements mit Verweisen auf Lernberatung und Gruppenarbeitsphasen, eingebettet in einen handlungsorientierten Büroalltagskontext, den Lernern zur Verfügung gestellt wurden.

⁴ Mit den Bezeichnungen Lernberatung und Beratung wird hier und im gesamten Dokument individuelle Sprachlernberatung verstanden.

⁵ An dieser empirischen Untersuchung nahmen 37 ausländische und zwei deutsche Sprecher und 623 Hörer teil (zit. in Hirschfeld 1991, S. 157).

„[...] dass das immer häufiger angegebene Ziel, in der Fremdsprache „phonetisch verständlich“ zu sprechen, den Anforderungen der Sprachwirklichkeit nicht genügt.“ (Hirschfeld 1991, S. 159)

Phonetische Verständlichkeit ist – und hier spreche ich aus meiner eigenen Lehrerfahrung – ein Phänomen, das sich im FSU nicht ohne Weiteres bearbeiten lässt. Wegen zeitlicher Engpässe oder der unzureichenden Ausbildung der Lehrenden wird vor allem die Phonetik im Fremdsprachenunterricht (FSU) vernachlässigt (vgl. Grotjahn 1998, S. 36 f.; Hirschfeld 2003, S. 193; Hirschfeld 2005, S. 514; Hirschfeld 2007, S. 277; Mehlhorn 2006b, S. 228; Mehlhorn 2007, S. 1 f.; u.a.). Deshalb stellt die von Mehlhorn konzipierte Aussprache-Lernberatung (ALB), die Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist, eine neue Perspektive dar, der sehr verbreiteten Diskrepanz von oft verlangter muttersprachenähnlicher Aussprache und unzureichender Phonetikvermittlung im FSU entgegen zu wirken. Meine zentrale Forschungsfrage lautet: Wie können die Lerner in der ALB individuell unterstützt werden, autonom an ihrer Aussprache zu arbeiten? Da es gilt, diese Annahme empirisch zu untersuchen, möchte ich mittels einer explorativen empirischen Untersuchung herausfinden, inwieweit diese Fragestellung auf die individuelle ALB zutrifft.

Im ersten Teil dieser Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der individuellen Sprachlernberatung⁶ aufgezeigt und kritisch hinterfragt. Dabei gehe ich auf die Konzepte zum selbstgesteuerten Lernen und zur Lernerautonomie ein, stelle den aktuellen Forschungsstand dar und lege Definitionen fest. Dies soll als Grundlage für die folgenden Kapitel dienen, in denen die Möglichkeiten eines konstruktiven Lernprozesses mittels Lernberatung kritisch hinterfragt werden sollen.

Anschließend wird im zweiten Kapitel gezeigt, wie eine individuelle Lernberatung idealerweise aufgebaut ist und welche Voraussetzungen für diese geschaffen werden müssen. Hierbei wird der Fokus explizit auf die individuelle Aussprachelernberatung (ALB) gelegt. Die bisherigen Arbeiten von Mehlhorn (2005, 2006, 2007) werden im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen, welche die theoretischen Grundlagen von ALB spezifizieren. Angelehnt an Oxford und Schramm (2007) werde ich verdeutlichen, inwiefern ALB die psychologische und soziokulturelle Perspektive auf Lernprozesse

⁶ Der Aufbau der individuellen Sprachlernberatung entspricht dem der Aussprache-Lernberatung, d.h. er besteht ebenfalls aus drei Makrophasen. Auf diese werde ich in Kapitel 2 näher eingehen.

vereint: Denn durch die gemeinsame Arbeit von Aussprache-Lernberater und Lerner einerseits und die individuelle Leistung des Lerners andererseits, kann eine Brücke zwischen den beiden Perspektiven in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen geschlagen werden.

Das dritte Kapitel stellt den Mittelpunkt dieser Arbeit dar. Die mir von Mehlhorn zur Verfügung gestellten Daten der Aussprachelernberatungen, die sie in den Jahren 2005 und 2006 mit sechs Lernern durchführte, werden von mir unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens analysiert und ausgewertet. Die anlehnend an Dirks (2007), mittels der so genannten Dreistufigen Erkenntnislogik und des anschließenden axialen und selektiven Kodierens, gebildeten Kategorien, sollen zunächst vorgestellt und anschließend fallübergreifend zu übergeordneten Kernkategorien verbunden werden. Die sechs Lerner werden zu diesem Zweck individuell analysiert, wobei die theoretischen Konzepte von ALB anhand der Analyse des empirischen Forschungsmaterials noch einmal kritisch hinterfragt werden. Hierzu gilt es die theoretischen Grundlagen mit denen der Empirie zu verknüpfen und einen sinnvollen Zusammenhang zueinander herzustellen.

Im letzten Kapitel werde ich die Arbeit zusammenfassen, kritisch beleuchten und ausgehend von den Ergebnissen der Datenanalyse weitere Forschungsfragen hinsichtlich von ALB formulieren.

1. Die theoretischen Grundlagen von Sprachlernberatung

Die Idee der Lernberatung ist jene, dass der professionelle Lernberater in eine beratende Rolle schlüpft, um den Lerner in seinem Fremdsprachenlernprozess aktiv zu unterstützen. Somit ermöglicht es diese dem Lerner, auch außerhalb des Unterrichts selbstständig an individuellen Problemen zu arbeiten. Das Hauptziel von Lernberatung ist die Förderung autonomen und selbstgesteuerten Lernens und eine damit verbundene Handlungssicherheit. Schmelter (2004) legt diese Diskussion umfangreich dar und fokussiert dabei vor allem Holec (1979), Little (1997a, 1997b) und Benson (2001), auf die ich mich, um die Entwicklung des Autonomiekonzepts zu illustrieren, hauptsächlich beziehen werde.⁷

1.1 Der Autonomie-Begriff und das Konzept des selbstgesteuerten Lernens

Laut Weinert⁸ (1982, S. 102), der sich als Psychologe vor allem mit dem pädagogischen Konzept „Lehren und Lernen“ beschäftigt, ist selbstgesteuertes Lernen ein Prozess, bei dem

„[...] der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“⁹

Weinerts Definition legt dar, was sich in der Vermittlung von Fremdsprachen wandelt bzw. teilweise schon gewandelt hat: Die Entwicklung führt hin zu einem selbstbestimmenden Lerner. Dementsprechend ist das Konzept von Autonomie spätestens seit 1979, mit der Veröffentlichung Holec's¹⁰ Untersuchung „Autonomy and Foreign Language Learning“ durch den Europarat¹¹ (vgl. Little 1997a, S. 227), als ein zentraler Gegenstand in der Lehre von Fremdsprachen zu verzeichnen. Es wurde versucht, das Konzept von Autonomie und selbstgesteuertem Lernen in verschiedenen Ländern zu etablieren und es als ein

⁷ Es kann hier in Anbetracht der umfangreichen Literatur kein Anspruch auf Vollständigkeit bestehen.

⁸ Weinert war als Professor für Psychologie in Bamberg und später in Heidelberg tätig. Einer seiner erfolgreichsten Leistungen war der Aufbau des Max-Planck-Instituts in München, einer der bedeutendsten psychologischen Forschungsstätten der Gegenwart in Deutschland (vgl. Hans-Joachim Konradt 2003, S. 255ff.). Seine Themenschwerpunkte waren sein Leben lang „Lehren und Lernen“, „Gedächtnis“ und „Entwicklung“ (ebd.).

⁹ Im Folgenden werden alle Zitate in deutscher Sprache nach den neuen Regeln der deutschen Rechtschreibung wiedergegeben.

¹⁰ Weitere Publikationen von Holec präzisierten die Begriffe „Autonomie“ und „selbstgesteuertes Lernen“, wobei die grundlegende Bedeutung der beiden Konzepte erhalten blieb (vgl. Schmelter 2004, S. 169 f.)

¹¹ Der Europarat ist ein durch die EU-Verträge geschaffenes Organ, bestehend aus den jeweiligen Ministern der Mitgliedsstaaten. Er wurde am 5. Mai 1949 von zehn Nationen gegründet, um den Zusammenhalt der europäischen Länder zu fördern und Konventionen der Menschenrechte und Grundfreiheiten festzulegen.

curriculares Ziel festzulegen (vgl. ebd.). Jedoch ist es durch die langjährige Diskussion von Autonomie und selbstgesteuertem Lernen zu einer Vermischung beider Konzepte gekommen (vgl. Schmelter 2006, S. 3), die in der theoretischen Forschung zur Lernerautonomie viele Unstimmigkeiten in der eindeutigen Begriffsbestimmung hervorgerufen hat (vgl. Oxford 2003, S. 75). Im folgenden Abschnitt werde ich einen kurzen Einblick in diese Diskussion geben, wobei aufgrund der Vielzahl der Arbeiten hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. In Kapitel 1.4 werde ich weiterhin auf das Verständnis des selbstgesteuerten Lernens im Schulkontext eingehen, da ich dieses für eine Grundvoraussetzung jeglichen autonomen Handelns halte.

In der theoretischen Ausformulierung von Autonomie ist zunächst auf Little (1997a, S. 228) zu verweisen, der argumentiert, dass Autonomie mit „human nature, human behaviour and human learning“ verbunden werden kann. Daraus schließt er, dass die Autonomie die Grundlage für jegliches erfolgreiches Lernen darstellen sollte und deswegen Bestandteil des fördernden Unterrichts ist bzw. sein muss (vgl. ebd.). Diesbezüglich gilt es zu hinterfragen, auf welche Art und Weise Littles Überlegungen in die Vermittlung von Fremdsprachen¹² integriert werden können. Dickinson (1987, S. 11), die sich in ihrer Publikation „Self-instruction in Language Learning“ für eine Liberalisierung des FSUs und damit eine Realisierung und Anerkennung von Lernerfreiheit und -verantwortung ausspricht, versteht Autonomie im Lernkontext als

„the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions. In full autonomy there is no involvement of a ‘teacher’ or an institution [...] [nor] specially prepared materials.“

Autonomie kann demnach als die Fähigkeit verstanden werden, Verantwortung für das eigene Lernen und die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, zu übernehmen. Diese radikale Autonomie-Definition impliziert keine Einbindung einer Lehrperson, einer Institution oder vorgefertigter Materialien, weshalb Lernerautonomie im Kontext des FSU nicht zu verwirklichen ist. Little (1997b, 1999) hat ein anderes Verständnis von Autonomie im Lernkontext. In seiner Veröffentlichung „Autonomy and self-access in second language learning“ vertritt er die Auffassung, dass der erste Schritt zur Autonomie in der bewussten Akzeptanz für die Verantwortung des eigenen Lernens liegt:

¹² Zur didaktischen Umsetzung von Lernerautonomie siehe Kapitel 2.

„In formal learning contexts, the first step towards autonomy is conscious acceptance of responsibility for one’s own learning.” (Little 1997b, S.35)

Dies impliziert, dass der Lerner eine selbstreflektierende, analysierende und eigenständige Einstellung gegenüber dem Inhalt und dem Prozess seines Lernens entwickelt. Um autonom lernen zu können, muss der Lerner die Ziele der Institution – des Curriculums – für sich übernehmen und diese zu seinen eigenen machen (vgl. Little 1997a, S. 237; vgl. Schmelter 2004, S. 211; vgl. Schmelter 2006, 7 f.). Es ist schon ein erster Schritt, wenn der Lerner den Grund im Fremdsprachen-Lernen entdeckt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„[...] the aims and objectives of the official curriculum must become the learners’ personal aims, but to begin with it is enough that they should discover a compelling reason for learning.” (Little 1997a, S. 237)

Hingegen versteht Dickinson unter selbstgesteuertem Lernen (1988, S. 11) “the attitude to the learning task, where the learner accepts responsibility for all the decisions.” Hier ist selbstgesteuertes Lernen als mentale Einstellung zu verstehen. Der Lerner akzeptiert es schließlich, Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen und regelt dieses dann bewusst. Dickinson (1988, S.12) hebt hervor, dass der Lerner durchaus gewillt ist, Hilfe in Anspruch zu nehmen: „[to] seek expert help and advice for many of these.“ Regelt der Lerner zusätzlich die Steuerung, dann arbeitet dieser autonom, was jedoch, und dies erachte ich als äußerst wichtig, keine vollkommene Isolation impliziert (vgl. Dickinson 1988, S. 13). Denn viele autonome Lerner, so Dickinson, arbeiten auch gemeinsam mit anderen Menschen um zu lernen (vgl. ebd.).

Holec (1981) hat im Kontrast zu Dickinson ein begrifflich konträres Verständnis dieser Konzepte. Er versteht unter selbstgesteuertem Lernen Folgendes: „[T]he learner himself will be defining his methods and techniques” (ebd., S. 14). Diese Definition besagt, dass das Konzept von selbstgesteuertem Lernen nur ohne äußere Einflüsse auf die Lernenden, wie bspw. durch den Lehrer, möglich ist. Im Gegensatz zu Dickinson definiert Holec (ebd., S. 3) Autonomie wie folgt: „[A]utonomy is [...] the ability to take charge of one’s own learning.” Dabei soll der Lerner über sein Lernen selbst entscheiden und die vollkommene Verantwortung für seine Entschlüsse tragen (vgl. Weinert 1982, S. 102; vgl. Schmelter 2006, S. 4).

Rivers (2001, S. 286), der selbstgesteuertes Lernen Erwachsener in einer qualitativen Studie untersuchte, schlussfolgert: „[A]utonomy [is] a prerequisite for self-directed language learning.“ Hier ist Autonomie als Grundvoraussetzung für den Vorgang des selbstgesteuerten Lernens zu verstehen, d.h. beide Konzepte bauen aufeinander auf und können nicht voneinander getrennt werden. Dies wird in Rivers (2001, S. 286) qualitativen Untersuchungen deutlich:

„[T]he perceived lack of autonomy may have contributed to both the lack of self-directed language learning behaviour, and to the students’ stubborn persistence in asserting autonomy.”

Daraus ist abzuleiten, dass ein Lerner erst dann selbstgesteuert lernen wird, wenn er sich als autonomer Lerner versteht. Dieses Verständnis lehnt sich wiederum an Holec's Klassifizierung von Lernerautonomie und selbstgesteuertem Lernen an. So bezeichnet Holec (1981, S. 4) den Lernprozess als selbstgesteuert, bei dem der Lerner Verantwortung für sein eigenes Lernen übernimmt:

„Learning taken charge of in this way by the learner is self-directed or undertaken on an autonomous basis. [...] Different degrees of self-direction in learning may result either from different degrees of autonomy or from different degrees of exercise of autonomy.“

Dieses Zitat besagt schließlich, dass unterschiedliche Grade von selbstgesteuertem Lernen sich entweder in verschiedenen Stufen von Autonomie oder in der unterschiedlichen Nutzung von Autonomie begründen. Diesem Verständnis kann ich mich nur anschließen, da ich nicht denke, dass Autonomie und selbstgesteuertes Lernen voneinander getrennt werden können. Es ist demnach eine Frage der Bereitschaft der Lerner, autonom arbeiten zu wollen. Folglich muss der Autonomiegedanke für die Lerner im Unterricht oder in einer Beratungssituation nicht nur ersichtlich gemacht werden, sondern die Lerner sollten sich selbstständig mit den für sie relevanten Lernstrategien auseinandersetzen und diese auch für sich umsetzen können. Der Autonomiebegriff Holec's stellt hingegen, hier unterstütze ich Benson's (2001) Kritik, ein sehr enges Autonomieverständnis dar, das es wiederum genau zu definieren gilt. Auch Schmelter (2003, S. 230) argumentiert, dass Kriterien festgelegt werden müssten, „mit denen wir den jeweils durch den Lerner erreichten Grad an 'Autonomie' empirisch erfassen könnten.“ Deshalb postuliert Benson (2001, S. 47), dass Autonomie im Sinne von Verantwortung übernehmen („taking responsibility' oder ‚taking charge'”), nicht genug Freiraum für Untersuchungen und verschiedene

Autonomieausprägungen lässt, d.h. bis wann bspw. ein Lerner als autonom bezeichnet werden kann (vgl. Schmelter 2003, S. 230). Um diesem Verständnisproblem entgegenzuwirken, definiert Benson (2001, S. 47) den Begriff Autonomie von Beginn an allgemeiner: „I prefer to define autonomy as the capacity to take control of one’s own learning.“ Diese Definition versteht unter Autonomie die Bereitschaft Kontrolle für das eigene Lernen zu übernehmen. Des Weiteren führt Benson (ebd.) aus: „[...] autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals [...].“ Autonomie ist nach Bensons Verständnis eine multidimensionale Kapazität, die Raum für Individualität in der Autonomieausprägung gibt (vgl. Claußen, ersch. 2008). Diese Definition eignet sich m.E. am besten als Grundlage für diese Arbeit. Es ist der Anspruch der ALB, individuell zu beraten und damit Freiraum für unterschiedliche Ausprägungen von Autonomie zu geben. Daher lege ich meiner Arbeit Bensons Definition von Autonomie zu Grunde. Schmelter (2004, S. 152) schlussfolgert, dass Benson „[...] mit seinem komplexen Autonomiebegriff wieder an den Ausgangstext von Holec (1979) an[schließt]“, der neben dem psychologischen und technischen auch politische Aspekte berücksichtigt¹³. Ich möchte nun im folgenden Abschnitt die unterschiedlichen Perspektiven auf den Autonomiebegriff auf Grundlage der Schriften von Benson (2001), Oxford (2003) und Oxford und Schramm (2007) darlegen und zeigen, inwiefern diese als Grundlage für ALB dienen.

1.2 Verschiedene Perspektiven auf den Autonomiebegriff

Wolff (2007, S. 321), der in seiner Veröffentlichung „Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen“ einen Überblick über die bisherige Diskussion gibt, unterstreicht, dass die beiden Begriffe Autonomie und selbstgesteuertes Lernen keine gegensätzlichen Begriffe darstellen, jedoch kann das Konzept

„des selbst gesteuerten Lernens eher als technizistisch bezeichnet werden [...], das der Lernerautonomie hingegen eher als humanistisch.“

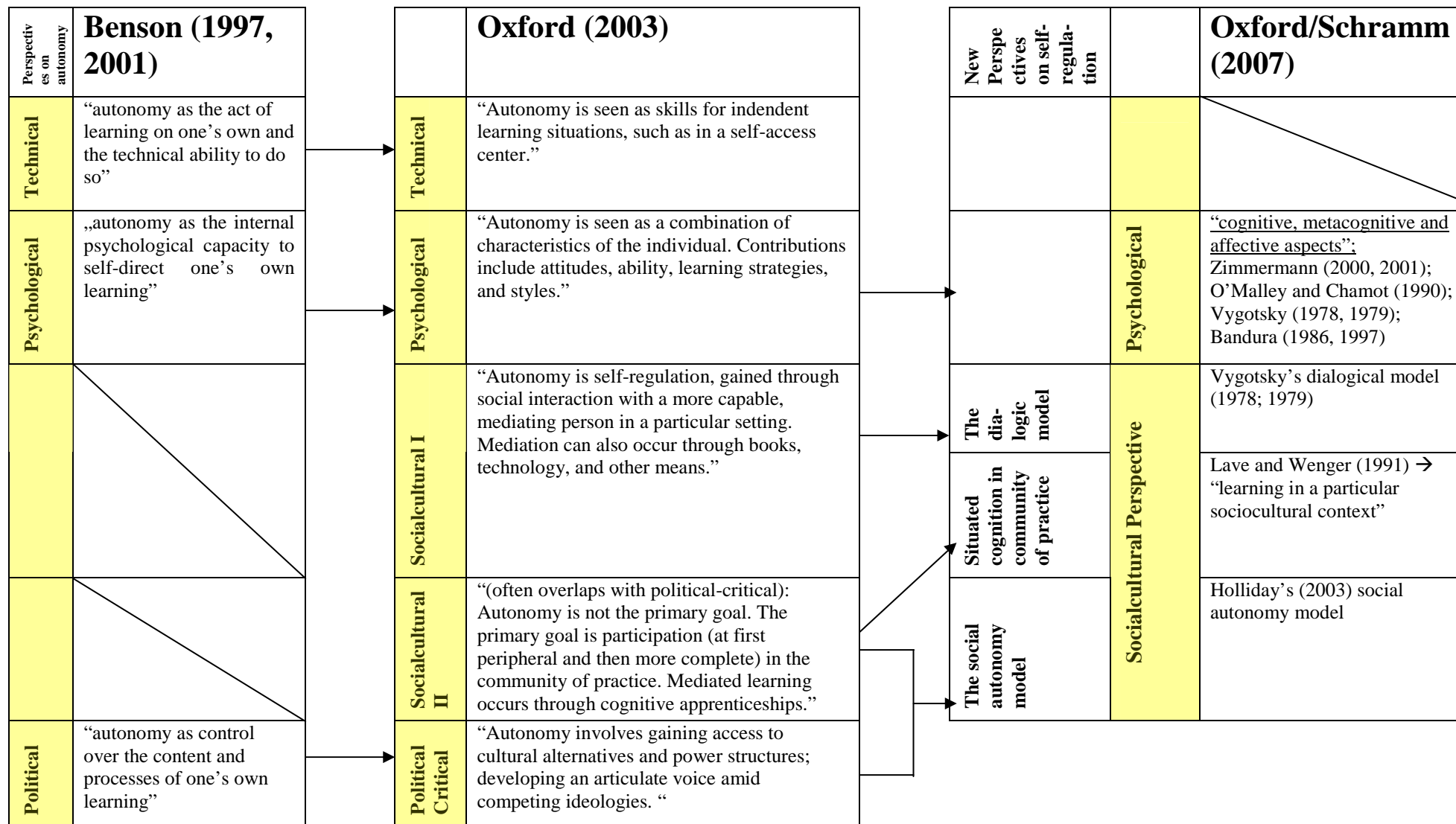
Um dieses Verständnis zu erläutern, möchte ich erneut Benson (1997) heranziehen, der das didaktische Begriffsfeld erweitert und wiederum von drei Versionen der Lernerautonomie

¹³ Schmelter (2006) führt ebenso aus, dass Holec's Definition am „Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) an der Université Nancy 2 von Beginn an als konzeptuelle Grundlage für die Gestaltung von Beratungssitzungen und die Ausbildung von Beratern diente“ (vgl. Schmelter 2006, S.3).

ausgeht, die von Holec (1979) Verständnis beeinflusst sind (vgl. Schmelter 2004, S. 197). Benson, der mehrfach die Autonomie-Diskussion im Lehren und Lernen darlegt (vgl. Schmelter 2004, S. 197), spricht nicht nur von einer technischen und einer psychologischen Version von Lernerautonomie im Sinne des humanistischen Verständnisses Wolffs, sondern fügt eine politische Komponente hinzu. Oxford (2003, S. 80) erweitert dieses Konzept und fügt die so genannten „Soziokulturelle Perspektive I“ und „Soziokulturelle Perspektive II“ hinzu, wobei die verschiedenen Perspektiven durchaus nicht isoliert voneinander zu verstehen sind (vgl. Oxford 2003; vgl. Oxford/Schramm 2007). Oxford und Schramm (2007) fordern in ihrer Studie mit dem Titel „Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies“, dass Vertreter beider Seiten, der psychologischen und soziokulturellen Perspektive, sich inhaltlich aufeinander zu bewegen sollten und in einen Dialog treten mögen, da sie voneinander lernen können und sich gegenseitig nicht ausschließen sollten (vgl. Oxford/Schramm 2007, S. 48f.). Die Autorinnen argumentieren, dass die psychologische und soziokulturelle Perspektive, u.a. in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen, sich einander bedingen und nicht separat voneinander betrachtet werden können, was in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht. In Kapitel 2 werde ich verdeutlichen, inwiefern ALB m.E. auf Grundlage der eben genannten psychologischen und soziokulturellen Perspektive aufbaut, diese in sich vereint und somit zu erfolgreichem selbstgesteuertem Lernen hinführen kann. Zum besseren Verständnis habe ich die verschiedenen Perspektiven in Tabelle 1 zusammengefasst, welche ich im folgenden Abschnitt vorstellen werde. Des Weiteren ergibt sich, dass quantitative und qualitative Forschung verbunden werden sollten (vgl. ebd., S. 49), da diese einander ergänzen:

„[T]hese two research approaches should not be viewed as opposing poles in a dichotomy, but rather as complementary means of investigation [...].“
(Mackey/Gass 2005, S. 164)

Allerdings kann durch den qualitativen Untersuchungscharakter dieser Arbeit kein Anspruch darauf erhoben werden, einen Brückenschlag zur quantitativen Forschung herzustellen.



Tab. 1: Verbindung der einzelnen Autonomieperspektiven anlehnd an Benson (1997, 2001), Oxford (2003) und Oxford/Schramm (2007)

1.2.1 Die technische, die psychologische und die politische Version

Benson (2001, S. 25) unterscheidet drei verschiedene Perspektiven von Autonomie:

1. “autonomy as the act of learning on one’s own and the technical ability to do so;
2. autonomy as the internal psychological capacity to self-direct one’s own learning;
3. autonomy as control over the content and processes of one’s own learning.”

Mit der so genannten *technischen* Version¹⁴ bezeichnet Benson das Lernen außerhalb eines eigens dafür geschaffenen Bereichs, bspw. einer Schule, eines Klassenraums oder eines Sprachlabors (self access center) (vgl. Benson 1997, S. 19; vgl. Oxford 2003, S. 81 f.). Hier werden vor allem die Lernsituationen fokussiert, in denen Lerner eigenständig Verantwortung übernehmen müssen, was auch Dickinsons (1988) Definition von Lernerautonomie widerspiegelt¹⁵ (vgl. Benson 1997, S. 19). Das Sprachlabor wird in diesem Zusammenhang am häufigsten exemplarisch herangezogen. Es kann aufgrund der isolierten Art des Lernens für extrovertierte Lerner ungeeignet sein, da diese Kontakt zu anderen Lernern suchen und damit die nötige soziale Komponente nicht vorhanden ist (vgl. Oxford 2003, S. 82). In der *psychologischen* Version stehen die Bereitschaft und die Befähigung des Lerners im Vordergrund, verstärkt selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen. Es handelt sich dabei um einen ständig fortschreitenden Prozess im Lerner (vgl. Benson 1997, S. 19). Diese Perspektive lässt den soziokulturellen Lernkontext unberücksichtigt, weswegen Oxford (2003) darauf Wert legt, dass die entsprechenden soziokulturellen Perspektiven, auf welche ich im folgenden Abschnitt näher eingehe, berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 85). Benson betrachtet den Autonomiebegriff aus einer neuen Perspektive, indem er den *politischen* Zusammenhang, in dem das Lernen stattfindet mit einbezieht. Oxford (ebd., S. 88 ff.) spricht von einer so genannten politisch-kritischen Perspektive. Sie umfasst die Bedingungen, unter denen es Lernern möglich ist, sowohl die individuellen als auch die institutionellen Konventionen zu beachten und des Weiteren Einfluss auf den Prozess und die Lerninhalte selbst nehmen zu können (vgl. ebd.). Ich möchte nun im folgenden Abschnitt die psychologische und soziokulturelle Perspektive näher beleuchten.

¹⁴ Hier stimmt Bensons technische Version mit Dickinsons Verständnis von selbstgesteuertem Lernen (1987) überein.

¹⁵ Oxford (2003, S. 81) verweist auf Dickinson, dessen Definition von Lernerautonomie die technische Perspektive illustriert.

1.2.2 Grundlagen der psychologischen Perspektive

Oxford (2003, S. 77) definiert Autonomie im Sinne der psychologischen Perspektive, wie auch in Tabelle 1 zu sehen ist, folgendermaßen:

“Autonomy is seen as a combination of characteristics of the individual. Contributions include attitudes, ability, learning strategies, and styles.”

Autonomie ist demnach als eine Verbindung von Einstellungen, Fähigkeiten, Lernstrategien und Lernstilen des Lerners zu verstehen. Oxford und Schramm (2007, S. 48) unterstreichen, dass der psychologischen Perspektive, deren Ursprünge im Rationalismus liegen und die demnach die quantitative Forschung bevorzugt, in der Literatur vielseitige Bezeichnungen zugeschrieben werden: ‚cognitive‘, ‚mentalist‘, ‚psycholinguistic‘, ‚individual(ist)(ic), or ‘individual difference‘.“ Im Zusammenhang mit psychologischen selbstgesteuerten Modellen stellen Oxford und Schramm (2007) verschiedene Ansätze vor, die hier nicht im Einzelnen erläutert werden können, da es den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde. Die Autorinnen wählen den Begriff „psychologisch“, da dieser ein breiteres Verständnis erlaubt:

„[I]t is broader than `cognitive`; additionally includes metacognitive (regulation and control) and affective (emotion- and motivation-related) aspects, and is more descriptive than terms like individual-difference`.” (ebd., S. 48 f.)

Wie an der Definition deutlich wird, verstehen Oxford und Schramm unter dem Begriff „psychologisch“ kognitive, metakognitive und affektive Aspekte (s. Tab. 1). Um diese Begriffe im Einzelnen zu definieren, möchte ich das psychologische Modell von O`Malley und Chamot¹⁶ (1990) heranziehen. Es fokussiert in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen vor allem den Prozess der kognitiven Wissensaneignung (vgl. Oxford/Schramm 2007, S. 50):

„*Metacognitive strategies* are higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity. [...] *Cognitive strategies* operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning. [...] *Social/affective strategies* represent a broad grouping that involves either interaction with another person or ideational control over affect.” (O`Malley/Chamot 1990, S. 44 f.)¹⁷

¹⁶ O`Malley und Chamot schufen den so genannten CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach), bei welchem es sich um die Strategienvermittlung in der L2 Vermittlung und Fachdeutsch handelt.

¹⁷ Alle Hervorhebungen im Zitat wurden aus der Originalquelle übernommen.

Unter metakognitiven Strategien verstehen O'Malley und Chamot die Regelung des Fremdsprachenerwerbs, wie bspw. das Planen oder Evaluieren von Lernfähigkeiten. Kognitive Strategien dienen der Kontrolle über den Fremdsprachenprozess, so ist der Lerner z.B. fähig neue Informationen zu verknüpfen oder Wissen zusammenzufassen. Sozial-affektive Strategien implizieren einerseits die Interaktion mit einer anderen Person und andererseits die Regelung von Emotionen und Motivation. O'Malley und Chamot unterstreichen, wie auf der Abbildung 1 zu sehen ist, dass die Lerner ihr Strategienwissen durch Übung – zunächst unter Anleitung des Lehrers – automatisieren und somit ihre Strategien internalisieren, sodass es zu prozeduralem Wissen wird (vgl. Oxford/Schramm 2007, S. 50). Die Verantwortung wird dabei systematisch vom Lehrer auf den Lerner übertragen, sodass der Lerner im Verlauf des Unterrichts selbstständig Strategien auswählen, einsetzen und evaluieren kann. Dieser Schritt wird u.a. durch die Interaktion mit den Mitschülern oder dem Lehrer, d.h. im Sinne der soziokulturellen Perspektive, gefördert. Daher möchte ich im folgenden Abschnitt die soziokulturelle Perspektive näher beleuchten.

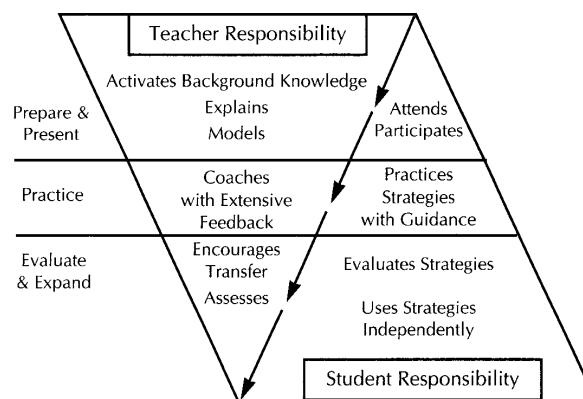


Abb. 1: Schaubild für Strategieninstruktion (aus: O'Malley und Chamot 1994, S. 66)

1.2.3 Grundlagen der soziokulturellen Perspektive

Oxford (2003) unterteilt, wie zu Beginn erläutert, die soziokulturelle Perspektive in die „Soziokulturelle Perspektive I“ und die „Soziokulturelle Perspektive II“, wie auch in Tabelle 1 zu sehen ist. Die „Soziokulturelle Perspektive I“ besagt zunächst Folgendes:

“Autonomy is self-regulation, gained through social interaction with a more capable, mediating person in a particular setting. Mediation can also occur through books, technology, and other means.” (Oxford 2003, S. 78 f.)

Hier wird Autonomie durch die Interaktion mit einer fähigeren Person erlangt. Die Vermittlung kann ebenso mittels Bücher oder anderer Medien bewerkstelligt werden. Des Weiteren definiert Oxford (2003, S. 78 f.) Autonomie im Sinne der „Soziokulturelle Perspektive II“ wie folgt:

“Autonomy is not the primary goal. The primary goal is participation (at first peripheral and then more complete) in the community of practice. Mediated learning occurs through cognitive apprenticeships.”

Diese Definition, die sich in Teilen mit der politisch-kritischen Perspektive überschneidet, betrachtet das Erreichen von Autonomie nicht als Hauptziel. Vielmehr hat der Lerner das Bestreben, zunehmend in eine Gemeinschaft integriert zu werden. Durch die direkte Wahrnehmung wird indirekt vermitteltes Wissen angeeignet.

Oxford und Schramm (2007, S. 52) erweitern beide Perspektiven und unterscheiden in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen drei verschiedene Modelle der soziokulturellen Perspektive: „the dialogic model, „the communities of practice model“ und „the social autonomy model“. Ich möchte kurz auf diese Perspektive eingehen und den Zusammenhang zu Oxfords Klassifizierung aus dem Jahre 2003 herstellen (s. Tab. 1). Das so genannte „dialogic model“, das der „Soziokulturellen Perspektive I“ (Oxford 2003, S. 86) entspricht, geht im Ansatz auf Vygotskys¹⁸ psychologische Arbeiten zurück. Es besagt, dass die Interaktion, d.h. das gemeinsame Handeln, grundlegend für den Lernprozess ist:

„Human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them.“ (Vygotsky 1978, S. 88)

Vygotskys „zone of proximal development“ (ebd., S. 86) geht davon aus, dass die Lernumgebung des Kindes, z.B. die Interaktion mit den Eltern, den nötigen Input für die Entwicklung und das Weiterkommen des Kindes bereitstellen muss (vgl. Little 1997a, S. 230; Little 1999, S. 23 f.). Lernen muss somit zunächst von einer außenstehenden Person kontrolliert werden und wird dann schrittweise durch den Dialog mit einer fähigeren Person selbstgesteuert. Premack (1984), der als Psychologe die Aufnahmefähigkeit von Menschen im frühkindlichen Status mit der junger Affen verglich, hebt in diesem

¹⁸ Der in Weißrussland geborene Vygotsky beschäftigt sich in seinem Buch „Mind of Society“ mit Verhaltensaspekten. Ihn interessiert, wie diese durch die Geschichte geprägt werden und sich im Laufe des Lebens verändern bzw. entwickeln (vgl. Vygotsky 1978, S. 19).

Zusammenhang bspw. die Sprache und deren Rolle als Kommunikationsinstrument hervor (vgl. Little 1997a, S. 229):

„The presence of pedagogy in human affairs introduces a cognitive gap [...]. If the adult does not take the child in tow, making him the object of pedagogy, the child will never become an adult.” (Premack 1984, S. 33)

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Eltern ihren Kindern den nötigen Input geben müssen, damit diese mit dem Lernen fortfahren. Hier sehe ich einen wichtigen Anhaltspunkt für das Konzept der ALB, auf welches ich in Kapitel 2 näher eingehen werde. Der Berater in der ALB hilft dem Lerner durch die Interaktion eigene kognitive Lücken zu entdecken und diese mit Hilfe selbst gewählter Strategien zu schließen.

Das zweite Modell, das so genannte „community of practice model“ (Oxford/Schramm 2007, S. 52 f.), dass der „Soziokulturellen Perspektive II“ (Oxford 2003, S. 81) entspricht (s. Tab. 1), fokussiert die einzelne Person in ihrer Beziehung zu ihrem soziokulturellen Kontext (vgl. Oxford 2003, S. 87 f.). Unter dieser Sichtweise wird u.a. die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft betrachtet:

„As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities – it implies becoming a full participant, a member, a person.” (Lave/Wenger 2005, S.152)

Ein Lerner muss demnach als ein voll akzeptiertes Mitglied in eine Gruppe aufgenommen werden, um lernen zu können. Wichtig ist dabei, dass der Lerner nicht separat von seinem Lernkontext betrachtet wird, was jedoch in der Institution Schule nicht oder nur ungenügend umgesetzt wird (vgl. Lave/Wenger 2005, S. 153). Als dritte Perspektive sehen Oxford und Schramm (2007, S. 54 f.) das so genannte „social autonomy model“. Dieses Modell baut m.E. auf der „Soziokulturellen Perspektive II“ und der „political-critical perspective“ auf (s. Tab. 1). In der kontroversen Diskussion um dieses Autonomie-Modell sehe ich einen wichtigen Anhaltspunkt für die Debatte um die mögliche Eurozentrik des Autonomie-Konzepts. Harmer (2001, S. 335), der sich vor allem mit der didaktischen Vermittlung im Englischen beschäftigt, hebt in diesem Zusammenhang einen äußerst wichtigen Aspekt hervor:

„Attitudes to self-directed learning are frequently conditioned by the educational culture in which students have studied or are studying [...]; autonomy of action is not always considered a desirable characteristic [...].“

Nach Harmer wird das selbstgesteuerte Lernen auch von der Lernerkultur beeinflusst. So stellt Autonomie nicht in jedem Bildungssystem ein Ideal und Erziehungsziel dar. Holliday (2003) postuliert, ähnlich wie Harmer, dass der kulturelle Hintergrund der Lerner das autonome Handeln beeinflusst und hebt die Rolle des Lehrers hervor, der das Verhalten ausländischer Studenten nicht gleich anhand der Kultur stigmatisieren sollte (vgl. Oxford/Schramm 2007, S. 54 f.). Stattdessen sollte er die unterschiedlichen Ausprägungen von Lernerautonomie unterstützen. So macht er in einer qualitativen Untersuchung von Videosequenzen aus einer Beobachtung des Unterrichts in Japan darauf aufmerksam, dass das persönliche Gespräch während des Unterrichtsgeschehens in Japan als autonomes Handeln verstanden wird, um sich gegenseitig zu unterstützen oder etwa mit Leistungsdruck umzugehen (vgl. ebd., S. 118 f.). Da aber in England die aktiven Redephasen im Unterricht ganz explizit vom Lehrer vorgegeben werden, nimmt Holliday an, dass somit für japanische Sprachstudenten in englischen Klassenverbänden eine extrem ungewohnte Situation entsteht und sie deshalb unter Umständen in eine Schweigephase verfallen, in der sie ihre Autonomie verbergen (vgl. ebd.). Aus diesem Grund werden sie fälschlicherweise als eher ruhige Lerner wahrgenommen, die sich nur geringfügig am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Es ist daher besonders wichtig, die Ursachen eines solchen Verhaltens zu erforschen. Zudem möchte ich hervorheben, dass für Holliday der Lehrer im Mittelpunkt der Autonomie-Diskussion steht. Denn dieser sollte Autonomie als etwas Universelles ansehen, was kulturell geprägt ist und von jedem Lerner auf unterschiedliche Art und Weise mitgebracht wird.

1.2.4 Zusammenfassung

Abschließend möchte ich erneut herausstellen, dass die Diskussion um Autonomie und selbstgesteuertes Lernen aufgrund ihres komplexen Gegenstandes sehr kontrovers ist und ihre detaillierte Darlegung den Umfang dieser Arbeit bei weitem überschreiten würde. Die Definition Bensons von Autonomie und selbstgesteuertem Lernen wurde als Basis und Bezugsdefinitionen dieser Arbeit argumentativ zu Grunde gelegt. Ferner wurden in diesem Kapitel die verschiedenen Perspektiven auf das Autonomie-Konzept verdeutlicht und es wurde die Verbindung zwischen der psychologischen und soziokulturellen Perspektive auf Grundlage der Publikationen von Oxford (2003) und Oxford und Schramm (2007)

hergestellt. In Kapitel 2 möchte ich u.a. zeigen, inwiefern ALB diese beiden Schwerpunkte im Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen vereint.

1.3 Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens

Jeder Lerner ist ein Individuum, das eigene Lernerfahrungen aus unterschiedlichen Lernkontexten mit sich bringt. Die Lerner unterscheiden sich

„aufgrund ihrer Motivation, ihres Vermögens fremde Sprachen zu lernen, ihrer Persönlichkeit, ihrer besonderen Art zu lernen, ihrer Fähigkeit, Dinge zu behalten und zu verarbeiten.“ (Weskamp 1999, S. 11)

Folglich wollen und müssen einige Lerner eher geführt werden, wohingegen andere selbstständiger arbeiten können. Peuschel (2003) präsentiert mit ihrer Studie „Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen“ eine empirische Erforschung der Effektivität individueller Lernberatung. Mit der als Aktionsforschung angelegten Studie untersuchte die Wissenschaftlerin die individuellen Lernschwierigkeiten von fünf Lernern anhand deren eigener Reflexionen. Peuschel hält fest, dass die Lernberatung nicht alle Schwierigkeiten der Lerner lösen kann (ebd., S. 225). Stattdessen können

„Erfahrungen, Reflexionen, Lerntipps und Problemlösungen vieler Einzelberatungen [...] Bilder individueller Lernwege vermitteln und Schwierigkeiten in ein anderes, lernorientiertes Licht rücken.“ (Peuschel 2003, S. 225)

In der Beratung können die Schwierigkeiten der Lerner betrachtet und individuelle Möglichkeiten der Problemlösung gegeben werden. Um die Unterschiede von Lernern zu beschreiben, unterscheidet Dickinson (1987, S. 20) drei Konzepte:

“Cognitive style describes an individual’s overall approach to learning, irrespective of the task; cognitive strategy describes the approach to specific types of task, and learning strategy is concerned with actual activities and techniques which lead to learning.”

Um autonom zu lernen, stellt die Verwendung von Lernstrategien¹⁹ ein maßgebliches Ziel der Wissensaneignung dar (vgl. Neuner-Anfindsen 2005, S. 30). Neuner-Anfindsen (2005, S. 30), die den Zusammenhang von Lernstrategien und Lernerautonomie empirisch

¹⁹ Strategie bedeutet nach heutigem Verständnis „a plan oriented to meeting a goal“ (Neuner-Anfindsen 2005, S.30).

untersuchte, fordert deshalb „die Vermittlung von Lernstrategien curricular [zu] implementier[en]“ und Raum zur Übung und Anwendung zu geben (s. Kap. 1.3). Die Kenntnis von Lernstrategien und die Fähigkeit diese gezielt einzusetzen, geben dem Lerner die Möglichkeit autonom zu arbeiten. Dadurch kann er effektiv und strukturiert seine Ziele formulieren und den eigenen Lernfortschritt überprüfen. In diesem Zusammenhang möchte ich auf Claußen (ersch. 2008) verweisen. Sie untersuchte die Wirksamkeit eines Studienstrategien-Kurses in Kombination mit individueller Lernberatung in Hinblick auf die Förderung von Lernerautonomie und Selbstsicherheit im Universitätsalltag ausländischer Studierender. Die Wissenschaftlerin konnte dabei nachweisen, „dass sich die Wirksamkeit erst nach einem längeren Zeitraum entfaltet, in einigen Fällen erst dann, wenn der Kurs und die Lernberatung schon abgeschlossen [waren] [...]“ (ebd., S. 216). Zudem konnten überwiegend positive Entwicklungen nachgewiesen werden, so etwa die Stärkung von Handlungssicherheit durch den Studienstrategien-Kurs in Verbindung mit Lernberatung und die Entfaltung von Problembewusstsein (vgl. ebd., S. 216 f.). Des Weiteren kristallisierte sich am Ende der Untersuchung heraus, dass die Strategienverwendung der Lerner zum Teil sehr unreflektiert vollzogen wurde, weshalb Claußen die Effektivität von individueller Lernberatung hervorhebt (vgl. ebd., S. 217). Diese kann „auf individuelle Probleme [eingehen] und [...] die Reflexion über den eigenen Lernprozess [anstoßen]“ (ebd.).

Allgemein ist zu sagen, dass sich der Lerner im Laufe der Zeit idealerweise selbst entdeckt. Dies ist unter dem Begriff Metakognition zusammenzufassen, den Weinert (1982, S. 104) wie folgt definiert:

„Metakognition ist das Wissen eines Menschen über sein eigenes Wissen, über seine geistigen Fähigkeiten und Tätigkeiten, über seine kognitiven Leistungen und Leistungsmöglichkeiten.“

Jeder Lerner manifestiert gewisse Lernstrategien beim Lernen. Es ist von großem Nachteil, wenn der Lerner davon abgehalten wird, diese umzusetzen (vgl. Dickinson 1987, S. 22). Die vom Lerner eingesetzten Lernstrategien können auch ineffektiv sein, was die Lernfortschritte bremst und zu Demotivation führen kann. Hier könnte durch eine bewusste Vorentlastung, bspw. mit Hilfe eines Strategienkurses, versucht werden, die Lerner zu ermutigen, effektivere Lernstrategien auszuprobieren und somit die eigene Lerneffizienz zu steigern. Dies setzt jedoch beim Lerner umfangreiche metakognitive Kompetenzen

voraus, die er meist in kleinen Schritten erlernen muss. Beim Lösen einer Aufgabe oder einer bestimmten Problemlage ist es das

„metakognitive [...] Wissen, [welches] Richtwerte und Orientierungsgrößen sowohl für die Auswahl geeigneter Bewältigungsstrategien für eine bestimmte Aufgabe oder eine bestimmte Problemlage, [liefert].“ (Mandl/Fischer 1982, S. 122)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass das metakognitive Wissen das Wissen über Lernstrategien ist, das die Lernvorgänge regelt und überprüft.

Unabdingbare Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen sind laut Friedrich (2002) gute Methodenkompetenz, hohe Motivation, soziale Interaktion und die optimale Ressourcennutzung. Auf die beiden erst genannten Faktoren werde ich im folgenden Teil der Arbeit näher eingehen, da ich diese für individuelle Lernberatung als besonders wichtig erachte. Bei der ersten Komponente handelt es sich um das Lernen, bei dem die „neu [aufgenommene] Information [...] in sozialen und individuellen Verarbeitungsprozessen in Wissen transformiert [wird]“ (Friedrich 2002, S. 5). Hierzu zählt er zunächst die Enkodierungsstrategie, mit der versucht wird, Wissen zu verstehen und dauerhaft zu speichern (vgl. ebd.). Des Weiteren zählen dazu zum einen Erhaltungsstrategien, wie bspw. Wiederholungen und Übungen, zum anderen Abrufstrategien, mit denen gezielt auf Wissen zugegriffen werden kann, des Weiteren Wissensnutzungsstrategien, mit denen das Gelernte angewendet wird und schließlich Kontrollstrategien, die zur Planung und Überwachung dienen sollen (vgl. ebd.).

Damit die kognitiven Strategien wirksam werden können, müssen „wichtige motivationale lernerseitige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen“ (ebd., S. 6) erfüllt sein. Ein wichtiger Faktor ist die intrinsische Motivation²⁰, bei der vor allem „aus Neugier, Interesse an der Sache, zur Erweiterung der eigenen Kompetenz und um der Herausforderung Willen gelernt wird“ (ebd., S. 6). Weinert (1982, S. 99) hebt hervor, dass man dann selbstgesteuert lernt, „wenn [dies] durch andere Personen nicht oder nicht wesentlich beeinflusst ist“. Dies bedeutet, dass die Lerner, die selbstgesteuert lernen wollen, vor allem

²⁰ Deci und Ryan haben den Begriff der intrinsischen Motivation geprägt. Weiterführende Literatur: Deci, Edward L., / Ryan, Richard M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York u.a.: Plenum

intrinsisch motiviert sind und eine recht genaue Vorstellung davon haben, weshalb sie dies tun, bspw. um ihren eigenen Wissensdurst zu befriedigen²¹.

Neuner-Anfindsen (2005, S. 43) stellt heraus, dass durch das Strategienwissen der Lerner deren Motivation gesteigert werden kann. Die effektive Verwendung von Strategien und „damit [die Fähigkeit,] Lernhandlungen zielorientiert und strukturiert zu gestalten, kann als Sprachlernbewusstsein²² bezeichnet werden“ (ebd.). Sprachlernbewusstsein gibt dem Lerner die Möglichkeit, über den eigenen Sprachlernvorgang zu entscheiden und „ermöglicht [es] dem Lerner, eine Kontrolle über das Instrument ‚Sprache‘ [zu erhalten]“ (ebd.). Sprachlernbewusstsein und Strategienwissen tragen zur Autonomieförderung bei und müssen daher in der individuellen Lernberatung einbezogen werden.

1.4 Die Bedeutung von selbstgesteuertem Lernen im institutionellen Kontext

Der folgende Abschnitt fokussiert die Bedeutung selbstgesteuerten Lernens im schulischen FSU. Es soll die Frage beantwortet werden, inwieweit die Integration von Beratungselementen in den schulischen Lehrkontext möglich ist und wo ihre Grenzen liegen. Ich vertrete die Auffassung, dass vor allem im schulischen FSU Veränderungen vorgenommen werden müssen, damit Lerner in Zukunft selbstreflektierter und verstärkt autonom arbeiten können. Lernberatung beginnt im Schulunterricht selbst. Schlagworte wie Selbstinitiierung, Selbstevaluation und Selbststeuerung fordern eine Weiterentwicklung des herkömmlichen Unterrichts. Da die Autonomieförderung m.E. bereits im schulischen Unterricht beginnen muss, möchte ich im Folgenden einige Überlegungen zu diesem Thema anstellen, auch wenn es sich nicht um einen Schwerpunkt meiner Arbeit handelt.

Die bisherigen Forschungen zeigen, so Friedrich (2002, S.11), „dass viele Lernende die Spielräume für selbstgesteuertes Lernen nicht nutzen (können), was die Lehrenden wiederum veranlasst, den Unterricht stark zu strukturieren [...]“. Um eine Balance zu finden, sind deshalb viele Autoren der Auffassung, dass

²¹ Ralf Weskamp (1999, S. 13) unterstreicht, dass autonomes Lernen genau dieses Verhalten beabsichtigt.

²² Diese ist Teil der *Language Awareness*, die sich außerdem aus kommunikativem Bewusstsein und linguistischem Bewusstsein zusammensetzt (vgl. Neuner-Anfindsen 2005, S. 43).

„[...] selbstgesteuertes Lernen nicht als Gegenstück zum fremdgesteuerten Lernen zu definieren [ist], sondern sie sprechen von einem Kontinuum, entlang dessen sich verschiedene Grade von Selbst- bzw. Fremdsteuerung im Lernprozess abzeichnen lassen.“ (Kraft 1999, S. 834 f.)

Eine zu stark gelenkte Unterrichtsform würde wiederum zu einem erheblichen Qualitätsverlust des Unterrichts führen, d.h. die bereits autonomen Lerner würden in ihren Fähigkeiten unterdrückt werden und die weniger autonom arbeitenden Lerner könnten den Prozess der Selbststeuerung nicht erlernen oder üben (vgl. Friedrich 2002., S. 11). Holec (1981) legt deshalb dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens zwei Bedingungen des didaktischen Umfelds zu Grunde (vgl. Schmelter 2006, S. 4). Dies ist zum einen eine institutionelle Lernstruktur, die dem Lerner bei Bedarf zur Verfügung steht, um Lernressourcen aufzuzeigen. Sowohl die Lernziele als auch die Ergebnisse, „die in der sanktionsfreien Verantwortung der Lerner bleiben“ (ebd.), sollten frei bestimmbar sein. Zum anderen sollte der Lerner fähig sein, sein Lernen selbst zu steuern. Dies setzt nach Holec ein Mindestmaß an Autonomie voraus und ist also als ein lernerseitiges Handlungspotential zu verstehen, das optional eingesetzt werden kann. Deswegen ist es die Aufgabe des Lehrers, sich bewusst mit den Lernern und ihren individuellen Wünschen und Möglichkeiten auseinander zu setzen, um einen gelungenen Umgang im Hinblick auf individuelle Lernformen zu finden. In der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen besteht Einigkeit darüber, dass

„erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen abhängig ist von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die sich differenzieren lassen in lernerseitige (kognitive und motivationale) und situative Komponenten.“ (Kraft 1999, S. 835)

Hier kann die individuelle Lernberatung einen erheblichen Beitrag leisten, da diese im Gegensatz zum FSU ausreichend Zeit für lernerseitige und situative Komponenten einplant und anders als die Unterrichtssituation die individuellen Belange des Lerners fokussiert. Die Art und Weise, wie Lernberatung in ein pädagogisches Konzept integriert werden kann, ist noch nicht festgelegt und wird vielseitig diskutiert. Da Lernberatung möglichst nah an den Lernprozess angepasst sein soll, „[...] ist eine institutionelle Verortung bei Bildungseinrichtungen etc. angezeigt“ (Pätzold 2004, S. 179). Dabei kann die Integration von Lernberatung in ein institutionelles Konzept sehr unterschiedlich aussehen, wie bspw. die Übernahme von Lernberatung durch die Lehrperson selbst. Dies gilt es kritisch zu betrachten, da eine Grundvoraussetzung dieser, eine sehr angenehme Atmosphäre im Unterrichtsgeschehen selbst darstellt. Das Lehrer-Lerner-Verhältnis sollte auf einer

vertrauten Beziehung basieren, denn die Lerner könnten Hemmungen haben, sich in der Beratung zu öffnen und bspw. Kritik am Unterricht selbst zu üben. Das Beraten durch eine außenstehende Person, die noch weitere Beratungsaufgaben ausübt, kann m.E. eine bessere Variante darstellen.

Wohingegen Lernberatung im schulischen Kontext als etwas Greifbareres verstanden wird, d.h. leichter integrierbar ist, kann es im außerschulischen Kontext in einer neuen Form durchaus zu längeren Anlaufphasen kommen (vgl. Pätzold 2004, S. 179). So kann auch die Integration der ALB in einem außerinstitutionellen Kontext wesentlich mehr Zeit in Anspruch nehmen. Hier gilt es zu überlegen, wie diese sinnvoll in eine Institution integriert und auf die unterschiedlichen Gruppen zugeschnitten werden kann, um im konkreten Einsatz dem Einzelnen erfolgreich zu helfen. Hier sehe ich die geforderte Freiwilligkeit der Lerner zu Beginn einer derartigen Lernberatung als sehr wichtig, aber dennoch durchaus problematisch an, weil neben anderen Pflichtveranstaltungen Lerner ein Aussprache-Lernberatungsmodul nicht ernst nehmen könnten. Hier sollte eine Institution ausreichend aufklären und transparent die Vorteile und die Idee des selbstgesteuerten Lernens in einer ALB darlegen, damit Interesse geweckt wird, jedoch kein Zwang- oder Pflichtgefühl entsteht.

1.5 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel wurde ein kurzer Einblick in die umfangreiche Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen und dem Konzept der Lernerautonomie gegeben. Dabei wurde vor allem auf die kritische Betrachtung dieser beiden Konzepte verwiesen, wobei ein wichtiger Hauptpunkt auf den Voraussetzungen für das erfolgreiche selbstgesteuerte Lernen lag. Die Betrachtung des autonomen Lernens im institutionellen Kontext und die damit verbundene Wandlung der Lerner-Lehrer-Rolle wurden als ein Schwerpunkt zu Grunde gelegt. Es galt zu zeigen, dass die Thematisierung und Spezifizierung selbstgesteuerten Lernens im FSU als Voraussetzung von individueller Lernberatung anzusehen ist.

2. Individuelle Lernberatung unter theoretischer Betrachtung am besonderen Beispiel der Aussprache-Lernberatung

Einen zentralen Teil des zweiten Kapitels stellt die Frage dar, inwieweit Lernberatung autonomes bzw. selbstgesteuertes Lernen fördern kann und Möglichkeiten der Förderung eines konstruktiven Lernprozesses schafft. Ich möchte des Weiteren darstellen und kritisch hinterfragen, über welche Voraussetzungen und Kenntnisse ein Mensch verfügen muss, um als Berater fungieren zu können. Des Weiteren wird der Aufbau einer Lernberatung dargelegt. Es werden speziell die allgemeinen Bedingungen fokussiert, welche geschaffen werden müssen, um eine erfolgreiche Lernberatung durchführen zu können. Diese Bedingungen können bspw. räumlicher und terminologischer Art sein. Hierbei beziehe ich mich hauptsächlich auf Sticklers (2005) Erläuterungen zu Raum und Zeit. Danach wird der Verlauf einer Lernberatung auf Grundlage der Arbeiten von Kleppin (2003), Mehlhorn et al. (2005) und Siebert (2006) skizziert. Auch hier soll eine kritische Hinterfragung stattfinden, wobei der Autonomiegedanke, d.h. die Förderung von Autonomie durch Lernberatung, im Mittelpunkt der Überlegungen stehen soll. Im zweiten Teil wird auf die Charakteristika der individuellen ALB eingegangen, wobei ein Schwerpunkt auf der kritischen Betrachtung einer kontrastiven Aussprachevermittlung liegt. Ferner wird erläutert, wie ALB als Verbindung der psychologischen und soziokulturellen Perspektive in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen verstanden werden kann. Ich möchte im folgenden Abschnitt zunächst beide, die Berater- als auch die Lehrerrolle in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen näher beleuchten.

2.1 Lehren vs. Beraten

Die Beratung in pädagogischen Kontexten ist durchaus kein neu entwickeltes Konzept – sie findet bereits in verschiedenen Bereichen des Lebens statt, sei es bei der Nachhilfe an Schulen, in der Studienberatung oder in Bibliotheken (vgl. Pätzold 2004, S. 1 f.). Im Bereich des Lehrens und Lernens geht mit der Forderung nach mehr Beratungselementen ein neues Rollenverständnis des Lehrenden einher: eine Verschiebung vom Lehrer zum Lernberater. Dieses Konzept ist Grundlage der individuellen Lernberatung, auf welche ich mich im folgenden Teil dieser Arbeit konzentrieren möchte. Dabei kann die Beraterrolle des Lehrers leider nicht in ihrer gesamten Komplexität betrachtet werden, weil es dafür einer eigenständigen Arbeit bedürfe. Die zentrale Frage lautet: Welchen Beitrag kann Lernberatung zur Förderung von Lernerautonomie leisten? Des Weiteren wird

problematisiert, wie Lerner Autonomie erlangen, wenn der Berater lediglich Ratschläge gibt und den Lernern hilft zu lernen und mit Fragen und Unklarheiten selbst umzugehen (vgl. Kleppin 2003, S. 71). Die Beratung soll zur Selbstreflexion anregen, um bereits vorhandene Strategien bei Lernern aufzuzeigen. Kleppin (2003, S. 73) unterstreicht, dass die Reflexion in der Beratung den Lernenden zur „Kontrolle über das eigene Lernen – das Lernmanagement, die kognitiven Prozesse und den Lerninhalt“ ermutigen sollte. Im Klassenverband ist oft für die Lernenden nicht die Möglichkeit gegeben, über individuelle Lernbesonderheiten nachzudenken. Vielmehr versuchen einige Lerner

„erst in Einzelgesprächen [...] [eine] Verbindung zu ihrem eigenen Lernen herzustellen, über mögliche Konsequenzen nachzudenken und Verhaltensänderungen anzustreben.“ (Brammerts/Calvert/Kleppin 2005, S. 53 f.)

Hoffmann (2006, S. 9) verweist deshalb auf die Projektarbeit innerhalb des FSUs, da diese ein gutes Zusammenspiel zwischen Gruppen- und Einzelarbeit darstellt und eine individuelle Lernberatung im Unterrichtskontext gewährleistet wird. Skowronek (2006, S. 11) plädiert hingegen für eine Kombination aus Lernangeboten, zu denen er Sprachkurse, selbstständiges Lernen und Lernberatung zählt, denn seine Untersuchungen zeigen, dass sich

„im Idealfall [...] Sprachkurse, selbstständiges Lernen und Lernberatungsangebote [ergänzen]; und die Studierenden und MitarbeiterInnen können aus einem modularisierten Angebot selbst wählen, was sie zu welchem Zeitpunkt in Anspruch nehmen möchten.“

Er hebt hervor, dass alle drei Lernarten ihre Vorzüge haben und die Lerner selbst entscheiden können, wann sie welche Lernform nutzen wollen. Um den Lerner zur Selbstreflexion anzuregen, bedarf es einer professionellen Ausbildung zum Lernberater, die, wie häufig bemängelt wird, bei vielen Beratern nicht vorhanden ist (Kleppin 2003, S. 72). Es ist gerade bei der Lernberatung unabdingbar, so hebt Friedrich (2002, S. 5) hervor, dass sich die Lehrenden „durch hohes Fachwissen, große Geduld, Wissen über Lern- und Lösungswege und die Fähigkeit zur Beurteilung des Lernfortschritts auszeichnen“. Mehlhorn et al (2005, S. 161) unterstreicht, dass der Berater die Lerner unterstützen kann, „sich über [den] eigenen Lernprozess bewusst zu werden“ und somit selbstgesteuertes Lernen und Eigenverantwortung zu erlangen.

Bevor ich auf die individuelle Lernberatung und speziell auf ALB, die im eigentlichen Fokus dieser Arbeit steht, eingehen werde, möchte ich zunächst die Rolle des Lehrers im

FSU der Herangehensweise des Beraters gegenüberstellen. Oft sind es Lehrende, die als Berater fungieren und die im FSU mit der Integration von Lernberatungselementen eine Etablierung von außerunterrichtlicher individueller Lernberatung unterstützen können (vgl. Hoffmann 2006, S. 1).

Seit der schon zu Beginn dieser Arbeit zitierten Veröffentlichung der Studie von Holec *Autonomy and Foreign Language Learning* (1981) ist die Entwicklung und Etablierung des autonomen Lernens ein curriculares Ziel des FSUs (vgl. Little 1997a, S. 227). Ich bin allerdings der Meinung, dass der FSU diesem Anspruch in den seltensten Fällen gerecht wird, da im Unterrichtskontext wenig Spielräume für autonomes Lernen gegeben werden und Lehrende zum Teil annehmen, „dass sich der Lehrinhalt als Lerninhalt im Lernenden abbildet“ (Wolff 1997, S. 46). Es besteht die Gefahr, dass der Lerner sich nicht vom Lehrer emanzipieren kann und somit kein selbstständiges Lernen entwickelt²³. Der Lehrer muss die erreichten Ergebnisse der Lerner kontrollieren können und diese mit den gewählten Zielen vergleichen. Somit könnte er laut Holec (1981) auch konkret Einfluss auf die Lernziele nehmen. Dies möchte Holec stattdessen vermeiden. Er erkennt darin einen erheblichen Widerspruch: Ist der Lehrer der Ansicht, dass die Ziele des Lerners abweichen und weist er diesen darauf hin, so greift er aktiv in den Lernprozess ein und der Lerner lernt nun nicht mehr selbstgesteuert (vgl. ebd., S. 19 f.).

Little (1997a, 1999) bezieht eine geradezu konträre Position (vgl. Schmelter 2006, S. 7 f.): Er ist der Meinung, dass der Lerner im schulischen Kontext autonom lernt, wenn er die gegebenen Ziele für sich übernimmt, wie ich auch zu Beginn des ersten Kapitels erläutert habe. Um nun als Lehrer die richtige Hilfestellung geben zu können, muss es ihm möglich sein, die Ziele des Lerners mit dessen Lernerfolgen vergleichen zu können. Laut Kleppin (2003, S.76) zeichnet sich die Rolle des Lehrers dadurch aus, dass dieser den Lerninhalt und die Lernziele für die Lernergruppe festlegt²⁴. Im Gegensatz dazu besteht die Aufgabe des Beraters nun jedoch nicht darin, dem Ratsuchenden Inhalte oder Ziele vorzugeben, sondern darin, diesen zu unterstützen, die eigenen Ziele und Schwierigkeiten zu erkennen

²³ Dams (2003, S. 145) Kriterien zur Überprüfung der Entwicklung von Lernerautonomie können auf Seiten der Lehrperson zur Verfügung stehen. Diese helfen vor allem dem Lehrer, den eigenen Unterricht zu überprüfen und den Lernern den nötigen Freiraum für autonomes Handeln zu geben. Folgende Fragen verdeutlichen dies beispielhaft: „Have I made my demands/ expectations clear? [...] Have I provided space and time for evaluating the learning process? [...] Have I entered into a dialogue with my learners – a dialogue that enhances rather than hinders learner autonomy?“ (Dam 2003, S. 145)

²⁴ Die Lerninhalte und –ziele werden von dem vorherrschenden Curriculum vorgegeben. Jedoch ist die Lehrkraft der Repräsentant des gesamten Systems und wird daher in den Vordergrund gestellt.

und zu verbalisieren. Der Berater kann dem zu Beratenden helfen, individuelle Ziele zu erfassen und dabei

„grobe Richtziele und realisierbare Fernziele zu unterscheiden und zu formulieren, Wege zu diesen Zielen herauszufinden [und] zu überlegen, welche Schritte dafür notwendig sind.“ (Mehlhorn 2005, S. 161)²⁵

Im schulischen Lehr- und Lernkontext bestehen diese Ziele oftmals aus Vorgaben, die dem Lerner im institutionalisierten Sprachkurs gemacht wurden. Doch indem er in der Beratung dazu angehalten wird, die Vorgaben in eigenen Worten auszuformulieren, diese also anders formuliert selbst zu rekonstruieren, können sie sich zu seinen eigenen Zielen wandeln, was schließlich Littles Verständnis von selbstgesteuertem Lernen entspricht.

Eine weitere Aufgabe Lehrender ist es, durch Tests die Leistung Lernender im FSU zu bewerten (vgl. Kleppin 2003, S. 76). Es obliegt nun dem Lehrer den Lerner mit einer Note zu bestrafen oder zu belohnen. Daraus ergibt sich ein Hierarchieverhältnis, das wiederum den Grundsätzen der nicht-direktiven Beratung (s. Kap. 2.2) widerspricht, die im folgenden Abschnitt näher erläutert werden. Es verstößt gegen das Prinzip der Gleichberechtigung zwischen Lerner und Berater. Denn es ist die Aufgabe des Beraters, den Lerner in seinen eigenen Fähigkeiten zu bestärken, ihn zu ermutigen, „das eigene Vorgehen beim Sprachenlernen zu evaluieren“ (ebd.) und sich somit die Fertigkeit anzueignen, persönliche Lernfortschritte realistisch einzuschätzen (vgl. Brammerts/Calvert/Kleppin 2005, S. 54). Der Berater ist als ständiger Begleiter dieses Prozesses zu verstehen (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 161). Im Folgenden soll eine weitere Rolle, die der Berater im Beratungsprozess einnimmt, näher beleuchtet werden. Es handelt sich dabei um die Aufgabe des Experten für das Lernen von Fremdsprachen.

2.2 Das nicht-direktive Beratungskonzept

Eine wichtige Grundlage für die Beratung bildet die von Carl R. Rogers (1973) beschriebene „klienten-bezogene“ bzw. „nicht-direktive Beratung“. Diese impliziert ein sehr positives Menschenbild, das sich im Zuge des humanistischen Ansatzes der

²⁵ Mehlhorn (2005: S.161) hat die von Brammerts/Calvert/Kleppin (2001) formulierten Aufgaben des Lernberaters zur Unterstützung der Lerner ergänzt und neu zusammengefasst.

Psychologie²⁶ zunächst vor allem in der Philologie verbreitete (vgl. Brammerts/Calvert/Kleppin 2005, S. 56 f.; vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 161; vgl. Mehlhorn 2006a, S. 1). Die Gesprächstechniken der nicht-direktiven Beratung können als Grundlage für die Gesprächsführung des Beraters herangezogen werden. Mit der nicht-direktiven Beratung wird ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Berater und Lerner geschaffen, das Entscheidungen auf beiden Seiten berücksichtigt und den zu Beratenden in den Mittelpunkt der Beratung stellt (vgl. Rogers 1985, S. 120). Rogers (1985, S. 35) hebt hervor, dass „der primär wichtige Punkt [...] hier die Einstellung des Beraters zum Wert und der Bedeutung des Individuums [ist].“ Folgende Grundhaltungen des Beraters hält Rogers für ausreichend (vgl. Brammerts/Calvert/Kleppin 2005, S. 56):

- **Positive Wertschätzung des Lerners:** „Der Berater akzeptiert den Lerner als Person“ (ebd.) und dessen individuellen Lernentscheidungen.
- **Empathie:** Der Berater versucht sich bestmöglich in den Lerner einzufühlen, um diesen besser unterstützen zu können (vgl. ebd.).
- **Echtheit, Kongruenz, Transparenz:** Zur Vermeidung wissensbedingter Hierarchien sollte der Berater die „Selbstverantwortung des Lernenden höher gewichte[n] als seine eigene Meinung“ (ebd.).

Diese drei Grundhaltungen verdeutlichen, dass der Lerner mit seinem Anliegen im Mittelpunkt der Betrachtungen steht und Entwicklungen letztendlich nur von ihm ausgehen können. Eine direkte Beratung könnte dazu führen, dass der Lerner sich durch ständige Fragen und Handlungsanordnungen des Beraters nicht frei äußern kann und damit seine eigene Vorgehensweise hinter der des Beraters zurückstellt. Eine nicht-direktive Beratung bedeutet aber nicht, dass der Berater eine „laissez-faire“-Haltung einnehmen soll, die zu Desinteresse und Fehleinschätzungen bei dem zu Beratenden führen könnte. In diesem Fall würde der Berater vom Lerner nicht ernst genommen werden, was wiederum dazu führt, dass Inhalt und Qualität der Beratung abnehmen. Der Ratgebende sollte stattdessen versuchen, die Kompetenzen des Lernenden aufzudecken und diese für die Beratung nutzbar zu machen (vgl. Siebert 2006, S. 109). Er sollte darauf Wert legen, dass der Lerner autonom bleibt, d.h. seine Entscheidungen respektiert, auch wenn der Berater diese als unsinnig erachtet. Beim Anknüpfen an vorhandenes Wissen des Lerners, kann er dessen Selbstwertgefühl erheblich stärken und Kongruenz schaffen, indem er versucht „eine nicht-hierarchische Beziehung von Person zu Person aufzubauen“ (Mehlhorn et al. 2005, S.

²⁶ Hier kann kein Anspruch auf Vollständigkeit liegen, da es in der Psychologie eine mannigfaltige Anzahl von Konzepten gibt, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Die „nicht-direktive Beratung“ stellt jedoch eine der wichtigsten Konzepte dar. Weiterführende Literatur hierzu: Rogers, Carl R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.

185). Der Berater sollte den Lerner als Person akzeptieren und diesen mit seinen Fragen ernst nehmen (vgl. ebd.).

2.3 Der Sprachlernberater als Experte

Obwohl der Lerner und seine Meinung im Zentrum der Beratung stehen sollten, stellen die Expertenrolle in fachspezifischen Kenntnissen und eine hohe Kompetenz in seiner Disziplin die wichtigsten Funktionen des Beraters dar, um dem Lerner professionelle Hilfestellungen geben zu können (vgl. Siebert 2006, S. 106; vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 161). Der Berater sollte, so Kleppin (2003), umfangreiche Kenntnisse über Fremdsprachenerwerbsprozesse, Lernsituationen, Lernstrategien, interkulturelles Verhalten und auch Wissen über mögliche Lernressourcen besitzen. Es ist jedoch hervorzuheben, dass dieser trotz seiner fachlichen Überlegenheit keinesfalls für die vollkommene Problemlösung des Lerners zuständig sein kann. Dafür ist der Lerner gleichermaßen verantwortlich. Schmelter (2006, S. 8) führt kritisch an, dass der Berater in einer nicht-direktiven Beratung „vorab klären müsste, wie weit [dieser] aus der Sicht [...] [des] Lerner[s] gehen darf.“ So könnte etwa eine Überhäufung von Fragen zur Reflexion als Bedrohung wahrgenommen werden, die in eine ablehnende oder einer vorgetäuschten autonomen Haltung mündet (vgl. ebd.). Der Berater sollte deswegen versuchen, „die Perspektive [...] des Ratsuchenden zu seiner eigenen zu machen und ihre Handlungsgründe zunächst zu verstehen“ (ebd., S. 12). Dabei handelt es sich sowohl um die objektiv gegebenen als auch um die subjektiv wahrgenommenen Gründe des zu Beratenden.

Es ist hervorzuheben, und dies ist ein Ziel der Lernberatung, dass der Lerner vor allem befähigt werden soll, seinen Lernprozess selbst zu evaluieren (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 188 f.). Dieser sollte am Ende „nicht mehr auf das Feedback des Beraters angewiesen sein“ (Mehlhorn et al. 2005, S. 189). Ferner sollte der Berater in der Lage sein, sein eigenes Fehlverhalten zu hinterfragen und ausreichend Geduld für den zu Beratenden aufzubringen (vgl. ebd.). Unter Umständen sollte er auch bereit sein, die Beratung im Uneinvernehmen mit dem Ratsuchenden abubrechen, falls die Beratung aus der Sicht des Beraters als nicht hilfreich empfunden wird (vgl. ebd., S. 170). Der Berater sollte allerdings auch einen initiierten Abbruch durch den Lerner akzeptieren. Dieser Abbruch kann unterschiedliche Gründe haben, bspw. das der Ratsuchende mit dem Berater nicht zurechtkommt oder er die

Lernberatung als ineffektiv einschätzt. Claußen (ersch. 2008, S. 226) postuliert zudem die Frage, ob

„in einigen Fällen eine direkte Verfahrensweise für den Erfolg der Beratung nicht förderlicher wäre, vor allem wenn man somit auch einen Abbruch der Beratung verhindern kann.“

Dies sehe ich als eine berechtigte Forderung an, da sich mir die Frage stellt, wie mit Lernern verfahren wird, die nicht in der Lage sind ihr Lernen zu reflektieren und daher die Lernberatung abbrechen. Dieser Punkt muss m.E. noch genauer untersucht werden, denn die Erforschung der Defizite und damit der Wirksamkeitsschwächen von Lernberatung, können zur Effizienzsteigerung einer solchen beitragen.

Abschließend ist hervorzuheben, dass der Berater zwar grundsätzlich über die oben angeführten Fertigkeiten, eine anspruchsvolle Liste beruflicher Qualifikationen und eine professionelle Ausbildung zum Lernberater verfügen sollte. Es kann zudem festgehalten werden, dass der Berater durch eine objektive Einschätzung von Schwierigkeiten und Erfolgen eine psychologische Unterstützung gewährleisten kann (vgl. Brammerts/Calvert/Kleppin 2001, S. 54). Da der Berater bisher über keine umfassende psychologische Ausbildung verfügt, zählt es auch nicht zu seinen Aufgabenbereichen, tiefer gehende Analysen durchzuführen und stattdessen auf entsprechende Spezialisten zu verweisen (vgl. Kleppin 2003, S. 72; vgl. Kleppin/Mehlhorn 2005, S. 84). Es kristallisierte sich allerdings in Claußens (ersch. 2008, S. 229) Analysen der Lernberatungen bspw. im Fall Katrina sehr stark heraus, dass psychotherapeutische Elemente in der Lernberatung auftreten können. Deshalb gilt es anhand der empirischen Untersuchungsergebnisse Claußens zu überlegen, ob und wie bei der professionellen Ausbildung von Lernberatern entsprechende Grundkenntnisse integriert werden können.

2.4 Gesprächstechniken

Für ein erfolgreiches Beratungsgespräch gilt es, die richtigen Gesprächstechniken²⁷ anzuwenden. Der Lerner sollte dazu bewegt werden von sich aus seine Lernstrategien und seine Herangehensweisen an das Lernen zu hinterfragen und dann möglicherweise zu verändern (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 186). Mehlhorn stellt verschiedene

²⁷ Mehlhorn verweist auf praktische Übungen zu Beratungsstrategien und –techniken in Harold Hackney und Sherylin Cormier (1993).

Gesprächstechniken vor, welche die Grundlage für meine empirische Untersuchung von ALB bilden und die ich deswegen nun kritisch beleuchten möchte.

Eine wichtige Gesprächstechnik sind *offene Fragen*, die den Lerner bewegen, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 186). Hier können die so genannten W-Fragen helfen, „Ja-“ und „Nein-“Antworten zu vermeiden. (ebd.) Eine weitere wichtige Funktion des Beraters ist die des *aufmerksamen Beobachters* und *aktiven Zuhörers* (vgl. Siebert 2006, S. 106 f.; vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 186 f.). Dies bedeutet idealtypisch, dass der Berater durch freundliche Mimik und Gestik Interesse signalisiert und Empathie²⁸ für den Ratsuchenden entwickelt. Wie oben bereits überlegt, müsste der Berater Grundlagen der Psychologie beherrschen, um die Aussagen des Lerners richtig zu verstehen und gezielt nachfragen zu können.

Aufgrund des reichhaltigen Wissens über Lerntechniken, ist der Berater in der Lage, dem zu Beratenden eine entsprechende, individuell angepasste Auswahl dieser Techniken zu empfehlen. Ein hilfreiches Verfahren im Bereich des *aktiven Zuhörens* ist das so genannte *Spiegeln* (vgl. Mehlhorn et al. 2006, S. 4). Hier kann der Lernberater durch eine fragende Intonation versuchen, das Gesagte des Lernenden zu wiederholen und mit seinen Worten wiederzugeben. Indem der Berater überprüft, ob er alles richtig verstanden hat und ob seine persönliche Wahrnehmung der Wahrnehmung des Gegenübers entspricht, können Missverständnisse vermieden werden. Der Lerner kann seine eigene Aussage erneut überdenken und gegebenenfalls seine Äußerung weiter ausführen (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 187; vgl. Mehlhorn 2006a, S. 4). Weitere Techniken sind neben den bereits erwähnten: *Nachfragen*, *Akzentuieren* und *Konkretisieren* (vgl. Mehlhorn 2006a, S. 4). So kann der Berater bspw. ganz konkrete Aspekte ansprechen und fokussieren, die ihm als besonders wichtig erscheinen. Mit dem vorsichtigen *Attribuieren* (vgl. ebd.) können persönliche Verhaltensweisen hinterfragt werden, die den Lerner an einem konstruktiven Lernprozess hindern (vgl. ebd.). Durch die *Konfrontation* können „kontraproduktive [...] Verhaltensweisen oder Einstellungen“ (ebd.) beseitigt und damit bspw. unnötige Ängste genommen werden. Der Lerner kann dadurch ganz bewusst in seiner Handlungssicherheit bestärkt werden.

²⁸ „Empathie meint die Fähigkeit, sich auf den Studenten individuell einzustellen, sich in ihn hineinzuversetzen und den Lernprozess des Studenten mit dessen Augen zu sehen“ (Mehlhorn et al. 2005, S. 185).

Des Weiteren sollte der Berater die Rolle des produktiven Fragestellers einnehmen können (Siebert 2006, S. 107). D.h., dass der Berater befähigt ist, strukturiert Fragen zu stellen und nicht unnötige Aspekte anspricht. Dies wirkt nicht nur konzeptlos, sondern kann auch dazu führen, dass sich der Lernende überfordert fühlt (vgl. ebd., S. 108). Andererseits sollte der Beratende auch *intervenieren* (vgl. Mehlhorn 2006a, S. 6), wenn er feststellt, dass der Lernende von seinen eigentlichen Zielen abweicht oder zu viele Probleme gleichzeitig beheben möchte. Hier ist es geradezu notwendig, dem Lerner zu helfen, ein bestimmtes Problem zu fokussieren und damit ein realistisches Ziel im Blick zu behalten.

Zusätzlich sollte der Berater den Ursachen für mögliche Lernbarrieren sehr vorsichtig auf den Grund gehen, um zu vermeiden, dass beim Lernenden mögliche Ängste ausgelöst werden (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 187). Diese könnten wiederum zu erheblichen Störungen der Gesprächssituation führen, die es unbedingt zu vermeiden gilt (vgl. ebd.). Eine Maßnahme, die deswegen getroffen werden sollte, ist es, Gefühle grundsätzlich offen anzusprechen, sodass eine *transparente* Gesprächskultur, wie in Kapitel 2.2 bereits erläutert, geschaffen wird (vgl. ebd.). Deshalb ist es sehr wichtig, gewisse Rückmeldungsregeln einzuhalten. So kann vermieden werden, den Lerner zu verunsichern oder gar zu kränken. Den Lerner zu werten oder ihn in eine Verteidigungssituation zu drängen, gilt als inakzeptabel (vgl. Mehlhorn 2006, S. 7).

Es gilt m.E. kritisch festzuhalten, dass einige der Gesprächstechniken eine Gradwanderung zwischen direkter und nicht-direkter Beratung darstellen, da sie einen manipulativen Charakter haben können. Es ist m.E. unmöglich, den Gesprächsverlauf nicht in irgendeiner Form zu steuern. Indem der Berater ganz bestimmte Aspekte von sich aus anspricht, also bewusst in das Gespräch eingreift, führt er in der sonst nicht-direktiven Lernberatung an diesem Beratungspunkt das Gespräch direktiv. Ich denke, dass dies auch nicht zu vermeiden ist und dass ein Festhalten am theoretischen Modell in der Praxis automatisch ohne Erfolg bleiben würde (vgl. Claußen ersch. 2008, S. 226 ff.).

2.5 Beratungsinstrumente

Grundlage für die individuelle Lernberatung bilden verschiedenste Materialien. Dazu gehören die Lerner-Tagebücher, in denen die Lerner im Idealfall ihre Lernerfahrungen festhalten, um über „eigene Lernstrategien, Defizite und Fortschritte“ (Mehlhorn et al.

2005, S. 172) zu reflektieren. Als Alternative dazu haben die Lerner die Möglichkeit Lerner-Logbücher zu führen, die in tabellenartiger Form mit gesetzten Zielen oder durchgeführten Aktivitäten der Lerner regelmäßig gefüllt werden (vgl. ebd.). Sie dienen als Grundlage für die Lernberatungen und sollten deshalb in die Beratungen mitgebracht werden (vgl. ebd.). Zusätzlich sind Checklisten mit Studierstrategien ein wichtiges Werkzeug, mit denen die Lerner ihr vorhandenes Wissen über Lernstrategien überprüfen und gegebenenfalls ergänzen können (vgl. ebd.).

Am Anfang einer Beratung hat es sich bewährt, einen Lernvertrag²⁹ abzuschließen, um so die Lerner durchgängig auf die anfänglich erhobene Zielstellung hinweisen zu können. Der Lernvertrag kann abhängig vom Kontext inhaltlich und formal sehr unterschiedlich gestaltet sein. So bezeichnet Langner (2006, S. 5) den Lernvertrag als „Kernstück des Sprachenprojekts“³⁰, der den Lerner „zur Erstellung einer Planung, zur Teilnahme an mindestens [...] drei Lernberatungen [und] zum Führen eines Lernertagebuchs“ (ebd.) verpflichtet. Ferner bemüht sich der Berater, die ihm zur Verfügung stehenden Mittel und Informationen zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.). Langner hebt hervor, dass der Lernvertrag von Nöten ist, da im universitären Bereich Autonomie keine Selbstverständlichkeit ist und Studierende konstruktiv unterstützt werden müssen, um diese Kompetenz zu erwerben (vgl. ebd.). Der Lernvertrag ist ebenso „als Nachweis für die Bestätigung im Rahmen der Kreditvergabe für Softskills“ (ebd., S.6) integriert³¹. Die Zertifizierung der Lernberatung durch Kreditpunkte führt zwar dazu, dass mehr Studenten an ihr teilnehmen. Allerdings kann der Verlust der Freiwilligkeit bewirken, dass Lernberatung als ein Zwang verstanden wird und dadurch zu einer passiven Lernhaltung und ein Mangel an Eigeninitiative auf Seiten der Lerner führt. Bei der von Mehlhorn in Stuttgart angebotenen ALB, war die Teilnahme losgelöst von jeglicher Studienleistung zu sehen. Es stand somit die Freiwilligkeit der Lerner im Vordergrund der Beratung (vgl. Mehlhorn 2007a, S. 3). Der mündliche Vertrag der die Lerner zu einer regelmäßigen Teilnahme, zum Führen eines Logbuchs und zu einer Vorbereitung jeder ALB verpflichtete, war für die Zwecke der ALB in diesem Kontext ausreichend (vgl. ebd., S. 6).

²⁹ Der Lernvertrag ist auch als *Zielvereinbarung* oder *learning agreement* bekannt (Kleppin und Mehlhorn 2006, S. 4).

³⁰ Das Sprachlernprojekt ist eine Verbindung von Lernberatung und selbstgesteuerten Sprachenlernen mit Selbstlernmaterialien (vgl. Langner 2006, S. 4).

³¹ Die Kreditpunkte erhält man für das selbstständige Arbeiten zu Hause (30 Stunden pro Woche entsprechen einem Kreditpunkt), jedoch nicht allein für die Teilnahme an der Lernberatung.

Durch diese Vorgehensweise wächst jedoch die Gefahr, dass Lerner der ALB fernbleiben, da die Beratung als nur zweitrangig erscheint und andere Kurse vorangestellt werden.

Ein weiteres wichtiges Instrument, um als Lernberater die Orientierung zu behalten und die Kontinuität zwischen den verschiedenen Sitzungen zu sichern, ist das Führen von Beraternotizen. Diese umfassen:

- „die Lernerbiographie,
- Beratungstermine und –zeiten,
- mögliche Lernerproblem(e),
- während der Beratung vereinbarte Ziele und Lernschritte dahin,
- Vorsätze des Lerners (Kontrakt), was zum nächsten Mal vereinbart wurde.“ (Mehlhorn et al. 2005, S. 177)

Dabei ist es wichtig, den zu Beratenden in der Beratungssituation über diese Notizen in Kenntnis zu setzen, um ihn nicht zu verunsichern (vgl. ebd.). Peuschel (2006, S. 6) hebt hervor, dass „die Qualität von Beratungen [...] [eng] mit der Qualität der Beratungsinstrumente, wie z.B. den Beraternotizen, [...] zusammen[hängt].“ Deshalb sollten nach Beendigung der Beratungen die Notizen³² vervollständigt werden, solange die Erinnerung an die eben erfolgte Sitzung noch frisch im Gedächtnis des Beraters sind. Bei Online-Beratungen, die sich durch eine räumliche und zeitliche Trennung zwischen Lerner und Berater ergibt (vgl. Kleppin 2006, S. 1), kann es für den Berater hilfreich sein, ein so genanntes Betreuungsformular zu führen, „um einen Überblick über bereits eingesandte Aufgaben eines Teilnehmers und die eigenen Kommentare dazu zu behalten“ (Wegele 2006, S. 10). Das Formular kann dem Tutor³³ helfen, auf früheres Feedback zurück zu greifen, wenn es erforderlich sein sollte (vgl. ebd.). Für Lernberater in Sprachlernzentren eignet es sich ebenso, die Notizen im Anschluss an die Beratungsgespräche digital in so genannten Erfassungsbögen³⁴ festzuhalten (vgl. Skowronek 2006, S. 11). Diese Datenmaterialien können nicht nur die Grundlage für weitere empirische Forschungen bilden, sondern ermöglichen bei Ausfall eines Beraters die Einarbeitung und Übernahme

³² Mehlhorn et al. (2005, S. 183) bietet einen hilfreichen Vordruck für Beraternotizen an. In Peuschels (2006) Veröffentlichung „Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen“ werden u.a. hilfreiche Beraternotizen-Strukturierungshilfen für individuelle Schwierigkeiten gegeben.

³³ Für Online-Berater gibt es keine einheitliche Bezeichnung. In dieser Online-Beratung steht die Bezeichnung „Tutor“ für geschulte Lehrkräfte im Bereich E-Learning (vgl. Wegele 2006, S. 6).

³⁴ Skowronek (2006, S. 11) verweist darauf, dass „durch das Erfassen aller die Lernberatung betreffenden Vorgänge und Dokumente in elektronischer Form“, bei Ausfalls eines Lernberaters, ein anderer Berater problemlos den Stand des Lerners erfassen und somit die Beratung übernehmen kann.

der Beratung durch einen Anderen. Skoworenk gibt allerdings keine Auskünfte in wiefern sich dieses System erfolgreich in der Praxis etablieren konnte.

2.6 Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung

Um eine erfolgreiche Lernberatung durchführen zu können, sind mehrere Vorüberlegungen von Nöten. Diese können später auftretende Komplikationen vermeiden und den Lernenden versichern, dass er sich in kompetenten Händen befindet. Stickler (2005) unterscheidet dabei drei Gebiete, die bei der Vorbereitung und Planung einer Beratung beachtet werden sollten. Zum einen fokussiert sie den Raum, der möglichst „frei von äußeren Störfaktoren und Unterbrechungen“ (2005, S. 61) sein sollte. Damit sich der Berater besser in den Lernenden hineinversetzen kann, sollte er Sticklers (ebd., S. 61 f.) praktisches Beispiel befolgen:

„Ob das Umfeld für eine Beratung passend ist und nicht ablenkend wirkt, lässt sich am besten herausfinden, wenn Sie sich selbst einmal auf den Stuhl des Lerners setzen und dort fünf Minuten zu verweilen und alles in Ihrem Blick aufnehmen.“

So können durch dieses Verfahren mögliche Ablenkungsfaktoren im Vorherein beseitigt werden. Dabei nennt Stickler bspw. den Computer oder das Bücherregal, die aus dem direkten Blickfeld entfernt werden sollten. Doch stellt sich für mich hier die Frage, ob ein solcher Raum an Schulen oder Sprachinstituten überhaupt zur Verfügung gestellt werden kann. Außerdem bin ich der Meinung, dass es sich um eine angenehme Atmosphäre handeln sollte, weswegen mir ein steriler Raum ohne Computer, Bücher oder Bilder, völlig ungeeignet erscheint. Viel wichtiger ist es m.E., eine dem Lerner vertraute Atmosphäre, in der er keine Hemmungen verspürt zu reden und ungestört auf Fragen antworten kann.

Ein weiterer Aspekt ist die Zeit, d.h. die Gesprächsdauer, die laut Stickler (2005, S. 62) vor dem Gespräch festgelegt werden sollte. Natürlich ist ein Zeitlimit von großer Bedeutung, doch ist es nicht von Vorteil, das Gespräch abrupt abubrechen, nur um das gewünschte Zeitlimit einhalten zu können. Falls „Wünsche in [der Beratungszeit] nicht erfüllt werden konnten“ (ebd.), sollte man dem Lernenden die Perspektive eröffnen, diese bis zur nächsten Sitzung zu überdenken, zu konkretisieren und schließlich schriftlich darzulegen. Dies kann dem Lernenden helfen, sich intensiv mit den eigenen Wünschen zu beschäftigen, um sie in der folgenden Sitzung in präziser Form dem Beratenden mitteilen

zu können. Sticklers Vorschlag, eine Uhr gut sichtbar an die Wand zu hängen, um den Lernenden nicht mit zu häufigen Blicken auf die Armbanduhr zu verunsichern, könnte unter Umständen einen ähnlichen Effekt erzielen. Eine Alternative wäre, offen über die Zeiteinteilung zu reden und sich bspw. auf die Alarmfunktion des Handys zu einigen. So kann sich der Lehrer intensiv auf seinen Ratsuchenden konzentrieren und dieser fühlt sich nicht durch häufige Blicke auf eine Uhr gedrängt.

Den dritten und letzten Aspekt der störungsfreien Beratung erklärt Stickler (2005) am Sonderfall des Tandemberaters. Hier hebt sie hervor, dass der Berater dem Lerner Materialien, wie bspw. „Arbeitsblätter, Adressen für [einen] E-Mail-Tandemaustausch [...] [oder auch] Internetmaterialien, [...]“ (Stickler 2005, S. 62), zur Verfügung stellen sollte. So kann er schneller und flexibler Informationsmaterialien und Hilfestellungen für die Lerner bereit stellen. Dieses Beispiel zeigt sehr anschaulich, dass es zum größten Teil an der Organisation des Beraters liegt, wie erfolgreich ein Beratungsgespräch bzw. eine Lernberatung ablaufen kann. Ebenso wichtig könnte für den Berater ein Fragenkatalog als Leitfaden dienen, an dem er sich orientieren kann. Dieser Katalog soll dem Berater helfen, die Lerner genauer kennen zu lernen, denn „die erste Aufgabe des Sprachlernberaters ist es, [...] herauszufinden, welche Bedürfnisse und Intentionen die Lerner haben“ (ebd., S. 63). Er kann sich an diesen Fragen orientieren, um den Lernern zu helfen, sowohl „spezielle Ziele zu formulieren, als auch langfristige Absichten in Betracht zu ziehen“ (ebd.). Hier möchte ich noch etwas Wesentliches ergänzen, was Stickler (2005, S. 63) nur kurz mit einer Aussage anfügt: „Auf Wunsch des Lerners kann er auch Strategien vorschlagen, um gesteckte Ziele zu erreichen.“ Meiner Meinung nach sollte dies nicht erst dann thematisiert werden, wenn der Lerner danach fragt, sondern vielmehr ist es die Aufgabe des Lehrers, dem Lerner Strategien bewusst zu machen und diese sinnvoll auf die genannten Zielsetzungen des Lerners hin auszurichten.

2.7 Der Ablauf einer Lernberatung

Um den Aufbau einer Lernberatung kritisch zu beleuchten, stellt Mehlhorns Publikation „Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis“ (2005) eine überaus bedeutsame Quelle dar, mit der ich in einem ersten Schritt die einzelnen Phasen der individuellen Lernberatung herausarbeiten und kritisch betrachten möchte.

Die Lernberatung, die sich über mindestens drei Sitzungen erstrecken sollte, wird idealtypisch in drei Makrophasen unterteilt, die sich jeweils über mehrere Gespräche erstrecken können. Dabei handelt es sich um die Erhebung der Lernerbiographie, die einzelnen Lernberatungen und um die abschließende Phase der Evaluation (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 163). Ist eine Lernerbiographie erst einmal angefertigt, werden nun die Lernberatungsgespräche in einzelne Mikrophasen unterteilt. Bevor ich näher auf diese eingehe, möchte ich im folgenden Abschnitt zunächst die erste Makrophase, d.h. die Erstellung der Lernerbiographie, beleuchten.

2.7.1 Erste Makrophase: Die Erstellung der Lernerbiographie

Das erste Treffen einer Lernberatung wird genutzt, um den Lerner kennen zu lernen und dessen Lernerbiographie aufzustellen. Dieses erste Aufeinandertreffen ist auch entscheidend über den weiteren Verlauf der Beratung und ist deshalb von großer Bedeutung. Um den Lerner so genau wie möglich einschätzen zu können, stellen die von Mehlhorn et al. (2005) aufgestellten Fragen zur Anfertigung der Lernerbiographie³⁵ eine gute Hilfe für den Berater dar. In dieser Lernerbiographie werden bspw. bisher gelernte Sprachen, Sprachlernkontexte, Lernstile und -strategien oder Lernschwierigkeiten festgehalten. Allerdings verlangt die Beurteilung von Lernstilen und -strategien dem Lerner m.E. unter Umständen eine zu hohe Sprachlernbewusstheit bzw. Selbsteinschätzung ab. Es kann dazu kommen, dass sich die Lerner dessen nicht bewusst sind und dieser Aspekt nicht ausreichend beantwortet wird. Zusätzlich erachte ich es als äußerst wichtig, dass der Berater die nötigen Fragen zur Erstellung der Biographie nicht schematisch nacheinander abarbeitet, da sonst beim Lerner das Bild eines Verhörs entstehen könnte. Eine abwechslungsreiche Betonung und ein freundliches Auftreten können helfen, die eintönige Fragesatzmelodie aufzuweichen. Denn diese erste Kennlernphase sollte ein angenehmes Gespräch sein, bei dem sich der Lerner ungehemmt äußern kann.

2.7.2 Zweite Makrophase: Die Lernberatungen mit den einzelnen Mikrophasen

Nach der Erstellung der Lernerbiographie schließen sich nun die einzelnen Sitzungen der Lernberatung an, in denen „konkrete Bedürfnisse und Ziele des Studierenden besprochen“

³⁵ Gustav Keller (1999, S.112 f.) hingegen bezeichnet diese erste Phase als Aufstellen einer Lerndiagnose. Seine Untersuchungen beziehen sich allerdings auf Lernberatung im klassischen Schulumfeld.

(Mehlhorn et al. 2005, S. 163) und in Zusammenhang zur Lernerbiographie gestellt werden. In den einzelnen Mikrophasen wird stets „auf Verbesserungsmöglichkeiten eingegangen und meist ein bestimmtes Lernproblem bearbeitet“ (ebd.). Man kann also sagen, jede Beratung folgt einem oder mehreren Themen, die vom Lerner festgelegt werden. Jede der Lernberatungen kann nach Brammerts, Calvert und Kleppin (2005) in Mikrophasen unterteilt werden, die variabel und veränderbar eingesetzt werden können (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 167; vgl. Brammerts/Calvert/Kleppin 2005, S. 57 f.).

Am Anfang jedes Beratungsgesprächs versucht der Lerner seinen Lernerfolg und seine eigenen Lernschritte selbst darzulegen und über deren Erfolg bzw. Misserfolg zu reflektieren. Dabei unterstützt der Berater den Lerner lediglich mit hilfreichen Anmerkungen. Siebert (2006, S. 102) bezeichnet dies als „Analyse des Problems aus Sicht des Ratsuchenden“. Es handelt sich hierbei um eine erste Evaluation des bisherigen Lernweges (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 167). Im nächsten Schritt stellen die Lernziele und Lernschwierigkeiten den Mittelpunkt des Gesprächs dar und werden auf der Grundlage der Wünsche und Vorlieben des Lernenden besprochen (vgl. ebd.). Der Berater sollte dabei konkrete Grenzen setzen und eine realistische Einschätzung für den mehr oder weniger erfolgreichen Fortgang der Lernprozesse geben (vgl. ebd.). In einer folgenden Phase „wird über mögliche Wege zu diesen Lernzielen reflektiert“ (ebd.), wobei auf die vorhandenen Gewohnheiten des Lerners eingegangen wird und dieser auch über den Fortgang seines Lernprozesses entscheidet. In dieser Mikrophase kommt das Fachwissen des Beraters besonders zum Tragen, denn dieser kann dem Lerner bei seinen Entscheidungen durch persönliche Erfahrungen und kompetente Hilfestellungen unterstützen. Eine sehr beachtenswerte Methode ist die des lauten Denkens³⁶: „Der Ratsuchende kann gebeten werden bei einer Aufgabe laut zu denken“ (Siebert 2006, S. 102). Diese Herangehensweise hat meiner Meinung nach zahlreiche Vorteile. Der Berater kann zum einen leicht und unkompliziert feststellen, über welche Strategien der Lerner verfügt, d.h. inwieweit dieser autonom im Sinne der psychologischen Perspektive arbeitet. Zum anderen kann er hier den Lerner zu mehr Lernerautonomie führen und somit befähigen, Strategien selbstständig einzusetzen, um effektiver zu lernen. Der Berater sollte versuchen das eigene Verhalten stets kritisch zu betrachten. Schließlich soll am Ende des Gesprächs „die Handlungsfähigkeit des Lernenden gestärkt werden“ (Mehlhorn et al. 2005,

³⁶ Da anzunehmen ist, dass die Fähigkeit des lauten Denkens von den Lernern zu Beginn der Lernberatung nicht beherrscht wird, gilt es dieses im Verlauf der Beratungen oder in einer vorangestellten Übungsphase zu trainieren.

S. 167; Brammerts/Calvert/Kleppin 2005, S. 57). Dies bedeutet, dass es stets das Ziel des Gesprächs ist, den Lerner in seinen Entscheidungen zu mehr Sicherheit hinzuführen und dieser eine klarere Vorstellung über seine kommenden Lernschritte erhält (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 167).

Am Ende der Beratungssitzung sollte nun eine Vereinbarung zwischen Lerner und Berater geschlossen werden, in der festgelegt wird, welche Lernschritte der Lerner als nächstes gehen möchte (vgl. ebd.). Diese Vereinbarung wird am Ende jeder einzelnen Lernberatung getroffen. In dieser Mikrophase werden zudem Entscheidungen über das weitere Vorgehen gefällt (vgl. ebd.). Dabei steht die Evaluation im Mittelpunkt. Siebert (2006, S. 103) nennt diesen Schritt „Entwicklung von Lösungsvorschlägen“ und bezeichnet dies als die Phase, in der Ziele konkretisiert und detailliert formuliert werden müssen. Hierbei sollte der Ratsuchende besonders ernst genommen werden, d.h., der Berater sollte seinem Gegenüber keine eigenen Herangehensweisen aufzwingen. Der Lerner soll allein, aus eigenen Erfahrungen heraus, über seinen folgenden Lernprozess entscheiden. Das ist meiner Meinung nach sehr kritisch zu betrachten, da nicht jeder Lerner dazu fähig ist oder dies je nach kulturellem Hintergrund nicht umsetzen kann und deshalb im schlimmsten Fall sehr enttäuscht auf die fehlenden Vorschläge des Beraters reagiert. Siebert (ebd., S. 105) unterstreicht diese „langfristige Lernplanung“ und hebt hervor, dass „Lernberatung [...] nicht nur effektives Lernen, sondern auch reflexives Lernen [...] unterstützen“ sollte. Dies ist meiner Meinung nach ein sehr wichtiger Ansatz, denn jeder Lerner muss sich bewusst werden, ob er sich für die Themen interessiert, die er lernt und ob sie eine positive Auswirkung auf das eigene Leben haben können. Dies unterstützt den Vorgang des selbstgesteuerten Lernens und erleichtert es dem Lerner später, die Verantwortung für die eigenen Entscheidungen zu übernehmen und so den Schritt zum selbstgesteuerten Lernen zu gehen.

In der nächsten Sitzung wird zu Beginn überprüft, welche Lernerfolge mit den festgelegten Lernschritten erzielt wurden „[...] und davon aufbauend [wird] das weitere Vorgehen geplant [...]“ (Mehlhorn et al. 2005, S. 167). Ab diesem Punkt wiederholen sich die eben beschriebenen Mikrophasen.

2.7.3 Dritte Makrophase: Die Endphase der Beratung

Auf das Ende eines Beratungsprozesses, d.h. die letzte Makrophase, sollte der Lerner schrittweise vorbereitet werden, damit er sich nicht abrupt allein gelassen fühlt (vgl. Mehlhorn et al. 2005, S. 170f.). Der Abschluss einer Beratung sollte vielmehr als Übergang zum selbstständigen Lernen verstanden werden, worauf ich hier näher eingehen möchte.

Eine Beendigung der Lernberatung kann viele Ursachen haben. Zu nennen ist hier z.B., dass der Student erfreulicherweise seine Ziele erreicht hat. Allerdings kann es auch bedeuten, dass die Beratung zu keinem Fortschritt beitrug. Idealerweise sollte dem Lerner am Ende bewusst sein, dass es für ihn wichtiger ist, allein zurechtzukommen und er „langfristig gesehen – [sich] besser verwirklichen [kann], wenn er auf seine eigenen Fähigkeiten [...]“ baut (Mehlhorn et al. 2005, S. 171). Hier sollte der Berater den Lernenden ermutigen, autonom und selbstgesteuert zu lernen, denn es gilt zusammenfassend zu sagen, dass es zum einen stets das Ziel sein sollte, Lernerautonomie zu fördern, was konkret bedeutet, „den Lerner Entscheidungen zum eigenen Lernen in zunehmendem Maße selbst treffen zu lassen“ (Brammerts/Calvert/Kleppin 2005, S. 54). Zum anderen ist Autonomie aber meist nicht das Hauptziel des Ratsuchenden (vgl. Claußen/Peuschel 2006, S. 3). Denn „Erfahrungen, die [...] in unterschiedlichen Untersuchungen zu unterschiedlichen Lern- und Beratungskontexten gemacht [...] [wurden], zeigen hinsichtlich der Ziele und Erwartungen eine große individuelle Variabilität“ (ebd.). Dies bedeutet, dass der Berater den Lerner dazu befähigen sollte, sein Lernen mit Hilfe der Beratungen besser reflektieren zu können, um an diesem in Zukunft konstruktiv und selbstständiger zu arbeiten (vgl. ebd.). Jedoch aus der Lernerperspektive ist die Einschätzung der Wirksamkeit allerdings anders. Claußen und Peuschel (ebd.) formulieren dies wie folgt:

„Der Lerner würde dann eine Beratung als wirksam bezeichnen, wenn er beispielsweise sein Lernen effektivieren konnte oder sein Problem gelöst wurde.“

Dies zeigt, dass sich die Perspektive der zu Beratenden nicht ausgrenzen lässt und deswegen Berücksichtigung in den Untersuchungen von Lernberatungswirksamkeit finden sollte, „da sich die Wirksamkeit [nur] im Individuum selbst entfaltet“ (ebd.). Claußen (ersch. 2008) hebt hervor, dass in ihrer Untersuchung die Probanden die Lernberatung positiv bewerteten, obwohl die Beraterin diese teilweise nicht so effektiv empfand. Hier

wird deutlich, dass die Lerner und der Berater zum Teil unterschiedliche Erwartungen an die und Vorstellungen von der Lernberatung haben. Der bisherige Forschungsstand zur individuellen Wirksamkeit lässt sich auf wenige Studien³⁷ begrenzen. Es besteht hier also akuter Forschungsbedarf. Daher ist es ein Hauptziel dieser Arbeit, mit der Auswertung der empirischen Daten von Mehlhorn (s. Kap. 3) einen Forschungsbeitrag vor allem in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen in der ALB zu leisten. Ich komme im folgenden Abschnitt zu deren theoretischen Grundlagen. Ferner möchte ich die bisherigen Studien Mehlhorns im Zusammenhang mit ALB vorstellen.

2.8 Die individuelle Aussprache-Lernberatung

Die Aussprache ist einer der ersten Eindrücke, die man von einem Menschen gewinnt – gerade bei einem Fremdsprachenlerner wird sie als erstes wahrgenommen. Sie ist ein nicht zu unterschätzendes Kriterium, weil sie dem Lerner hilft, die individuelle Sprachkompetenz in einer Fremdsprache zu vertonen. Somit kann sie quasi als die Visitenkarte des Lerners betrachtet werden. Die von Mehlhorn konzipierte individuelle ALB kann für den Lerner eine gelungene Perspektive darstellen, Schwierigkeiten in der Aussprache zu entdecken, zu verbessern und schließlich eigenständig an diesen zu arbeiten (vgl. Mehlhorn 2007a, S. 1). Die Idee zu individueller ALB und ihre Beweggründe beschreibt Mehlhorn erstmalig in ihrer im Jahre 2005 veröffentlichten Studie „Learner Autonomy and Pronunciation Coaching“ (2005). In dieser legt sie die Ziele, Methoden und den Aufbau individueller ALB dar. Die weitere in die Thematik einführende Veröffentlichung mit dem Titel „Möglichkeiten einer individuellen Aussprachelernberatung“ (2006b) fokussiert tiefer gehend den Aspekt der „Sprach(lern)bewusstheit“, Mehlhorns eigentliches Forschungsinteresse. Ebenso untersucht sie dabei die „Ziele“, die „Vorgehen“, die „Anforderungen an den Lernberater“ und „die Rolle des Feedbacks“. Die nachfolgende Publikation mit dem Titel „Ausspracheerwerb ausländischer Studierender: Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung“ (2007a) geht ähnlich auf diese Themen ein. Darüber hinaus stellt sie die verschiedenen Aspekte von ALB mit Hilfe einzelner Beispiele aus den von Mehlhorn zwischen 2003 und 2006 an der Universität Stuttgart durchgeführten ALBs noch präziser

³⁷ Crabbe, Hoffmann und Cotteral (1999) zum Gesprächsverhalten, Voller, Martyn und Pickard (1999) über ein Handlungsforschungsprojekt zu (Sprach-) Lernberatung, Peuschel (2003) zu individuellen Schwierigkeiten in Sprachlernberatungen, Schmelter (2004) zum Lernen in Sprach Tandems, Mehlhorn (2006) Aussprache-Lernberatung, Claußen (ersch. 2008) zum Studierstrategien-Training mit unterstützender (Sprach)Lernberatung (vgl. Claußen/Peuschel 2006, S.5).

dar. In dieser Arbeit gibt Mehlhorn (2007a, S. 7 ff.) einen Einblick in die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse³⁸ analysierten Transkriptionen und wertet diese unter folgenden Gesichtspunkten aus:

- „Lernerannahmen über die Aussprache des Deutschen“
- „Vergleiche mit zuvor gelernten Sprachen“
- „Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit“
- „Veränderungen von Einstellungen“
- „Selbsteinschätzung“

Sowohl die Ergebnisse der Analysen als auch die Inhalte der eben genannten Publikationen werde ich für die weitere Spezifizierung und den Aufbau der individuellen ALB heranziehen.

Die von Mehlhorn in englischer Sprache veröffentlichte Studie mit dem Titel „Individual pronunciation coaching and prosody“ (2007b) fokussiert verschiedenste Sensibilisierungsmöglichkeiten für fremdsprachliche Prosodie Lernender. Bei dieser Arbeit steht vordergründig die individuelle ALB im Mittelpunkt der Betrachtungen. Des Weiteren wird die Bedeutung von Sprachbewusstheit³⁹ (*language awareness*) und deren Förderung in der ALB erläutert. Hierbei bezieht Mehlhorn sich auf Edmondson (1997, S. 88), der ausführt, dass die Bewusstheit vor allem „reflexiver Art“ ist, die mittels „Introspektiven und durch Rückblicke auf eigene Lernerlebnisse [gewonnen]“ wird. Übertragen auf die ALB bedeutet dies, dass der Lerner dadurch ein Bewusstsein entwickelt, indem er immer wieder zur Eigenreflexion über seine Fortschritte und Ausspracheabweichungen angeregt wird. Eine Steigerung dieses Bewusstseins sollte, so Mehlhorn (2007b, S. 13), als Lernfortschritt vom Lerner selbst wahrgenommen werden. Mehlhorn und Trouvain (2007) verweisen in diesem Zusammenhang auf die *Noticing hypothesis* von Schmidt (1995), bei der der Lerner zunächst seine Ausspracheabweichungen realisieren sollte (*Noticing*) und dann in einem zweiten Schritt versuchen, diese zu verstehen (*Understanding*). Ferner werden in der von Mehlhorn und Trouvain (2007) veröffentlichten Studie „Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie“ verschiedene visuelle und auditive

³⁸ Die qualitative Inhaltsanalyse wurde von Mayring (2003) entwickelt und dient der systematischen Analyse von Kommunikation. Die Inhaltsanalyse will „Kommunikation analysieren, [...] dabei *systematisch* vorgehen [...], mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen*“ (Mayring 2003, S. 13; Hervorhebungen im Original).

³⁹ Unter Sprachbewusstheit wird das „explizite Wissen über den Spracherwerb insgesamt und den eigenen Sprachzustand bzw. die eigenen Sprachlernstrategien [...] bezeichnet“ (Edmondson/House 1997, S. 4). In die Thematik einführende Literatur ist die im Jahre 1997 veröffentlichte Zeitschrift „Fremdsprachen Lehren und Lernen“ (26. Jahrgang) mit Themenschwerpunkt *Language Awareness*.

Hilfsmittel zur Sensibilisierung prosodischer Merkmale vorgestellt (vgl. ebd., S. 8), so bspw. das Programm Praat (s. Kap. 3.2), das Mehlhorn u.a. zur Datenerhebung in den einzelnen ALBs diente. In der von Mehlhorn und Trouvain veröffentlichten Studie plädieren die Autoren u.a. auf Grundlage der Beobachtungen in den einzelnen ALBs dafür, dass auditive und visuelle Hilfsmittel in der Zielsprache gleich stark eingesetzt werden müssen. Dies begründen sie folgendermaßen:

„Da viele Lerner eher visuell orientiert sind, werden sie eine verknüpfte Darbietung von auditiver und visueller Information wahrscheinlich besser aufnehmen können als rein auditive Stimuli.“ (ebd., S. 20)

Hier können Computerprogramme, wie sie von Mehlhorn und Trouvain (2007) vorgestellt werden, für selbstständiges Lernen genutzt werden, allerdings bedarf es auch einer Betreuung durch einen Experten. Denn ohne die richtige Anleitung kann es auf Seiten des Lerners zu Frustration kommen, weshalb ich hier einen erheblichen Ansatzpunkt für eine individuelle ALB sehe. Diesen Aspekt werde ich bei der Untersuchung der Transkriptionen berücksichtigen und in meine Analysen integrieren.

2.8.1 Charakteristika der individuellen Aussprache-Lernberatung

Im Mittelpunkt der individuellen ALB steht die kontinuierliche Arbeit an der eigenen Aussprache, bei der u.a. (Aussprache-) Strategien entdeckt bzw. entwickelt werden sollen. Der Berater muss deshalb umfangreiche Kenntnisse bezüglich der Aspekte der Aussprachevermittlung besitzen, um den Lerner kompetent unterstützen zu können. In den folgenden Abschnitten möchte ich die theoretischen Grundlagen der ALB differenziert darlegen.

Die von Mehlhorn konzipierte individuelle ALB gründet sich auf durchgeführte Beratungen mit ausländischen Studierenden an der Universität Stuttgart von 2003 bis 2006 (vgl. Mehlhorn 2007, S. 2). Ebenso wie bei der Lernberatung ist es das Ziel dieser Beratungsgespräche, die Lernerautonomie zu steigern und somit eine intensive Reflexion über das eigene Lernverhalten anzuregen. ALB unterscheidet sich von der Sprachlernberatung in einigen Punkten. Zu Beginn der Zusammenkünfte wird neben einer Lernerbiographie eine Aufnahme eines gesprochenen Textes erstellt, welche „[...] eine diagnostische Funktion [hat] und [...] den Ausgangspunkt der Beratung dar[stellt]“ (ebd.,

S. 4). Diese so genannte Sprachstandsanalyse zu Anfang der ALB wird idealerweise durch weitere Perzeptionstests vervollständigt, in denen gezielt die Perzeption von sprachlichen Phänomenen des Deutschen durch den Lerner untersucht wird (vgl. ebd.). Ein erheblicher Vorteil dieses Vorgehens zu Beginn der ALB ist laut Mehlhorn (2007, S. 4)

„[...] zuerst nach Wegen zu suchen, distinktive Unterschiede im Deutschen hören zu lernen [...] [und] die Vergleichbarkeit mit Perzeptions- und Produktionsdaten des Lerners zu einem späteren Zeitpunkt, was auch das Aufzeigen von Lernfortschritten ermöglicht.“

Die Auswertung der Aufnahme und damit das Aufzeigen von Abweichungen werden, unter Beobachtung des Beraters, vom Lerner zunächst selbst durchgeführt (vgl. ebd.). Dieser Prozess dient gleichzeitig der Spezifizierung eines bestimmten Aussprachephänomens durch den Lerner (vgl. ebd.). Der Berater kann dann in einer nächsten Phase Tipps zu Übungsmaterialien und Ausspracheübungen vorstellen. Sie werden gemeinsam mit dem Lerner besprochen, wobei die Auswahl letztendlich in den Händen des Lerners liegt (vgl. ebd.). Am Ende der ersten ALB wird das weitere Vorgehen durch den Lerner bestimmt, was als Ausgangspunkt der folgenden Sitzung herangezogen werden kann (vgl. ebd., S. 4 f.). Der Lerner kann zudem zu Hause selbständig angefertigte Aufnahmen in die folgende Sitzung mitbringen, um diese mit dem Berater zu analysieren (vgl. ebd., S. 5). Hier ist vor allem die Reflexionsfähigkeit des Lerners gefragt. In diesem Zusammenhang kann der Lerner ein weiteres Teilziel bestimmen, an dem er arbeiten möchte. Abschließend wird ein weiterer Termin vereinbart. In Kapitel 3 werde ich die Untersuchungsmaterialien der ALB näher vorstellen und spezifizieren. Zunächst möchte ich im Hinblick auf Aussprachelehrerberatung die Beraterrolle der Lehrerrolle kritisch gegenüberstellen.

2.8.2 Die Lehrer- vs. Beraterrolle in der Aussprachevermittlung

Um die Aufgaben des Aussprache-Lernberaters näher zu beleuchten, beziehe ich mich auf die Untersuchungen von Mehlhorn (2006b, 2007), sowie von Dieling und Hirschfeld (2000) und Neuber (2007). Um das Aufgabengebiet zu spezifizieren, werde ich die für die Lehrerrolle konzipierten Grundlagen der Aussprachevermittlung im Unterricht kritisch auf die Übertragbarkeit der Aussprache-Lernberatung überprüfen. Das Fach DaF fasst die

„phonologische[n], phonetische[n] und sprech-wissenschaftliche[n]“⁴⁰ Aspekte vereinfacht [unter] Phonetik [zusammen]“ (Hirschfeld 2003, S. 192). Im DaF-Unterricht hat sich in den letzten Jahren immer wieder herauskristallisiert, dass der Aussprache zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Grotjahn 1998, S. 36 f.; Hirschfeld 2003, S. 193; Hirschfeld 2005, S. 514; Hirschfeld 2007, S. 277; Mehlhorn 2006b, S. 228; Mehlhorn 2007, S. 1 f.; u.a.). Ein wesentliches Problem bezüglich der Vermittlung von Ausspracheübungen ist die meist ungenügende Ausbildung der Lehrenden in fachlichen und didaktischen Grundlagen, vor allem das „fehlende Wissen [...] über die phonetischen Besonderheiten der Ausgangssprachen der Lernenden“ (Mehlhorn 2007, S. 2; vgl. Mehlhorn 2006b, S. 1). Jeder Lehrer als auch Berater trägt dabei durchaus ein hohes Maß an Verantwortung, denn gerade die Beschäftigung mit muttersprachlich bedingten und individuellen Ausspracheproblemen wird häufig im FSU als zu aufwändig und nutzenfrei betrachtet (vgl. Neuber 2007, S. 2). Neuber (2007), der in seiner Arbeit „Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ hervorhebt, postuliert, dass eine Effizienzsteigerung unabdingbar mit der Fortbildung Lehrender zusammenhängt. Denn in dieser können Lehrende die nötigen Kenntnisse vermittelt bekommen, um nicht nur die Lerner selbst für die individuellen Aussprachephänomene zu sensibilisieren, sondern auch um didaktische Lehrmethoden oder bspw. den richtigen Umgang mit Aussprachewörterbüchern⁴¹ (vgl. Hirschfeld / Stock, S.16) zu erwerben. Das Aussprachewörterbuch ist nicht nur für den Lerner, sondern auch für den Lehrer ein praktisches und hilfreiches Nachschlagewerk, um phonetisches Hintergrundwissen zu erwerben.

Diesen Anspruch gilt es natürlich auch für die Beraterrolle in der ALB zu entwickeln. Die individuelle Arbeit mit Ausspracheabweichungen der Lerner ist der wichtigste Anspruch von ALB. Der Berater sollte sich durch eine tiefgründige Vorbereitung professionelle und vor allem kontrastive Kenntnisse über die Muttersprache des Lerners aneignen, was durch die unterschiedlichen Muttersprachen der Lerner ein sehr aufwendiger Prozess sein kann

⁴⁰ Zu den Teildisziplinen der Sprechwissenschaft zählen die „*sprechwissenschaftliche Phonetik, [...] die rhetorische Kommunikation, die sprechkünstlerische Kommunikation sowie die Störungen der Sprech- und Hörprozesse* [...]“. Praktischer Anwendungsbereich der Sprechwissenschaft ist die *Sprechbildung* oder *Sprecherziehung*“ (Hirschfeld 2003, S. 191).

⁴¹ Im Jahre 2008 soll eine Neuauflage des überarbeiteten halleschen Aussprachewörterbuchs erscheinen. Nähere Informationen hierzu und zu weiteren Aussprachewörterbüchern in: Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard (2007). Aussprache-Wörterbuch und DaF-Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12, (2), 20 S.

(siehe auch Abschnitt 3.2.2). Besonders für dieses Gebiet gibt es umfangreiches Material⁴², welches bspw. auf der Internetseite *Phonetik international*⁴³ bereitgestellt wird und käuflich zu erwerben ist. Das Internetportal vergleicht kontrastiv verschiedenste Sprachen miteinander und dient sowohl Aussprache-Lernberatern als auch Phonetiklehrern als Informationsquelle und Grundlage für individuelle Analysen. Um jedoch aus der großen Materialfülle von Arbeitsmaterialien die geeignete bzw. eine qualitativ angemessene Ausspracheübung herauszufiltern, kann es einer langen Suche bedürfen (vgl. Neuber 2007, S. 2). Es liegt daher viel in der Eigeninitiative Lehrender, sich auf den sprachlichen Hintergrund der Lerner vorzubereiten, um sowohl in der ALB als auch im Unterricht vor allem kontrastiv zur jeweiligen Ausgangssprache des Lerners (s. Kap. 3.2.2) auf Ausspracheschwierigkeiten eingehen zu können. Somit kann die ALB dem individuellen Ansatz gerecht werden, da der Lerner nicht nur mit seiner Muttersprache sondern auch mit seiner Vorgehensweise beim Lernen selbst im Mittelpunkt der ALB steht (vgl. Mehlhorn 2007, S. 5). Idealerweise kann der Berater dem Lerner ein Repertoire aus Materialien anbieten, sodass der Lerner das für sich passende Material herausfinden kann.

Zu beachten ist – dies möchte ich hervorheben – dass sowohl der Lehrer als auch der Berater, auch und vor allem mit ihrer Aussprache entscheidende Vorbildfunktionen haben (vgl. Dieling und Hirschfeld 2000, S. 19 ff.; vgl. Hirschfeld 2007, S. 278; vgl. Neuber 2007, S. 6 ff.). Dieling und Hirschfeld (2000, S. 19 ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer *Modellwirkung der Lehreraussprache*. Im konkreten Fall kann es dazu kommen, dass Lerner den Lehrer oder den Berater auf Ausspracheauffälligkeiten ansprechen, sodass dieser seinen regionalen Akzent offen ansprechen muss. Beide sollten sich des regionalen oder des fremden Akzents⁴⁴ bewusst sein und versuchen, diesen beim Beraten zu vermeiden. Der Berater und der Lehrer sollten den Lerner für verschiedene Varianten⁴⁵ sensibilisieren und diese gegebenenfalls erläutern können, wobei es in der ALB und im

⁴² Einen hilfreichen Überblick qualitativ hochwertiger phonetischer Lehr- und Lernmaterialien bietet Neuber (2007) in seiner Arbeit „Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Zusätzlich bietet er spezifizierte Katalogkriterien zur Evaluation elektronischer Lehr- und Lernmaterialien

⁴³ Die Internetseite lautet <http://www.phonetik-international.de/>, die von Hirschfeld, Kelz und Müller konzipiert wurde. Diese stellt die Beurteilung der Phonetikbeschreibungen der verschiedenen Herkunftssprachen, der prognostizierten Ausspracheabweichungen und Empfehlungen für das Vorgehen bei der Ausspracheschulung dar. Eine ausführliche Rezension lässt sich in der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007, verfasst von Mehlhorn, finden.

⁴⁴ Mit der Bezeichnung „fremder Akzent“ sind segmentale und prosodische Abweichungen gemeint. Die Benennung „fremder Akzent“ wurde trotz des unwissenschaftlichen Ausdrucks in der Wissenschaft etabliert und wird daher in der vorliegenden Arbeit verwendet.

⁴⁵ Ich beziehe mich hierbei auf situative, emotionale, gesungene, historische, gruppenspezifische und individuelle Varianten (vgl. Hirschfeld 2003, S. 216).

FSU transparent darzulegen gilt, dass der Lerner letztendlich selbst die Entscheidungsgewalt über seine Aussprache hat. Abschließend soll festgehalten werden, dass der Berater im Gegensatz zum Lehrer keine Lehrende sondern ausschließlich beratende Funktion übernimmt. Das Ziel der ALB ist es, den Lerner zum selbstgesteuerten Arbeiten hinzuführen und ihn in den für sich ausgewählten Lernstrategien und Arbeitsmaterialien zu bestärken.

2.8.3 Der kontrastive Aspekt in der Aussprache-Lernberatung als kognitivierende Funktion

Um Ausspracheschwierigkeiten in der ALB beheben und analysieren zu können, bedarf es wie bereits erwähnt einer kontrastiven Untersuchung der Ausgangssprache sowie der weiteren Fremdsprachenkenntnisse der Lerner (vgl. Kelz 1976, S. 93 ff.; vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, S. 24 ff.; vgl. Hirschfeld 2003, S. 195). Denn im Gegensatz zur starken Version der kontrastiven Analyse⁴⁶ besagt die schwache kontrastive Hypothese, welche auf Lado (1957) zurückzuführen ist, „dass manche Fehler beim Fremdspracherwerb als Transfererscheinungen aus der Grundsprache erklärt werden können“ (Edmondson/House 2000, S. 222). Es gibt durchaus weitere Faktoren, die zu einer Behinderung beim Erlernen der Aussprache führen können. Interferenzen, das heißt ein negativer Transfer, können auch bei fortgeschrittenen Lernern zu einem fremden Akzent⁴⁷ in der Aussprache führen (vgl. Hirschfeld 2003, S. 195 f.; vgl. Kelz 1976, S. 97 ff.). Bei diesem umfassenden Vorgang „[sind] verschiedene Komponenten beteiligt [...], die in die Fremdsprache übertragen und dort weiter wirksam werden“ (Hirschfeld 2005, S. 521):

- „phonologische und phonetische Strukturen und Merkmale;
- Distributions- und Kombinationsregeln;
- Hörgewohnheiten;
- sprechmotorische Automatismen;
- die Interpretation der Laut-Buchstaben-Beziehungen (Schriftinterferenz).“

Die kontrastive Analyse von Ausspracheschwierigkeiten ist allerdings kritisch zu betrachten, da nicht jeder vorhersagbare Fehler auf alle Lerner einer Muttersprache

⁴⁶ Die starke Version der Kontrastiv-Hypothese lautet: „Die Grundsprache des Lerners beeinflusst den Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, dass in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und regeln leicht und fehlerfrei zu lernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen“ (Bausch und Kasper 1979, S. 5).

⁴⁷ Weiterführende Literatur: Hirschfeld, Ursula (2001). Der fremde Akzent in der interkulturellen Kommunikation. In: Bräunlich, Margret/Neuber, Baldur/Rues, Beate (Hrsg.). Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, S. 83-91.

zutreffen muss (vgl. ebd., S. 521 f.). Jeder Lerner verfügt über eine eigene individuelle Sprachlernbiographie, sodass es durch unterschiedliches Fremdsprachenwissen zu verschiedenen Interferenzen kommen kann. Deswegen ist es fast unmöglich, ein auf die prognostizierbaren Ausspracheschwierigkeiten „[...] der jeweiligen Zielgruppe abhängiges methodisches Vorgehen im Unterricht [zu planen]“ (ebd., S. 522). Des Weiteren hat jeder Lerner individuelle Stärken und Schwächen: Während einige Lerner problemlos Laute imitieren können, fällt es anderen Lernern schwer, „die lautlichen und prosodischen Merkmale des Deutschen auditiv zu erfassen“ (ebd.) und entsprechend wiederzugeben. Deshalb ist Hirschfelds (2003, S. 211) Empfehlung, eine auf den Lerner abgestimmte individuelle Methode zu finden und umzusetzen. Auch m.E. ist dies eine unabdingbare Voraussetzung für eine konstruktive Ausspracheschulung, die in der ALB bewerkstelligt wird. Der Sprachvergleich stellt eine „bewusste, von Lernenden intendierte kognitive Strategie“ (Wildenauer-Józsa 2005, S. 95) dar. In der ALB „werden die Lernenden ermutigt, Sprachvergleiche anzustellen und diese Strategie weiter zu verfeinern“ (Mehlhorn 2007, S. 10). Denn die intensive Beschäftigung mit der Aussprache,

„fördert ihre Bewusstheit und Sensibilisierung für phonetische Unterschiede zwischen ihren Sprachen und erlaubt es ihnen, die Produktion bestimmter Laute oder Intonationsmuster zu kontrollieren.“ (Mehlhorn 2007, S. 10)

Diesen Aspekt werde ich in meiner Untersuchung näher beleuchten und überprüfen, ob die Lerner in der Lage sind sich selbst, mit Hilfe des phonetischen Wissens, ihre Aussprache zu kontrollieren. Abschließend gilt zu sagen, dass zu wenig Übungsmaterialien mit einem kontrastiven Hintergrund vorhanden sind (vgl. Hirschfeld 2003, S. 217). Die kontrastive Forschung ist nur sehr schwer möglich, wenn den Lehrenden nur unzureichende Materialien zur Verfügung stehen und somit immer noch erhebliche Hürden bestehen bleiben. Obwohl in anderen Bereichen der Linguistik die kontrastive Forschung weniger Beachtung findet ist die kontrastive Sprachvermittlung im Hinblick auf Aussprache, Grundlage für das kognitiverende Wissen der Lernenden. Dadurch können Tipps gegeben werden, die für den Lerner essenziell sind, um selbstgesteuert an der Aussprache arbeiten zu können.

2.8.4 ALB als Verbindung der psychologischen und soziokulturellen Perspektive in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen

Die individuelle ALB stellt einen viel versprechenden Weg der individuellen Förderung und Unterstützung des Fremdsprachenlernprozesses dar. Sie kann vor allem kognitiverende Tipps geben, die nicht nur bei jüngeren Lernern einen besseren Lernerfolg erzielen, sondern auch älteren Lernern helfen, die Aussprache längerfristig zu verbessern (vgl. Grotjahn 1998, S. 69 f.). Eine Korrektur der Aussprache kann jedoch unter Umständen als Eingriff in die Persönlichkeit gewertet werden (vgl. Dieling 1991, S. 112), weshalb eine angenehme Atmosphäre in der ALB geschaffen werden sollte. Wenn Aussprachefehler bei Lernern, vor allem in einer Gruppe, korrigiert werden, kann es unter Umständen zu Sprechängsten kommen. Oft fehlt Lernern die nötige Furchtlosigkeit oder der Lehrer schafft keine ausreichenden Möglichkeiten für die Lerner, ungehemmt neue Laute auszuprobieren. Grotjahn (1998, S. 60 f.) weist speziell auf Fremdsprachenlerner im universitären Bereich hin, welche

„[...] im Gegensatz zu sehr jungen Lernern speziell im prosodischen Bereich nicht selten mit Abwehr oder zumindest mit deutlichem Unbehagen [reagieren], wenn von ihnen verlangt wird, von der Muttersprache stark abweichende zielsprachliche Lautungen zu produzieren.“

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass es für Lerner besonders in solch einer prekären Situation, d.h. bei Abwehr oder Unbehagen, einer professionellen Beratung bedarf, um negative Gefühle abzubauen. Die kognitiverenden Erklärungen des Beraters, die bspw. durch die kontrastiven Erklärungen, die verschiedenen Analysen der Tonbandaufnahmen oder auch mit Hilfe von Sagittalschnitten⁴⁸ der Sprechorgane u.a. gegeben werden, sind für den Lerner ausschlaggebend, um selbstständig an seiner Aussprache arbeiten zu können. Das Wissen des Lerners, das dieser in der Beratung erwirbt, spiegelt m.E. die in Kapitel 1 erläuterte psychologische Perspektive wider.

Auf der anderen Seite hilft der Berater mit seinem Expertenwesen, und hier möchte ich an die im ersten Kapitel erläuterte soziokulturelle Perspektive anknüpfen, den Lerner zum selbstständigen Arbeiten hinzuführen. Oxford und Schramm (2007, S. 53) beschreiben dies wie folgt:

⁴⁸ Der Sagittalschnitt ist eine grafische Darstellungsweise in der Anatomie, genauer ein Längsschnitt durch den Körper bzw. einzelne Körperregionen. In der Phonetik wird die Darstellung der Sprechorgane und deren Stellungen beim Produzieren von Lauten durch Sagittalschnitte angewandt.

„Learning starts out as ‚other-regulation‘ (regulation by another person) but, through a series of dialogues with more capable people, becomes self-regulation.“

Auf die ALB übertragen, bedeutet dies Folgendes: Der Lerner erhält durch die nicht-direktive Beratung zu Beginn eine umfassende Menge kognitiverer Informationen, wie bspw. phonetisches Regel- und (Aussprache-) Strategiewissen. Dieses umfangreiche Repertoire an Wissen muss der Berater in der Beratung zur Verfügung stellen, damit der Lerner das für sich geeignete Material oder die passende Strategie ausprobieren und schließlich selbstständig festlegen kann. Des Weiteren kann der Lerner durch die kontrastiven Analysen des Beraters eine größere Sprachbewusstheit erreichen, die er benötigt, um bspw. eigene Abweichungen bei sich zu hören und beheben zu können. Im Dialog mit dem Berater kann der Ratsuchende zunächst seine Herangehensweisen darlegen und Rückmeldungen vom Berater einholen. Dies spiegelt m.E. die soziokulturelle Perspektive, d.h. das „dialogic model“ wider. Mit anderen Worten: in der Interaktion mit dem Berater kann sich der Lerner überprüfen und idealerweise selbstständig Korrekturen vornehmen. Das Konzept der Aussprachelernberatung stellt m.E. durch den Berater als Experten, der die kognitiveren Informationen gibt, einerseits die psychologische Perspektive und durch die nicht-direktiven Beratungsgespräche zwischen Berater und Lerner andererseits die soziokulturelle Perspektive dar. Der Lerner kann dadurch schließlich optimal zu selbstgesteuertem Lernen hingeführt werden, was der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist. So werde ich in Kapitel 3 durch die Triangulation der Daten, die Fähigkeit der Lerner zu selbstgesteuertem Lernen untersuchen.

2.9 Zusammenfassung

Das zweite Kapitel galt der Verknüpfung des selbstgesteuerten Lernens, der Autonomie-Diskussion und der individuellen Lernberatung mit Fokus auf ALB. Es wurden die kritische Darstellung des Verknüpfungsverlaufs von Lernberatung und selbstgesteuertem Lernen verdeutlicht. Dabei wurde auf unterschiedliche Erfahrungsberichte zurückgegriffen, um mögliche Schwachstellen dieser aufzuzeigen und die einzelnen Phasen der Beratung detailliert dargelegt, die unterschiedlichen Gesprächstechniken beleuchtet und die problematische Position des Beraters fokussiert. Die theoretischen Grundlagen von individueller ALB wurden zudem herausgearbeitet. Es galt vor allem der Beleuchtung ihrer unterschiedlichen Möglichkeiten, wobei Mehlhorns Überlegungen als

Ausgangspunkt dieser Arbeit zu sehen sind. Zusätzlich wurden die verschiedenen Voraussetzungen eines Beraters in einer Ausspracheschulung als auch der kontrastive Aspekt als Schwerpunkt in der Aussprachevermittlung kritisch beleuchtet. Im letzten Abschnitt wurde gezeigt, inwieweit ALB die psychologische und die soziokulturelle Perspektive in sich vereint und damit selbstgesteuertes Lernen fördert.

3. Eine empirische Untersuchung von selbstgesteuertem Lernen in der Aussprache-Lernberatung

Die von mir untersuchten Daten sind von Prof. Dr. Grit Mehlhorn⁴⁹ mit dem Forschungsinteresse erhoben worden, die Sprachlernbewusstheit von Fremdsprachlern herauszuarbeiten. Bisher konnten die Daten keiner detaillierten Auswertung unterzogen werden. Mehlhorn hat mir diese Daten für meine Untersuchungen zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse möchte ich nun im folgenden Kapitel vorstellen. Ich möchte zunächst die in der Einleitung ausformulierten Zielvorstellungen rekapitulieren. Das Ziel meiner Magisterarbeit ist es, ALB, welche in der empirischen Forschung noch als Neuland zu betrachten ist, in Hinblick auf die Förderung von selbstgesteuertem Lernen zu untersuchen. Es soll gezeigt werden, inwieweit der Beratende bei der ALB individuell auf Lerner eingehen und diese befähigen kann, selbstständig mit Ausspracheschwierigkeiten umzugehen. Die in Kapitel 1 und 2 vorgestellten theoretischen Konzepte werden mit der empirischen Untersuchung verknüpft und sollen als ein wechselseitiges Ineinandergreifen verstanden werden. Dabei wird der Berater als Experte in seinen Handlungen, d.h. im Sinne der psychologischen Perspektive, durch die indirekte Beratung näher beleuchtet. Auf der anderen Seite wird der Lerner dargestellt, welcher sich durch den Dialog in der Beratung Wissen im Sinne der soziokulturellen Perspektive aneignet. Hierbei steht vor allem der Gewinn von Selbstsicherheit im Umgang mit den eigenen Ausspracheabweichungen im Mittelpunkt, auf die sich die Forschungsfrage konzentriert. Da es sich bei der Untersuchung um eine explorative Untersuchung handelt, werde ich im Verlauf der Analyse die Phänomene des selbstgesteuerten Lernens weiter eingrenzen und spezifizieren. Begleitend zum Aussprachenunterricht könnte ALB in Zukunft erheblich an Bedeutung zunehmen. Die Erforschung dieser und die Vermittlung praktischer Umsetzungsmöglichkeiten für den Berater ist eine unabdingbare Voraussetzung. Durch die Auswertung der empirischen Daten von Mehlhorn möchte ich versuchen, einen konstruktiven Beitrag zur aktuellen Diskussion der Autonomieförderung mittels Lernberatung – hier speziell von ALB – zu leisten und somit neue Möglichkeiten der Aussprachevermittlung zu unterstützen.

⁴⁹ Mehlhorn ist Professorin für die Didaktik der slawischen Sprachen an der Universität Leipzig.

3.1 Allgemeines Erkenntnisinteresse

Die zentrale Forschungsfrage dieser Studie ist: Wie kann individuelle ALB die Lerner zu selbstgesteuertem Lernen hinführen und ihnen die nötige Selbstsicherheit geben, autonom an ihrer Aussprache zu arbeiten? Mit Hilfe des erhobenen Datenmaterials soll die Entwicklung der Lerner kritisch auf selbstgesteuertes Lernen hin untersucht werden, um die Wirkungen der angewendeten Methoden auf die Lerner aufzudecken. Die Forschungsfrage untersucht zugleich die Perspektive der Lernenden auf die Effektivität der ALB. Hier steht der von den Lernern subjektiv empfundene Lerngewinn im Mittelpunkt. Durch die Triangulation der transkribierten Beratungsgespräche mit den Lernertagebüchern und den Beraternotizen, welche ich in den folgenden Abschnitten näher vorstelle, kann die selbstständige subjektive Einschätzung der Lernenden auf

- mögliche Abweichungen und Fortschritte in der Aussprache,
- den selbstständigen Umgang mit Aussprache-Lernmaterialien und
- den Ertrag von selbst gewählten Sprachlernstrategien

überprüft werden. Die Triangulation der Materialien ermöglicht eine stärkere Transparenz und verbessert die Nachvollziehbarkeit der Analyse. Mit Hilfe der Lernertagebücher und den Selbsteinschätzungen in den Beratungsgesprächen kann die subjektive Wahrnehmung der ALB durch die Probanden untersucht werden. Hier steht keinesfalls die Evaluation des Beraters im Vordergrund, sondern explizit die eigenständige Beobachtung der Ausspracheverbesserung durch die Lernenden selbst. Deshalb wird in den Transkriptionen der ALB untersucht, inwieweit die Gespräche und Analysen dem Lerner helfen, mit derartigen Situationen umzugehen und mit Hilfe von Übungen auf mögliche Abweichungen in der Aussprache zu reagieren und diese schließlich zu beheben. Der Fokus liegt auf dem selbstgesteuerten Lernen.

3.2 Forschungsdesign und Ablauf der Untersuchung

Mehlhorn führte an der Universität Stuttgart im Zeitraum von 2005 bis 2006 individuelle Aussprachelernberatungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache durch. Sieben ausländische Studierende nahmen freiwillig an der ALB teil. Sechs der Lernenden (s. Kap. 3.5), von denen vollständiges Datenmaterial vorhanden ist, werden in dieser Arbeit näher analysiert. Es wurden je Lerner vier bis fünf Beratungen und jeweils ein

Abschlussinterview durchgeführt, so dass insgesamt 34 ALBs von mir analysiert wurden⁵⁰. Die Gespräche wurden mit Diktiergerät auf Audiokassetten aufgenommen und dann von Mehlhorn transkribiert⁵¹. Zu jeder Beratungssitzung standen ebenso ein Computer und ein CD-Player zur Verfügung. Die einzelnen Gespräche umfassten einen Zeitumfang von ca. 40 bis 180 Minuten. Durch die teils schlechte Aufnahmequalität der einzelnen Gespräche, konnte die Ausspracheverbesserung der Probanden nicht direkt anhand der Aufnahmen untersucht werden. Allerdings sind zahlreiche Möglichkeiten gegeben, die Fortschritte in der Aussprache zu evaluieren, sowohl durch weitere Aufnahmen mit dem Computer und deren Analyse in der Beratung selbst als auch durch die Auswertungen der Lernertagebücher. Im folgenden Abschnitt möchte ich diese und weitere Methoden der Datenerhebung näher beleuchten.

3.3 Methoden der Datenerhebung

Mehlhorn nutzte unterschiedliche Methoden zur Datenerhebung. Um die daraus entstandene Fülle des Materials überschaubar vorzustellen, habe ich einen Überblick des Datenmaterials⁵² erstellt, auf welchen ich in den folgenden Abschnitten näher eingehen werde. Mit Hilfe eines Aushangs⁵³ wurde für die freiwillige Teilnahme der Probanden geworben. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass die ALB auf der Freiwilligkeit der Teilnahme beruht. Vor Beginn der einzelnen ALBs wurde ein Treffen von der Beraterin initiiert, bei dem alle Lerner einen Perzeptionstest durchführten. In diesem wurden die rezeptiven phonetischen Fertigkeiten der Lerner getestet, so bspw. das Erkennen von Vokalquantitäten oder auch Wort- und Satzakzenten. Die Perzeptionstests, die von der Beraterin entwickelt wurden, enthalten mehrere Subtests, in denen typische Perzeptionsschwierigkeiten nicht deutscher Muttersprachler in Form von Diskriminierungs- und Identifizierungsaufgaben überprüft wurden. Dieses Treffen wurde auch genutzt, um den Lernern den genauen Ablauf der ALBs zu erläutern. Schließlich wurden die Ergebnisse der Perzeptionstests als Grundlage in der ersten ALB genommen

⁵⁰ s. Tab. 6 im Anhang, S. 120

⁵¹ Bei den Transkriptionen wurde eine einfache literarische Umschrift verwendet, die das vom Band Abgehörte in leicht lesbarer Form wiedergibt. Das Basistranskript wurde nicht überarbeitet.

⁵² s. Tab. 7 im Anhang, S. 121

⁵³ Der Aushang ist auf der beigelegten CD-Rom hinterlegt.

und gemeinsam mit den Probanden besprochen. Außerdem wurden sie den Lernern als verschriftlichtes Feedback von der Beraterin zugeschickt⁵⁴.

Da es sich bei der Untersuchung um eine Longitudinalstudie handelt, ermöglicht es diese, Ausspracheverbesserungen der Lerner im Verlauf der Beratungen transparent darzulegen. Die Lernerbiographie und das Abschlussinterview wurden nach einem Fragenkatalog aufgebaut. Das Vorgehen in den einzelnen Beratungssitzungen ist jedoch nicht stringent, da individuell auf die Lerner eingegangen wurde. Um auch die muttersprachliche Intonation der Lerner zu erfassen, wurde in der ersten ALB ein kurzer Text, in der Regel ein Witz, in der jeweiligen Muttersprache des Lerners vorgelesen und mit Computer aufgenommen. Danach folgte die Aufnahme des deutschen Textes „Das Haar in der Suppe“ (Hirschfeld und Reinke 1998, S. 75), der aus „Simsalabim“⁵⁵ entnommen ist und mit dem Computer aufgenommen wurde. Dieser Diagnosetext diente der Beraterin dazu, die Progression der Lernenden nachvollziehbar zu machen und wurde deshalb an verschiedenen Stellen im Verlauf der ALB erneut aufgenommen. Um den Lernern bei der Weiterarbeit an diesem Text die Intonation schon am Schriftbild zu verdeutlichen, wurde der Text von Mehlhorn, anlehnend an Rug (2004; 2007), derart verändert, dass mit unterschiedlicher Schriftgröße die Satzakzente gekennzeichnet wurden und somit von den Lernern als Übungsmaterial zum selbstständigen Arbeiten als Alternative zum Text ohne Hervorhebungen genutzt werden konnte (s. Abb. 2).

An einem Abend im April fand einmal ein Herr in einem Restaurant ein Haar in der Suppe . Der wütend herbeigerufene Kellner war natürlich sehr erschrocken und versprach höflich, dem Herrn sofort eine neue Suppe zu holen – eine ohne Haar.
--

Abb. 2: Auszug aus „Das Haar in der Suppe“ (ebd.), Hervorhebungen von Mehlhorn

Zur auditiven und audiovisuellen Verdeutlichung der Intonation nutzte Mehlhorn zusätzlich das Programm Praat⁵⁶. Dieses ermöglicht die Darstellung von Intonationskurven und den kontrastiven Vergleich abweichender Intonation (z.B. eines fremden Akzentes) mit einem zielsprachigen Modell (s. Abb. 3). In der oberen Zeile ist die Aufnahme des von der Lernerin vorgelesenen Satzes als Oszillogramm visualisiert. Die untere blaue Linie ist

⁵⁴ Die Analyse der Perzeptionstests liegen mir nur teilweise vor, weswegen ich diese in meiner Untersuchung nicht berücksichtigen werde.

⁵⁵ Simsalabim ist ein von Hirschfeld und Reinke entworfenes Übungsmaterial.

⁵⁶ Praat ist ein kostenloses Programm, das man auf der Internetseite www.praat.org herunterladen kann. Es wurde von Paul Boersma and David Weenink an der Universität Amsterdam entwickelt und dient phonetischen Analysen.

die Intonationskontur, die die Sprechmelodie zeigt. Die unterbrochenen Lücken verdeutlichen Sprechpausen und stimmlose Segmente wie [p], [t], [k]. Es werden demnach nur die stimmhaften Anteile visualisiert. Der verlesene Satz der Beraterin lässt sich mit der Aufnahme des Lerner gut vergleichen. Im unten stehenden Beispiel (s. Abb. 3) wird deutlich, dass die Lernerin deutlich mehr Akzente setzt als die Beraterin (blaue Zeile im unteren Bildschirmausschnitt). Die Lernerin hebt insgesamt fünf Mal ihre Stimme. Im Gegensatz dazu hebt die Beraterin ihre Stimme nur zwei Mal und dann auch nicht ganz so stark wie die Lernerin.

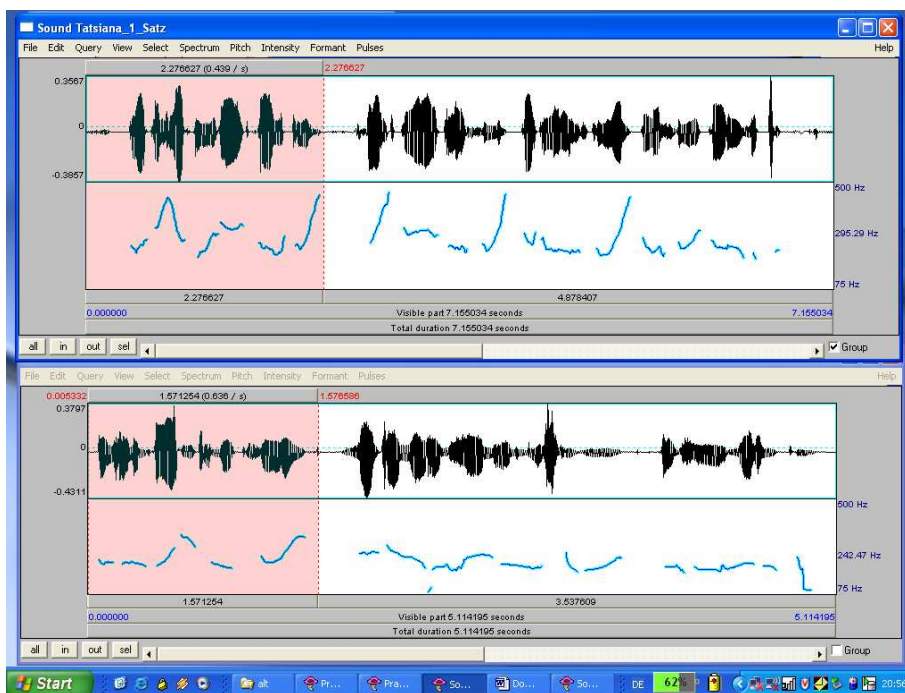


Abb.3: Praat: Vergleich Beraterin und Lernerin

Das Material der Untersuchung umfasste zusätzlich Check-Listen zu Aussprachelernstrategien (s. Tab. 2). Hier konnten die Lerner ankreuzen, welche Strategien sie genutzt oder nicht genutzt haben, welche für sie nicht relevant sind oder welche sie ausprobieren möchten. Die Listen wurden von den Lernern zu Hause ausgefüllt und der Beraterin zugeschickt.

	habe ich gemacht	habe ich nicht gemacht	ist für mich nicht relevant	werde ich ausprobieren
Um mein Lernen zu planen, zu organisieren und zu kontrollieren				
- überlege ich mir vor dem Üben, welche Aussprachedefizite ich habe und welche ich zuerst angehen möchte (evtl. anhand eines Diagnosebogens)				
- führe ich ein Lernertagebuch (und notiere meine Lernziele, meine Vorgehensweise und meine Lernfortschritte)				
- organisiere ich mir möglichst viele Höraktivitäten				
- lasse ich mir geeignetes Übungsmaterial empfehlen				
- nehme ich mir die Bearbeitung eines bestimmten Ausspracheproblems (z.B. für eine Tandemsitzung / für die Arbeit mit Sprachlernsoftware) vor				

- beginne ich mit Hörübungen (z.B. Identifikations-, Diskriminationsübungen), danach mache ich Ausspracheübungen				
---	--	--	--	--

Tab. 2: Auszug aus einer der Checklisten

Eines der wichtigsten Instrumente der ALB ist das Lernertagebuch (s. Tab. 3), welches von den Lernern regelmäßig geführt und vor Beginn der ALB der Beraterin zugesandt wurde. Die Lerner führten während der gesamten Beratung Lernertagebücher, in denen sie festhalten konnten, wie sie an der Aussprache der Fremdsprache gearbeitet haben, wie sie sich selbst einschätzen, was sie neues gelernt haben und welche Fragen bzw. Probleme aufgetreten sind. Dies hat zum einen den Vorteil, dass die Beraterin eine Vorstellung über die Aktivitäten der Lerner erhält und sich vor Beginn der Sitzung auf eventuelle Fragen vorbereiten kann. Zum anderen wurde das Lernertagebuch den Lernern als Werkzeug an die Hand gegeben, um die eigenen Lernvorgänge zu reflektieren und so einen besseren Überblick über den eigenen Lernfortschritt zu erhalten.

Datum/ Uhrzeit	was hab ich gemacht?	Selbsteinschätzung	Neues gelernt	Fragen / Probleme
Hier interessiert mich, wie viel Minuten Sie etwas getan haben.	Hier können Sie hineinschreiben, welche Übungen Sie aus welchen Materialien gemacht haben, ob Sie etwas gehört / nachgesprochen / verglichen haben; ob Sie auf bestimmte Dinge beim Hören / Sprechen geachtet haben usw.	Wie sind Sie zurecht gekommen mit den Übungen? Was hat gut geklappt? Wo haben Sie Fortschritte bemerkt? Was ist Ihnen aufgefallen? Womit sind Sie nicht zufrieden? Was fällt Ihnen schwer? Bitte achten Sie auch auf „kleine“ Fortschritte 😊	Sind Ihnen neue Dinge aufgefallen? Haben Sie eine „Regel“ entdeckt? Was wissen Sie jetzt über die deutsche Aussprache und über Ihre Aussprache insbesondere, was Sie vorher nicht wussten?	Welche Fragen sind beim Üben entstanden? Was ist Ihnen unklar? Wo sehen Sie Probleme?

Tab. 3: Auszug Lernertagebuch

Zu den aufgenommenen Beratungssitzungen wurden ferner umfangreiche Beraternotizen angefertigt, die die Inhalte der Gespräche zusammenfassen. Diese dienen vorrangig der späteren Reflexion für den Berater. In diesen notiert Mehlhorn bspw. Verbesserungen in der Aussprache der Lerner, Übungen die die Lerner bis zur nächsten Beratung bearbeiten möchten, subjektive Einschätzungen zu Auffälligkeiten in der Beratung, ausgeliehene Materialien als auch Erledigungen auf Seiten der Beraterin und die Vereinbarung des nächsten Termins u.a. Zum Material gehören ebenso Emails, in welchen sich Mehlhorn und die Probanden über die Beratung austauschten, welche jedoch aufgrund der Fülle des Datenmaterials keine Berücksichtigung in der Analyse finden.

Nach Beendigung der Beratung wurde mit jedem Lernenden ein Abschlussinterview durchgeführt, bei welchem nochmals eine letzte Aufnahme des Textes "Das Haar in der Suppe" angefertigt wurde.

3.4 Material für die Lerner

Den Lernern wurden zur selbstständigen Arbeit verschiedene Übungsmaterialien von der Beraterin vorgestellt und optional von den Lernern für die selbstständige Arbeit ausgewählt. Zunächst verwendete Mehlhorn das von Kaunzner im Jahre 1997 herausgegebene Übungsmaterial „Aussprachekurs Deutsch“, das zusätzlich sechs CDs umfasst. Da es ein sehr komplexes Übungsmaterial ist, können die entsprechenden Übungen ausgewählt und individuell bearbeitet werden. Des Weiteren arbeitete die Beraterin mit dem Aussprachematerial „Simsalabim“, auf welches ich schon im letzten Abschnitt eingegangen bin. Dabei wurde nicht nur der Text „Das Haar in der Suppe“, mit und ohne Hervorhebungen des Satzakkentes, sondern auch die Kassetten den Lernern zum eigenständigen Arbeiten empfohlen. Das Material von Fiukowski (2002) diente der Beraterin dazu, die verschiedenen Laute mittels der bereits erwähnten Sagittalschnitte zu erklären. Dies galt vor allem der Bewusstmachung, wie bspw. die Zungen- oder die Lippenstellung sein müssen. Des Weiteren wurden von der Beraterin individuell für die Lerner Übungsmaterialien empfohlen bzw. zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich bspw. um ein Buchstabier-Alphabet fürs Deutsche, diverse digitale Hörbücher für das Deutsche und Englische als auch unterschiedliche Wörterbücher und phonetische Übungsmaterialien, etc.

Es wurden also nicht nur Ausspracheübungen von der Beraterin in den einzelnen Lernberatungen verwendet, sondern die Materialien konnten von den Lernern zum Selbststudium mit nach Hause genommen werden. Daran ist sehr deutlich zu erkennen, dass der Berater schon vor der ALB einen detaillierten Beratungsplan erstellen sollte, um ausreichend Kopien anbieten oder alternativ die benötigten Materialien per Bestellung in der Bibliothek anfordern zu können.

3.5 Probanden

Bei den für diese Arbeit relevanten Probanden handelt es sich um sechs Lernende (s. Tab. 4), von denen einer männlich und fünf weiblich sind. Zum Zeitpunkt der Beratung waren sie Anfang zwanzig bis Ende dreißig und hatten teilweise schon ein Studium in ihrem Heimatland abgeschlossen. Zudem studierten sie alle zu Beginn der ersten ALB an der Universität Stuttgart. Ich möchte nun die Probanden im Einzelnen vorstellen. Dabei fokussiere ich nicht nur die Beratungsgespräche an sich, sondern beziehe auch die Beraternotizen mit ein. Mein Fokus liegt auf dem Aspekt der Vorkenntnisse, d.h. inwieweit die Lerner zuvor selbstständig an ihrer Aussprache gearbeitet haben, phonetische Kenntnisse besitzen und ihre Ausspracheabweichungen einschätzen können.

	Zhenja	Tanja	Olga	Agnieszka	Alexandra	Zhanna
Geschlecht	maskulin	feminin	feminin	feminin	feminin	feminin
Alter zu Beginn der ALB	23	22	?	29	23	ca. 36
Heimatland	Russland	Weißrussland	Ukraine	Polen	Russland	Russland
L 1	Russisch	Russisch	Russisch Ukrainisch	Polnisch	Russisch	Russisch
Studienfach/ Beruf	- in Russland: Studium zum Englischlehrer - in Deutschland: Softwaretechnik, im 2. Fachsemester	Russisch und Weißrussisch - in Weißrussland: Deutsch- und Englisch auf Lehramt - in Deutschland: Berufs- und Wirtschafts- pädagogik und Linguistik im 8. Fachsemester	- in Ukraine Wirtschafts- studium abgeschlos- sen - in Stuttgart studiert sie technische BWL	Anglistik Pädagogik (Erststudium)	Soziologie Pädagogik	BWL- Studium in Russland abge- schlossen; in Stuttgart studiert sie technische BWL

Tab. 4: Lerner im Überblick

3.5.1 Agnieszka

Als Agnieszka im Jahre 1996 nach Deutschland kam, war sie 20 Jahre alt. Nach einem Jahr Sprachkurs am Ökonomischen Zentrum in Vaihingen absolvierte sie 1997 die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS). Ihre erste Fremdsprache Russisch lernte sie in der Grundschule im Alter von zehn bis elf Jahren. In etwa der gleichen Zeit begann sie auch Englisch zu lernen. Während der ersten ALB war Agnieszka 29 Jahre alt und studierte Pädagogik und Anglistik. Nebenbei besuchte sie für zwei Semester Spanisch am Sprachenzentrum und interessierte sich für Latein und Sanskrit. Zu Beginn wollte sie die deutsche Sprache wegen des harten Klangs nicht erlernen, jedoch änderte sich ihre

Einstellung mit Verlauf ihres Aufenthalts in Deutschland. An der ALB interessierte sie ganz besonders, woran andere erkennen, dass sie aus „dem Osten“ kommt. Agnieszka setzt sehr hohe ästhetische Maßstäbe an ihre eigene Aussprache und an die anderer Menschen. Sie vermeidet strategisch Wörter in denen ein <r> vorkommt, wie bspw. <Restaurant> und <zurück>. Dies ist ihrer „psychologischen Barriere“ geschuldet, über welche die Beraterin und Agnieszka in der ersten ALB intensiv sprechen. Es wird vor allem im weiteren Verlauf der ALB durch folgende Äußerungen im Lernertagebuch deutlich: „Ich entwickle langsam Liebe für das R ☺⁵⁷“ oder „Langsam bekomme ich das Gefühl von langen und kurzen Vokalen. Ich muss sie nur verinnerlichen ☺“. Die Einträge verdeutlichen, dass sie zu bestimmten Wörtern und Lauten eine Beziehung aufbauen muss, um diese aussprechen und benutzen zu können. Dies ähnelt ihren Erfahrungen mit dem Deutschen, das sie auch erst mit der Zeit schätzen lernen musste, um ihre negativen Gefühle im Zusammenhang mit der Sprache abzubauen. Durch ihr hohes ästhetisches Empfinden ist Agnieszka sehr selbstkritisch. Sie hat ein gutes musikalisches Ohr und kann sich so sehr gut in eine Sprache einhören und diese imitieren. Es ist Agnieszkas Ziel, sich durch die ALB zu verbessern und zu „wissen, wo [sie] Schwierigkeiten [hat]“. Obwohl es ihr sehr schwer fällt ihre eigene Aussprache einzuschätzen, sind ihr an ihrer Aussprache die Abweichungen der langen und kurzen Vokale als auch der Ö- und R-Laute aufgefallen.

3.5.2 Alexandra

Zur ersten ALB ist Alexandra 23 Jahre alt. In der Schule war ihre einzige Fremdsprache Deutsch, das sie mit neun Jahren zu lernen begann. Bis Ende der 10. Klasse hatte sie zweimal pro Woche 45 Minuten Deutsch und dann ab der 11. Klasse Vertiefungsunterricht Deutsch. Anschließend studierte Alexandra zwei Jahre Deutsch auf Lehramt. Danach ging sie im Alter von 20 Jahren nach Deutschland. Während des Studiums in Russland hatte sie zwei Semester Phonetikunterricht und kann deshalb auch Transkriptionen lesen, was sie jedoch eher für das Englische als für das Deutsche nutzt. Vor dem Studium besuchte sie einen vier- bis fünfmonatigen vorbereitenden Kurs für das Kleine Deutsche Sprachdiplom, das sie allerdings nicht ablegte. Sie entschied sich im Jahre 2002 die DSH Prüfung zu absolvieren. Zunächst studierte sie ein Jahr Soziologie und Pädagogik und begann später im 4. Semester mit Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP). In Deutschland besuchte sie ebenfalls einen Phonetikkurs, der sehr theoretisch gehalten war, weshalb ihr u.a. das Verständnis der Sagittalschnitte sehr schwer fiel. Durch die große Gruppenteilnehmerzahl

⁵⁷ Alle Hervorhebungen, Zeichen oder Auffälligkeiten in der Rechtschreibung wurden aus den Lernertagebüchern der Probanden unverändert übernommen.

kam sie jedoch nie zu Wort. Sie unterstreicht, dass es vor allem die chinesischen Muttersprachler waren, die sich während des Unterrichts äußern durften, da sie größere Schwierigkeiten mit der Aussprache hatten. An ihrer eigenen Aussprache ist ihr der Glottisverschlusslaut aufgefallen, den sie beim Sprechen häufig vergisst, jedoch eigentlich ihrer Meinung nach bilden kann. Ähnlich verhält es sich mit dem stimmhaften velaren Nasal [ŋ], welchen sie bspw. in dem Wort „lang“ nicht produzieren kann. Außerdem fällt es ihr schwer den R-Laut zu bilden. Ihr Ziel ist es, im Alltagsleben besser verstanden zu werden, die Ursache von Missverständnissen zu erfahren und ihre Aussprache zu verbessern.

3.5.3 Olga

Olga kommt aus der Ukraine und begann im Alter von 23 Jahren in der Ukraine Deutsch zu lernen. Sie ist bilingual aufgewachsen, spricht jedoch Russisch besser als Ukrainisch, da in ihrer Familie verstärkt Russisch gesprochen wurde. Ihre erste gelernte Fremdsprache ist Englisch, die sie vier bis fünf Jahre in der Schule lernte. Im Alter von 24 Jahren kam sie nach Deutschland, wo sie im Jahre 2001 neben der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) auch das Kleine Deutsche Sprachdiplom (KDS) ablegte. Vorher besuchte Olga am Sprachenzentrum in Stuttgart einen Phonetikkurs. Daher ist anzunehmen, dass sie phonetisches Grundwissen besitzt. Sie hat den R-Laut auch schon zu Hause „gegurgelt“, was sie als hilfreich empfand. Des Weiteren erkennt sie eigene Abweichungen, so bspw. den R-Laut. Dabei handelt es sich speziell – wie den Transkriptionen und den Beraternotizen zu entnehmen ist – um das konsonantische R, das sie nach vorderen Konsonanten rollt. Dies artikuliert sie allerdings nicht so stark wie das „gerollte“ konsonantische R im Russischen. Des Weiteren nennt Olga den stimmhaften velaren Nasal [ŋ], die Unterscheidung zwischen den Vokalen [e:] und [ɛ:] und die Vokalquantität von [i:] und [ɪ]. Da sie zum Zeitpunkt der ALB einen deutschen Freund hat, korrigiert dieser oft ihre Aussprache. Dies ist sehr markant für die Beratungen mit Olga. Durch die Korrektur ihres Freundes fühlt sie sich sicherer und verfolgt gezielt diese Strategie, um ihre Sprachkenntnisse im Allgemeinen und besonders ihre Aussprache zu verbessern. Die ALB besucht sie, weil sie deutliche Aussprachefortschritte erzielen will. Eine große Motivation ist dabei ihr Wunsch, nicht mehr von fremden Menschen nach ihrem Herkunftsland befragt zu werden.

3.5.4 Tanja

Tanja ist zum Zeitpunkt der ersten ALB 26 Jahre alt und studiert seit vier Jahren in Deutschland Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Linguistik. Sie kommt aus Weißrussland, wo sie mit elf Jahren begann Deutsch zu lernen. Englisch studierte sie erst mit 18 Jahren. Sie absolvierte ein Englisch- und Deutsch-Studium an der Universität in Weißrussland und hat dieses Studium abgeschlossen. Später lernte sie in Deutschland Französisch und Polnisch. Während ihres Linguistikstudiums besuchte sie kein Phonetikseminar. Nachdem Tanja für ein halbes Jahr in den USA war, erzählt sie, dass Leute dachten, sie komme aus England. Seitdem sie länger in Deutschland wohnt, hat sich dies nicht wiederholt. Ihr Ziel ist es nun „richtig zu sprechen, ohne einen Akzent“. Tanja ist außerdem sehr musikalisch, sie besuchte eine Musikschule und spielt Klavier. Sie wirkt durch ihre ruhige und leise Stimme sehr zurückhaltend. Dieser Aspekt wird dann später explizit in der fünften ALB angesprochen. Ihr Ziel ist es, durch die ALB selbstbewusster zu werden. Des Weiteren möchte sie Feedback erhalten, da sie bei der Arbeit an ihren Ausspracheabweichungen ernst genommen werden will. Dies konnte ihr Freundeskreis bisher nicht leisten. Tanja ist m.E. besonders interessant, denn sie ist die einzige Lernerin, die von Anfang an das Ziel verfolgt, sich selbst zu kontrollieren und dies auch deutlich artikuliert. Im Abschlussinterview erzählt Tanja, dass sie selbst im Projekt „Betreutes Lernen“ ausländische Studierende berät und dabei u.a. Hilfe bei Ausspracheschwierigkeiten gibt. An ihrer Aussprache ist ihr aufgefallen, dass Deutsche beim Buchstabieren ihres Nachnamens anstatt [o:] ein [u:] verstehen. Sie möchte gern herausfinden, woran dies liegt. Außerdem sind ihr die R-Laute und die stimmlosen Plosive [p], [t], [k] aufgefallen. Auf die Frage, woran sie vor allem arbeiten möchte, nennt sie die gerundeten Vokale und die Plosive.

3.5.5 Zhanna

Zu Beginn der ersten ALB lebt Zhanna seit vier Jahren in Deutschland. Sie begann mit 31 Jahren Deutsch zu lernen. Schon in Russland lernte Zhanna für zwei Jahre am Goethe-Institut Deutsch und erwarb dadurch ihr Mittelstufenzertifikat. Zuvor lernte sie neun Jahre Französisch, da sie Französischlehrerin werden wollte. Doch dann wechselte sie an der Universität Jaroslaw in ihrer Heimatstadt zum BWL-Studium und schloss es in Russland ab. Sie studiert in Stuttgart technische BWL und arbeitet als Buchhalterin. Zhanna hat eine 16 Jahre alte Tochter, die bilingual aufwächst und mit der sie meist eine Mischung aus Russisch und Deutsch spricht. Ihr Ehemann hingegen beherrscht nur ein bisschen

Russisch. Außerdem hat sie das Gefühl, dass sie nicht mehr so gut Russisch sprechen kann. Zu Beginn war sie auf ihrer Arbeit sehr zurückhaltend und hat sehr wenig gesprochen. Phonetik hatte sie nur am Anfang ihres Französischstudiums, trotzdem erinnert sie sich auch weiterhin an Begriffe und Regeln. Sie besuchte an der Universität Stuttgart zwei Mal einen Phonetikkurs, den sie abbrach, da sie ihn zu schwierig empfand. Ihr Interesse an der ALB liegt vor allem darin begründet, dass sie von anderen manchmal nicht verstanden wird und sie in den meisten Situationen nicht einschätzen kann, woran dies liegt: „Aber wie klingt meine Aussprache, ist das unangenehm irgendwie?“ Zhanna kommt mit konkreten Absichten zur ALB, da ihr selbst einige Wörter auffallen, die sie nicht richtig aussprechen kann. Sie bemerkt explizit die Behauchung der stimmlosen Plosive [p^h], [t^h], [k^h] am betonten Silbenanfang und kurze vs. lange Vokale, da deutsche Muttersprachler bspw. bei ihrer Aussprache des Wortes <Mittel> <Miete> verstehen. Außerdem möchte sie generell deutlicher sprechen können.

3.5.6 Zhenja

Zhenja kam mit 21 Jahren nach Deutschland. Zum Zeitpunkt der ersten ALB ist er 22 Jahre alt und studiert Softwaretechnik im 2. Semester. Englisch ist seine erste Fremdsprache, die er mit sieben Jahren zu lernen begann. Als zweite Fremdsprache lernte er Deutsch im Alter von 13 Jahren, wobei die deutsche Sprache u.a. durch veraltete sowjetische Lehrbücher einen geringen Stellenwert einnahm. Deswegen lernte er Deutsch vor allem im Selbststudium. An der staatlichen Universität Samara absolvierte er ein vollständiges Englischstudium, weswegen er theoretische und praktische Phonetikkenntnisse besitzt. Zhenja erklärt in der ersten ALB, dass er schon viele Dinge ausprobiert hat. Auch die Tonbandaufnahmen sind nichts Unbekanntes für ihn. Zhenja hat sich im Selbststudium auf die DSH-Prüfung vorbereitet und lediglich an einem viertägigen Prüfungstraining teilgenommen, sonst absolvierte er keine Sprachkurse in Deutschland. Neben dem Studium lernt er Französisch und Latein. Er äußerte: „Ich hatte alles außer Deutsch.“ Die Beraterin merkt in ihren Notizen an, dass sie es beachtlich findet, dass Zhenja so gut Deutsch spricht, obwohl er zu Beginn der ersten ALB erst seit acht Monaten in Deutschland ist. Zhenja sind an seiner Aussprache die Vokale, vor allem die Vokalquantität und die gerundeten Vokale als auch die E-Laute aufgefallen. Daran möchte er im weiteren Verlauf der ALB arbeiten. Sein Hauptziel ist es, sich in seiner Aussprache spürbar zu verbessern.

3.6 Auswertung des Materials

Die empirischen Daten, die von Mehlhorn an der Universität Stuttgart aufgenommen wurden, werden Grundlage der qualitativen Analyse in dieser Masterarbeit sein. Ich werde nun darlegen, wie ich bei der Datenanalyse vorgegangen bin, dabei beziehe ich mich hauptsächlich auf Abbildung 4, die ich im Folgenden näher erläutern möchte.

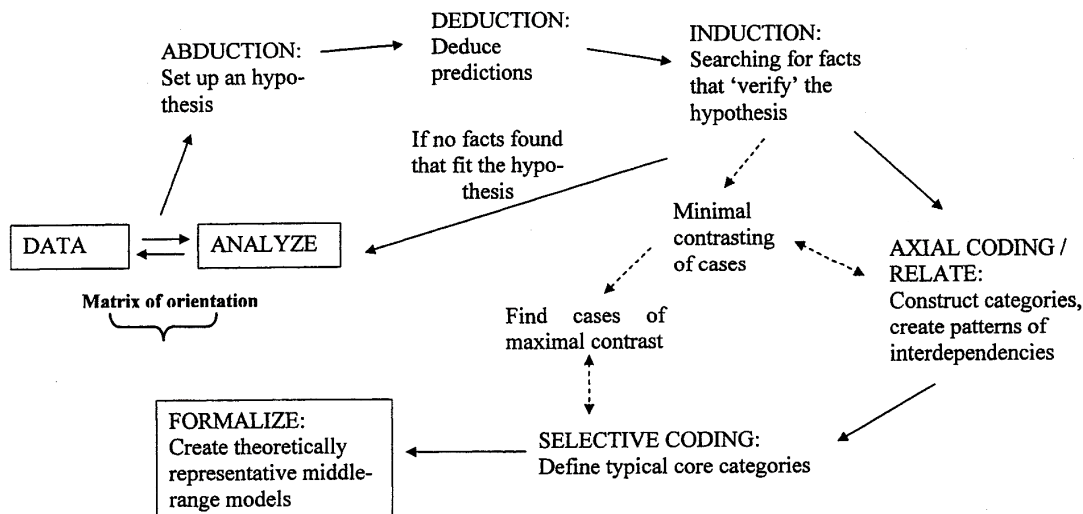


Abb. 4: An Empirical Cycle of Data-Driven Research on Foreign Language Learning and Teaching (entnommen aus: Dirks 2007, S. 47)

Durch den explorativen Charakter dieser Untersuchung werde ich erst im Verlauf der Analyse Hypothesen und übergeordnete Kategorien erstellen, d.h. meine zentrale Forschungsfrage – inwiefern ALB Lernerautonomie fördernd ist – spezifizieren. Dieser Vorgang ist der so genannten *Grounded Theory*⁵⁸ zu Grunde gelegt, bei der der Forscher sich (zunächst) durch das Material führen lässt, wie Mackey und Gass (2005, S. 79) in der folgenden Definition verdeutlichen:

„Grounded theory attempts to avoid placing preconceived notions on the data, with researchers preferring to let the data guide the analysis. Using grounded theory, researchers often aim to examine data from multiple vantage points to help them arrive at a more complete picture of the phenomena under investigation.“

Um verschiedene Blickwinkel auf das Datenmaterial nehmen zu können und meinen Forschungsgegenstand einzugrenzen, werde ich die Transkriptionen der Lernberatungen

⁵⁸ Die Grounded Theory ist die am weitesten verbreitete qualitative Untersuchungsmethode, bei der die Modellbildung auf Grundlage der vielschichtigen sozialen Wirklichkeit vorgenommen wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. VII)

induktiv untersuchen und in unterschiedliche Kategorien unterteilen. Dabei findet die dreistufige Erkenntnislogik, im Rahmen der Grounded Theory, nach Charles Sanders Pierce (1976) Verwendung: Durch abduktives Vorgehen wird auf Hypothesen geschlossen, aus denen deduktive Konsequenzen gezogen werden. Im letzten Schritt werden die aufgestellten Hypothesen mit Hilfe des Datenmaterials induktiv verifiziert (vgl. Dirks 2007, S. 45). Dieses beschriebene Kodieren werde ich, anlehnend an Dirks (2007), auf die Lernerebene beziehen, d.h. auf den Einzelfall. Hier werden konkrete, beim Lesen erfahrene *abduktive Blitze* herausgestellt und versucht, in den weiteren Transkripten der Probanden durch Fakten, wie oben beschrieben, zu untermauern bzw. zu verifizieren⁵⁹. Im zweiten Schritt wird nun vom offenen Kodieren, d.h. von der Abduktion, Deduktion und Induktion, hin zum Modell weiter fortgeschritten. Ich bezeichne diesen Schritt als Übergang vom Einzelfall, also vom Individuum, hin zur Abstraktion. Im Prozess der Abstraktion werde ich die einzelnen herausgearbeiteten Hypothesen in einen sinnvollen Zusammenhang mit der ALB bringen. Hierbei werden nun auf Grundlage der Hypothesen, mit Hilfe des axialen Kodierens Codes aufgestellt (vgl. Dirks 2007, S. 48 f.). Diese Codes werden dann zu kodeübergreifenden Kategorien verdichtet (vgl. ebd.), indem die Codes miteinander verglichen werden, d.h. eine wechselseitige Relationierung zwischen diesen stattfindet. Um die verschiedenen Verbindungen zwischen den von mir aufgestellten Codes und deren Herleitung zu Kategorien zu verdeutlichen, bediene ich mich des paradigmatischen Modells von Strauss und Corbin (1996, S. 78):

(A) Ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) Intervenierende Bedingungen → (E) Handlungs- und Interaktionale Strategien → (F) Konsequenzen.

Die Kategorien werden durch die paradigmatische Darstellung präzisiert und es werden schließlich diejenigen herausgegriffen, die die stärkste Wirkung versprechen (vgl. Flick 2006, S. 265 ff.). Infolge des selektiven Kodierens werden vor allem die gegensätzlichsten Fälle herauskristallisiert und so genannte Kernkategorien formuliert (vgl. Dirks 2007, S. 48; vgl. Flick 2006, S.267 ff.). Sind am Ende keine neuen Erkenntnisse in den Daten zu gewinnen, „ist eine theoretische Sättigung der Kategorien erreicht“ (Strauss/Corbin 1996, S. 165). Schließlich ist es das Ziel, ein repräsentatives Modell zu erstellen, das als Grundlage für weitere empirische Analysen dient.

⁵⁹ Um einen leserfreundlichen Überblick zu schaffen, werde ich zunächst den ersten abduktiven Blitz mit einem Beispiel induktiv erläutern und im zweiten Schritt die weiteren induktiven Beispiele alphabetisch geordnet darlegen.

3.7 Datenanalyse

In den folgenden Abschnitten werde ich wie folgt vorgehen: Insgesamt werden vier abduktive Blitze im gesamten Datenmaterial untersucht. Diese werden jeweils zu Beginn der einzelnen Auswertungen dargelegt. Danach folgen deduktiv allgemein gefasste Konsequenzen, die sich auf Grundlage des Einzelfalls auf andere Lerner übertragen lassen und deshalb global formuliert sind. Darauf folgen die induktiven Verifizierungen in den restlichen Transkriptionen, wobei vor allem ähnliche Fälle in Hinblick auf das Phänomen des abduktiven Blitzes untersucht werden. Im zweiten Schritt werden die durch den Prozess des axialen Kodierens gewonnen Codes nach dem in Kapitel 3.6 beschriebenen Konzept zu Kategorien ausformuliert und in einer Tabelle (s. Kap. 3.8) gegenübergestellt und zusammengefasst. Durch das selektive Kodieren werden darauf folgend die Kernkategorien bestimmt, die für alle Fälle übergreifend zu verstehen sind (vgl. Flick 2006, S. 273). In einem abschließenden Modell werde ich dies noch einmal zusammenfassen.

In den folgenden Transkriptionen wurden folgende Abkürzungen von der Beraterin gewählt:

BER	Berater	.	Pause von 1 sec
AGN	Agnieszka	..	Pause von 2 sec
ALE	Alexandra	...	Pause von 3 sec
OLG	Olga	(4sec)	längere Pause
TAN	Tanja	hm	einsilbisches Hörsignal
ZHE	Zhenja	mhm	zweisilbisches Hörsignal
ZHA	Zhanna	(schreibt)	nonverbaler Metakommentar
☺	Schmunzeln	[...]	Auslassungen im Transkript
☺☺	Lachen	mu==sste	auffällig gedehnter Laut
?Scheiß?	vermuteter Wortlaut	(?)	unverständliches Wort
<u>mir</u>	Unterstreichung steht für starke Hervorhebung		

Es werden die ausgewählten Sequenzen aus den Transkriptionen präsentiert und ein Verweis zur jeweiligen ALB angefügt. Der Vollständigkeit halber sind die Lernertagebücher separat auf einer angehängten CD-ROM zu finden.

3.7.1 Phonetisches Regelwissen

Der Ausgangspunkt der ersten Kategorie ist der folgende abduktive Blitz, der in der zweiten ALB mit Olga entstanden ist: *Olga kann Vokale richtig aussprechen, weil sie weiß[,] wie diese gebildet werden.* Daraus schließe ich deduktiv folgende Hypothese: Selbstkorrektur bzw. selbständiges Arbeiten sind erst möglich, wenn die Lerner das phonetische Hintergrundwissen besitzen und wissen wie entsprechende Laute gebildet werden. Dies möchte ich am folgenden Gesprächsauszug verdeutlichen. Es handelt sich dabei um das Abschlussinterview, bei welchem die Beraterin eingangs fragt, inwiefern für Olga phonetisches Regelwissen – in diesem Fall speziell die Sagittalschnitte aus dem Material Fiukowski (2002) – geholfen haben könnte. Da Olga von Beginn an viel mit den CDs des „Aussprachekurs Deutsch“ und den Kassetten des Übungsmaterials „Simsalabim“ arbeitete, ist dies m.E. eine wichtige Frage. Denn hier wird fokussiert, ob für Olga Hören und Nachsprechen ausreichen, um an ihrer Aussprache zu arbeiten. Es kommt zu folgendem Gespräch (Abschlussinterview, S. 7):

- OLG: nee, s is besser, wenn ich verstehe, wie äh wie das Ganze gebildet wird,
BER: Mhm
OLG: zum Beispiel, mit Vokalen,
BER: Hm
OLG: als Sie mir das äh erklärt haben, wie die äh normale äh Vokale und ähm Umlaute gebildet werden,
BER: Hm
OLG: dann war mir äh war mir also mehr klar, warum das so is
BER: mhm, und hat Ihnen da diese Abbildung geholfen, diese Artikulationsorgane?
[...]
OLG: also mir hat das wirklich geholfen⁶⁰

Olga verweist mit dem Beispiel der Vokale explizit auf die kurzen geöffneten und langen geschlossenen Vokale, an denen sie von Beginn der ersten ALB arbeitete. Die Beraterin gibt Olga verschiedene Hinweise, um an diesen zu arbeiten. So schlägt sie bspw. der Lernerin vor, einen Strich unter die langen und einen Punkt unter die kurzen Vokale zu notieren. Später, in der zweiten ALB (S. 12), erklärt die Beraterin die Bildung der Vokale, u.a. wie der gerundete Hinterzungenvokal [u:] gebildet wird. Mit Hilfe des Sagittalschnittes aus Fiukowski (2002) erläutert sie sowohl die Lippenrundung als auch die Zungenstellung. Olga wirkt im Verlauf dieser Beratung sehr unsicher und reagiert an

⁶⁰ In der Transliteration wurde in den Fällen von der Orthographie abgewichen, in denen der gesprochene Laut durch einen anderen Buchstaben oder eine andere Buchstabenverbindung besser wiedergegeben werden kann, z.B. hab, gar nich, is, hörn.

einigen Stellen mit Unverständnis. Am oben genannten Beispiel wird deutlich, dass ihr am Ende der ALB vor allem das Regelwissen, welches durch die Abbildungen verdeutlicht wurde, geholfen hat, ihre Aussprache zu verbessern. Dies konnte schließlich erst durch die Frage der Beraterin verdeutlicht werden.

Die Hypothese, dass Regelwissen eine Grundlage für selbstständiges Arbeiten impliziert, findet sich auch in den Transkripten von Agnieszkas Lernberatungen wieder. Sie empfindet den langen hinteren halbgeschlossenen Hinterzungenvokal [o:] in den Wörtern <wo> oder <wieso> künstlich. Die Beraterin versucht Agnieszka darin zu bestärken, sich zu überwinden und den Vokal lang zu sprechen, wie in der folgenden Gesprächssituation (1. ALB, S. 27 f.) zu lesen ist:

- BER: also machen Sies einfach mal so, dass Sie die Vorderzunge einfach also „anlehnen“ an die unteren Zähne, und in dieser Position können Sie im Prinzip alle Vokale bilden im Deutschen, „a“, „e“, „i“, „o“, „u“
- AGN: ☺ mit der Zunge jetzt, an die Zähne?
- BER: an die unteren, die unteren Schneidezähne
- AGN: O.k., O.k. „a“, .. „e“, .. „o“ .. och ☺
- BER: ist das sehr ungewohnt, die Zunge dort zu haben?
- AGN: ja ☺
- BER: das ist aber was,
- AGN: ganz komisch
- BER: ganz komisch? hm .. aber das ist was, was ich Ihnen empfehlen würde, tatsächlich mal drauf zu achten,
- AGN: ja? mhm
- BER: weil, also die Artikulationsbasis im Deutschen ist auch anders als im Polnischen, im Polnischen wird weiter hinten artikuliert, und
- AGN: ja
- BER: und im Deutschen, oder ☺ sagen wir mal im Standarddeutschen,
- AGN: mhm
- BER: ist die Artikulationsbasis ziemlich weit vorn,
- AGN: weiter vorn, O.k.
- BER: das heißt, wenn Sie anfangen mit nem Vokal, zum Beispiel in „aber“
- AGN: „aber“ ☺
- BER: oder „ohne“, grade, wenn Sie dieses lange „o“ produzieren wolln, wenn Sie da mal drauf achten, wenn Sie es schaffen, die da unten anzulegen,
- AGN: ☺
- BER: dann gelingt Ihnen das glaub ich besser mit der Spannung,
- AGN: ja?
- BER: und Sie haben auch eher diese deutsche Artikulationsbasis,
- AGN: .. „o“, „oder“ .. ja, vielleicht, doch ☺ .. aber es ist ganz . ungewöhnlich
- BER: ungewohnt, ja, das glaub ich Ihnen, das glaub ich Ihnen gern
- AGN: „oder“ .. aber mit dem langen „o“, is es gut .. besser als, was ich gemacht hab
- BER: Mhm
- AGN: so, sehr schön ☺

In dem obigen Gespräch erklärt die Beraterin Agnieszka sehr detailliert die Unterschiede für die Bildung von langen geschlossenen und kurzen offenen Vokalen. Zunächst verweist sie auf die Muskelspannung in der Zunge bei langen geschlossenen Vokalen. Um dies besser zu erreichen, unterbreitet ihr die Beraterin den Vorschlag, neben der Spannung der Lippen die Zungenspitze an die unteren Schneidezähne zu legen, um eine durchgängige Zungenspannung zu gewährleisten. Diese Zungenberührung ist für Agnieszka zunächst sehr ungewohnt und erst nachdem sie dies einige Male ausprobiert hat, hört sie selbst die Verbesserung und fühlt sich sicherer, wie am Ende des Auszugs zu sehen ist: „is es gut .. besser als, was ich gemacht hab.“ Agnieszkas Lernertagebuch (S. 1) ist zu entnehmen: „Die Zunge an die unteren Schneidezähne hilft mir tatsächlich. Danke!“ Dieses Beispiel verdeutlicht, dass das bewusste Anwenden der Regel mit Hilfe der Erklärungsphase der Beraterin die Lernerin dazu befähigt, ihre Aussprache besser zu kontrollieren. Hier ist ein erheblicher Fortschritt zu erkennen, da Agnieszka die Verbesserung selbst hört und beurteilen kann.

Ich möchte nun im folgenden Beispiel eine Sequenz aus der dritten ALB mit Alexandra beleuchten, bei der es sich auch um die Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen handelt. Die Beraterin bespricht mit Alexandra das Lernertagebuch, dabei stößt sie auf folgenden Eintrag (Lernertagebuch: 19.07.2005, S. 5 f.):

„Der Unterschied zwischen dem geschlossenen, kurzen und dem offenen, kurzen O-Laut ist für mich nicht eindeutig. Hat es nur mit dem Grad des Kieferwinkels zu tun?“

Die Beraterin greift diesen Aspekt in der ALB auf und erklärt ihr mit Hilfe eines Vokaltrapezes die Regeln für die Bildung der kurzen und langen Vokale (3. ALB, S. 7):

BER: das heißt, bei den ungespannten Vokalen muss die Zunge nur ein kurzes Stück Weg zurücklegen. und da braucht man nicht viel Spannung und Muskelkraft dazu, und bei den langen Vokalen muss sich die Zunge richtig ein bisschen strecken, ähm man braucht mehr Muskelspannung um dahin zu kommen, es ist also gespannter

ALE: hm

BER: und ähm gespannt ist die Zunge, und auch die Lippen sind gespannter bei den langen Vokalen .. bei den gespreizten Vokalen, wie beim „i“ [i:] ist die Spannung, also einfach, dass die Lippen so ein bisschen auseinander gehen und beim „ü“ [y:] beispielsweise, das [y:] ist ungefähr an der Stelle, nur dass die Lippen da eben gerundet werden, das wäre hier das „ü“ [y:] wie in „Hüte“ und hier das „ü“ [Y] wie in „Hütte“, beim langen „ü“ sind die Lippen also noch stärker gerundet

[...]

BER: oje, das sieht so chaotisch aus, dass Sie wahrscheinlich gar nichts mehr ablesen können ☺

ALE: nee, jetzt versteh ich es aber ☺ das hier, die Zähne haben mir gefehlt, jetzt versteh ich es

BER: ☺☺ O.k., das ist überhaupt die Idee, ☺ Zähne ans Vokalviereck zu malen ☺
 ALE: ☺
 BER: (schaut in Alexandras Lernertagebuch) und, genau, also die Frage war, der Unterschied zwischen .. also „geschlossenes kurzes o“ gibts eigentlich nicht
 ALE: mhm
 BER: das kurze „o“, das kurze betonte „o“ ist immer offen, also ist weiter offen in Bezug auf das lange „o“, also man vergleicht hier die O-Laute miteinander, langes „o“ ist geschlossener, kurzes „o“ ist offener .. natürlich ist das „o“ an sich offener als beispielsweise die U-Laute, ne, also das kurze „u“ ist auch wieder offener als das lange „u“
 ALE: mhm
 BER: also die langen Vokale gelten als eher geschlossen und die kurzen als eher offen
 ALE: ja
 [...]
 BER: ja, „Grad des Kieferwinkels“ im Prinzip ja, und die Zunge geht im Prinzip mit dem Kieferwinkel mit
 ALE: mhm
 BER: also ja, „offen“ – „geschlossen“ hat was mit dem Kieferwinkel zu tun, aber gleichzeitig auch mit der Zungenposition

Alexandra legt schon in der ersten ALB fest, dass sie die langen und kurzen Vokale mit der CD 1 des „Aussprachekurs Deutsch“ üben möchte. Sie dokumentiert in ihrem Lernertagebuch (08.06.2005), dass sie den Unterschied der langen und kurzen Vokale in Minimalpaaren heraushören und nachsprechen kann. Dabei wendet sie verschiedene Strategien an: Sie fertigt Wortlisten an (Lernertagebuch: 15.06.2005, S. 3), spricht für sie schwierige Wörter sehr langsam aus (Lernertagebuch: 15.06.2005, S. 3), sie schreibt eine Geschichte, in der explizit <o> in unbetonten Silben vorkommt (Lernertagebuch: 19.06.2005), um besonders in diesen Silben beim Sprechen darauf zu achten, und singt das Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ mit dem O-Laut, wobei es ihr auch dabei schwer fällt, auf die Vokallänge zu achten (Lernertagebuch: 29.06.2005). Der erst genannte zu Beginn des Absatzes angeführte Lernertagebucheintrag (19.07.2005) verdeutlicht, dass sie sich eine Erklärung zum Unterschied der Bildung zwischen dem langen geschlossenen Hinterzungenvokal [o:] und dem kurzen offenen Hinterzungenvokal [ɔ] wünscht. Indem die Lernberaterin in das Vokaltrapez die Lippen und die Zähne einzeichnet, kann sich Alexandra den Unterschied in der Bildung der langen geschlossenen und kurzen offeneren Vokale besser vorstellen. Durch die kognitivierenden Erklärungen zur Zungen- und Kieferbewegung im Mundraum – die sie mittels der Abbildung verdeutlicht – erlebt sie schließlich einen Aha-Effekt.

Auch bei Tanja werden die gerundeten Vokale [u:] und [ʊ] als auch [o:] und [ɔ] – hier auf besondere Weise – in der ersten ALB thematisiert. Denn Tanja berichtet, dass beim

Buchstabieren ihres Nachnamens die deutschen Muttersprachler anstatt eines [u:] ein [o:] verstehen. Sie möchte gern die Ursache dieses Missverständnisses erfahren. Die Beraterin erklärt ihr schließlich – wie in dem folgenden Auszug zu sehen ist – die Besonderheiten bei der Bildung beider Vokale (3. ALB, S. 1 ff.):

- BER: nja, doch fast .. wissen Sie noch, also können Sie sich vorstellen, wie der Unterschied aussieht, also was Sie von der Zunge anders machen bei „u“ und „o“?
- TAN: [u:], [o^u] bei „u“ liegt flach und bei „o“, „o“ eher gebogen, bei mir mindestens
- BER: nee
- TAN: nein?
- BER: eigentlich eher andersrum
- TAN: bei „u“ gebogen und bei „o“ flach?
- BER: ähm, ich versuch das noch mal aufzumalen
- [...]
- BER: das heißt, die Zunge muss hier nicht so weit und man sieht auch, dass die kurzen Vokale sind immer ein bisschen tiefer, das heißt, wenn Sie ein [u:] bilden, ist
- TAN: „u“
- BER: der Mund fast ganz geschlossen
- TAN: „u“
- BER: und beim [ʊ] ist der Mund etwas weiter offen
- TAN: [ʊ]
- BER: hm, und das [o:] ist relativ geschlossen, das [ɔ] ist offener
- TAN: [ɔ], [ɔ], [o:], [ɔ]
- BER: hm also die kurzen Vokale sind immer ein bisschen tiefer,
- [...]
- BER: also es hat nicht, die unterscheiden sich halt nicht nur durch ähm Kürze und Länge, sondern auch noch durch die Qualität
- TAN: mhm
- BER: und wie Sies sprechen, klingts einfach wie ein offenes „o“, aber länger
- [...]
- BER: „soso“ [zo:'zo:]
- TAN: [zo:'zo:]
- BER: „sososo“ [zo:'zo:'zo:]
- TAN: [zo:'zo:'zo:]
- BER: ja, Sie könnens im Prinzip schon ganz gut nachahmen
- TAN: nachahmen kann ich immer gut ☺
- BER: aber das ist im Prinzip die Voraussetzung dafür, dass Sies auch richtig bilden können
- TAN: „o“, „u“, dass es auch im Kopf richtig ist

Die Beraterin notiert zu Tanja in den Beraternotizen zur zweiten ALB (13.05.2005), dass bei den O- und U-Lauten „sowohl die Vokalqualität als auch die –quantität [...] abweichend [...] [sind].“ Dies bedeutet, dass sie nicht nur an der Länge der beiden Vokale, sondern auch an der Bildung dieser arbeiten muss. Die Beraterin malt Tanja ein Vokaltrapez auf, um den Unterschied näher zu verdeutlichen. Sie erläutert die Zungenbewegung im Zusammenhang mit der Kieferöffnung. Am Ende wird schließlich deutlich, dass Tanja den O-Laut zwar gut nachahmen kann, sie jedoch immer noch

unsicher bei der Bildung dieses Lautes ist. Der letzte Satz von Tanja im obigen Auszug „das es auch im Kopf richtig ist“ verdeutlicht m.E., dass sich Tanja wirklich sicher sein möchte, wie die Vokale gebildet werden. Daher möchte sie zusätzliches theoretisches Wissen erhalten, um an der Aussprache zu arbeiten. Dieses Beispiel unterstützt meine aufgestellte Hypothese und zeigt, dass theoretisches Wissen Grundvoraussetzung für die richtige Bildung der Laute ist. In der vierten ALB (S. 10) erläutert die Beraterin kontrastiv zum Russischen die Bildung der O-Laute:

- BER: und, wie gesagt, vielleicht hilft Ihnen ja einfach noch mal die visuelle Vorstellung im Vergleich (*zeigt die Abbildung des deutschen und russischen „o“ in Keunecke et al. 1995*) im Russischen wird eben beim „o“ die Zunge richtig so zurückgezogen, ja, nach hinten zurückgezogen
- TAN: mhm, „o“
- BER: und im Deutschen versucht man die Zunge also die vordere Zunge, wirklich hier abzulegen, so dass die Zunge flacher ist im Mund
- TAN: „o“
- BER: im Russischen macht sie eher so ne Art Buckel
- TAN: wie Katze
- BER: ja genau ☺ irgend- irgendsone Vorstellung ist vielleicht hilfreich, die Zunge muss richtig flach sein und nicht so Buckel machen
- TAN: ☺☺ ... „rot“, „schon“ .. ja, gut .. und wenn „o“ richtig ausgesprochen wird, hört man schon den Unterschied zu „u“
- BER: ja
- TAN: eigentlich das Problem ist vor allem „o“, nicht „u“
- BER: ja, ja, das glaub ich auch, ja
- TAN: „o“
- BER: also inzwischen, am Anfang war das auch nicht so klar,
- TAN: aha
- BER: weil Sie ja manchmal „u“ gesagt haben und teilweise „o“ verstanden wurde, aber Ihr „u“ ist jetzt O.k., das ist jetzt als „u“ erkennbar
- TAN: erkennbar, gut ., super

Durch die visuelle Hilfe im Beispiel – ein Katzenbuckel für die Wölbung der Zunge – kann sich Tanja auf die Bildung des U-Lautes konzentrieren. In ihrer Einschätzung, dass sie im Gegensatz zum Hinterzungenvokal [u:], Ausspracheschwierigkeiten mit dem Vokal [o:] hat, wird sie von der Beraterin bestärkt. Sie realisiert, dass es ihr möglich ist, ein [u:] zu produzieren, was als erheblicher Fortschritt zu verzeichnen ist. Indem sie den Unterschied nun hört, ist sie ausreichend sensibilisiert, die Bildung dieser beiden Vokale selbst zu kontrollieren. Tanja kann nun verstärkt auf die richtige Aussprache des Hinterzungenvokals [o:] achten.

Ein weiteres induktives Beispiel, das die Notwendigkeit von Regelwissen auf Seiten der Lerner verdeutlicht, zeichnet sich in Zhannas erster ALB ab. Schon in der ersten Beratung sagt Zhanna: „Manchmal verstehen mich die Leute nicht.“ So bspw., wenn sie das Wort <Ditzingen> [ˈdi:tsiŋen] sagt oder ihre Arbeitskollegen das Wort <Miete> statt <Mittel> verstehen. Hier wird m.E. deutlich, dass Zhanna, vergleichbar mit Agnieszka, durch die kontrastiven Unterschiede zum Russischen Schwierigkeiten mit der Bildung von langen und kurzen Vokalen hat. Passend zum obigen Beispiel schreibt sie nach der ersten ALB in ihr Lernertagebuch: „Einige Wörter klingen bei mir komisch.“ Die Beraterin spricht sie auf diesen Eintrag an und erfährt, dass es sich dabei um die Wörter <Stück> und <Pünktlichkeit> handelt, da sie nicht weiß wann <ü> kurz [ʏ] bzw. lang [y:] gesprochen wird. Die Beraterin erklärt, wann ein Vokal lang bzw. kurz gesprochen wird, nachdem Zhanna verdeutlicht hat, dass sie die dahinter stehende Regel nicht kennt. Dies wird an dem folgenden Beispiel erkennbar:

ZHA: Das ist, die Wörter „Stück“ und „Pünktlichkeit“. Also, ich versuche jetzt immer jetzt darauf zu achten, aber das war mir am Anfang, weil ich neigte dazu einfach zu sagen Pünktlichkeit [ˈpy:ŋktlɪçkaɪt] oder Stück [ʃty:k].

BER: Also, zu lang?

ZHA: Ja. Ja. So, jetzt versuche ich das also richtig zu machen, aber ich kann manchmal nicht unterscheiden, in welchem Wort muss ich jetzt lang machen und in welchem Wort muss ich jetzt kurz machen.

BER: Kennen Sie da bestimmte Regeln, woran Sie das merken können?

ZHA: Nein.

BER: Also ... aber Sie wissen vielleicht, wenn ein Vokal kommt und ein „h“, dann/

ZHA: immer lang.

In diesem Gesprächsauszug zeigt sich klar, dass die Beraterin in Zhannas Unsicherheit, wann ein Vokal kurz bzw. lang ausgesprochen werden muss, die Notwendigkeit erkennt, ihr die Ausspracheregeln zu geben. Dabei greift sie auf das vorhandene Wissen Zhannas zurück, wie in der letzten Gesprächssequenz deutlich wird. Die Beraterin geht davon aus, dass Zhanna weiß, dass ein nachfolgendes stimmloses Frikativ <h> hinter einem Vokal eine Verlängerung des Vokals verdeutlicht. Das gefestigte Wissen und die damit verbundene Selbstkontrolle lassen sich in folgendem Auszug Zhannas untermauern:

ZHA: Doch, ich habe auf bestimmte Dinge geachtet und äh hauptsächlich auf die Dinge, die wir besprochen haben und ich versuch mich immer wieder auf diese auf ... damit man also damit man diese (*lachend*) mir fällt das Wort nicht ein ... äh ... wenn man z.B. diese [ba:n] und [ba:n], also diese kurze und lange Vokale das hm vergisst man und man kehrt immer wieder zurück und spricht wieder, wie man gesprochen hat und das versuche ich immer wieder zu machen also drauf zu achten, man versteht das da dann, wenn irgendjemand versteht dich nicht und dann verstehst du ... aha, das war jetzt zu kurz oder zu lang, das muss anders sein, ja? Und das versuche ich immer

drauf zu achten, halt diese Vokale richtig auszusprechen.

Dieser Kommentar – den ich aus der vierten Beratung (S. 1) entnommen habe – zeigt m.E. sehr deutlich, dass Zhanna durch das Gespräch mit der Beraterin für die Vokallänge sensibilisiert wurde. Sie achtet darauf, wenn ihre Gesprächspartner sie nicht verstehen, ob sie die Vokale entsprechend lang oder kurz ausgesprochen hat. Hier ist ein deutlicher Unterschied bzw. eine Entwicklung gegenüber der ersten Lernberatung zu sehen. Durch die Regeln, die ihr in der ersten ALB unterstützend vermittelt wurden, ist sie nun im Stande, sich selbst zu kontrollieren und zu korrigieren.

Zhenja ist ein sprachbewusster Lerner. In der ersten ALB kommt es zur Analyse seiner Ausspracheabweichungen mittels der Aufnahme des Diagnostextes „Das Haar in der Suppe“. Eine individuelle, nicht typische Ausspracheabweichung für russische Muttersprachler, ist bei Zhenja das lange gespannte [e:] als [ɛj]⁶¹, bspw. in den Wörtern <geht> und <Leben>⁶², wie in folgendem Gespräch deutlich wird:

- BER: hm, ja „Tasche“, „geht“, das kann man so ... ach, und doch noch eine Sache ☺ bei den Vokalen: das lange gespannte „e“, das klingt manchmal so wie „äj“ [ɛj]
- ZHE: mhm . das kommt von der Schule . das hat- die Lehrerin hat uns gesagt: sagen Sie „äj“, wenn, na ja, also
- BER: aha, aha,
- ZHE: das war es einfach so,
[...]
- BER: ja, das ist wahrscheinlich auch so, dass Sie eher so hören wie [ɛj], ja . beim Sprechen könnte man vielleicht noch mal versuchen, ähm, wenn wenn Sie sich jetzt erst mal drauf konzentrieren, das „e“ zu sprechen und äh sich drauf konzentrieren, dass die Zunge ganz flach liegt im Mund, also dass die Zunge sich an die vorderen Schneidezähne, die Zungenspitze lehnt sich da an
- ZHE: hm
- BER: sie kommt vom „l“, „legte“, und Sie versuchen dann nach dem „l“ die Zunge so abzulegen
- ZHE: hm, „le=gte“
- BER: ja, so ists gut, so is super, genau. (4 sec.) „Bewegung“, bei „Bewegung“

In diesem Beratungsgespräch ist zu sehen, dass Zhenja von seiner Lehrerin in Russland vermittelt bekam, dass das lange gespannte [e:] als [ɛj] ausgesprochen wird. Die Beraterin korrigiert diese Annahme und erklärt ihm, dass er versuchen sollte, eine Grundspannung in

⁶¹Die Beraterin vermerkt in ihren Beraternotizen (22.04.2005) folgendes: „[S]eine Ausspracheabweichungen im Deutschen sind ziemlich typisch für einen russischen Muttersprachler, bis auf das [e:], das er als [ɛj] ausspricht, was jedoch sehr merkwürdig klingt“ (Beraternotizen, S. 2).

⁶²Die Beraterin notiert die Diagnose „Abweichungen im Text – Legende“ (vom 22.April 2005): „<geht>, <Leben>; Vokalqualität: das lange gespannte [e:] sollte als ein vorderer Vokal produziert werden (bei Ihnen klang es wie ein Diphthong [ɛɪ] bzw. [ɛj]). Bitte versuchen Sie nicht, die Zunge nach hinten zurückzuziehen, sondern lassen Sie die Zunge weit vorn (mit direktem Kontakt zu den unteren Schneidezähnen).“

der Zunge zu halten, indem er diese an die Schneidezähne anlegt, um den Vokal richtig zu artikulieren. Zhenja nimmt zu Hause, wie seinem Lernertagebuch zu entnehmen ist, erneut den Diagnosetext auf und achtet dabei u.a. auf die langen und kurzen E-Laute. Des Weiteren übt er nach der ersten ALB mit CD 1 (Kaunzner 1997), um vor allem an der Bildung der Vokale zu arbeiten⁶³. Er vermerkt in seinem Tagebuch (27.04.2005) unter der Spalte *Probleme und Fragen*: „Unterschied zwischen [e] und [ɛ]“. Die Beraterin notiert ebenfalls nach der ersten ALB in ihren Beraternotizen (S. 1), „dass [e:] klingt wie [ej] oder gar [ɛj], z.B. in den Wörtern Bewegung, geht, sehr, legte, jeder, Entbehrungen, Idee, Leben.“ In der zweiten ALB (13. 05.2005, S. 4) wird dieses Phänomen erneut ausführlich besprochen:

- ZHE: eigentlich das Einzige, woran ich immer denke, wenn ich jetzt spreche, ah, das ist „e“ [e:] statt [ej], was wir schon, wie wir das schon letztes Mal besprochen haben
- BER: Hm
- ZHE: und die anderen, na ja, solche Kleinigkeiten, die ich versuche zu . also richtig zu a-artikulieren
- BER: Mhm
- ZHE: aber sonst, wenn ich irgendwas irgendwas äh zu sagen brauche
- BER: Hm
- ZHE: dann denke ich an Grammatik, nicht an an Phonetik
- BER: nee, das ist auch normal . also das wäre auch gar nicht, das wär schlimm, wenn Sie jetzt versuchen wollten, auf einmal an alles zu denken, weil das gar nicht geht
- ZHE: ja?
- BER: ☺ jaja, ich denke, wenn es Ihnen gelingt, zum Beispiel auf das „e“, lange gespannte „e“ zu achten und da kein [ej] zu produzieren, dann ist das doch super, oder wenn Sies einfach nur merken: „Oh, jetzt hab ich wieder [ej] gesagt“
- ZHE: na ja, ja, dazu kommt es auch
- BER: aber schön dass es Ihnen auffällt, das ist schon ganz wichtig und die Voraussetzung dafür, dass Sies ändern können, ja
- ZHE: Hm
- BER: also ähm ich denke auch, dass es sinnvoller ist sich etwas schrittweise vorzunehmen und dann auf eine bestimmte Sache zu achten und dabei die andere aber nicht zu vergessen

Dieser Auszug zeigt, dass Zhenja bei der richtigen Aussprache von [e:] unsicher ist. Ansonsten kann er sich nicht auf andere phonetische Laute konzentrieren, da er eher auf eine grammatikalische Korrektheit beim Sprechen achtet. Durch die objektive Einschätzung der Beraterin kann Zhenja an Selbstsicherheit gewinnen und verschiedene Strategien entwickeln, Abweichungen in der Aussprache selbstständig durch Übung zu beheben. Die Beraterin macht hier deutlich, dass es wichtig ist, einzelne Aspekte, auf die man in der eigenen Aussprache achten möchte, einzugrenzen. Denn zunächst muss er ein

⁶³ Dies ist nicht nur in den Beraternotizen, sondern auch im Lernertagebuch zu entnehmen.

gewisses Bewusstsein aufbringen, bevor er konstruktiv an diesen arbeiten kann. Schließlich vermerkt Zhenja in seinem Lernertagebuch (07.05.2005, S. 1) unter dem Punkt „Selbsteinschätzung“ Folgendes:

„Zum Ende des ersten Monats sind einige Dinge deutlich verbessert worden: Der Laut [e] als in ‘leben’ (nicht mehr [ej]), [d]ie Länge der Laute wird beachtet, Vokalneueinsatz wird beachtet.“

Durch die falsche Aussprachevermittlung der Lehrerin in Russland ist anzunehmen, dass es für ihn sehr schwer war, die korrekte Aussprache zu produzieren. Seine Aussprache ist fossilisiert und erst durch die wiederholte Bewusstmachung und Übung der E-Laute, gelang es ihm schließlich, ein lang gespanntes [e:] zu produzieren.

3.7.2 Bewusstes Hören

Mit der Bezeichnung „bewusstes Hören“ ist nicht nur das Hören von Abweichungen in der eigenen, sondern auch in der Aussprache anderer gemeint. Der zweite abduktive Blitz dieser Arbeit entstammt der zweiten Beratung mit Zhenja: *Zhenja spricht von sich aus den Text „Das Haar in der Suppe“ auf Tonband, um Abweichungen in seiner Aussprache besser hören zu können.* Daraus lässt sich deduktiv folgende Hypothese formulieren: Die produktive Arbeit bspw. mit eigenen Tonbandaufnahmen hilft dem Lerner, individuelle Abweichungen in der Aussprache besser zu hören und sie ermöglichen ein selbstständiges Arbeiten auch außerhalb einer Institution. Diese Hypothese lässt sich an der zweiten ALB (S.5) Zhenjas induktiv beweisen.

- ZHE: .. und ich habe noch einmal, äh, nachdem ich äh schon mit äh diese Übung fertig war, habe ich noch einmal diese Text äh „Das Haar in der Suppe“
- BER: Hm
- ZHE: aufgenommen, also na ja, jetzt ist es viel äh näher
- BER: Mhm
- ZHE: zu .. ja, . ich finde es zumindest
- BER: Hm
- ZHE: weil ich habe äh dieses Blatt, wo Sie haben äh meine Fehler letztes Mal korrigiert,
- BER: hm, hm
- ZHE: und ja, .. viele Fehler sind weg
- BER: super! und ähm . wie haben Sies aufgenommen? auf Kassette oder Computer?
- ZHE: ja (*zeigt seinen USB-Stick*)
- BER: ach, und direkt, Sie habens mitgebracht
- ZHE: ja, wenn Sie wollen,
- BER: ja, gerne, ☺ mal sehn, ob das auch funktioniert
- ZHE: ja, das ist MP3
- BER: ach ja, das muss gehen (12 sec.)
(*hören sich gemeinsam die Aufnahme von Zhenja an*)

BER: Mhm
 ZHE: so, na ja, einige Fehler waren, weg,
 BER: Hm
 ZHE: andere nicht ☺, „h“ ist immer noch zu deutlich, überdeutlich
 BER: aber ähm ich hab auch gehört, dass Einiges deutlich besser geworden ist
 ZHE: ja, weil . als ich es vorgelesen habe, habe ich darauf nicht geguckt (*meint die Textversion mit den markierten Abweichungen*)
 BER: Hm
 ZHE: also ich habe einfach ein neue Blatt mit dem Text und deswegen, ja
 BER: hm, das ist gut, dass Sies so gemacht haben

Nachdem der Diagnosetext „Das Haar in der Suppe“ in der ersten ALB von der Beraterin aufgenommen und mit Zhenja zusammen ausgewertet wurde, hat dieser selbstständig erneut den Text auf Tonband aufgenommen und ausgewertet. Er konnte feststellen, dass er weniger Fehler machte und einen Fortschritt zur ersten Aufnahme erzielte, was m.E. zu einem erheblichen Motivationsschub führte.

Auch für die anderen Lerner möchte ich nun in den folgenden Abschnitten untersuchen, ob ein ähnlicher oder gar anderer Effekt nachzuweisen ist. So hat Agnieszka eine ganz andere Variante gewählt, um an ihrem R-Laut zu arbeiten. Die Beraterin bespricht in der vierten ALB (S. 4 f.) mit Agnieszka das Lernertagebuch. Dabei verweist die Beraterin auf folgenden Eintrag im Lernertagebuch:

„Es ist mir bewusst geworden, dass ich z.B. das Wort Frühling automatisch mit einem Schwinglaut ausspreche. Letzte Woche habe ich sehr darauf geachtet, dass ich das Wort Lehrer, Lehrerzimmer mit einem Schwinglaut ausspreche. Folgende Übungen mit r haben mir Schwierigkeiten bereitet: br, kr, gr- schrecklich☹ [...] Den Namen Robert habe ich richtig im Ohr (mit einem Schwinglaut natürlich), dank den Serienfilmen. ☺“

Die Beraterin fragt Agnieszka, welche Übungen sie im Bezug auf den R-Laut gemacht hat. Dabei kommt es zu folgendem Gespräch:

AGN: also wenn ich das wirklich, wie mit der „Mutter“ damals, „Mutter“ und dann hab ich überlegt, „wieso reden die so komisch?“ und das hab ich das richtig äh im Ohr, und ich benutz das auch,
 BER: das ist aus ner Fernsehserie? oder was?
 AGN: hm, ich guck so blödsinnige Sachen, aber nur
 BER: ☺
 AGN: und achte wirklich auf die Sprache, und was die da hm erzähl'n und äh und ich äh lerne auch neue Sachen aus, aber nich,
 BER: hm
 AGN: weil die Sachen mich wirklich intressiern, sondern, auch Nachrichten, und das bla-, das bleibt äh hängen
 BER: mhm, und den „Robert“, so wie der dort ausgesprochen wird, den haben Sie richtig im Ohr?
 AGN: mhm, ich kann das
 BER: und wie wird der da ausgesprochen?

AGN: „Robert“ [ˈʁoːbɐt], „Robert“? also mit dem „t“ am Ende, vielleicht nicht ganz wie ich das mache, aber mit dem „r“, „r“, „Robert“ sagen die
 BER: hm, klingt gut
 AGN: so ungefähr, aber im Ohr hab ich gut, und „Mutter“ und
 BER: hm, schön
 AGN: und mit dem „Frühling“ [ˈfʁyːlɪŋ], wissen Sie, ich sag das nicht mehr mit dem rollenden „r“
 BER: schön!
 AGN: ja, ich hab das festgestellt, irgendwie
 BER: und automatisch sogar, toll!
 AGN: ja ☺ kleiner Fortschritt
 BER: oh, das ist ja super! und das ist wirklich nicht leicht, also „r“ nach „f“ und vor dem diesem gerundeten Vokal
 AGN: hm ☺
 BER: schön!

Agnieszka holt sich bewusst Input aus *Seifenopern*. Sie achtet nicht nur auf den Inhalt, sondern gezielt auf die Aussprache, z.B. den R-Laut im ersten Silbenanlaut in dem Wort <Robert>. Dadurch, dass sie die Regeln zu den R-Lauten mit der Beraterin besprochen hat, kann sie ganz bewusst auf persönliche auditive Schwierigkeiten achten und in dem Gesagten der Schauspieler heraushören und schließlich nachsprechen. Sie ist sensibilisiert für den Vergleich ihrer zum Teil fehlerhaften Aussprache des Deutschen und kann mit Hilfe des Mediums Fernsehen gezielt am Aufbau einer standardnahen Lautbildung arbeiten. Durch das Fernsehen erhält sie die Möglichkeit, ganz gezielt rezeptiv ihr Gehör zu trainieren. Diese Herangehensweise ist m.E. sehr motivierend für die Lernerin.

In der Analyse von Alexandras ALBs lässt sich feststellen, dass sie die Aufnahme auf Kassette der von ihr gelesenen Texte als eine besonders motivierende Lernstrategie empfindet, wie auch dem Lernertagebuch zu entnehmen ist (25.07.2005, S. 6):

„Ich habe eine Lernstrategie ausprobiert, die mir wirklich Spaß macht und auf mich motivierend wirkt, nämlich das Aufnehmen. Ich halte die Strategie für mich geeignet, da ich keine Probleme damit habe, meine Stimme anzuhören. Im Gegenteil, es macht Spaß.“

In den weiteren Einträgen des Lernertagebuchs ist zu lesen, dass Alexandra diese Strategie wiederholt anwendet. Zum einen arbeitet sie mit einem Text aus dem „Aussprachekurs Deutsch“ mit dem Titel „Kultur in Jugendprogrammen“ (S. 166), bei welchem sie sehr unterschiedlich vorgeht. Dem Lernertagebuch ist zu entnehmen, dass sie das Gefühl hat den Text monoton vorzutragen, daher nimmt sie diesen in unterschiedlichen Stimmungen mit dem Computer auf, d.h. gelangweilt, verärgert und überzeugt. In der Spalte der Selbsteinschätzung schreibt sie dazu (S. 7 f.):

„Ich finde, ich kann gut verschiedene Stimmungen mit Hilfe der Intonation zum Vorschein bringen. Ich sollte aber viel energischer sprechen und kräftiger artikulieren. Außerdem sollte ich darauf achten, dass ich die stimmhaften Konsonanten tatsächlich stimmhaft ausspreche. Ich sollte auch fließende Übergänge zwischen den Lauten vermeiden und im Wort- und Silbenanlaut bei Vokalen auf den Vokalneueinsatz achten.“

Wie an diesem Auszug zu sehen ist, kann sich Alexandra durch die eigene Aufnahme gezielt auf die Abweichungen in ihrer Aussprache konzentrieren und eine bessere Einschätzung zu selbiger abgeben. Dieses Verfahren ist für die Lernerin eine sehr gute Möglichkeit, sich selbst in ihrer Lautbildung zu kontrollieren. Alexandras Aufnahmen mit Computer werden an unterschiedlichen Stellen in den Beratungen thematisiert, so bspw. in der dritten ALB (S.18):

BER: .. ja, was sind denn so die Sachen, an denen Sie im Moment noch arbeiten wollen?
ALE: hm, schwer zu sagen, also ich hab kein, äh wirklich kein Schema, wo ich vorgehe also nach und nach,
BER: hm
ALE: ich glaub mir gefällt das mit Aufnahme, ich wird einfach neue Texte aussuchen,
BER: hm
ALE: und da . entweder versuchen insgesamt eine schöne Aussprache da zu erreichen,
BER: hm
ALE: oder an einem bestimmten Problem arbeiten,

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Lernerin durch das Artikulieren ihres Vorgehens eine ganz bestimmte Systematik bevorzugt. Alexandra ist eine sehr selbstständige Lernerin, die viele Lernstrategien ausprobiert und sie nach ihrer Ergiebigkeit für den eigenen Sprachlernprozess vergleicht und gegeneinander abwägt. Vor allem die Arbeit mit Tonbandaufnahmen hilft ihr, Fortschritte in ihrer Aussprache zu erzielen und diese bei sich selbst wahrzunehmen.

Olga arbeitete bis zum zweiten Beratungstermin mit dem Text „Das Haar in der Suppe“ zu Hause, wobei sie sich im Gegensatz zu Zhenja nicht selbstständig aufnahm. Ab der zweiten ALB arbeitete sie jedoch mit anderen Texten, vor allem verstärkt mit den Hörübungen des „Aussprachekurs Deutsch“ von Kaunzner (1997). Zusätzlich bat sie ihren Freund um Hilfe, der ihr die richtige Aussprache von Wörtern vorsprechen sollte (2. ALB, S. 10 f.):

OLG: hm, er spricht es richtig vor,
BER: hm
OLG: und dann sag ich, ah, „das war falsch“, oder sagt er, „das war falsch“ und spricht richtig vor,

BER: aha, mhm
 OLG: weil, ich merk dann den Unterschied, wenn er richtig vorspricht
 BER: das hörn Sie immer, das ist wichtig
 OLG: hm, dann kann ich auch vergleichen
 BER: wunderbar .. das ist toll, dass Sie son Modell zu Hause haben ☺

Olga nimmt gezielt Kontrolle über ihre Aussprache. Sie arbeitet jedoch auch selbstständig, wenn ihr Freund ihr nicht helfen kann, indem sie u.a. die Aussprache in einem Buch⁶⁴ nachschlägt (3.ALB, S. 2). Dem Lernertagebuch (S. 2) ist zu entnehmen, dass sie die Hörübungen mit den CDs vor allem nebenbei hörte:

„Es war ok, aber ich habe nicht wirklich auf den Inhalt und die Aussprache konzentriert, sondern nur gehört, wie Musik.“

Es ist eine bewusste Strategie Olgas, sich die Hörübungen angenehm zu gestalten. An dem folgenden Gesprächsauszug wird aber auch deutlich, dass Olga nicht allein das Hören ausreicht, um ein Wort richtig auszusprechen.

OLG: ich hab nicht immer äh nebenbei gehört,
 BER: Hm
 OLG: zum Beispiel äh die ersten CD ganz am Anfang, hab ich ganz bewusst gehört, und dann nur nebenbei
 BER: mhm, dann einfach nur noch zur Wiederholung und auch ab und zu nachgesprochen
 OLG: ja, so 50 Prozent hab ich auch nachgesprochen
 BER: aber das Hörn ist Ihnen auch schon irgendwie wichtig
 OLG: ja . äh, Zhanna hat mir auch gesagt ähm, sie war bei Ihnen, sie hat Ihnen auch äh präsentiert,
 BER: Hm
 OLG: und dann habt ihr äh das Ganze aufgenommen, Sie haben gesprochen, und sie hat das zu Hause gehört und sie hat gesagt, das war sehr, das hat ihr sehr geholfen,
 BER: Mhm
 OLG: einfach noch mal hörn, wie jemand das auch wie jemand ausspricht
 BER: hm, ich bin selbst auch jemand, der viel über das Hörn macht
 OLG: hm, aber nur das Hörn? ähm, ich glaub mit so einem Buch arbeiten, das ist dann optimal
 BER: weil man dann auch besser weiß, worauf man achten muss

Hier wird deutlich, dass sie anders mit den Hörübungen arbeitet als die zuvor beschriebenen Lernenden. Bei den Hörübungen achtet sie nicht auf phonetische Phänomene, denn sie glaubt, dass diese unbewusste Art und Weise der Benutzung automatisch einen positiven Nebeneffekt auf ihre eigene Aussprache hat. Des Weiteren ist sie der Meinung, dass es einer zusätzlichen Verbildlichung der Lautbildung bedarf. Indem sie sich mit Zhanna vergleicht, hebt sie hervor, dass ihr eine zusätzliche Arbeit mit einem Phonetikbuch wichtiger wäre.

⁶⁴ Aus dem Kontext lässt sich der Titel des Buchs nicht erschließen.

Das folgende induktive Beispiel beschreibt Tanjas Arbeitsweise. Die Beraterin geht in der zweiten ALB (S.9) auf Tanjas Lernertagebuch ein. Ein Aspekt, der zur Sprache kommt, ist Folgender: „Es scheint mir so, als ob ich übertreibe bei den stimmlosen Konsonanten“ (Lernertagebuch: 27.04.2005, S. 1). Die Beraterin erklärt ihr, dass die Aspiration natürlich ungewohnt für sie ist, und gibt ihr den Tipp, einen Muttersprachler zu fragen, ob ihm die Aspiration negativ auffällt. Des Weiteren lenkt die Beraterin das Augenmerk auf einen weiteren Eintrag: „Ich bin aufmerksamer geworden, wenn ich zuhöre, wie die Muttersprachler reden“ (07.05.2005, S. 2). Die Beraterin möchte nun wissen, was der Hintergrund dieser Aussage ist:

- BER: ja ..., Sie haben geschrieben, Sie sind aufmerksamer geworden, wenn Sie zuhören, was Muttersprachler reden, auf was sind Sie denn aufmerksam geworden, oder was ist Ihnen denn zum Beispiel aufgefallen?
- TAN: ich . hör jetzt alles!
- BER: ☺☺ was denn?
- TAN: das ist unglaublich, wer welchen Akzent spricht und wer „sch“ [ʃ] und „s“ [s] und bei dem „r“ zum Beispiel bei den Bayern, die sprechen „r“ ganz anders aus
- BER: das stimmt, ja ☺
- TAN: es ist unglaublich ☺
- BER: also, also Dialektales
- TAN: und wenn sie „t“ sagen und wenn wenn sie das behauchen und alles Mögliche!
- BER: Mhm
- TAN: alles was ich früher nicht gemerkt habe, eigentlich, ich dachte, dass ich nur mit „r“ Probleme habe, ☺
- BER: Hm
- TAN: und deswegen, merke ich eigentlich .. also besonders wenn sie „t“ sagen,
- BER: Hm
- TAN: jetzt hör ich das, dass das so richtig äh mit äh Geräusch ausgesprochen
- BER: diese Behauchung
- TAN: ja, Behauchung hört man schon stark
- BER: aber wenn Sie hörn, dass die Andern das auch machen, das müsste Sie doch eigentlich ein bisschen beruhigen, dass Sie nicht übertreiben
- TAN: ☺ ja, schon
- BER: das ist nur ungewohnt
- TAN: Ja

Durch ihr sensibilisiertes Gehör achtet Tanja nun auf ganz bestimmte Laute und stellt fest, wie anders sie diese Dinge zuvor ausgesprochen hat. Erst nachdem sie an der Tonbandaufnahme „Das Haar in der Suppe“ ihre eigenen Abweichungen hört, achtet sie auch im Alltag auf Abweichungen und kann auch besser ihre eigene Aussprache einschätzen, wie der vorangegangene Ausschnitt m.E. zeigt. Hier thematisiert sie auch die Behauchung des stimmlosen alveolaren Plosivs [t^h], bei welchem ihr nun die Aspiration auch bei den anderen Muttersprachlern auffällt. Diesen Aspekt nutzt die Beraterin, um ihr zu verdeutlichen, dass Tanja keine Ängste haben sollte, den Plosiv aspiriert auszusprechen.

Zhanna erzählte in der ersten ALB, dass sie das Gefühl hat, dass die deutschen Muttersprachler sie nicht gern reden hören. Die Beraterin relativierte Zhannas Empfinden, indem sie ihr erklärte, dass hier viele Faktoren zusammenkommen. Russische Muttersprachler setzen bspw. mehr Akzente und haben einen größeren Tonhöhenumfang. Dies führt dazu, dass russische Muttersprachler als stark emotional von Deutschen wahrgenommen werden. Durch die Aufnahme des Diagnosetextes wurde Zhanna für dieses Phänomen sensibilisiert. Als Zhanna dann nach der ersten ALB für zwei Wochen in Russland war, empfand sie, dass die Nachrichten von den russischen Sprechern emotionaler vorgetragen wurden – als sei die Sprecherin sehr aufgeregt gewesen. Da sie die in Deutschland gesprochenen Nachrichten als monotoner gesprochen wahrnimmt und sie sich an diese Sprechweise gewöhnt hat, ist ihr dieser Unterschied sehr aufgefallen. Dazu ein Gesprächsauszug aus der zweiten ALB (S. 4):

ZHA: Aber ich habe an unser Gespräch auch in Russland gedacht, wenn ich die Nachrichten dort angeschaut habe, das war mir wirklich eingefallen, dass die äh Moderatorin, die spricht irgendwie sehr ... aufgeregt, würde ich sagen, ja?

BER: Hm-hm

ZHA: Wenn ich hier die Nachrichten sehe, ich sehe immer ZDF, und ich mag sehr Marietta Slonka, und die spricht absolut also halt normal, auch ein bisschen gespannt, aber nicht so! Und in Russland hab ich jetzt, also wirklich, es war wirklich der Fall, als, es scheint mir jetzt, als ob sie wirklich jetzt mit jemandem streiten möchte, also, die hat das wirklich sehr gespannt alles und irgendwie, als ob sie sehr aufgeregt ist. Hat sie immer so die Nachrichten vorgelesen.

BER: Hm-hm.

ZHA: Es war jetzt für mich auch ich ha gedacht, das stimmt: das hängt damit zusammen, dass dieser Dia.. Diapazon (*russ. Umfang, Schwankungsbreite*) ...

BER: also dieser Stimmumfang!

ZHA: ja, diese, und wenn ich jetzt auch gewohnt bin ein bisschen monotoner zu hören, das war mir jetzt auch eingefallen

BER: Das ist Ihnen aufgefallen? Hm, das ist ja interessant.

Zhanna hört nun bewusster und entdeckt zusätzlich eine kontrastive Komponente. Sie kann sogar den größeren russischen Tonhöhenumfang wahrnehmen und diesen kontrastiv zum Deutschen vergleichen, indem sie die Intonation der russischen Moderatorin der der deutschen Nachrichtensprecherin gegenüberstellt. Dabei vergleicht sie bewusst die Aussprache innerhalb eines bestimmten Genres: Nachrichtensendungen im deutschen und russischen Fernsehen. Sie wurde durch die eigene Aufnahme in der ALB und die Analyse mit Hilfe des Programm Praat zu einem Verhalten geführt, andere Aussprachen gezielter wahrzunehmen und wenn möglich Abweichungen herauszuhören.

3.7.3 Rückmeldung bewusst einfordern

In der zweiten ALB (S. 1 f.) berichtet Alexandra der Lernberaterin, dass sie den Text unter verschiedenen Gesichtspunkten angehört, mit Computer aufgenommen und zusätzlich zwei Muttersprachlern vorgelesen hat. Dabei ist sie unterschiedlich vorgegangen, wie dem Lernertagebuch (01.06.2005, S. 1 f.) zu entnehmen ist:

„Arbeit mit dem Text „Das Haar in der Suppe“

- habe mir den Text von einem deutschen MS vorlesen lassen
- habe versucht beim Hören auf die Vokallänge zu achten, die Vokallänge zu markieren
- habe mir als Ziel gesetzt, den Text möglichst korrekt nachsprechen zu können
- den Text 3x mal vorgelesen / unter besonderer Berücksichtigung der Vokallänge).

Auch auf Realisierung des Vokalneueinsatzes geachtet, obwohl es im Text nicht viele Wörter zu diesem Phänomen gibt) z.B. Verein, beim letzten Vorlesen den MS um Feedback gebeten → Fremdeinschätzung: Meine Aussprache sei gut, verständlich, aber irgendwie übertrieben.“

Dieser Eintrag ließ mich auf folgenden abduktiven Blitz schließen: *Alexandra holt sich – ähnlich wie in der ALB – Rückmeldung zu ihrer Aussprache von deutschen Muttersprachlern, indem sie einen Text vorliest und diesen korrigieren lässt.* Aus dieser abduktiven Annahme leite ich folgende allgemeingültige Hypothese ab: Durch die objektive Einschätzung bzw. Beratung eines Außenstehenden gewinnt der Lerner an Selbstsicherheit und kann gewisse Strategien entwickeln, Abweichungen in der Aussprache selbstständig durch Ausspracheübungen zu beheben. Der Lerner ist fähig Kontrolle, im Sinne Bensons (2001), über seinen Lernprozess zu übernehmen. Diese Vermutung möchte ich in dem folgenden Beratungsgespräch beispielhaft induktiv verifizieren. In der Beratung (2. ALB, S. 1 f.) kommt es zu folgendem Gespräch zwischen Alexandra und der Beraterin:

ALE: ich hab es auch vorgelesen zwei verschiedenen Deutschen,

BER: ah! . und?

ALE: also es ist schon unterschiedlich, also ich meine, äh, männliche .. äh, wie sagt man da, äh, Wahrnehmung ☺

BER: achso ☺

ALE: und das war, als ich einem Freund vorgelesen hab,

BER: Hm

ALE: da hat er gesagt: „ja, was ist denn da falsch?“, „ich versteh dich doch“, „alles ist in Ordnung“, und ja, „klingt etwas komisch, weil du so übertrieben sprichst“, ich hab mir voll Mühe gegeben, und

BER: Hm

ALE: ☺ alles umsonst, und ein Mädchen, sie studiert auch so was mit Technik, also hat gar nichts mit Sprachen zu tun, aber sie hat schon auf einige Sachen geachtet,

BER: Hm

ALE: so auf meine liebsten Fehler,

BER: ☺

- ALE: sie hat „ja, das war falsch, irgendwie komisch und das“, also sie hat mir mehr gesagt eigentlich
- BER: das ist ne ganz gute Möglichkeit das vor Muttersprachlern mal vorzusprechen, aber das ist natürlich auch ein Problem, ne,
- ALE: Hm
- BER: also die Leute sind unterschiedlich stark sensibilisiert für solche Dinge,
- ALE: Hm
- BER: und es ist natürlich auch so, ich weiß nicht, ob ich das das letzte Mal schon gesagt hatte, wenn Sie Texte lesen, klingt das natürlich längst nicht so
- ALE: Hm
- BER: also hat man längst nicht so viele Abweichungen wie beim freien Sprechen,
- ALE: Mhm
- BER: und Sie haben auch den Text sehr gut gelesen, das waren wirklich nur einige Kleinigkeiten
- ALE: wahrscheinlich äh er hat es bewertet in Bezug auf Verständlichkeit
- BER: Ja
- ALE: und das Mädchen hats wirklich gut verstanden, dass diese Feinheiten,
- BER: hm, ja

An Alexandras selbstständiger Herangehensweise – d.h. Korrektur von einem deutschen Muttersprachler einholen – wird deutlich, dass sie sich diese Strategie zu Eigen macht. Bei der Analyse ihrer Aussprache ist ihr selbst aufgefallen, dass der männliche Rezipient an dieser nichts zu verbessern fand, wobei die weibliche Person viele Abweichungen entdeckte. Die Beraterin erklärt daraufhin Alexandra, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen von Sprechern gibt. Einige sind sehr sensibilisiert für Abweichungen, andere wiederum nicht. Dies ist deshalb vom Hörer abhängig und kann daher zu einer unterschiedlichen Einschätzung führen. Alexandra fordert zu einem späteren Zeitpunkt erneut Rückmeldung von einem deutschen Muttersprachler ein. Dies wird in der dritten ALB thematisiert. In dieser (3. ALB, S. 11) lesen die Beraterin und Alexandra zusammen im Lernertagebuch (04.08.2005, S. 8) folgenden Eintrag:

„Habe zu meiner Aufnahme Feedback von einem deutschen Muttersprachler geholt, der ehemals germanistische Linguistik studiert hat. Er hat Fehler in folgenden Bereichen entdeckt: Melodieverlauf, Vokalquantität und fehlender Vokalneueinsatz. Er war aber der Meinung, dass diese Aussprachedefizite das Verständnis nicht beeinträchtigten. So ein Kompliment☺! Hoffentlich kann ich mich auf seine Wahrnehmung verlassen.“

Hier ist Alexandra unsicher, ob sie der positiven Bewertung des Linguisten Glauben schenken kann. Die Beraterin gibt daraufhin eine eigene Einschätzung und erklärt ihr, dass man sie sehr gut versteht und bei ihr wenige Dinge abweichend sind. Zudem läuft das Hörverstehen in der Muttersprache unbewusster ab, d.h. das Gehirn antizipiert viel schneller und greift mehr voraus, weswegen kleine Abweichungen gering oder nicht wahrgenommen werden. Alexandra nutzt die herausgearbeiteten Analyseergebnisse, um an

diesen zu arbeiten, was den weiterfolgenden Einträgen des Lernertagebuchs zu entnehmen ist.

Bei Agnieszka wird das Prinzip – der Rückmeldung einholen – als eine Alltagslernstrategie angewendet, wie in dem folgendem Gespräch (5. ALB, S. 24) zu sehen ist:

BER: schön, Sie sind also selber auch in der Lage, sich Feedback zu organisieren
AGN: jaja klar! und vor allem, Kritik kann ich auch ertragen,
BER: mhm
AGN: ich bin sehr kritisch auch mit mir selbst
BER: hm
AGN: also, wenn jemand zu mir sagt „das solltest du länger oder kürzer sagen“,
BER: hm
AGN: dann mach ich das, und mir ist egal, ob das ein Freund oder eine Freundin ist,
BER: mhm
AGN: oder ein wildfremder Mensch, ich kann auch jemanden auf der Straße fragen
BER: mhm . und das würden Sie auch bei Aussprache machen?
AGN: ja
BER: weil . Aussprache ist ja was, was häufig noch mehr an die Persönlichkeit geht als Grammatik oder so,
AGN: nee, damit hab ich überhaupt kein Problem
BER: O.k. ..

Agnieszka ist sprachbewusst und selbstkritisch mit sich selbst. Sie empfindet es eher als Vorteil, bewusst eine Einschätzung eines Außenstehenden zu ihrer Aussprache einzufordern. Zwar hat sie eine große „Sprachschranke“, die sie hemmt, neue Wörter auszuprobieren, bevor sie nicht eine „eigene Beziehung“ zu diesen herstellt, jedoch kann sie sich jederzeit Rückmeldung zu ihrer Aussprache geben lassen, was sie erneut im Abschlussinterview herausstellt:

AGN: ich muss das hören
BER: gut, das heißt, der muss nicht unbedingt sagen können, was jetzt falsch war, das können nämlich Muttersprachler auch häufig nicht
AGN: na eben
BER: aber sie können sagen, obs richtig klang
AGN: jaja, das hilft mir dann .. und wenn derjenige sagt, „O.k., jetzt musst du das etwas länger sagen“
BER: hm
AGN: oder kürzer, das hilft mir, dann probier ich das selber zu machen
BER: O.k.

Dabei sind für sie vor allem das Hören und nicht eine genaue phonetische Einschätzung wichtig, da sie dadurch versuchen kann, sich selbst zu korrigieren. Hier ist eine erhebliche Verbesserung zur ersten ALB zu sehen. Zu Beginn der ALB konnte sie ihre Aussprache nicht einschätzen und es war ihr Ziel herauszufinden, worin ihre Schwierigkeiten liegen.

Bei Olga ist die Strategie – eine Einschätzung von einem deutschen Muttersprachler einfordern – sehr ausgeprägt. Da sie einen deutschen Freund hat, holt sie sich während der gesamten Beratung Rückmeldung von diesem ein. Sie nutzt diese Situation gekonnt für ihre eigenen Zwecke, um ihre Aussprache zu verbessern. In der fünften ALB besprechen die Beraterin und Olga zu Beginn das Lernertagebuch, indem Olga notierte, dass sie ausschließlich mit den CDs des Übungsmaterials von Kaunzner (2002) geübt habe. Die Beraterin möchte wissen, wie Olga dabei vorgegangen ist, d.h. ob Olga die CDs lediglich angehört oder auch synchron mitgesprochen hat. Dabei kommt es zu folgendem interessanten Gespräch (5. ALB, S. 2 f.):

- BER: ja .. ähm . haben Sies nur gehört oder auch ähm gelesen zu den CDs?
OLG: nur gehört, hm
BER: das heißt, Sie haben ganz bewusst auch sich nicht die Übungen angeschaut, sondern gehört und nachgesprochen
OLG: mhm, also ich hab auch versucht, das schneller zu sprechen, aber das ist mir auch nicht gelungen, also ich
BER: überhaupt nicht?
OLG: manches schon, aber . ich glaub, ich weiß nicht, ob ich auch auf russisch so langsam rede .. dann hab ich gedacht, vielleicht äh ist es nicht äh das Problem deutsch, sondern
BER: hm .. aber haben Sie den Eindruck, dass Sie auf russisch langsamer reden? . oder hat Ihnen das mal jemand gesagt?
OLG: hm-hm
BER: hm
OLG: schneller aber auch nicht
BER: hm
OLG: ☺. da muss ich jemanden fragen
BER: ich glaub, wenn Sie sehr langsam sprechen würden, wärs Ihnen schon aufgefalln oder andern Leuten auch
OLG: hm . also Sergej zum Beispiel, er redet so nicht zu langsam, aber auch nicht schnell
BER: hm
OLG: und schon . irgendwie bewusst
BER: überlegt
OLG: mhm, mhm . das ist mir aufgefalln ... und bei mir? . weiß ich nicht . also ich muss jemanden fragen! ☺

Olga musste beim Üben feststellen, dass es ihr nicht gelingt mit den Sprechern der CD synchron mitzusprechen. Durch die Nachfrage der Beraterin, ob ihr dies überhaupt nicht gelingt, reflektiert Olga ihre Sprechweise und vergleicht diese mit ihrer muttersprachlichen Sprechgeschwindigkeit. Olga schlägt schließlich bewusst die Strategie vor, eine Person um Rückmeldung zu bitten – sie übernimmt die Kontrolle über ihre Aussprache. Außerdem vergleicht sie sich bewusst mit ihrem Freund Sergej, den sie sehr oft um eine Einschätzung bittet. An diesem Gespräch wird m.E. deutlich, dass sich Olga am Ende der ALB selbstgesteuert eine Einschätzung organisieren kann und dies auch als wichtig erachtet, um ihre Aussprache verbessern zu können.

Tanja wusste sich schon vor dem Beginn der ALB Rückmeldung von ihren Freunden einzufordern. Allerdings war sie eher unzufrieden mit dem Ergebnis, weswegen sie die ALB aufsuchte, wie an der folgenden interessanten Gesprächssequenz zu sehen ist (erste ALB, S. 4):

- TAN: und deswegen, wenn ich, ich hab sehr viele Bekannten und Freunde, wenn ich frage, ja, korrigieren Sie mich, geben Sie irgendwelche Feedback und dann ham sie, „jaja, du sprichst schon gut, wozu brauchst du das?“
- BER: ja, das ist klar, das ist auch ganz schwer so in der alltäglichen Kommunikation mit Freunden, man achtet ja eigentlich normalerweise auf den Inhalt, was Sie sagen
- TAN: ja
- BER: und solange Sie verstanden werden, es ist erst mal komisch, jemanden zu korrigieren, ja, also das is auch ungewöhnlich jemanden zu korrigieren, deshalb ist es auch schwer so was zu verlangen von andern, die machen das nicht, die filtern das raus und
- TAN: ja
- BER: achten auf den Inhalt
- TAN: deswegen . habe ich mich interessiert, als ich diese Anzeige von Ihnen gelesen hab, dann dachte ich ☺, vielleicht, vielleicht diesmal klappt es ☺☺, vielleicht nimmt jemand mich ernst mit meinen Fragen

In diesem Auszug ist m.E. ein ganz entscheidender Zwiespalt zu sehen. Einerseits ist Tanja sehr autonom und bittet Freunde oder Bekannte um eine Einschätzung ihrer Aussprache. Andererseits sind diese nicht trainiert, um Abweichungen in Tanjas Aussprache zu erkennen und ausreichend Hilfestellungen bzw. Korrekturen zu geben. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der ebenso problematisch für andere Lerner ist, wie bei Zhenja zu sehen sein wird. Ein weiterer interessanter Aspekt ist im Abschlussinterview (S. 18) zu finden. Hier fragt die Beraterin Tanja, ob und wenn ja, wie sie in einem Sprachkurs Rückmeldung einfordern würde:

- TAN: [...] ja, immer Feedback, glaub ich auch, das wär auch wichtig
- BER: hm . und können Sie sich irgendwelche Wege vorstellen, dass Sie sich Feedback organisieren, also manchmal, wenn man zum Beispiel im Sprachkurs ist und man weiß, man will das jetzt wissen, dann kann man den Lehrer fragen,
- TAN: hm
- BER: sind Sie der Typ, der das macht? . also machen Sie das dann auch im Sprachkurs? wenn Sie unsicher sind, fragen Sie dann auch? . oder
- TAN: ich kann fragen, ja ☺ wenn ich was unbedingt wissen möchte, dann kann ich fragen
- BER: hm . und haben Sie schon mal im Tandem gelernt?
- TAN: im Tandem . ich hab ein(en) Tandempartner, aber das is eher schon eine freundliche Beziehung ☺ manchmal das stört, aber das finde ich auch ganz O.k.
- BER: welches Sprachenpaar is das dann?
- TAN: ich biete Russisch, und dann ich bekomme entweder Englisch oder Französisch, was was ich zur Zeit brauche
- BER: aha, beides
- TAN: ja
- BER: super . das is ja toll . das heißt, den Tandempartner können Sie dann auch fragen, was

is jetzt richtig,
TAN: mhm
BER: „guck mal, wie ich das geschrieben hab“
TAN: ja!
BER: ah ja, super . also das wär ja auch ne Form des autonomen Lernens, die man ☺ wenn mans jetzt nich nur zum Kaffeetrinken und so nutzt
TAN: ja ☺

In diesem Auszug wird deutlich, dass Tanja im Tandem Französisch und Englisch übt. Es ist für sie sehr motivierend, in einer angenehmen Atmosphäre Feedback zu Unsicherheiten zu erfahren. Das Tandem ist eine sehr autonome Form, selbstständig an ihrer Aussprache zu arbeiten. Die Beraterin bestärkt Tanja in dieser Art des Lernens, da Tanja sich somit Rückmeldung zu Unsicherheiten einholen kann, speziell wenn Freunde sie nicht korrigieren können.

Zhanna möchte gleich zu Beginn der ersten ALB eine Einschätzung der Beraterin erhalten. Es erscheint mir, dass sich eine Vielzahl von Fragen aufgestaut haben, die sie nun in der Beratung besprechen möchte, wie im folgenden Auszug aus der ersten ALB (S. 7) zu sehen ist:

ZHA: Aber wie klingt meine Aussprache, ist das unangenehm irgendwie? Oder, wenn man also Fehler macht oder man das nicht richtig ausspricht? Wie klingt das, wie klingt das für Sie? Nicht nur für Sie, auch für die anderen auch? Nicht nur meine Aussprache, sondern auch die anderen? Also, ich denke manchmal, vielleicht stört das die Leute so, die ham ... ich hab manchmal so'n Gefühl, dass die Leute einfach nicht weiter hören wollen, die wollen das gleich, gleich einfach ... oh, jetzt möchte ich das gar nicht hören, ja?
Aber ist das unangenehm für Muttersprachler, wie klingt das?

Zhanna fordert eine objektive Einschätzung der Beraterin zu ihrer Aussprache, da sie glaubt, dass es für deutsche Muttersprachler unangenehm ist ihr zuzuhören. Sie möchte gern den Grund dafür wissen. Hier kann die Beraterin durch ihr professionelles Wissen, z.B. mit Erklärungen zum Tonhöhenumfang russischer Sprecher oder zur Sprechwirkung von russischen Muttersprachlern auf Deutsche, kompetente Hilfestellungen geben und der Lernerin effektiv helfen. Außerdem verdeutlicht die Lernberaterin, dass derartige Wahrnehmungen auch mit Intoleranz und Vorurteilen verbunden sein können. Zu Beginn der vierten ALB bespricht Zhanna mit der Beraterin das Lernertagebuch und damit die Herangehensweise an Ausspracheübungen. Dabei erzählt Zhanna, dass ihr Freund sie bewusst korrigiert, da sie ungern allein lernt und sich dann auch nicht einschätzen kann. In der fünften ALB (S. 5) erläutert sie der Beraterin, dass sie sich zu Beginn nicht traute, sich von ihren Kollegen verbessern zu lassen, wie in dem folgenden Auszug deutlich wird:

ZHA: ☺ Ja, von der Ar- ich habe auch gemerkt, bei mir war das auch so, dass ich aber nicht wegen meinem Freund die Sprache verbessert habe, weil er versteht mich so und so. Er versteht mich auch, wenn ich auf Russisch sage. Er weiß, was ich meine, wie ich das meine, das geht auch halt ohne Worte. Aber wenn ich auf der Arbeit war, und dann mu=sste ich mit Kollegen kommunizieren, dann mu=sste ich je- jemanden fragen, oder sagen, das war mir immer so peinlich, dass ich das gar nicht ka=nn oder dass ich das schle=cht sage, dass die mich nicht verstehen und da da bemüht man sich wirklich unwahrscheinlich damit einfach mit Kollegen klar kommen, also ich sage, ich hab drei= Jah=re auf der Arbeit a=einfach kein Wort fast gesagt. Ich war ganz allein in meinem Büro, hab dort gearbeitet, hab die Leute nicht gekannt, ja und äh manche haben nach drei Jahre gesagt „Wer sind Sie eigentlich“, ja, also die haben keine Ahnung, mir war einfach, ich war zurückhaltnd, ich habe einfach Angst vor allem gehabt.

Dieser Ausschnitt zeigt, dass die Korrektur des Freundes ineffektiv ist, da dieser sie auch versteht, wenn sie bspw. ein Wort auf Russisch sagt. Zudem war es ihr auf Arbeit zu Beginn sehr unangenehm Deutsch zu sprechen, weswegen sie sich eher zurückzog und mit niemanden sprach. Indem sie allerdings später mit einer Kollegin das Zimmer teilen musste und sie der Konfrontation mit den Arbeitskollegen nicht entweichen konnte, wurde sie stattdessen gezwungen Deutsch zu sprechen, sodass sich ihre Deutschkenntnisse automatisch verbesserten. Erst im Abschlussinterview (S. 1) wird deutlich, dass sie sich bewusst Rückmeldung zu ihrer Aussprache von ihrer Arbeitskollegin organisieren kann:

ZHA: Also auf diese bestimmte Betonung, eh.. meine Arbeitskollegin sagt mir jetzt auch immer, wie ich das sagen soll, ich mache [?] also sie hat versucht die falsche Betonung bei mir zu korrigieren, also so...oder... also halt, ich frag wie sagt man [?], ich hab sie gefragt, ob sie das weitermacht

BER: Mh... das ist hilfreich. Find ich ne gute Strategie, dass sie sie gebeten haben sie zu korrigieren. Das ist dann auch etwas wenn sies verabredet haben, wo sies nicht übel nehmen. Und wenn irgendjeman sie auf einmal korrigieren würde, wär vielleicht nen bißchen komisch. Find ich gut, das ist sehr hilfreich. Dann kann man besser drauf achten.

ZHA: Ja, ja wir sind drei Tage in der Woche zusammen in einem Zimmer, sprechen wir nicht so viel. Aber sie hilft mir eigentlich schon, ich findes es auch schön das sie das macht.

In dieser Beratungssequenz ist zu sehen, dass Zhanna sich auch von ihrer Arbeitskollegin korrigieren lässt. Diese Strategie unterstützt die Beraterin und verdeutlicht, dass es förderlich ist, diese Abmachung mit ihrer Kollegin getroffen zu haben. Auch Zhanna empfindet dies als einen Vorteil, der für sie ein angenehmeres Arbeiten impliziert.

Zhenja hingegen holt sich während der gesamten Beratung wenig Rückmeldung von anderen Muttersprachlern. Erst am Ende ist eine Veränderung in ihm zu sehen, wie der folgende Auszug, der sich nicht auf die Aussprache sondern auf die Lexik bezieht, zeigt (Abschlussinterview; S. 3). Er äußert zu Beginn des Abschlussinterviews, dass er bei

einigen Wörtern unsicher ist, ob es sich um Neologismen oder um Standardwörter des Deutschen handelt. Des Weiteren berichtet er der Beraterin, dass er nun auch mutiger geworden ist und Muttersprachler fragt, wenn er sich unsicher ist:

- ZHE: ja, ich frage. in der letzten Zeit bin ich mutiger geworden, oder ich frage immer, was das bedeutet und ja, erklär mir mal, früher hab ich das so einfach gelassen, unter dem Motto, ja, schau ich mir vielleicht später an,
BER: Hm
ZHE: und . naja, weiter ging es nicht

Zhenja bemüht sich zu Beginn der ersten ALB geringfügig um Resonanz deutscher Muttersprachler. Dies hat m.E. mehrere Gründe. Zum einen ist er erst seit einem Semester in Stuttgart und hat daher wenig Kontakt zu deutschen Muttersprachlern und zum anderen besitzt er bereits sehr genaue Vorstellungen von Lernstrategien, um an seiner Aussprache zu arbeiten. Dieser Aspekt wird m.E. an einer weiteren Gesprächssequenz im Abschlussinterview verstärkt deutlich (S. 4):

- ZHE: ich glaube 80 Prozent des Erfolgs in dem Fall äh sind die diese äh Beratungstermine bei dir⁶⁵, weil. vorher hab ich einfach nicht geahnt, dass ich da oder da ein Problem habe
BER: hm
ZHE: es es es gab niemanden in meiner Umgebung, der äh mir sagen konnte äh könnte, ja, hier redest du nicht so richtig,
BER: hm
ZHE: weil, die Leute, ja, passen nicht auf auf so was
BER: aber dann is es doch eher die Diagnose gewesen, denn allein dass man zur Beratung kommt an sich oder irgendwohin geht, das is, das kann ja nich
ZHE: ja klar, das lag an Diagnose
BER: hm
ZHE: früher hab ich nich gewusst, dass ich äh, dass ich äh „r“ anders aussagen sollte
BER: hm
ZHE: wie in Wörter wie „Ver-einbarung“

In diesem Gespräch wurde gezeigt, dass er die Beratung bewusst wählt, um eine Einschätzung zu erhalten, da er in seinem eigentlichen Umfeld – wie eben erläutert – keinen deutschen Muttersprachler fragen konnte. Zuvor lernte Zhenja Deutsch im Selbststudium. Somit ist die ALB bis dato der erste Schritt für ihn an seinem Deutsch professionell zu arbeiten. Er nimmt im Gegensatz zu den anderen Lernern nicht bewusst die Strategie wahr, deutsche Muttersprachler um eine gezielte Korrektur zu bitten. Da Zhenja sehr selbstständig Deutsch lernte, ist es zunächst sehr verwunderlich, warum er die

⁶⁵ Da Zhenja im Sommer 2005 studentische Hilfskraft (für Computerangelegenheiten) am Institut geworden ist und sich Kollegen hier gewöhnlich Duzen, sind die Beraterin und Zhenja zum Du übergegangen (entnommen aus den Beraternotizen).

Initiative nicht ergreift eine Korrektur von Menschen aus seinem Umfeld einzufordern. Es ist anzunehmen, dass er im Alltag keine weitere Person fragen würde, da er vor allem eine Beurteilung eines Linguisten wünscht und er seine Freunde und Bekannte nicht kompetent genug einschätzt, ihm helfen zu können. Dies wird auch in der weiteren Analyse des Gesprächs deutlich. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews möchte die Beraterin wissen, ob er auch in den Bereichen Grammatik und Wortschatz bewusster geworden ist (Abschlussinterview, S. 10 f.):

- ZHE: wenn ich so was wie äh eine Grammatikberatung äh hätte,
BER: mhm
ZHE: dann . würde ich auch einige Probleme kriegen, die ich bearbeiten würde, aber so allein weiß ich gar nicht, wo ich anfangen sollte
BER: ach, so siehst du das
ZHE: ja, du hast damals mir die Problemstellung gemacht,
BER: mhm
ZHE: da sind die Probleme, die sind zu korrigieren . gut geschehen, also mache ich . aber in andere Bereiche weiß ich einfach nicht, äh was am schlimmsten ist, was am, oder, ja, . ich habe einfach keine professionelle Bücher über Grammatik äh die sind alle zum Selbstlernen, und die sind auch nur zu einem bestimmten Ni- Niveau äh geeignet, weiter, weiter geht es einfach nicht
BER: mhm
ZHE: deswegen natürlich jetzt die Aussprache ist das einzige, was ich mehr oder weniger richtig in dem Sinne gemacht habe, bis jetzt
[...]
BER: hm . also du meinst, es hat viel damit zu tun, dass man weiß oder dass einem jemand sagt, wo man Korrekturbedarf hat
ZHE: na ja klar! wenn man wenn man zu irgendwelchem Sprachkurs geht, dann (6 sec.) wie soll ich sagen, dann gibts einfach äh bestimmte Programme, laut welche man lernt,

Dieser Auszug zeigt, dass Zhenja eine professionelle Korrektur fordert, die durch einen Lehrer oder eine Institution gegeben werden sollte. Mit der Bezeichnung „Problemstellung“ meint er die Ergebnisse des Perzeptionstests als auch die Analyse des Diagnosetextes. Er glaubt, dass er ohne eine Lernberatung nicht wüsste, wo seine Probleme, bspw. in der Grammatik, liegen und er daher eine ähnliche Rückmeldung erhalten müsste. Zhenja ist m.E. ein weitestgehend autonomer Lerner, der weiß welche Lernstrategien ihn voranbringen. Trotz dessen bevorzugt er einen Sprachkurs, bei dem genaue Vorgaben gemacht werden und ein Programm als Leitfaden gegeben ist. Da Zhenja bisher Deutsch im Selbststudium lernte, ist demnach anzunehmen, dass er nun einen Sprachkurs bevorzugen würde, um strukturierter die Sprache zu vertiefen und eine genaue Einschätzung einer Lehrperson zu erhalten. Durch die Beratungen ist er bewusster und auch mutiger geworden, unabhängig von einem Sprachkurs eine Korrektur von anderen Muttersprachlern zu erbitten, wie an dem folgenden Beispiel zu sehen sein wird. Aus seiner Perspektive ist eine Korrektur allerdings nur sinnvoll, die er für professionell

erachtet, wie zuvor bereits erläutert. Diesen Aspekt nutzt die Beraterin um ihn darauf hinzuweisen, dass er durch die Arbeit am Spracheninstitut in Stuttgart bspw. die Möglichkeit erhält, einen Linguisten um Rückmeldung zu bitten (Abschlussinterview, S. 17):

- BER: hm . ich glaub, deine Strategie öfter mal nachzufragen ist absolut sinnvoll . und äh wenn es jemanden gibt, grade wenn du von Linguisten umgeben bist ☺ kannst du die ja auch ab und zu drum bitten dir mal
ZHE: mach ich auch
BER: zu sagen, ob du bestimmte Fehler häufiger machst
ZHE: ja, das verwende ich
BER: ☺ super . O.k. [...]

Zhenjas Entwicklung im Verlauf der ALB war besonders interessant zu analysieren, da er zu Beginn ein völlig selbstgesteuerter Deutschlerner war. Am Ende, angeregt durch die professionelle ALB, wünscht er sich fortlaufend eine Rückmeldung – ähnlich wie in der ALB – in allen sprachlichen Bereichen. Er scheint dieses Vorgehen des Sprachenlernens, d.h. selbstständiges Lernen gekoppelt durch einen Sprachkurs oder eine Lernberatung, für sich am effektivsten zu beurteilen. Seinen Lernerfolg kontrolliert und reflektiert er bewusst und schlägt im Abschlussinterview unterschiedliche Möglichkeiten, bspw. das Sprachenzentrum oder Grammatik online Tests, für seinen weiteren Lernweg vor.

3.7.4 Individuelle Besonderheiten

Der folgende abduktive Blitz stammt aus der Beratung mit Tanja: *Sie versteht nicht, warum die deutschen Muttersprachler beim Buchstabieren ihres Nachnamens ein [u:] anstatt eines [o:] verstehen. Sie möchte gern die Ursachen dafür erfahren und wissen, wie sie dies beheben kann.* Hier lässt sich folgende allgemeingültige Hypothese ableiten: Wenn individuelle Abweichungen vom Lerner selbst bewusst wahrgenommen werden, hat dieser einen größeren Ansporn an diesen zu arbeiten bzw. diese beheben zu wollen. Die Lerner sind gewillt, die Ursachen der Abweichungen zu erkunden, um zukünftige Missverständnisse vermeiden zu können. Den oben formulierten Blitz möchte ich induktiv an folgendem Auszug aus der ersten ALB (S. 1) mit Tanja belegen:

- TAN: wenn ich zum Beispiel mein Namen buchstabiere, ich bekomme ich nicht „P-U“, sondern „P-O“ am Ende wird geschrieben die Form ☺
BER: aha, alles klar
TAN: aber ich versteh zum Beispiel das Problem nicht,
BER: Mhm

- TAN: wieso nicht „U“, wieso „O“ .. und vor kurzem, das war vor zwei Tagen, ich wollte ah für eine Dame das Wort „??U“ buchstabieren, und die hat das auch nicht verstanden, die hat das wie „??o“ geschrieben
- BER: aha, aha . das liegt offensichtlich an der Qualität der Vokale, die im Russischen und Deutschen anders sind
- TAN: ja, kann sein
- BER: und die man dann manchmal falsch versteht

Tanja kann nicht verstehen, warum die Deutschen sie beim Buchstabieren ihres Nachnamens nicht verstehen. Dieser Aspekt wird von der Lernberaterin aufgegriffen und ausführlich erklärt, wie an dem Beispiel Olgas im ersten Blitz (s. Kap. 3.7.1) deutlich wurde. Zunächst vergleicht die Lernberaterin Russisch und Deutsch kontrastiv und weist auf die Vokalqualität im Russischen hin. Dies könnte ein Grund sein, warum die deutschen Muttersprachler sie nicht verstehen. Des Weiteren erklärt sie ihr, dass ein Buchstabenalphabet⁶⁶ für die Wörter vorhanden ist, welches sie als bewusste Strategie benutzen könnte, um ihren Namen zu buchstabieren. Am Ende der ersten ALB ist es, auf die Frage von der Beraterin hin, vor allem Tanjas Wunsch an den Vokalen zu arbeiten. Durch das Buchstabenalphabet kann sie eine Autonomie erlangen, mit welcher sie Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess übernehmen kann. Im Verlauf der ALB buchstabiert sie ihren Namen erneut der Beraterin, die ohne weiteres den Vokal [u:] versteht (4. ALB, S. 9). Dem Abschlussinterview (S. 3) ist schließlich zu entnehmen, dass sie keine weiteren Probleme mit dem Buchstabieren ihres Namens hat.

Agnieszka ist eine sehr sprachbewusste Lernerin, die sehr genau auf die Aussprache anderer und ihre eigene achtet. Dadurch behindert sie sich selbst sehr oft, Wörter auszusprechen. Sie spricht von einer inneren Schranke im Kopf, wie in der folgenden Beratungssituation (3. ALB, S. 15) deutlich wird:

- AGN: und „Rum“, o Gott! wenn ich das „r“ ausspreche, dann denk ich nicht an andere Sachen, überhaupt nicht, sondern
- BER: schon klar
- AGN: ?Scheiß? ☺ also ich weiß, dass ich das irgendwie bilden kann, aber das umzus-, ich hab wirklich so eine . wie gesagt so eine Schranke im Kopf, ich,
- BER: hm
- AGN: also wenn ich es aussprechen muss, aber die andern Sachen, also ich muss das dann wirklich üben [...] für mich, dass ich mich dann selber dabei wohl fühle, und wenn ich dann denke, iieh! es ist so künstlich, dann
- BER: hm .. also die „Schranke“, die Sie im Kopf haben, die ist sozusagen ästhetischer Art, das heißt Sie
- AGN: ja
- BER: Sie haben sehr sehr hohe ästhetische Ansprüche

⁶⁶ Das Buchstabenalphabet ist auf der angehängten CD-Rom zu finden.

AGN: ☺ ja, das glaub ich
 BER: an sich, und ähm, bevor Sie ähm . auf russisch kann man sagen „das Gehör verletzen“
 AGN: mhm ☺ ja
 BER: also Ihr „Ohr beleidigen“
 AGN: ☺
 BER: bevor Sie das machen, sagen Sie lieber ein anderes Wort
 AGN: ☺ ☺ vielleicht ☺ äh es war auch am Anfang so, als ich deutsch gelernt hab, ich hab
 äh immer überlegen müssen, ich hab zum Beispiel gehasst äh Fehler zu machen, also
 BER: hm
 AGN: ich hab anstatt, also wenn ich nicht gewusst hab ob es richtig is oder nicht, dann
 wollte ich lieber was anderes sagen,
 BER: hm
 AGN: jetzt achte ich nicht mehr drauf, ich hab, also die Schranke ist schon weg,
 BER: das ist gut
 AGN: es ist mir dann egal, wenn ich Fehler mache, und es ist mir dann egal, die Leute sagen
 mir das auch und so weiter, aber
 BER: mhm
 AGN: mit der Aussprache ist es noch, mit dem „r“ vor allem
 BER: hm .. also vielleicht hilfts Ihnen ja zu wissen, dass . hm diese äh dieser ästhetische
 Anspruch wahrscheinlich nur bei Ihnen ist,
 AGN: jaja, kann schon sein
 [...]
 BER: und wie gesagt, ich bin der Meinung, so wie Sie das „r“ gesprochen haben, ist es O.k.,

Agnieszka empfindet es als unästhetisch, Wörter falsch auszusprechen, deshalb setzt sie Kompensationsstrategien ein, um bspw. einen bestimmten Laut in einem Wort nicht aussprechen zu müssen. In anderen Bereichen ist sie schon sicherer geworden, jedoch in der Aussprache benutzt sie einen hohen Monitor⁶⁷, der sie hemmt, Dinge auszusprechen. Sie ist sozusagen ein Überbenutzer des Monitors, da sie ihr Gedachtes ständig kontrolliert, bevor sie es äußert. Dieser Aspekt wird entlang der gesamten Lernberatung thematisiert und vor allem in Agnieszkas Lernertagebuch (06.11.2005) immer wieder dargelegt:

„Wenn das r im Wortanlaut steht, fällt es mir leichter ein Schwinglaut auszusprechen und sogar habe ich Spaß dabei. Wenn aber das r im Wortinlaut/ Auslaut steht...muss ich mich richtig anstrengen und die „Kopfschranke“ ist wieder da☺“ (28.10.2005), „Langsam bekomme ich das Gefühl von langen und kurzen Vokalen. Ich muss sie nur verinnerlichen ☺“ (03.11.2005), „Ich entwickle langsam Liebe für das R☺.“

Agnieszka bespricht diesen Aspekt sehr ausgiebig mit der Beraterin. Dies kann ihr helfen ihre Schranke abzubauen. In der ALB ist der Rahmen gegeben, eine intensive Analyse durchzuführen, was in einem Klassenverband eine geringe oder keine Berücksichtigung finden würde.

⁶⁷ Der Monitor ist eine mentale Komponente – eine Kontrollinstanz – die das Gelernte kontrolliert.

Alexandras Referat in einem der Kurse der Beraterin und die daraus resultierenden Abweichungen sind letztendlich der Auslöser für die Teilnahme an der ALB. Es handelt sich bei den Ausspracheabweichungen Alexandras um eine dialektale⁶⁸ Besonderheit russischer Muttersprachler. Sie produziert den gerundeten halbgeschlossenen Hinterzungenvokal [o] in unbetonten Silben als einen kurzen ungerundeten Zentralvokal [a]. Die Beraterin fertigt daher auf Grundlage des Referats für Alexandra eine Liste⁶⁹ mit Wörtern zum Selbststudium an, die sie ihr nach der ersten Beratung zuschickt⁷⁰. Das so genannte „Okanje“ und „Akanje“- Problem ist für Alexandra ein Aspekt, der sich durch die gesamte ALB zieht und welcher an verschiedenen Stellen im Lernertagebuch thematisiert wird. Zum ersten Mal wird er in folgenden interessanten Einträgen in ihrem Lernertagebuch (01.06.2005, S. 2) fokussiert⁷¹:

Datum / Uhrzeit	Was hab ich gemacht?	Selbsteinschätzung	Neues gelernt	Fragen / Probleme
1.06 20 min	am Problem „Akanje“ gearbeitet - Listen mit den Wörtern, die aus meinem Referat stammen, laut vorgelesen - auf die Realisier-g des unbetonten [o] geachtet	Wenn ich dran denke, kann ich die Wörter korrekt aussprechen. Es gelingt aber nicht immer, einerseits das [o] zu realisieren und gleichzeitig kein Akzent an dieser Silbe zu setzen.	Im Internet über „Akanje“ und „Okanje“ nachgeschlagen	
15 min	- Theoretische Arbeit (Beschaffung der Info-en)			

An diesem Auszug aus dem Lernertagebuch ist zu sehen, dass sich die Lernerin selbstgesteuert im Internet informiert, was unter „Akanje“ und „Okanje zu verstehen ist. Es scheint, dass Alexandra durch die Beschäftigung mit diesem Phänomen auch nun erst in ihrer Muttersprache sensibilisiert wurde in ihrem direkten Umfeld⁷² darauf zu achten (3. ALB, S. 5):

BER: genau, ja .. und Sie hatten hier geschrieben, dass es Ihnen manchmal sogar bei äh Landsleuten auffällt, wenn die „Akanje“ sprechen?

ALE: ja, das hör ich jetzt, ganz oft .. aber auch nicht bei allen, zum Beispiel eine Freundin von mir aus Sankt Petersburg, die macht das nicht

⁶⁸ Es handelt sich hierbei um regional sprachliche Varianten des Russischen, die sich durch „Akanje“ und „Okanje“ auszeichnen. Der südrussische und mittlrussische Dialekt wird charakterisiert durch „Akanje“, d.h. in unbetonten Silben wird ein [a:] statt eines [o:] gesprochen. Im nordrussischen Raum wird stattdessen ein geschriebenes <o> als [o:] ausgesprochen.

⁶⁹ Die Wortliste ist der auf der CD-Rom zu finden.

⁷⁰ Dies ist den Beraternotizen unter dem Punkt Kontrakt „ich“ zu entnehmen: „Liste mit Akanje-Wörtern schicken (erl. am 27.05.; habe außerdem noch ein paar Wörter mit Vokalneueinsatz hinzugefügt; alles Beispiele aus ihrem Referat vom 03.05.05).“

⁷¹ Da hier der Gesamteintrag betrachtet werden soll, wurde von mir die vollständige Tabelle aus dem Lernertagebuch eingefügt.

⁷² Hier sind russische Muttersprachler gemeint.

BER: aber die Leute aus Moskau, bei denen hört mans ziemlich gut: „Moskva“⁷³ [ma'skva]
 ALE: ☺ na so schlimm auch nicht
 BER: na klar, ich übertreib jetzt ☺ [mΛ'skva] ähm und Sankt Petersburg geht schon mehr in Richtung „Okanje“
 ALE: mhm
 BER: in Weißrussland wird ja das, was im Russischen unbetontes „o“ wäre, immer auch als „a“ geschrieben, zum Beispiel statt „moloko“⁷⁴ „malako“
 ALE: wirklich? ☺ .. ich hatte bis zur dritte Klasse immer Dreier bekommen, also in Rechtschreibung, ich hab immer so geschrieben, wie ich gehört habe
 BER: hm
 ALE: aber ziemlich extrem, weil meine Mutter hat gesagt, „du sprichst ja nicht so“,
 BER: mhm
 ALE: „was, was schreibst du denn?“
 BER: ☺

Dieser Auszug verdeutlicht, dass Alexandra schon als Kind mit der mündlichen und schriftlichen Realisierung des O-Lautes Schwierigkeiten hatte. Indem sie sich erst im Internet über die verschiedenen Varianten informierte und auch zu diesem Zeitpunkt der ALB bei russischen Freunden den Unterschied zwischen „Akanje“ und „Okanje“ heraushört, scheint dieser Aspekt für sie zuvor vollkommen neu gewesen zu sein. Sie probiert sehr unterschiedliche Strategien aus, um die Realisierung des O-Lautes in unbetonten Silben produzieren zu können. So fertigt sie bspw. einen selbst geschriebenen humorvollen Dialog⁷⁵ an, den sie mehrfach liest und auf die Realisierung des O-Lautes achtet⁷⁶. Außerdem arbeitet sie mit unterschiedlichen Texten des „Aussprachekurs Deutsch“ und organisiert sich verschiedene Einschätzungen deutscher Muttersprachler. Obwohl die Produktion der O-Laute in unbetonten Silben auch für andere russische Muttersprachler ein Problem sein kann, erachte ich es in den ALBs Alexandras als ein individuelles Problem, da es im Gegensatz zu anderen russischen Muttersprachlern sehr umfangreich thematisiert wird, sich Alexandra ausgiebig damit beschäftigt und sie selbst in ihrer Muttersprache erst zum Zeitpunkt der ALB ein Bewusstsein dafür erlangt. Dies ist auch nach Beendigung der ALB zu vernehmen. Im Abschlussinterview erzählt sie, dass sie in einem weiteren Referat ganz explizit Wörter mit dem Buchstaben <o> angestrichen hat, um auf diese bewusst zu achten. Sie kann sich nun auch im Alltag verstärkt darauf konzentrieren, da sie eine höhere Sprachbewusstheit erlangt hat.

Olga ist eine sehr fleißige Lernerin, die die Ausspracheübungen mehrfach wiederholt, um ihre Aussprache zu verbessern. Obwohl sie die Übungen eher nebenbei hört, kann sie sich

⁷³ russisch für „Moskau“

⁷⁴ russisches Wort für „Milch“

⁷⁵ Dieser Dialog ist den Beraternotizen unter dem Punkt „was sie gemacht hat“ nach der zweiten ALB am 15.07.2005 zu entnehmen. Der Dialog ist auf der CD-Rom gespeichert.

⁷⁶ Dies ist dem Lernertagebucheintrag vom 19.06.2005 zu entnehmen, S. 3 f.

durch das wiederholte Anhören der CDs „Aussprachekurs Deutsch“, das Klangbild der Wörter besser einprägen. Dabei geht sie sehr systematisch vor und teilt ihren Lernvorgang genau ein, wie an dem folgenden Gesprächsauszug aus der zweiten Beratung (S. 20) zu sehen ist:

- BER: und ne andere Sache noch, da ist aber auch relativ schwer dran zu arbeiten, Intonation, also die Satzmelodie,
OLG: mhm
BER: .. da haben wir das letzte Mal noch nicht so viel drüber gesprochen oder?
OLG: hm ... schon, bei „Kellner“ zum Beispiel .. und ja, aber auch nicht so viel, bei dem Text jetzt
BER: hm ..
OLG: äh als ich äh . jetzt meinem Freund das vorgelesen hab, hat er auch mir gesagt, ja, „Satzmelodie“, aber ich hab gesagt, ich konzentrier mich auf äh andere Sachen ☺,
BER: hm
OLG: und wenn ich das gut kann, dann kann ich mich weiter auf Satzmelodie
BER: O.k.
OLG: konzentrieren, weil auf alles auf einmal mich zu konzentriern, das ist einfach zu viel
BER: das ist klar, das stimmt, da haben Sie völlig Recht .. ich find sowieso, dass Sie schon sehr viel gemacht haben, also es ist auch möglich sich erst mal nur auf eine Sache zu konzentrieren, und Sie ham ja schon auf viele Sachen, auf Vokale, lang – kurz, auf Vokalqualität, auf ganz verschiedene Konsonanten geachtet,

Olga holt sich – wie an dem obigen Beispiel verdeutlicht wird – Rückmeldung von ihrem Freund. Dabei bestimmt sie eigenständig wie sie mit Ausspracheabweichungen umgeht. Sie entscheidet selbst, was sie zu welcher Zeit relevant erachtet und bearbeiten möchte. Dies zeigt, dass Olga eine sehr selbstgesteuerte Lernerin ist, die weiß was für sie wichtig ist. Zudem möchte sie genau erfahren, auf welches phonetische Phänomen sie achten muss, um ein Wort richtig auszusprechen. Es ist eine sehr individuelle Auffälligkeit Olgas, die auch in anderen Bereichen zu beobachten ist (3. ALB, S. 14):

- OLG: ich weiß nicht, ob ich noch was hab ☺ .. also ich denke einfach, dass ich irgendwie langsamer bin . zum Beispiel beim Tanzenlernen und so,
BER: Hm
OLG: also ich muss auch ganz genau wissen, wie das geht
BER: hm .. dann sind Sie offensichtlich auch jemand, der sehr analytisch vorgeht, der genau wissen will, was dahinter steht,
OLG: hm das stimmt
BER: aber wenn Sies dann einmal, dann gehts auch
OLG: ja ☺
BER: und wichtig ist ja auch, dass man die Geduld und Ausdauer dazu hat
OLG: ☺

In dieser Sequenz ist zu sehen, dass die Beraterin Olga beruhigt und ihr erklärt, dass ein analytisches Vorgehen beim Tanzen durchaus positiv sein kann und es nicht bedeutet, dass

sie langsamer lernt. Im weiteren Verlauf der ALB kristallisiert sich heraus, dass sie durch ihr intensives Arbeiten ihren Lernerfolg steigern kann (3. ALB, S. 16):

- OLG: bei vielen Sachen ähm, wenn ich zum Beispiel ähm das Wort „Prüfung“ hab,
BER: Hm
OLG: dann äh ich erinnere mich gleich wie das gesprochen wird ☺
BER: hm, hm
OLG: irgendwie, so ganz automatisch, weil ich das schon vielmal gehört hab,
BER: Hm
OLG: und . das finde ich auch gut, das klingt dann in meinem Kopf schon
BER: . ja, das ist toll, das heißt, Sie haben richtig diese lautliche Form abgespeichert,
OLG: Mhm
BER: wie es klingen muss
OLG: Jaja
BER: das ist super
OLG: O.k.

Olga wiederholt mehrmals die Hörübungen des Aussprachematerials und kann infolgedessen effektiver arbeiten. Deshalb bestärkt die Beraterin Olga in ihrer Lernart, da sie somit einen Fortschritt erreichen kann. Indem Olga die Verbesserung ihrer Aussprache selbst realisiert, wird sie in ihrer Lernweise bestärkt und kann an Selbstsicherheit gewinnen.

Da Zhanna seit vier Jahren in Deutschland lebt, hat sie das Gefühl, die deutsche und die russische Sprache zu mischen. Dies spricht sie schon in der ersten ALB an. Sie bezeichnet ihr Russisch als „unschön.“ Dies rührt vor allem daher, dass sie täglich mit ihrer Tochter ein Mix aus Russisch und Deutsch spricht⁷⁷. Sie erläutert diesen problematischen Aspekt an einem Telefonat mit ihrer Freundin (2. ALB, S. 6):

- ZHA: Ja, also wir versuchen dann diese deutsche Wörter im Russischen einzusetzen, mit falscher Betonung! Und dann wenn du deutsch sprichst, holst du dann automatisch wieder das Wort, aber du betonst dann auch falsch! Wenn du dich wirklich dran gewöhnst dass gemischt alles so alles mischen, also gemischt zu sprechen. Weil, für mein Mann ist das auch schwierig, wie ich mit meiner Tochter rede, oh, hab ich auch *byla segodnja beim Tanzklub*, diese „beim“ geht automatisch bei mir. Oder noch ein anderes Beispiel: Ich habe mit meiner Freundin am Telefon geredet und dann musste ich was buchstabieren ... und dann habe ich gesagt, äh ... also sie hat mir was buchstabiert und ich habe aufgeschrieben. Und dann hab ich gesagt: Und sag mir: wie? „t“? oder „m“? oder was war? und dann, sie sagt „t“. Und ich: „t wie tapki?“ (*tapki = russ. Hausschuhe*). Und sie: Čto? – „t wie tapki!“ Was? A ... Čto ty šprisivaeš’?! (*russ.: Was fragst du?*) Und dann sagt mir meine Tochter: „Mama! WIE?! Das ist doch nicht WIE, das ist doch KAK! (*russ. Wort für wie*)“ Und ich merke das nicht mehr, ja, ich frage sie ganz normal: „t wie tapki?“, und sie versteht das nicht und ich verstehe nicht, wieso jetzt nicht versteht, Und das war fünf Minuten lang, bis dass ich, ach! ...

⁷⁷ Dies ist auch den Beraternotizen nach der ersten Lernberatung am 29.04.2005 zu entnehmen.

Zu Beginn dieses Auszugs spricht die Lernerin über den russischen Wortakzent, den sie beim Sprechen auf die deutsche bzw. auf die russische Sprache überträgt. Zunächst erwähnt sie das Beispiel „beim“, was sie jedoch nicht weiter erläutert. Dann erzählt sie, was hier im Fokus stehen soll, dass sie bei einem Telefonat mit ihrer Freundin russische und deutsche Wörter mischt. Ich möchte kurz das Missverständnis rekapitulieren: Die Freundin buchstabierte ihr ein Wort oder einen Satz, das bzw. den sie allerdings nicht versteht. Deshalb fragt sie folgender Weise nach: „t wie tapki?“⁷⁸ Erst als die Tochter realisiert, dass Zhanna das deutsche Wort „wie“ in einem russischen Satz verwendet, wird Zhanna die Ursache des Missverständnisses bewusst. Die Beraterin beruhigt Zhanna und erklärt ihr, dass dies eine normale sprachliche Erscheinung ist. Zhanna ist dieser Aspekt jedoch sehr unangenehm und sie möchte ihr Deutsch gern verbessern.

Als letztes induktives Beispiel möchte ich besondere Auffälligkeiten bei Zhenja fokussieren. Er ist zu Beginn der ALB bereits sehr sprachbewusst. Durch sein Englischstudium in Russland vergleicht er intensiv die Sprachen miteinander. In der ersten ALB äußert er den Wunsch, dass er ohne Akzent sprechen möchte, den er vor allem bei anderen russischen oder kasachischen Muttersprachlern beobachtet. Er möchte versuchen einen Akzent zu vermeiden und möglichst Hochdeutsch zu sprechen, wie der folgende Auszug zeigt (1. ALB, S. 4):

- ZHE: wenn ich die höre, das äh . ich sage ganz ehrlich, ich weiß nicht, wie ich klinge, .. weil ich hab natürlich hab ich mich schon mehrmals also aufgenommen und versuchte zu hören, aber das geht irgendwie nicht
- BER: mhm
- ZHE: vielleicht ist es schon, äh, ja, An- am Anfang, das war hilfreich, jetzt ist es schon schwieriger zu vergleichen, aber wenn ich die anderen Russen oder Ukrainer oder Kasachstaner oder so was höre, natürlich kann man deutlich ein Akzent äh hören
- BER: hm . und was was wäre jetzt Ihr Ziel, also in der Aussprache?
- ZHE: also wie gesagt äh wirklich die Sprache so zu verbessern, damit .. natürlich werde ich nie äh nicht akzentfrei sprechen, aber ich wollte zu dieser Grenze wie möglichst näher zu kommen
- BER: hm
- ZHE: weil ich bin Linguist *and* wenn ich deutsch spreche falsch, das gefällt gar nicht

Hier wird deutlich, dass Zhenja sehr hohe Ansprüche an seine Aussprache stellt. Durch sein Sprachstudium bezeichnet er sich selbst als Linguisten und möchte daher auch eine möglichst akzentfreie Aussprache erreichen. Es ist interessant zu sehen, wie er dies am Ende im Abschlussinterview einschätzt:

⁷⁸ Also <t> wie im Russischen <tapki> (Hausschuhe).

- ZHE: und am Ende isch es einfach die die eine phil[Λ]sophische Frage, wofür braucht, äh ob man bei dem Akzent bleibt
- BER: hm?
- ZHE: das nutzt mir im Prinzip auch nichts, wenn ich 100 Prozent wie ein Deutscher rede ich bin kein Deutscher deswegen!
- BER: mhm
- ZHE: ich werde kein Deutscher deswegen, deswegen, und ja ☺ will ich vielleicht auch nicht

Zhenja hat im Verlauf der ALB eine liberalere Einstellung zu seiner Aussprache angenommen. Es ist interessant, dass er jetzt nicht mehr akzentfrei sprechen möchte, da er einerseits seiner Meinung nach durch eine akzentfreie Aussprache auch kein Deutscher wird und andererseits er dies auch nicht werden möchte. Er äußert, dass er einen gewissen Akzent behalten möchte. Es erscheint mir so, dass er in der Phonetik eine sehr hohe Sprachbewusstheit erlangt hat, er jedoch in der Grammatik und Lexik bspw. noch Defizite bei sich sieht. Deshalb könnte ihn sein Akzent auch davor schützen, überschätzt zu werden.

3.8 Der Prozess der Abstraktion

Wie bereits in Kapitel 3.6 beschrieben wurde, werde ich nun im vorliegenden Kapitel zum axialen und selektiven Kodieren kommen. Dieser Schritt stellt eine Abstraktion dar, d.h. es wird eine Verbindung der durch die abduktiven Blitze aufgestellten Hypothesen zur individuellen ALB hergestellt. Der Leserfreundlichkeit zuliebe ist dieser Schritt im Anhang dieser Arbeit angeführt⁷⁹ und ich möchte nun im folgenden Abschnitt mein Vorgehen beim Kodieren schildern.

Indem Zusammenhänge zwischen den induktiven Beispielen herausgearbeitet wurden, konnten Codes⁸⁰ und schließlich Kategorien in Hinblick auf die Optimierung selbstgesteuerten Lernens erstellt werden. Um die verschiedenen Verbindungen zwischen den von mir aufgestellten Codes und deren Verdichtung zu Kategorien darzustellen, bediente ich mich des paradigmatischen Modells von Strauss und Corbin (1996, S. 78). Bei dem Vorgang des axialen Kodierens wurde für jedes induktive Beispiel ein paradigmatisches Modell aufgestellt. Mit Hilfe dieser Analysen wurden die jeweiligen Kategorien erarbeitet, aus denen die Kernkategorien infolge des selektiven Kodierens bestimmt wurden. Strauss und Corbin (1996, S. 94) definieren Kernkategorien als „[d]as

⁷⁹ s. Kap. I. bis IV., S. 126 ff.

⁸⁰ Strauss und Corbin (1996) bezeichnen diese als Subkategorien.

zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind.“ Die Herausarbeitung dieser Kernkategorien wurde bewerkstelligt, indem die einzelnen Kategorien verglichen, aufgrund ähnlicher Merkmale hin einander zugeordnet und im nächsten Schritt zu ersten Kernkategorien ausformuliert wurden. Diese Kernkategorien wurden dann in einem zweiten Schritt nochmals zu übergeordneten Kernkategorien verdichtet. Die zuerst aufgestellten Kernkategorien konnten nach dem Prinzip des „systematischen In-Beziehung-Setzens“ (ebd.) in den restlichen Kategorien einer Validierung unterzogen werden. Waren in den einzelnen Kategorien nicht ausreichend Informationen vorhanden, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen, habe ich erneut die Transkriptionen herangezogen und sowohl die paradigmatischen Modelle sowie die Kategorien „verfeinert“ (vgl. ebd.). Ich möchte nun zunächst die aufgestellten Kernkategorien einzeln darlegen und dann im nächsten Absatz die Verbindungen der Kernkategorien (Subkategorien) zu übergeordneten Kernkategorien in einem abschließenden Modell zusammenfassen. Um die Nachvollziehbarkeit der herausgearbeiteten Kernkategorien sicherzustellen, würde ich dem Leser an dieser Stelle der Arbeit anraten, zunächst die paradigmatischen Modelle im Anhang⁸¹ zu lesen.

3.8.1 Die Kernkategorien

Aus der Analyse der Gesprächsauszüge des ersten induktiven Blitzes⁸² – Phonetisches Regelwissen – gehen zwei Kernkategorien hervor. Die erste lautet: *Phonetisches Regelwissen ermöglicht den Lernern selbstständig an der eigenen Aussprache zu arbeiten.* Es konnte in allen von mir ausgewählten Gesprächsausügen und unter erneuter Berücksichtigung der Abschlussinterviews⁸³, nachgewiesen werden, dass phonetisches Regelwissen die Grundlage darstellt, Kontrolle über die eigene Aussprache übernehmen zu können. Daraus ergibt sich, dass der Berater in der ALB das jeweils benötigte phonetische Wissen gemäß den individuellen Bedürfnissen bereitstellen sollte. Wie ebenso in allen Beispielen verdeutlicht werden konnte, muss der Berater nicht nur verschiedene Materialien wie Vokaltrapeze oder auch Sagittalschnitte erläutern können, die zur genauen Erklärung der Bildung von Lauten im Mundraum dienen, sondern er muss die betroffenen Laute auch deutlich vorsprechen können und verschiedene Ausspracheübungsmaterialien

⁸¹ s. Kap. I bis IV, S. 126 ff.

⁸² s. Kap. I im Anhang

⁸³ s. Tab. 8 im Anhang, S. 122

bereitstellen. Das phonetische Regelwissen ist für jeden Lerner wichtig, um sich selbst kontrollieren zu können. Dies wird auch durch die Beispiele in den Abschlussinterviews deutlich, wie in Tabelle 8⁸⁴ zu sehen ist.

Die Bewusstmachung konnte in speziellen Fällen am effektivsten durch kontrastive Erklärungen seitens des Beraters bewerkstelligt werden, wie ebenso an allen Beispielen nachgewiesen werden konnte. Daraus ergibt sich die folgende Kernkategorie: *Die Sensibilisierung für kontrastive Aussprachephänomene kann dem Lerner helfen, die Aussprache gezielter zu verbessern.* Mit Hilfe der kontrastiven Betrachtungen der L1 und L2 können u.a. falsche Annahmen seitens des Lerners leicht offengelegt werden. Besonders an diesem Aspekt werden die in Kapitel 2.2 hervorgehobenen Anforderungen an den Berater deutlich. Der Sprachlernberater in der ALB sollte eine professionelle Ausbildung besitzen, um dem Lerner kognitivierende kontrastive Hilfestellungen geben zu können.

Die aus dem zweiten Blitz – Bewusstes Hören – zuerst hervorgegangene Kernkategorie der paradigmatischen Modelle⁸⁵ lautet wie folgt: *Bewusstes Hören ist eine Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Arbeiten an der Aussprache.* Dies bedeutet, dass die Lerner Abweichungen zunächst bei anderen Sprechern und dann im zweiten Schritt bei sich selbst wahrnehmen konnten. Sie sollten diese Abweichungen in der eigenen Aussprache erkennen lernen, um sich selbst einschätzen und verbessern zu können. So würde sich Zhenja bspw. nicht die Aussprache von anderen Muttersprachlern des Deutschen als Vorbild nehmen, da diese seines Erachtens ebenso Abweichungen, bspw. dialektale Besonderheiten, aufzeigt und er diese nicht übernehmen möchte. Für ihn sind die Analyse und das bewusste Hören der Tonbandaufnahme, sowie die Untersuchung seiner eigenen Aussprache ertragreicher. Zhenja fügt hinzu, dass er vieles unbewusst aufnimmt und er sich zum Teil vor einer akzentgeprägten Aussprache nicht schützen kann. Tanja hingegen achtet ganz bewusst auf die Aussprache der Plosive bei anderen Muttersprachlern und vergleicht diese mit der eigenen Aussprache. Sie ist somit befähigt, sich selbst zu verbessern und die Laute [p^h], [t^h], [k^h] aspiriert auszusprechen. Olga wiederum hörte die Übungen zu Beginn sehr bewusst, am Ende allerdings eher unbewusst, um sich die Klangbilder einzuprägen. Sie benötigt Regelkenntnisse, um für sich zu wissen, wie ein

⁸⁴ im Anhang, S. 122

⁸⁵ s. Kap. II im Anhang, S. 133 ff.

Laut richtig gebildet wird. Die induktiven Beispiele haben durchgängig zu der zweiten von mir aufgestellten Kernkategorie geführt: *Die Analyse der eigenen Sprachaufnahme hilft, Abweichungen in der eigenen Aussprache wahrzunehmen.*

In der ALB muss der Berater theoretisches Wissen besitzen, um eine Tonbandanalyse vornehmen zu können, die dem Lerner eine professionelle Einschätzung des Beraters zu phonetischen Abweichungen gibt. So kann der Lerner das eigene Hörverstehen erweitern, denn erst wenn dieser die eigenen Abweichungen hört, kann er zukünftig selbstgesteuert an diesen arbeiten. Durch die Aufnahme eines Diagnosetextes, wie z.B. „Das Haar in der Suppe“, konnte den Lernern exemplarisch gezeigt werden, wie hilfreich es ist, die eigene Aussprache einzuschätzen oder bewusst auf Problemlaute bspw. bei anderen Sprechern zu achten. Bis auf Agnieszka und Tanja haben sich alle Lerner zusätzlich außerhalb der ALB aufgenommen und ihre Aussprache eigenständig analysiert. Agnieszka und Tanja ist hingegen vor allem durch die Tonbandanalyse in der ALB klar geworden, dass es sinnvoll ist, auf die Aussprache anderer Muttersprachler zu achten, was sich in den Abschlussinterviews⁸⁶ herauskristallisierte.

Durch die Analyse der einzelnen paradigmatischen Modelle des dritten Blitzes⁸⁷ – Phonetische Rückmeldung einfordern – wurde folgende Kernkategorie von mir aufgestellt: *Die Fähigkeit, Rückmeldung eines Außenstehenden einzufordern, ist eine Grundvoraussetzung, um die eigene Aussprache kontrollieren zu können.* In dieser Kategorie geht es speziell um die Fähigkeit, sich selbst Rückmeldung zu organisieren, um somit selbstgesteuert an Abweichungen in der eigenen Aussprache arbeiten zu können. Es ist in der Datenanalyse zu sehen, dass die Lerner Feedback benötigen, da es ihnen teilweise am Ende der ALB immer noch schwer fällt, ihre eigene Aussprache einzuschätzen. Dabei ist auch interessant zu sehen, dass sich zwar alle Lerner Feedback einholen können – wie auch die Auszüge aus den Abschlussinterviews⁸⁸ verdeutlichen – einige Lerner jedoch eine professionelle Einschätzung bevorzugen. Während bspw. Zhenja nur professionelles Feedback als sinnvoll erachtet, benötigt Agnieszka keine professionelle Ursachenfehlerbestimmung ihrer Aussprache, da sie durch das richtige Vorsagen eines Muttersprachlers ihre Aussprache eigenständig korrigieren kann. Durch die Analyse der Beraterin in der ALB, die fortlaufenden Einschätzungen der Lerner selbst und die

⁸⁶ s. Tab. 9 im Anhang, S. 123

⁸⁷ s. Kap. III im Anhang, S. 140 ff.

⁸⁸ s. Tab. 10 im Anhang, S. 124

regelmäßige Dokumentation der Aussprache im Lernertagebuch, entwickelten die Lerner die Fähigkeit ihre Aussprache bewusst zu reflektieren. Zudem konnte in der ALB durch die regelmäßigen Beratungsgespräche und die objektive Einschätzung der Beraterin ein realistisches Lernziel gesteckt werden, sodass am Ende der Beratung ein Lernerfolg und somit ein positives Gefühl bei allen Lernern erzielt werden konnte.

Aus den paradigmatischen Modellen des vierten Blitzes⁸⁹ – Individuelle Besonderheiten – konnte ich die folgende Kernkategorie formulieren: *In der ALB können die Lerner für spezifische Probleme bei der Aussprache für sich die individuell entsprechenden (Aussprache-) Lernstrategien finden, die ihnen Selbstsicherheit geben.* Durch die individuelle Beratungssituation kann eine offene Gesprächskultur und damit ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Ausspracheschwierigkeiten der Lerner geschaffen werden. Aus dem Repertoire verschiedener (Aussprache-) Lernstrategien, die durch die Ausspracheberaterin vorgestellt werden, wählen die Lerner die für sie am besten geeigneten aus, wenden diese an und dokumentieren ihr Vorgehen unterschiedlich umfangreich im Lernertagebuch. Aufgrund dieses Prozesses konnte bei allen Probanden ein konstruktiver Lernprozess mit einhergehender Selbstsicherheit und Handlungssicherheit nachgewiesen werden. Ich habe meine aufgestellten Kategorien erneut mit den Abschlussinterviews⁹⁰ verglichen, um die aufgestellte Kernkategorie zu bestätigen. Tanja hat bspw. keine Schwierigkeiten am Ende der ALB ihren Namen zu buchstabieren, Agnieszka wiederum hat ihre Schranke teilweise abgebaut und an Selbstsicherheit gewonnen. Alexandra erläutert, dass sie weiterhin bewusst auf Wörter mit <o> und <a> achtet und dadurch sicherer geworden ist. Olga hat eine genaue Vorstellung, wie sie bei ihrer Ausspracheverbesserung vorgehen möchte, da sie zukünftig mit den CDs „Aussprachekurs Deutsch“ weiterarbeiten würde. Sowohl Zhanna als auch Zhenja sind am Ende der ALB viel selbstbewusster geworden. Zhanna findet es nicht schlimm, wenn sie einen Laut falsch ausspricht, vorausgesetzt sie spricht die anderen Laute in einem Wort richtig aus und wird somit verstanden. Zhenja hingegen möchte sogar einen gewissen Akzent behalten, da er nicht für einen Deutschen gehalten werden möchte. Die Lerner wurden durch die nicht-direktive Beratung dazu angeregt und befähigt, selbstgesteuert und selbstverantwortlich über den persönlichen Lernweg zu entscheiden. Sie sind einerseits dazu in der Lage, eigenständig mit ihrer Aussprache zu verfahren und an ihr zu arbeiten. Andererseits lernen sie aber auch, bestimmte Fehler oder Schwächen (zunächst)

⁸⁹ s. Kapitel IV im Anhang, S. 146

⁹⁰ s. Tab. 11 im Anhang, S. 125

hinzunehmen und sich durch diese nicht in ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit einschränken zu lassen

3.8.2 Selektives Kodieren der Kernkategorien und modellartige Darstellung von ALB

Die formulierten Kernkategorien lassen sich, wie in Tabelle elf zu sehen ist, in folgender schematischer Darstellung zu drei übergeordneten Kernkategorien zusammenfassen.

Kernkategorien	Verbindung der Kernkategorien zu übergeordneten Kernkategorien	
Die Analyse der eigenen Sprachaufnahme hilft, Abweichungen in der eigenen Aussprache wahrzunehmen.	⇒	Durch das bewusste Hören von fremder Aussprache und eigenen Ausspracheabweichungen und das phonetische vermittelte Wissen in der ALB – besonders kontrastiver Art – kann der Lerner seine Aussprache kontrollieren.
Bewusstes Hören ist eine Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Arbeiten an der Aussprache.	⇒	
Die Sensibilisierung für kontrastive Aussprachephänomene kann dem Lerner helfen, die Aussprache gezielter zu verbessern.	⇒	
Phonetisches Regelwissen ermöglicht den Lernern selbstständig an der eigenen Aussprache zu arbeiten.	⇒	
Die Fähigkeit, Rückmeldung eines Außenstehenden einzufordern, ist eine Grundvoraussetzung, um die eigene Aussprache kontrollieren zu können.	⇒	Die Fähigkeit, Rückmeldung eines Außenstehenden einzufordern, die in der ALB unterstützt wird, ist eine Grundvoraussetzung, um die eigene Aussprache kontrollieren zu können.
In der ALB können die Lerner für spezifische Probleme bei der Aussprache für sich die individuell entsprechenden (Aussprache-) Lernstrategien finden, die ihnen Selbstsicherheit geben.	⇒	In der ALB werden die Lerner befähigt, die für sich individuell entsprechenden (Aussprache-) Lernstrategien zu finden, die ihnen Selbstsicherheit im Lernprozess geben.

Tab. 5: Übersicht der übergeordneten Kernkategorien

Die erste aufgestellte übergeordnete Kernkategorie setzt sich aus den in Tabelle fünf angeführten vier Kernkategorien zusammen und lautet wie folgt: *Durch das bewusste Hören von fremder Aussprache und eigenen Ausspracheabweichungen und das phonetische vermittelte Wissen in der ALB – besonders kontrastiver Art – kann der Lerner seine Aussprache kontrollieren.* Der Lerner sollte die eigenen Abweichungen in seiner Artikulation selbst erkennen, bevor er eigenständig unter Zuhilfenahme des angeeigneten phonetischen Regelwissens an den segmentalen und/oder suprasegmentalen Abweichungen arbeiten kann. Wie die qualitativen Untersuchungen gezeigt haben, lassen

sich beide Aspekte nicht voneinander trennen. Des Weiteren hat die empirische Untersuchung ergeben, dass alle Lerner eine höhere Sprachlernbewusstheit erlangt haben und für ihre eigenen Abweichungen sensibilisiert wurden. Die Lerner wünschen sich Rückmeldungen von Außenstehenden zu ihrer Aussprache, die sie sich selbstständig organisieren können, was wiederum in der Analyse der Abschlussinterviews deutlich wird. Auf dieser Beobachtung basierend wurde folgende zweite übergeordnete Kernkategorie aufgestellt: *Die Fähigkeit Rückmeldung eines Außenstehenden einzufordern, die in der ALB unterstützt wird, ist eine Grundvoraussetzung, um die eigene Aussprache kontrollieren zu können.* Bei der letzten abschließenden Kernkategorie wird der individuelle Aspekt hervorgehoben: *In der ALB werden die Lerner befähigt, die für sich individuell entsprechenden (Aussprache-) Lernstrategien zu finden, die ihnen Selbstsicherheit im Lernprozess geben.* Diese Kernkategorie verdeutlicht, dass in der ALB für individuelle Belange, wie psychische Aussprachebarrieren, kontrastive Ausspracheabweichungen, Fossilisierungen in der Aussprache, spezifische Lernweisen u.a. eine professionelle Beratung gewährleistet werden kann, die in allen Fällen meiner empirischen Untersuchung zur Verbesserung und/oder mehr Selbstsicherheit führte. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse lässt sich folgendes Modell (s. Abb. 5) auf die individuelle ALB übertragen.

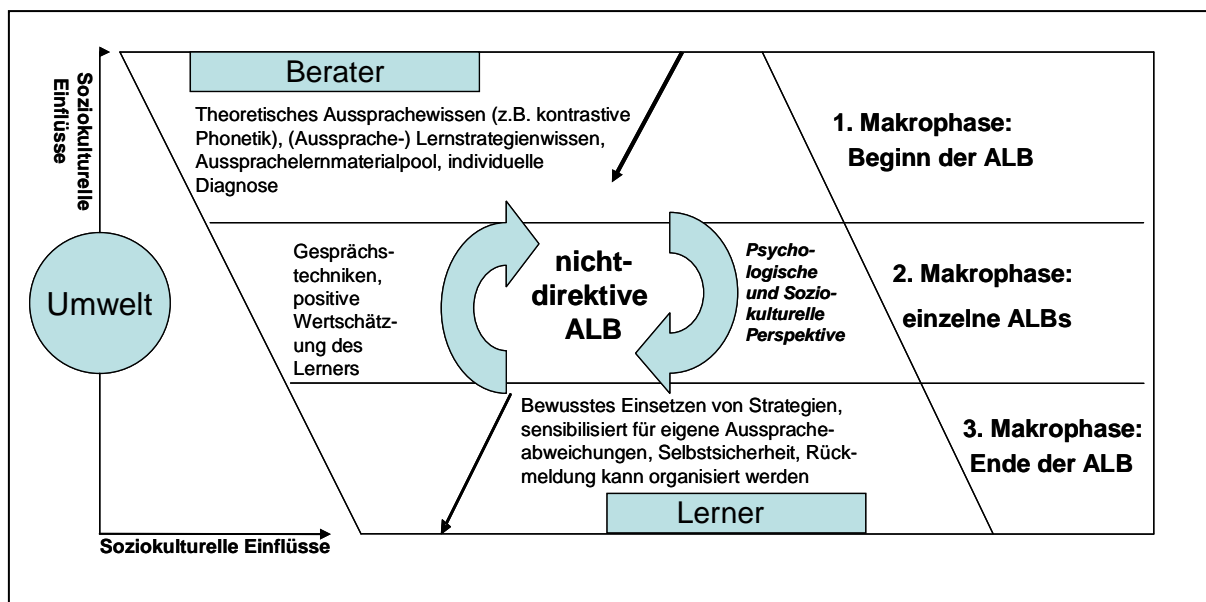


Abb. 5: Das Konzept der ALB (adaptiert nach O'Malley und Chamot 1994, S. 66)

Das Modell verdeutlicht, dass der Berater zu Beginn der ALB (s. 1. Makrophase) im Sinne der psychologischen Perspektive, das kognitiverende Aussprachewissen, die

verschiedenen (Aussprache-) Lernstrategien und auch unterschiedliche Aussprache-Lernmaterialien dem Lerner zur Verfügung stellen muss, damit dieser das geeignete Material oder die für sich relevante (Aussprache-) Lernstrategie selbstständig auswählen kann. Dies wird in den einzelnen Beratungsgesprächen (s. 2. Makrophase) der ALB ermöglicht. In der zweiten Makrophase wird der Lerner durch die nicht-direktive Beratungsführung immer wieder dazu angeregt seinen Lernweg zu reflektieren, was durch die begleitenden Lernertagebücher unterstützt wird. Die persönliche Interaktion zwischen dem (Aussprache-) Lernberater und dem Lerner in der ALB, bei der verschiedene Gesprächstechniken und die positive Wertschätzung im Mittelpunkt stehen, spiegelt m.E. die soziokulturelle Perspektive wider. Am Ende der ALB (s. 3. Makrophase) ist der Lerner selbstsicherer und sensibilisiert für seine Ausspracheabweichungen. Er kann durchgängig über seinen fortlaufenden Lernweg entscheiden, hat an Selbstsicherheit gewonnen und kann dadurch den bestmöglichen Fortschritt für seine Aussprache erzielen. Der Lerner ist befähigt Kontrolle – im Sinne der Autonomiedefinition Bensons – über seine Aussprache zu übernehmen. Die Umwelt, d.h. die Familie, Freunde, Arbeitskollegen als auch Medien u.a., nehmen außerhalb der ALB durchgängig soziokulturelle Einflüsse auf den zu Beratenden als auch den Aussprache-Lernberater.

4. Konsequenzen und Schlussfolgerungen

4.1 Zusammenfassung der vorgelegten Arbeit

Mit dieser Arbeit wurde das bislang wenig erforschte Gebiet der Lernberatung – und in diesem Fall das besondere Beispiel der Aussprache-Lernberatung – exemplarisch einer empirischen Untersuchung unterzogen. Das Ziel dieser Arbeit war es, das mir von Mehlhorn zur Verfügung gestellte Datenmaterial auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens hin zu untersuchen. Die zentrale Frage dabei war, ob die Lerner sich am Ende der ALB als autonome Lerner bezeichnen und fähig sind, selbständig ihre Aussprache zu kontrollieren. Daher wurde zu Beginn dieser Arbeit ein Einblick in die Autonomiediskussion gegeben (s. Kap. 1), wobei in Anbetracht der Reichhaltigkeit der Literaturfülle kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Es wurden die unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Autonomiekonzepte dargestellt und in einen sinnvollen Zusammenhang mit dem Inhalt der vorliegenden Arbeit gestellt. Hierbei wurden die soziokulturelle und die psychologische Perspektive als für das selbstgesteuerte Lernen förderliche Aktivität herausgearbeitet und auf das Konzept der ALB übertragen.

Das zweite Kapitel dieser Arbeit galt dem Vertiefen des Konzepts der Sprachlernberatung. Bei der kritischen Betrachtung des Aufbaus von individueller Lernberatung wurde zum einen das Expertenwissen des Sprachlernberaters dem Lehrerwissen gegenübergestellt und in Bezug darauf das nicht-direktive Beratungskonzept, die verschiedenen Gesprächstechniken und die Beratungsinstrumente fokussiert. Es wurden die Grundlagen von individueller ALB dargelegt und in diesem Kontext die von Mehlhorn veröffentlichten Arbeiten untersucht und kritisch betrachtet. Des Weiteren wurde auf Grundlage des theoretischen Autonomiewissens die ALB analysiert und dargelegt, inwieweit diese die soziokulturelle und die psychologische Perspektive in sich vereint und idealerweise bewusst zu selbstgesteuertem Lernen hinführt. Die Vereinigung dieser beiden Perspektiven und der Versuch der Einordnung in ein ganzheitliches Konzept bildete daher die Forschungsgrundlage für die qualitative Untersuchung, die im dritten Kapitel dieser Arbeit fokussiert wurde.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit galt der qualitativen Untersuchung des mir von Mehlhorn zur Verfügung gestellten Datenmaterials. Abschließend soll nun das methodologische

Vorgehen bei der Untersuchung kurz zusammengefasst und kritisch beleuchtet und Ideen für weiterführende Arbeiten zusammengetragen werden.

4.2 Methodologische Betrachtungen und Ausblick

Durch den qualitativen Charakter dieser Untersuchung konnten keine generalisierbaren Ergebnisse formuliert werden. Bei der Datenanalyse wurde die Dreistufige Erkenntnislogik mit anschließenden axialem und selektivem Kodieren vorgenommen. Dieses methodologische Vorgehen hat sich in Anbetracht des explorativen Charakters der Datenanalyse und der von mir großen Datenmenge als besonders geeignet erwiesen, da somit das Material aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden konnte. Im Verlauf der Analyse wurden drei Hauptkategorien ausformuliert und in einem übersichtlichen Modell dargestellt, das die Grundlage für weitere empirische Untersuchungen zu diesem Forschungsgegenstand bilden kann. Besonders im Kontext der psychologischen und soziokulturellen Verknüpfungsebene in fremdsprachlichen Lernberatungskonzepten wäre es auch interessant zu untersuchen, inwieweit die anderen Perspektiven der Lernerautonomie, d.h. die technische und die politisch-kritische Perspektive, in einem konkreten Zusammenhang mit ALB stehen.

Indem ich nicht nur die Transkriptionen, sondern auch die vollständigen Tonbandaufnahmen der Beratungsgespräche aus der Außenperspektive betrachtete, ist insgesamt von einer hohen internen Validität auszugehen. Da es sich bei den Probanden ausschließlich um Lerner aus dem slawischen Raum handelt, die zudem von Beginn an auf einem sehr hohen Niveau Deutsch sprechen konnten und des Weiteren sehr ähnlichen sozialen Schichten angehören, ist eine geminderte externe Validität nachzuweisen. Mit anderen Worten, die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich, schon allein durch den qualitativen Charakter der Untersuchung, nur schwer verallgemeinernd auf andere Lerner übertragen. Die angeführten Moderatorvariablen werfen die Frage auf, inwieweit sich individuelle Aussprache-Lernberatung auf Lerner anderer Nationalitäten, verschiedener sozialer Herkunft und einer niedrigeren Niveaustufe in Bezug auf ihre Kenntnisse der Fremdsprache auswirken würde. Hieraus erwächst ein Desiderat für weitere dringende Untersuchungen.

Die Auswahl der abduktiven Blitze, welche auch den Untersuchungsgegenstand festlegten,

gestaltete sich durch die Fülle des Datenmaterials als ein umfassender Prozess. Diese kleinschrittige Entwicklung entspricht dem Verständnis der Grounded Theory, bei der der Forscher sich von dem Datenmaterial leiten lässt und erst im Verlauf der Untersuchung durch die Triangulation des Datenmaterials Forschungsschwerpunkte festlegt. So konnte ich das Datenmaterial, nachdem ich bspw. ein induktives Beispiel ausgewählt hatte, durch die Untersuchungsmethode eingrenzen und es detailliert auf meinen Forschungsgegenstand, das selbstgesteuerte Lernen, überprüfen. Da die einzelnen induktiven Beispiele sehr verkürzt im Fließtext wiedergegeben werden mussten, habe ich bei der Auswahl des repräsentativsten Abschnitts der induktiven Beispiele wiederholt die Transkriptionen herangezogen und die entsprechenden Audiokassetten mehrere Male angehört. Durch die stetige Überprüfung meiner Auswertungen mit dem Datenmaterial konnte schließlich der Grad der Validität erhöht werden. Ebenso wurden durch die zusätzliche Analyse der Lernertagebücher wertvolle introspektive Einschätzungen der Lerner selbst gewonnen, insbesondere über Unklarheiten im laufenden Lernprozess aber auch über das eigene Erkennen der Ausspracheverbesserungen. Die offenen Fragen erlaubten es ihnen, ohne bestimmte Vorgaben oder Formulierungsmuster über ihren Lernweg zu reflektieren.

In allen Fällen der qualitativen Untersuchung konnte schließlich nachgewiesen werden, dass die Lerner sich am Ende der ALB sicherer fühlten, sich, wenn notwendig, Rückmeldung organisieren können und fähig sind, Kontrolle über ihre Aussprache auszuüben. Die schlechte Qualität der Tonbandaufnahmen ließ nur sehr schwer Rückschlüsse auf Ausspracheverbesserungen der Lerner in der freien gesprochenen Sprache zu. Dies ist jedoch von Beginn an nicht das Primärziel der vorliegenden Forschungsarbeit gewesen. Im Hinblick auf die Ausspracheverbesserungen der Lerner blieb das zusätzliche, in den einzelnen ALBs angefertigte Audiomaterial unberücksichtigt. Mit Hilfe dieser Analysen, d.h. der umfangreichen Computeraufnahmen, könnten die Fortschritte der Lerner in ihrer Aussprache mittels signal- und ohrenphonetischer Methoden auch objektiv analysiert und mit den Wahrnehmungen der Lerner verglichen werden. Dies war jedoch nicht Ziel der vorliegenden Arbeit. In Anbetracht der umfangreichen Datenmenge und der zeitlichen Begrenzung, bildet dieser Aspekt eine interessante Basis für weiterführende Arbeiten.

Einen weiteren wichtigen Punkt der vorliegenden Arbeit stellt die von Anfang an

konsequente, transparente Darlegung des Sinn und Zweckes der ALB durch die Beraterin dar. Der Aspekt der Transparenz, der sich als Lernberatungskodex versteht und der untersuchten ALB zu Grunde gelegt wurde, ist als sehr positiv zu bewerten. Es könnte sich jedoch als Kritikpunkt formulieren lassen, dass die Art und Weise der Durchführung der Abschlussinterviews durch die Beraterin selbst eine nicht zu vernachlässigende Beeinflussung der Lerner in deren Gestaltung ihrer Antworten darstellen könnte, da die Lerner sich gezwungen fühlen könnten positive Antworten zu geben. Diesem Einwand ließe sich entgegen, dass die Lerner durch den Charakter der Longitudinalstudie, d.h. die vielen Beratungsgespräche und den regen E-Mail Austausch, an die Beraterin gewöhnt waren, weshalb sich natürliche und ungezwungene Gespräche entfalten konnten. Dadurch wird wiederum die Authentizität der ALBs und die Glaubwürdigkeit der Untersuchung erhöht. Bis auf die Lernerbiographien und die Abschlussinterviews waren zudem alle Gespräche unstrukturierte Interviews, die nach keinem bestimmten Fragenkatalog erstellt wurden, um eine sehr authentische Gesprächssituation und eine größere Transparenz zu schaffen (vgl. Mackey/Gass 2005, S. 173).

Ein weiterer Aspekt war das zunächst große Lernerinteresse zu Beginn der ALB. Es zeigte sich jedoch nach der Einführungsveranstaltung, dass sich eine Vielzahl der Lerner gegen eine Teilnahme entschieden oder die ALB nach einer gewissen Zeit abbrachen. Unter diesem Gesichtspunkt ist interessant, in zukünftigen Studien zu untersuchen, warum sich Lerner für einen Abbruch oder die Weiterführung einer ALB entscheiden. An diesem Punkt möchte ich auf Kapitel 2.8.4 verweisen, in dem ich verdeutlicht habe, dass die Aussprachekorrektur als ein Eingriff in die Persönlichkeit verstanden und deshalb schnell von den Lernern abgelehnt werden kann. Die Schaffung einer sehr vertrauten Atmosphäre in der ALB könnte hier Abhilfe leisten. Weiterführend wäre es durchaus interessant zu untersuchen, wie die ALB für Lerner aus anderen Kulturen, bspw. aus dem asiatischen Raum, effektiv eingesetzt werden kann. So könnte auf der Grundlage der Beobachtungen Hollidays (s. Kap. 1.2.3), dass sich autonomes Handeln asiatischer Lerner durch Gespräche in Lehr- und Lernsituation in Klassengröße äußert, untersucht werden, ob eine „Gruppen-Aussprache-Lernberatung“ ebenso zu selbstgesteuertem Lernen führen würde. Hier wäre es interessant zu erforschen, ob Lerner in solch einer Gruppenkonstellation, durch das nicht-direktive Beratungsprinzip unterstützt, die Fertigkeit erwerben, ihre Aussprache zu reflektieren und Kontrolle über diese auszuüben. Es stellt m.E. einen Widerspruch dar, dass die Individualität von Lernern verschiedener Kulturen erforscht wird, die Ergebnisse

dieser Studien für weiterführende Forschungen bzw. Umstrukturierungen in der Lernberatung im Allgemeinen unberücksichtigt bleiben. So sollte die ALB der entsprechenden Lernkultur angepasst und untersucht werden, ob diese Art des Lernens den Charakter einer nicht-direktiven Beratung behält oder fälschlicherweise als Nachhilfe oder Einzelunterricht verstanden würde. Ebenso entsteht ein Anspruch auf den Vergleich verschiedener Curricula in unterschiedlichen Kulturen und deren Untersuchung, inwieweit das nötige (Aussprache-) Regelwissen und (Aussprache-) Strategienwissen entsprechend auf welchem Niveau beherrscht wird. Die Erkenntnisse aus einer solchen Forschung dürfte Aufschluss darüber geben, welche verschiedenen Ansätze der Fremdsprachenvermittlung für Aussprache hilfreich oder hinderlich sind.

Im Fokus der Untersuchung standen ausländische Studenten in Deutschland. Sie müssen dem Druck des Studiums standhalten und daher eine gute Aussprache nachweisen können, um zu zeigen, dass sie den Anforderungen gewachsen sind. Hier kann die ALB ganz speziell helfen, eine höhere Sprachkompetenz zu erwerben und dadurch an Selbstsicherheit zu gewinnen, wie die qualitative Untersuchung zeigte. Ich möchte an dieser Stelle an die eingangs geschilderte Situation der heutigen Erreichbarkeit der Kontinente und der damit zusammenhängenden Forderung einer möglichst akzentfreien Aussprache anknüpfen. Ich denke es ist wichtig, die Gefahr zu sehen, dass muttersprachliche Zuhörer ein hohes Ausspracheniveau mit ganzheitlich hoher Sprachkompetenz gleichsetzen. Hier setzt die individuelle ALB an, da sie den Lernern hilft einer negativen Zuhörereinstellung entgegen zu arbeiten.

Des Weiteren kristallisierte sich in den Auswertungen der Abschlussinterviews heraus, dass die Lerner zwar eine Verbesserung ihrer deutschen Aussprache und damit ein höheres Aussprache-Niveau erreicht haben. Dennoch möchten sie weiterhin zunächst in anderen Bereichen, wie bspw. Grammatik oder Lexik, arbeiten, um sich auch in diesen Bereichen zu verbessern. Dies liegt zum einen darin begründet, dass die Lerner u.a. bei sich ein Ungleichgewicht zwischen der guten Aussprache und dem ungenügendem Grammatikwissen sehen, wie es z.B. bei Zhenja der Fall war. Zum anderen könnten deutsche Muttersprachler durch die gute Aussprache der Lerner hohe Ansprüche an die Deutschkenntnisse allgemein stellen und dadurch keine Rücksicht, bspw. in Hinblick auf Schnelligkeit oder umgangssprachliches Vokabular, auf die Lerner nehmen. Dies kann u.a. zu Missverständnissen und zu Unzufriedenheit auf der Lernerseite führen, wie auch schon

zuvor beschrieben wurde. Dies ist ein sehr interessantes und gleichzeitig gut nachvollziehbares Phänomen, wenngleich es die Frage aufwirft, ob der sonst so früh geforderte Ausspracheunterricht, und der damit verbundene Einsatz der ALB auf einem niedrigen Sprachstand, die Lerner zum Teil überfordern könnte. Daher ist es interessant zu beobachten, dass ausschließlich Lerner auf einem hohen Sprachniveau bis zum Schluss an den ALBs teilgenommen haben. Dies könnte zum einen an dem zu hohen Anspruch in der ALB selbst oder dem zu niedrigem Lernstand der „Abbrecher“ liegen. Es müsste daher untersucht werden, auf welchem Niveau ALB tatsächlich am effektivsten einsetzbar ist. Meine Annahme auf Grundlage der Datenanalyse lautet, dass ALB durch den stark kognitivierenden Charakter tatsächlich erst auf einem hohen Niveau sinnvoll bzw. effektiv ist, da die Lerner sonst überfordert werden könnten. Sie müssen ein entsprechend hohes Niveau in der Lexik und Grammatik erlangt haben, um sich nicht nur auf die eigene und die Aussprache Fremder zu konzentrieren. Des Weiteren müssen sie eine hohe Motivation und die Fähigkeit zur Selbstreflexion mitbringen. Auch diese Annahmen gilt es in weiterführenden Arbeiten zu untersuchen.

Die Durchführbarkeit von ALB erfordert nicht wenige technische Voraussetzungen. So wird neben einem Aufnahmegerät oder einem Computer mit Aufnahmefunktion ein ruhiger Raum benötigt, um eine effektive Arbeitsweise zu ermöglichen. Des Weiteren sollte eine Mediothek zur Verfügung stehen, die es ermöglicht, eine umfangreiche Bestellung von Übungsmaterialien zu tätigen. Hinzu kommen eine Vielzahl an organisatorischen Erledigungen, sowie die nötigen Grundvoraussetzungen, die der (Aussprache-) Lernberater mitbringen muss: Dieser sollte ein sehr guter Organisator sein, da er einen erheblichen Zeitaufwand einplanen muss. Außerdem sollte er die Ausgangssprachen der Lerner ausgiebig studieren und nicht nur über umfangreiches Grundlagenwissen in der Phonetik verfügen, sondern auch ein großes Interesse an Phonetik haben. Um die organisatorische Effektivität von ALB zu steigern, sind empirische Untersuchungen zu Aufwand und Nutzen von Nöten.

4.3 Relevanz für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Abschließend möchte ich die Bedeutung von ALB für den DaF-Kontext beleuchten. Trotz ihres Potentials eine Alternative zum Ausspracheunterricht zu sein, stehen vor der Umsetzung der ALB einige organisatorische und didaktische Hürden. Nur unter ganz

bestimmten Voraussetzungen könnte diese in Sprachzentren oder Kollegs angeboten werden. Um dies zu bewerkstelligen, müsste m.E. eine vorangestellte Informationsveranstaltung die Grundlagen, z.B. die Ziele und das nicht-direktive Beratungskonzept, erläutert werden. Des Weiteren könnten Elemente der ALB in den Phonetikunterricht integriert werden. So kann bspw. ein Konzept entwickelt werden, die gemeinsame Diagnose mit einem (Aussprache-) Lernberater effektiv in den FSU zu integrieren. In den Auswertungen der einzelnen ALBs zeigte sich deutlich, dass die Aufnahme des Diagnosetextes, die anschließende eigenständige Auswertung durch den Lerner und der nachfolgenden gemeinsamen Analyse mit der Beraterin, eines der wichtigsten Beratungsinstrumente darstellte. Mittels der Diagnose in der ersten ALB entwickelten die Lerner eine größere Sprachbewusstheit für ihre Aussprache. Dies bedeutet, dass die Lerner befähigt wurden, ihre Ausspracheabweichungen und -besonderheiten selbst wahrzunehmen. Da eine Wiederholung der Aufnahme und der Diagnose von den Lernern selbstständig durchgeführt werden kann, wie in vier Beratungsfällen der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, könnte diese den Lernern helfen, selbstgesteuert an ihrer Aussprache weiter zu arbeiten. Die individuelle Diagnose zu Beginn eines Ausspracheunterrichts stellt somit eine gelungene Möglichkeit dar, die Lerner für ihre Aussprache zunächst zu sensibilisieren und diese einschätzen zu lernen. Wie sich Sprachunterricht und das noch junge Gebiet der ALB am effektivsten ergänzen, sollte zukünftig empirisch untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Benson, Phil (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson Education.
- Benson, Phil (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.), *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman, 18-34.
- Brammerts, Helmut / Calvert, Michael / Kleppin, Karin (2005). Ziele und Wege bei der Individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem – Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 53-60.
- Claußen, Tina (ersch. 2009). *Studierstrategien-Training mit unterstützender (Sprach)Lernberatung – Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernerverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*.
- Claußen, Tina / Peuschel, Kristina (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-10. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm> (26.05.2008).
- Crabbe, David / Hoffmann, Alison / Cotterall, Sara (2001). *Examining the discourse of learner advisory sessions*. *AILA Review*, 15, 2-15.
- Dam, Leni (2003). Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Ema (Hrsg.), *Learner autonomy in the foreign language classroom. Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 135-146.
- Deci, Eduard L., / Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York u.a.: Plenum.
- Dickinson, Leslie (1988). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge, New York (u.a.): Cambridge University Press.
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000). *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.
- Dieling, Helga (1991). Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 2, 111-115.
- Dirks, Una (2007). Fremdsprachenforschung als 'Entdeckungsreise'. Im Spannungsfeld von Abduktion, Deduktion und Induktion. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 43-58.
- Dohmen, Günther (1999). Einleitung: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 16-38.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2000). *Einführung in die Sprachlernforschung*. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen. Basel: Francke.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (1997). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 3-8.
- Edmonson, Willis (1997). Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 88-110.
- Fiukowski, Heinz (2002). *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. 6. unveränderte Auflage. Tübingen: Niemeyer.

- Flick, Uwe (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Forneck, Hermann J. / Springer, Angela (2005). Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklung in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Nolda, Sigrid / Nuissl von Rein, Ekkehard / Tippelt, Rudolf (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 94-159.
- Grotjahn, Rüdiger (1998). Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1), 35-83.
- Hackney, Harold / Cormier, L. Sherylin (1993). *Beratungsstrategien, Beratungsziele*. 3. Auflage. München: Reinhardt.
- Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3. überarbeitete Auflage. London: Longman.
- Hoffmann, Sabine (2006). Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-10. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Hoffmann1.htm> (26.05.2008).
- Holec, Henri (1981). *Autonomy in foreign Language Learning*. Oxford, New York, u.a.: Pergamon.
- Holliday, Adrian (2003). Social autonomy: addressing the dangers of culturism in TESOL. In: Palfreyman, David / Smith, Richard C. (Hrsg.), *Learner autonomy across cultures. Language education perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 110-126.
- Helmling, Brigitte (2006). Peergruppenarbeit. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-11. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Helmling1.htm> (03.05.2008).
- Helming, Brigitte (2005). Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems. In: Brammerts, Helmut / Calvert, Michael / Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem – Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 83-91.
- Hirschfeld, Ursula (2007). Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 277-280.
- Hirschfeld, Ursula / Stock, Eberhard (2007). Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12 (2), 1-20. Abrufbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Hirschfeld_Stock.pdf (26.05.2008)
- Hirschfeld, Ursula (2005). Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht. In: Eva C. van Leewen (Hrsg.), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65.Geburtstag*. Tübingen: Francke, 513-527.
- Hirschfeld, Ursula (2003). Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus / Forster, Roland (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 189-223.
- Hirschfeld, Ursula (2001). Der fremde Akzent in der interkulturellen Kommunikation. In: Bräunlich, Marget / Neuber, Baldur / Rues, Beate (Hrsg.), *Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold*. Frankfurt am Main. u.a.: Peter Lang, 83-91.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (1998). *Simsalabim. Ein Übungsbuch für Deutschlernende*. München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula (1991). Verständlich sprechen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 156-160.

- Kaunzner, Ulrike A. (1997). *Aussprachekurs Deutsch. Komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Text- und Übungsbuch (mit 6 CDs)*. Heidelberg: Groos.
- Keller, Gustav (1999). *Lehren helfen lernen*. Donauwörth: Auer.
- Kelz, Heinrich P. (1976). *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske.
- Kleppin, Karin / Mehlhorn, Grit (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-12. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm> (26.05.2008).
- Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung auf Distanz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-6. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Kleppin1.htm> (27.05.2008).
- Kleppin, Karin (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14 (1), 71-85.
- Kraft, Susanne (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (6), 833-845.
- Langner, Michael (2006). Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-10. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Langner1.htm> (26.05.2008).
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (2005). Practice, person, social world. In: Daniels, Harry (Hrsg.). *An Introduction to Vygotsky*. (2nd. Edition). New York, Canada (u.a.): Routledge, 149-156.
- Little, David (1999). Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 22-36.
- Little, David (1997a). Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (2), 227-244.
- Little, David (1997b). Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In: Müller-Verweyen, Michael. *Neues Lernen-Selbstgesteuert-Autonom*. München: Goethe-Institut, 33-43.
- Mackey, Alison / Gass, Susan M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Mandl, Heinz / Fischer, Peter M. (1982). Wissenschaftliche Ansätze zum Aufbau und zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), 111-128.
- Mehlhorn, Grit / Trouvain, Jürgen (2007). Sensibilisierung von Lernenden für Fremdsprachliche Prosodie. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 1-26. Abrufbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf (26.05.2008).
- Mehlhorn, Grit (2007a). Ausspracheerwerb ausländischer Studierender: Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr, 187-205.
- Mehlhorn, Grit (2007b). Individual pronunciation coaching and prosody. In: Gut, Ulrike / Trouvain, Jürgen (Hrsg.), *Non-native prosody: phonetic description and teaching practice*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 211-236.
- Mehlhorn, Grit (2006a). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-11. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm> (26.05.2008).

- Mehlhorn, Grit (2006b). Möglichkeiten einer individuellen Aussprache-Lernberatung. In: *Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Langenscheidt, 228-232.
- Mehlhorn, Grit (2005). Learner autonomy and pronunciation coaching. In: Maidment, John (ed.), *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*, University College London. Abrufbar unter: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp13.pdf> (26.05.2008).
- Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung - Ein Leitfaden für die Beratungspraxis (mit CD-Rom)*. München: Iudicium.
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuber, Baldur (2007). Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12 (2), 1-10. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Neuber.pdf> (26.05.2008).
- Oxford, Rebecca / Schramm, Karen (2007). Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies. In: Cohen, Andrew D. / Macaro, Ernesto (Hrsg.), *Language Learner Strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: University Press, 47-68.
- Oxford, Rebecca L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, David / Smith, Richard C. (Hrsg.), *Learner autonomy across cultures. Language education perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 75-91.
- Pätzold, Henning (2004). Lernberatung und Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 41. Erlangen: Schneider.
- Peuschel, Kristina (2006). Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-6. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Peuschel1.htm> (26.05.2008).
- Peuschel, Kristina (2003). Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen. Ein Forschungsbericht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14 (2), S. 207-232.
- Premack, David (1984). Pedagogy and Aesthetics as Sources of Culture. In: Gazzaniga, Michael S. (Hrsg.), *A Handbook of Cognitive Neuroscience*. New York: Plenum Press, 15-35.
- Rivers, William P. (2001). Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners. In: *Modern Language Journal* 85, Part 2.
- Rogers, Carl R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rogers, Carl R. (1973). *Die klient-bezogene Gesprächstherapie*. München: Kindler.
- Schmelter, Lars (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-22. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm> (25.05.2008).
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Gunter Narr.
- Siebert, Horst (2006). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: Ziel.

- Stickler, Ursula (2001). Beratung für das Tandemlernen. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem – Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 61-65.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Skowronek, Steffen (2006). Lernberatung oder Sprachkurse? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-11. Abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Skowronek1.htm> (29.05.2008).
- Voller, Peter / Martyn, Elaine / Pickard, Valerie (1999). One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project. In: Sarah Cotteral und David Crabbe. (Hrsg.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Lang, 111-126.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Wegele, Erika (2006). Tutorielle Betreuung beim Online-Sprachprogramm *uni-deutsch.de*. Erste Erfahrungen aus der Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 1-17. Abrufbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/Wegele1.htm (29.05.2008).
- Weinert, Franz E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), 99-110.
- Weskamp, Ralf (1999). Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 8-19.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005). *Sprachvergleich als Lernstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wolff, Dieter (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 321-326.
- Wolff, Dieter (1997). Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprache. In: Müller-Verweyen, M.: *Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom*. München: Goethe-Institut, 45-52.

Anhang

	Zhenja	Tanja	Olga	Agnieszka	Alexandra	Zhanna
1. ALB						
Datum	Freitag, den 22. April 2005	Freitag, den 22. April 2005	Donnerstag, den 28. April	Donnerstag, den 31. August	Freitag, den 27. Mai 2005	Freitag, den 29. April 2005
Dauer	12.00-14.00 Uhr	09.00-11.20 Uhr	10.00-12.30 Uhr	09.00-11.50 Uhr	13.00-15.15 Uhr	12.00-14.30 Uhr
2. ALB						
Datum	Freitag, den 13. Mai 2005	Freitag, den 13. Mai 2005	Freitag, den 27. Mai 2005	Mittwoch, den 21. September 2005	Freitag, den 15. Juli 2005	Freitag, den 10. Juni 2005
Dauer	14.00-15.20 Uhr	08.30-09.50 Uhr	10.00-11.30 Uhr	09.00-10.35 Uhr	08.30-09.35 Uhr	11.00-12.30 Uhr
3. ALB						
Datum	Freitag, den 01. Juli 2005	Donnerstag, den 16. Juni 2005	Donnerstag, den 14. Juli 2005	Mittwoch, den 12. Oktober 2005	Samstag, den 01. Oktober 2005	Freitag, den 01. Juli 2005
Dauer	13.00-14.40 Uhr	09.00-10.30 Uhr	12.00-13.10 Uhr	09.00-10.45 Uhr	09.00-10.45 Uhr	9.00-11.50 Uhr
4. ALB						
Datum	Montag, den 08. August 2005	Freitag, den 22. Juli 2005	Donnerstag, den 18. August 2005	Montag, den 31. Oktober 2005	Samstag, den 29. Oktober 2005	Freitag, den 02. September
Dauer	13.00-14.20 Uhr	09.00-09.50 Uhr	12.05-13.40 Uhr	17.30-19.30 Uhr	09.00-10.25 Uhr	09.15-11.30 Uhr
5. ALB						
Datum	keine	Donnerstag, den 11. August 2005	Mittwoch, den 28. September 2005	Montag, den 21. November 2005	Mittwoch, den 23. November 2005	Mittwoch, den 26. Oktober
Dauer	keine	09.00-10.10 Uhr	14.00-15.20 Uhr	17.30-19.30 Uhr	14.45-15.25 Uhr	14.15-16.15 Uhr
Abschluss-interview						
Datum	Mittwoch, den 18. Januar 2006	Montag, den 16. Januar 2006	Mittwoch, den 01. Februar 2006	Donnerstag, den 16. März 2005	Samstag, den 14. Januar 2006	im Januar 2006
Dauer	15.00-16.10 Uhr	14.00-15.10 Uhr	12.00-13.05 Uhr	09.15-10.05 Uhr	ca. 120 min	ca. 120 min

Tab. 6: Aussprache-Lernberatungen im Überblick

							Summe
Namen	Zhenja	Tanja	Olga	Agnieszka	Alexandra	Zhanna	
Lernberatungen	4	5	5	5	5	5	29 ALBs
Abschlussinterview	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	5 Stück
Transkriptionen	vollständig	vollständig	vollständig	vollständig	vollständig	vollständig	
A4 Seiten Transkripte	29+16+23+17+18 = 103	35+24+22+14+14+20 = 129	33+26+16+25+11+17 = 128	50+24+22+31+26+15 = 168	28+14+19+15+6+15 = 97	10+6+7+7+17+5 = 52	677 Seiten
Beraternotizen zu ALB + Abschlussinterview	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	
Lernertagebuch	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	
schriftl. Diagnose das "Haar in der Suppe" in der 1. ALB + Legende zu Abweichungen im Text	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	
schriftl. Auswertung Perzeptionstest vom 16. April 2005 „Schwierigkeiten bei der Perzeption“	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	
Diagnosebogen für die Aussprache in der 1. ALB	22. April 2005 (Ausgangssprache: Russisch)	22. April 2005 (Ausgangssprache: Russisch)	nicht vorhanden	31. August 2005 (Ausgangssprache: Polnisch)	nicht vorhanden	nicht vorhanden	
Diagnosebogen für die Aussprache zu einer späteren ALB	Diagnose vom 08. August 2005, 4. ALB (Ausgangssprache: Russisch)	nicht vorhanden	nicht vorhanden	22. November 2005, 5. ALB (Ausgangssprache: Polnisch)	nicht vorhanden	nicht vorhanden	
Checkliste: Aussprache-Lernstrategien	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	
Kassetten a 90 Min.	6	7	7	9	7	9	45 Stück = 4050 Min.= 67,5 h

Tab. 7: Übersicht des Datenmaterials

Lerner	Abschlussinterview: Einschätzung des phonetischen Regelwissens der Lerner
Agnieszka	„und zwar, ich hab damals, die Sachen, wie die Leute das äh ausgesprochen haben, hab ich das äh nachahmen <u>können</u> , aber beziehungsweise hab ich versucht alle Sachen auszusprechen, wie die das gemacht haben, [...] und jetzt, äh wo ich das Wissen, das Fachwissen, ich kann das korrigieren, noch dazu:“ (S. 5)
Alexandra	„Also da muss man wirklich drauf achten.“ (S. 5)
Tanja	„man muss <u>wissen</u> , wie man [...] wie die Laute produziert werden. wenn ich nicht weiß, wie. wie der . wie im Ausspracheapparat alles funktioniert, dann kann ich das nicht auch ändern, bei mir selbst dann auch . Audiobegleitung, damit man das hörn kann . und dann auch Selbstkontrolle:“ (S. 6)
Olga	„ <u>Mir</u> hat das geholfen.“ (S. 7) (Hier nimmt sie Bezug auf die Sagittalschnitte.)
Zhanna	„Wenn man nicht weiß, kann man sich nicht weiterentwickeln. Also man muss diese Regel kennen. Das auf jeden Fall:“ (S. 2) „Das ist nen bißchen anders. Mehrmals hören und selber nachsprechen. Also grammatische Regeln sind logischer als Ausspracheregeln.“ (S. 3)
Zhenja	„ [...] für mich war das schon wichtig, äh ja weil . das gehört einfach dazu! vor allem muss man zum Beispiel diese phonetische Symbolen kennen.“ (S. 11)

Tab. 8: Übersicht der Abschlussinterviews zum ersten Blitz „phonetisches Regelwissen“

Lerner	Eigenständige Aufnahme	Frage der Beraterin im Abschlussinterview: „also hilft Ihnen das, wenn Sie Sachen öfter hören und genauer hinhören, hilft Ihnen das, das besser auszusprechen, oder hat das damit nich so viel zu tun?“	Hörübungen sind wichtige Grundvoraussetzungen für selbstgesteuertes Arbeiten an der Aussprache.
Agnieszka	nicht aufgenommen	„[Ä]hm, wenn ich von den Deutschen was hör, ich kann, jetzt kann ich das nachahmen . aber Voraussetzung ist, dass mir das Spaß macht . das äh nachzuahmen [...] doch . doch! je öfter, desto besser“ (S. 5).	Ja
Alexandra	aufgenommen	„[W]eil mich selber kann ich nicht so gut hören. und ich glaub, wenn wüsste (wusste), dass man mich aufnimmt, dann würde ich auch nicht so sprechen. denke ich mal. das wäre eher eine künstliche Situation.“ (S. 2 f.) „Doch. Es gibt Menschen, denen ich gerne zuhöre und ich versuche auch nachzumachen. Ich glaub: Damit ist richtig. Es gibt auch einige deutsche Muttersprachler die ich nicht nachmache. Ich nehme die auch nicht war. Im Deutschen vor allem die Männerstimmen gefallen mir. Bei einigen. Sie sprechen etwas langsamer als die Frauen und mit so einer tiefen Stimme. Das konnte ich nachmachen, das gefällt mir vielmehr. Auch gerade bei Referaten oder Professorengesprächen. Frauen ist es sehr schwer nachzumachen oder zu zu hören. Ist schwieriger.“ (S. 3 f.)	Ja
Olga	nicht aufgenommen	„[H]m, aber <u>nur</u> das Hörn? ähm, ich glaub mit so einem Buch arbeiten, das ist dann optimal.“ (S. 10)	Ja
Tanja	aufgenommen	„[I]ch höre jetzt alle Fehler [...] bei sich auch, und bei andern auch.“ (S. 4)	Ja
Zhanna	aufgenommen	„ <u>Sektorspezifisch</u> . Ja, also so [...] Und sonst, aber so halt alleine Wörter nicht, ich achte immer drauf wenn ich das ganz falsch, nicht ausgesprochen hab, sondern wenn ich den Satz falsch aufgebaut hab, dann hör ich das auch sofort. Aussprache hör ich weniger, ich hör dann nur <u>dann</u> , wenn ich bei der Person denke irgendwie war komisches Wort, dann weiß ich schon, das war nicht gemeint, dann versuche ich mich in der Regel zu verbessern und wie ich es aussprechen soll, aber mit kurze und lange Vokale, die verpuffen zwar, das ist sehr schwierig, aber die kommen so wie so immer wieder.“ (S. 1)	Ja, Wiederholungen vor allem und Nachsprechen, aber auch die Regel (S. 2)
Zhenja	aufgenommen	[O]b es, ja, das beeinflusst oder nicht . die Leute, die Leute äh um mich herum sind ja nicht unbedingt äh Vorbilder, [...] von der Aus- von der Aussprache .. deswegen, man weiß nie genau, ob das eine äh richtige Weise eine bestimmte Laute auszusprechen oder vielleicht auch nicht [...] wenn ich zum Beispiel das Fernseh mir anschau, dann kann ich natürlich äh die die Unterschiede äh . spüren, kann man sagen, [...]“ (S. 12 f.)	Ja

Tab. 9: Übersicht der Abschlussinterviews zum zweiten Blitz „bewusstes Hören“

Lerner	Abschlussinterview: Selbsteinschätzung, Feedback erfragen, Rückmeldung eigenständig organisieren
Agnieszka	„[D]er soll das ein paar mal wiederholen [...] zum Beispiel ein Wort, und dann äh versuch ich das richtig zu sagen, der soll mir sagen, ob das sich verbessert hat oder nicht [...] ich muss das hören [...] jaja, das hilft mir dann .. und wenn derjenige sagt, „O.k., jetzt musst du das etwas länger sagen“ [...]oder kürzer, das hilft mir, dann probier ich das selber zu machen.“ (S. 9 f.)
Alexandra	„Ja gut, aber ich kenne auch keine deutschen Muttersprachler, die mit mir 40 Minuten irgendwie aussprachen. Ich meine ab und zu mal Feedback einmalig zu holen, das geht, das finden die Menschen noch witzig, aber einfach so ein Aussprachelehrer... ich kenne keinen, der so ein Wille hat.“ (S. 9)
Tanja	„[I]ch kann fragen, ja ☺ wenn ich was unbedingt wissen möchte, dann kann ich fragen.“ (S. 18)
Olga	„[E]her nicht . äh, ja meine Mitarbeiterin am Lehrstuhl, äh die <u>darf</u> das auch machen.“ (S. 3)
Zhanna	„Also auf diese bestimmte Betonung, eh.. meine Arbeitskollegin sagt mir jetzt auch immer, wie ich das sagen soll, ich mache [?] also sie hat versucht die falsche Betonung bei mir zu korrigieren, also so...oder... also halt, ich frag wie sagt man [?], ich hab sie gefragt, ob sie das weitermacht.“ (S. 1)
Zhenja	„BER: hm . ich glaub, deine Strategie öfter mal nachzufragen ist absolut sinnvoll . und äh wenn es jemanden gibt, grade wenn du von Linguisten umgeben bist ☺ ZHE: mach ich auch.“ (S. 17)

Tab. 10: Übersicht der Abschlussinterviews zum dritten Blitz „phonetische Rückmeldung einfordern“

Lerner	Abschlussinterview: individuelle Besonderheiten
Agnieszka	„sicherer, sicherer bin ich da, mhm, und macht mir wirklich mehr Spaß, ehrlich! ja!“ (S. 1); „ja . <u>die</u> hab ich aber ein bisschen abgebaut . dadurch [...] ich hab mich wahrscheinlich zu ernst genommen ☺ ☺.“ (S. 10 f.)
Alexandra	„Zum Beispiel als ich jetzt in dieser Woche Referate hatte, dann habe ich das auch kurz durchgeschaut. Und so die Wörter bemerkt, wo es „o“ „a“ . Also ein Referat das war überhaupt: Kommunikations- und Konfliktmanagement. ☺“; „Ich glaube, das hat sich schon verbessert. Nicht dadurch, dass ich vielleicht soviel geübt habe. Weil ich aufmerksamer geworden bin und sicherer...“ (S. 1)
Tanja	„nein! jetzt klappt es ⁹¹ ☺ und vor allem vielen Dank für . für diese Liste.“ (S. 3)
Olga	„BER: hm . und wie würden Sie selber heute Ihre Aussprache einschätzen OLG: aber ich würde sagen, [meine Aussprache ist] <u>deutlich</u> besser.“ (S. 2) „BER: aber es geht nicht mehr um bestimmte Laute, auf die Sie achten, sondern ähm es geht insgesamt um Intonation OLG: vielleicht ist das schon die nächste Stufe, wenn man äh die Vokale und Konsonanten schon gut ausspricht, dann äh achtet man mehr auf Intonation vielleicht . nur so als Vermutung.“ (S. 9)
Zhanna	„Ja, ich bin selbstbewusster geworden“ (S. 2); „Ja, und ehm... aber hab auch verstanden, vielleicht ist es gar nicht so tragisch, wenn man einzelne Laute net so korrekt ausspricht, ja aber die andern verständlich.“ (S. 3)
Zhenja	„[I]ch <u>werde</u> kein Deutscher deswegen, deswegen, und ja ☺ <u>will</u> ich vielleicht auch nicht [...] ein bisschen Akzent muss ja auch bleiben.“ (S. 4)

Tab. 11: Übersicht der Abschlussinterviews zum dritten Blitz „individuelle Besonderheiten“

⁹¹ Mit „es“ meint Tanja das Buchstabieren ihres Namens.

Paradigmatische Modelle der einzelnen Gesprächssequenzen

(A) Ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) Intervenierende Bedingungen → (E) Handlungs- und Interaktionale Lernstrategien → (F) Konsequenzen.

In den folgenden Abschnitten analysiere ich die abduktiven Blitze nach dem obigen Muster des paradigmatischen Modells. Basierend auf den einzelnen paradigmatischen Modellen werden Kategorien formuliert, die ich jeweils am Ende der einzelnen Modelle anfüge. Die Gesamtübersicht der Kategorien habe ich durchgängig in Kapitel I.7, II.7, III.7 und IV.7 nochmals zusammengefasst, aus denen ich dann im Folgenden die entsprechenden Kernkategorien herleite. Die Anordnung der einzelnen Modelle entspricht der Reihenfolge der induktiven Beispiele in Kapitel 3.7.

I. Kategorie *Phonetisches Regelwissen*

I.1 Beispiel Olga, Abschlussinterview (S. 7)

<p>(A) Ursächliche Bedingung Unbekannte Ausspracheregeln</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- im Russischen Unterscheidung betonte – unbetonte Silbe- betonte Silben werden stärker hervorgehoben- im Deutschen Unterscheidung lange – kurze Vokale- kurzer Vokal in betonter Silbe möglich	<p>(B) Phänomen Abweichende Aussprache / Falsche Lautbildung</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Abweichung lang – kurz in betonten Silben- lange Vokale sind zu kurz und zu ungespannt (Bsp.: das zweite <i> spricht sie als [ɪ] <Prinzip>)- die kurzen Vokale sind nicht kurz genug
---	---

<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none">- Analyse „Das Haar in der Suppe“- Theoretische Wissensvermittlung durch Beraterin- Entdeckung der Ausspracheabweichungen- Arbeit mit Praat- Erklärung der Vokalbildung mittels Sagittalschnitten und Vokaltrapez	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">- Unverständnis der Sagittalschnitte- Mangel an Übung- ungewohnte starke Lippenrundung der gerundeten Vokale
--	--

<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Olga</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigene Aufnahme der Aussprache - eigene Analyse der Aussprache - eigenständige Arbeit mit „Aussprache-Kurs Deutsch“ und „Simsalabim“ 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - erhält Vorstellung durch Abbildung - Selbstkorrektur möglich durch phonetisches Regelwissen - organisiert sich Rückmeldung <p>Kategorie: Durch die Sagittalschnitte, das Vokaltrapez und die phonetischen Erläuterungen der Beraterin kann die Lernerin die Laute (die Vokale) richtig bilden.</p>
--	--

I.2 Beispiel Agnieszka, erste ALB (S. 4; S. 28)

<p>(A) Ursächliche Bedingung Gefühl der Künstlichkeit/Unnatürlichkeit → psychologische Barriere</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszka möchte den langen Hinterzungenvokal <o> in Wörtern bilden können, jedoch weiß sie nicht wie und vermeidet es daher, ein langes [o:] zu bilden - Unwissen über Vokalbildung 	<p>(B) Phänomen Kompensationsstrategien, Vermeidungsstrategien (umgeht bewusst deutsche Wörter mit <r>)</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meidung des langen halbgeschlossenen Hinterzungenvokales [o:] - sie kann kein langes [o:] produzieren, bspw. in <Polen> vs. <Pollen> - Analyse von „Das Haar in der Suppe“: sagt das Wort <ohne> [ˈɔnə] anstatt [ˈo:nə]
---	---

<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse „Das Haar in der Suppe“ - Einschätzung der Aussprache - Erklärung durch Vokaltrapez - Detaillierte Erläuterung zur Bildung der Vokale - Empfehlung CDs von „Aussprachekurs Deutsch“ 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überwindung - ästhetisches Empfinden - im Polnischen ist die Artikulationsbasis weiter hinten im Artikulationsapparat im Vgl. zum Deutschen
--	---

<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Agnieszka</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zunge an die unteren Schneidezähne anlegen - Wiederholungen der Ausspracheübungen - synchrones Lesen mit den Sprechern der CD - mit geschlossenen Augen Diagnosetext anhören 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszka kann sich durch das theoretische Wissen korrigieren - Agnieszka erkennt den Unterschied und hört die Verbesserung <p>Kategorie: Das phonetische Regelwissen ermöglicht es der Lernerin, eine Selbstkontrolle vornehmen zu können.</p>
--	--

I.3 Beispiel Alexandra, dritte ALB (S. 7)

<p>(A) Ursächliche Bedingung Unsicherheit der Lernerin</p> <p>Eigenschaften: Hinweis von Dozentin zu abweichender Aussprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alexandra spricht ein unbetontes <o> wie im Russischen als [a] aus - Eintrag ins Lerner-Tagebuch: Alexandra versteht den Unterschied zwischen dem kurzen offenen [ɔ] und dem langen geschlossenen [o:] nicht 	<p>(B) Phänomen Sie bittet um Hilfe</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alexandra möchte auch in unbetonten Silben ein korrektes [o] aussprechen können und diese typische russische Interferenz beseitigen
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse „Das Haar in der Suppe“ - Erklärung durch Vokaltrapez - die Beraterin malt die Zunge und die Zähne in das Trapez (damit sich Alexandra den Mundraum und die Bildung der Vokale besser vorstellen kann) - kontrastive Erläuterungen zum Russischen 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - kontrastive Unterschiede Russisch – Deutsch - ungewohnte starke Lippenrundung
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Alexandra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anfertigen von Wortlisten mit Wörtern, die den Buchstaben <o> enthalten - singt „3 Chinesen mit den Kontrabass“ mit O-Laut - schreiben einer lustigen Geschichte, in der <o> in vielen Wörtern vorkommt 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alexandra erfährt ein Aha-Erlebnis und weiß nun, wie die beiden Vokale gebildet werden - sie arbeitet sehr selbstgesteuert an der Bildung der gerundeten Hinterzungenvokale weiter <p>Kategorie: Phonetisches Regelwissen schafft ein Bewusstsein für die Aussprache und ermöglicht dem Lerner somit Selbstkontrolle.</p>

I.4 Beispiel Tanja, erste ALB (S. 1 ff.)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Falsche Lautbildung</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanja kann die gerundeten Hinterzungenvokale [u:] und [o:] artikulatorisch nicht differenzieren 	<p>(B) Phänomen Missverständnis</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - deutsche Muttersprachler verstehen beim Buchstabieren ihres Nachnamens ein [u:] anstatt eines [o:]
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse „Das Haar in der Suppe“ - Erklärung durch Vokaltrapez - Erklärung zur Lippenrundung - Erläuterung: Vokalquantität und –qualität sind abweichend (bei <u> ist der Mund weiter geschlossen, bei <o> weiter geöffnet) - kontrastive Erläuterungen zum Russischen - Hörübungen in der ALB (2. ALB) - Konzentration auf den O-Laut, da sie <u> schon besser bilden kann - Tipp: Buchstabier-Alphabet 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachahmung der gerundeten Vokale gut, doch theoretisches Wissen fehlt - starke Lippenrundung ist ungewohnt
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Tanja</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zunge an die unteren Schneidezähne anlegen - „einen Spiegel benutzen“ (2.ALB, S. 14) - zunächst den Unterschied hören, dann die Wörter aufschreiben („Wenn ich das nicht richtig höre, dann kann ich das nicht aussprechen. [...] Denn wenn ich das nicht richtig gehört hab, dann kann ich das nicht auch aufschreiben. So richtig aufschreiben“ (AI, S. 4) 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch die theoretische Vermittlung der Bildung und die kontrastiven Erläuterungen zum Russischen, erhält Tanja kognitiverende Tipps für die Bildung der beiden Vokale - sie ist sensibilisiert den Unterschied zu hören und kann sich deshalb kontrollieren <p>Kategorie: Das Trainieren des bewussten Hörens ermöglicht es den Unterschied zu hören. Jedoch wird das Regelwissen benötigt, um den Laut zu bilden und auch selbstgesteuert Korrekturen vornehmen zu können.</p>

I.5 Beispiel Zhanna, dritte ALB (S. 4)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Falsche Lautbildung</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Unwissenheit über die Bildung von langen und kurzen Vokalen	<p>(B) Phänomen Missverständnis</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- deutsche Muttersprachler verstehen ein [i:] anstatt eines [i] in dem Wort <Ditzingen> [ˈdi:tʃɪŋən]- ihre Arbeitskollegen verstehen das Wort <Mittel> statt <Miete>- „Schwierigkeiten mit ü (offen, kurz) z.B. Stück, Pünktlichkeit usw.“ (Lernertagebuch S. 1)
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none">- Erklärung der Vokalbildung (Lippenrundung, Spannung in der Zunge, etc.)- Unterscheidung [i:] und [y:] geübt- die Bildung des Ü-Lautes durch die Bildung eines „i“ geübt (3. ALB, S. 4 f.)- Vorsprechen und Nachsprechen- Vorschlag: einen Punkt unter die kurzen und einen Strich unter die langen Vokale setzen	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">- kontrastive Interferenz aus dem Russischen – beim Bilden eines [y:] spricht sie ein [u:]; Zhanna nimmt an, dass der deutsche U-Laut dem Russischen <ju> gleichzusetzen ist (3. ALB, S. 4)- keine Spezifizierung der hörbaren Unterschiede möglich
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhanna</p> <ul style="list-style-type: none">- Hörübungen (Zhanna arbeitet mit den CDs „Aussprachekurs Deutsch“)- eigene Aufnahme und Analyse (um den Unterschied zu den Sprechern auf der Kassette zu hören) („Das Haar in der Suppe“) (2. ALB, S. 2)- organisiert sich Rückmeldung	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none">- Zhanna benötigt sehr umfangreiches, konkretes phonetisches Regelwissen, um ihre Aussprache zu verbessern; sie benötigt zunächst kontrastive Erläuterungen und gezielte Erklärungen, um dies zu bewerkstelligen <p>Kategorie: Kontrastive Erläuterungen und phonetische Erklärungen bilden das Fundament der selbstständigen Ausspracheverbesserung.</p>

I.6 Beispiel Zhenja, erste ALB (S. 15), dritte ALB (S. 6 f.) und Abschlussinterview (S. 6)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Fehlerhafte Annahme</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falscher Input (die russische Lehrerin vermittelte, dass [e:] als [ɛj] artikuliert wird) 	<p>(B) Phänomen Abweichende Artikulation</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - er spricht in den Wörtern <Leben> und <geht> ein [ɛj]
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse „Das Haar in der Suppe“ - Erklärung der Bildung des Vokals durch Vokaltrapez [e:] (Spannung in der Zunge, etc.) 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fossilisierung der falschen Annahme
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhenja</p> <ul style="list-style-type: none"> - wiederholende Hörübungen (Zhenja arbeitet mit den CDs „Aussprachekurs Deutsch“) - selbstständige Aufnahme und Analyse seiner Aussprache („Das Haar in der Suppe“) 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zhenja benötigt konkretes phonetisches Regelwissen um seine Aussprache zu verbessern <p>Kategorie: Phonetisches Regelwissen ist die Grundlage von korrekter Aussprache.</p>

I.7 Übersicht aller Kategorien zu Blitz „Phonetisches Regelwissen“

1. Olga: Durch die Sagittalschnitte, das Vokaltrapez und die phonetischen Erläuterungen der Beraterin kann die Lernerin die Laute (die Vokale) richtig bilden.
2. Agnieszka: Das phonetische Regelwissen ermöglicht es der Lernerin eine Selbstkontrolle vornehmen zu können.
3. Alexandra: Phonetisches Regelwissen schafft ein Bewusstsein für die Aussprache und ermöglicht dem Lerner somit Selbstkontrolle.
4. Tanja: Das Trainieren des bewussten Hörens ermöglicht es, den Unterschied zu hören. Jedoch wird das Regelwissen benötigt, um den Laut zu bilden und auch selbstgesteuert Korrekturen vornehmen zu können.
5. Zhanna: Kontrastive Erläuterungen und phonetische Erklärungen bilden das Fundament der selbstständigen Ausspracheverbesserung.
6. Zhenja: Phonetisches Regelwissen ist die Grundlage von korrekter Aussprache.

I.8 Kernkategorien:

Phonetisches Regelwissen ermöglicht den Lernern selbstständig an der eigenen Aussprache zu arbeiten.

Die Sensibilisierung für kontrastive Aussprachephänomene kann dem Lerner helfen die Aussprache gezielter zu verbessern.

II. Kategorie *Bewusstes Hören*

II.1 Beispiel Zhenja, zweite ALB (S. 5)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Kein Heraushören der eigenen Ausspracheabweichungen</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Unwissen über eigene spezifische Ausspracheabweichungen- Übung mit Aufnahmen nur fürs Englische	<p>(B) Phänomen Geringes Selbsteinschätzungsvermögen</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Wahrnehmung weniger Abweichungen
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aufnahme und Analyse „Das Haar in der Suppe“- bewusstes Hören der eigenen Ausspracheabweichungen- wiederholende Arbeit mit dem Diagnosetext- Verdeutlichung der Intonation mit Programm Praat- Prozess der Verbesserungen nachvollziehbar machen	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">- Unsicherheit in der Aussprache
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhenja</p> <ul style="list-style-type: none">- Aufnahme des Diagnosetextes in Eigeninitiative- eigenständige Bewertung seiner Aussprache	<p>(E) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none">- Verbesserung von Zhenjas Aussprache- Einschätzung seiner Aussprache möglich- er übernimmt Strategie aus der ALB für seine eigenen Zwecke- durch die nicht-direktive Beratung kann der Lerner seine Aussprache verbessern. <p>Kategorie: Das Trainieren des bewussten Hörens ermöglicht es dem Lerner, die eigenen Abweichungen in der Aussprache besser herauszufiltern und somit eine bewusste Kontrolle durchzuführen. Bewusstes Hören bei anderen Muttersprachlern könnte dazu führen, dass eine fehlerhafte Aussprache angenommen wird.</p>

II. 2 Beispiel Agnieszka, vierte ALB (S. 4)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Erfolglosigkeit bei der Lautbildung</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszka spricht in Wörtern mit <r> einen gerollten R-Laut - sie kann das Zäpfchen-R nicht bilden 	<p>(B) Phänomen Unzufriedenheit</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszka möchte ein Zäpfchen-R sprechen - kann das Zäpfchen-R nicht bilden - Übungsbedarf
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme und Analyse „Das Haar in der Suppe“ - Wissen über Varianten des R-Lautes - Tipp: ein [x] statt eines Zäpfchen-R bilden (um die Artikulationsbasis in den hinteren Bereich des Mundraumes zu verschieben, wo das [ʀ] gebildet wird) 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muttersprachliche Aussprache des R-Lautes
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Agnieszka</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anschauen von Seifenopern - bewusstes Hören der Aussprache der Schauspieler - Aussprache von Wörtern verinnerlichen und üben 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszka hat sich verbessert: sie stellt selbst fest, dass sie kein stark gerolltes R mehr in Wörtern wie <Frühling> oder <Robert> spricht - sie ist sensibilisiert für diesen Laut; das bewusste Hören sollte zunächst trainiert werden, weil es Grundlage für alle kommenden Verbesserungen ist <p>Kategorie: Die Lernerin muss zunächst die persönlich abweichenden Laute bei Modellsprechern richtig hören, damit sie den Unterschied wahrnehmen kann. Die Aussprache der Wörter muss verinnerlicht und geübt werden, sodass ein positiver Effekt eintreten kann.</p>

II.3 Beispiel Alexandra, dritte ALB (S. 18) und Lernertagebuch

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Abweichende Aussprache</p> <p>Eigenschaften: Eigene Einschätzung der Lernerin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine Realisation des Glottisverschlusslautes, - falscher Ang-Laut 	<p>(B) Phänomen Bewusstes Hören der eigenen Aussprache</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergleich - bewusste Analyse - bewusstes Hören - ihr macht es Spaß sich aufzunehmen und ihre Aussprache zu analysieren
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme und Analyse „Das Haar in der Suppe“ - Aufnahme des Textes „Das Haar in der Suppe“ in der ersten ALB - gemeinsame Analyse mit der Beraterin - durch das bewusste Anhören der eigenen Aussprache kann sie ihre Abweichungen wahrnehmen - sie lernt ihre Aussprache selbst einzuschätzen - Ergänzung im Nachhinein über die ihr aufgefallenen Aspekte 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Alexandra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme der Aussprache - Analyse ihrer Aussprache - in verschiedenen Stimmungen sprechen und achtet dabei gezielt auf bestimmte Laute 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch die Aufnahme mit einem Tonbandgerät kann Alexandra unabhängig und selbstständig ihre eigene Aussprache einschätzen, an dieser arbeiten und sie kontrollieren; es entsteht ein hoher Grad von Autonomie - sie hört sich sonst nicht so gut und kann ihre Aussprache nicht einschätzen <p>Kategorie: Die Tonbandaufnahme gestattet der Lernerin ein bewusstes Hören der eigenen Aussprache und ermöglicht ihr nach dem Modell der ALB Abweichungen zu hören, sie mit dem Regelwissen zu bearbeiten und gezielt zu kontrollieren. Ohne die Aufnahme wäre eine Einschätzung nicht möglich.</p>

II.4 Beispiel Olga, Abschlussinterview (S. 7)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Verstärkte Arbeit mit Hörübungen</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olga arbeitete vor allem mit den CDs des Aussprachekurses Deutsch 	<p>(B) Phänomen Unbewusstes Hören</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olga hört die Ausspracheübungen wie Musik
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme und Analyse „Das Haar in der Suppe“ - Arbeit mit CDs „Aussprachekurs Deutsch“ - Im Abschlussinterview möchte die Lernberaterin wissen, wie sie dabei vorgegangen ist 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - allein das Hören ist nicht ausreichend - nicht motivierend für sie - es langweilt sie <p>beim Auto fahren muss sie auf den Verkehr achten, usw.</p>
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Olga</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olga hört die Ausspracheübungen beim Autofahren, beim Aufräumen, usw. um sich zu motivieren (Volitionale (Aussprache-) Lernstrategien) - geschriebene Wörter ansehen - sie hört sich meist die CDs an, jedoch spricht sie nicht unbedingt mit - durch die wiederholenden Hörübungen Einprägen des Klangbildes der Wörter (4. ALB, S. 2) 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olga benötigt für die Ausspracheverbesserungen nicht nur Hörübungen, sondern auch phonetisches Regelwissen; indem sie sagt, sie benötigt auch ein Buch, könnte sie evtl. eine visuelle Darstellung oder eine Ausspracheregeln meinen; sie hört ungerne bewusst <p>Kategorie: Um die Aussprache zu verbessern hört die Lernerin die Hörübungen unbewusst, jedoch wiederholend und kann sich somit das Klangbild der Wörter einprägen.</p>

II.5 Beispiel Tanja, zweite ALB (S. 3 f.)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Stärkere Aspiration der Plosive</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanja aspiriert die stimmlosen Konsonanten im Anlaut nicht richtig; sie klingen teilweise zu stimmhaft 	<p>(B) Phänomen Schamgefühl</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanja empfindet die Aspiration von [p], [t], [k] bei sich übertrieben
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme und Analyse „Das Haar in der Suppe“ - die Beraterin erklärt ihr die Aspiration der stimmlosen Konsonanten - kontrastive Erläuterungen (im Deutschen ein Buchstabe für stimmhafte und –lose Konsonanten, im Russischen zwei Buchstaben für die beiden Konsonanten) - wenn im Russischen Konsonanten weich gesprochen werden, dann klebt sich die Zunge an den Gaumen 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schamgefühl die stimmlosen Konsonanten aspiriert auszusprechen, da sie es bei sich zu übertrieben findet
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Tanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewusstes Hören in ihrem Umfeld auf aspirierte Plosive 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewusstes Hören bei anderen Muttersprachlern hilft ihr, die Aspiration wahrzunehmen, und ein Sprachgefühl für die richtige aspirierte Aussprache zu entwickeln <p>Kategorie: Durch die Analyse der Tonbandaufnahme in der ALB wird die Lernerin für die richtige Aussprache der eigenen abweichenden Laute bei anderen Muttersprachlern sensibilisiert, sodass sie ermutigt wird, für sie ungewohnte Laute auszusprechen.</p>

II.6 Beispiel Zhanna, erste ALB (S. 7)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Negative Rückmeldung zu ihrer Aussprache</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme und Analyse „Das Haar in der Suppe“ - ihr Mann sagt ihr, dass sie beim Telefonieren mit ihrer Mutter am Telefon sehr laut redet - ihre Tochter korrigiert sie beim Sprechen 	<p>(B) Phänomen Negatives Empfinden beim Sprechen</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zhanna glaubt, dass die deutschen Muttersprachler sie nicht gern reden hören - keinen privaten Kontakt zu ihren Arbeitskolleginnen
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB: Visualisierung mit Praat und dem Vergleich der Aussprache zwischen der Beraterin und ihr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie setzt mehr Akzente als die Beraterin - größerer Tonhöhenumfang <p>Die Beraterin bestärkt sie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nicht monotoner zu sprechen - sensibilisiert sie für unterschiedliche Sprechwirkungen 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überwindung
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhanna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zhanna vergleicht eine russische und eine deutsche Nachrichtensprecherin <p>Vergleich der Intonation und Feststellung von Unterschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die russische Sprecherin wirkt emotionaler und aufgeregter als die deutsche Sprecherin 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - erst als Zhanna den Unterschied selbst heraushört, versteht sie die verschiedene Wahrnehmung <p>Kategorie: Das bewusste Hören ermöglicht einen kontrastiven Vergleich der muttersprachlichen mit der zielsprachlichen Sprechweise und hilft der Lernerin, ein Bewusstsein für die abweichende Aussprache zu erlangen.</p>

II.7 Übersicht aller Kategorien zu Blitz „Bewusstes Hören“

1. Zhenja: Das Trainieren des Bewussten Hörens ermöglicht es dem Lerner, die eigenen Abweichungen in der Aussprache besser herauszufiltern und somit eine bewusste Kontrolle durchzuführen. Bewusstes Hören bei anderen Muttersprachlern könnte dazu führen, dass eine fehlerhafte Aussprache angenommen wird.
2. Agnieszka: Die Lernerin muss zunächst die persönlich abweichenden Laute bei Modellsprechern richtig hören, damit sie den Unterschied wahrnehmen kann. Die

Aussprache der Wörter muss verinnerlicht und geübt werden, sodass ein positiver Effekt eintreten kann.

3. Alexandra: Die Tonbandaufnahme ermöglicht der Lernerin ein bewusstes Hören der eigenen Aussprache und gestattet ihr nach dem Modell der ALB Abweichungen zu hören, sie mit dem Regelwissen zu bearbeiten und gezielt zu kontrollieren. Ohne die Aufnahme wäre eine Einschätzung nicht möglich.
4. Olga: Um die Aussprache zu verbessern hört die Lernerin die Hörübungen unbewusst, jedoch wiederholend und kann sich somit das Klangbild der Wörter einprägen.
5. Tanja: Durch die Analyse der Tonbandaufnahme in der ALB wird die Lernerin für die richtige Aussprache der eigenen abweichenden Laute bei anderen Muttersprachlern sensibilisiert, sodass sie ermutigt wird, für sie ungewohnte Laute auszusprechen.
6. Zhanna: Das bewusste Hören ermöglicht einen kontrastiven Vergleich der muttersprachlichen mit der zielsprachlichen Sprechweise und hilft der Lernerin, ein Bewusstsein für die abweichende Aussprache zu erlangen.

II.8 Kernkategorien:

Bewusstes Hören ist eine Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Arbeiten an der Aussprache.

Die Analyse der eigenen Sprachaufnahme hilft Abweichungen in der eigenen Aussprache wahrzunehmen.

III. Kategorie *Rückmeldung bewusst einfordern*

III.1 Beispiel Alexandra, zweite ALB (S. 1) und dritte ALB (S. 11)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Kein phonetisches Hintergrundwissen</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ursachen für Missverständnisse- Abweichungen unbekannt	<p>(B) Phänomen Keine Selbsteinschätzung möglich</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Behebung von Aussprache - abweichungen- Alexandra sucht sich Rückmeldung von Muttersprachlern zu ihrer Aussprache
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none">- bei der Analyse des Diagnosetextes kann Alexandra zunächst ihre eigene Aussprache analysieren- mit Hilfe der Beraterin eine professionelle Einschätzung zu ihrer Aussprache erhalten- dadurch werden Schwerpunkte von Abweichungen herausgearbeitet, an denen Alexandra arbeiten möchte.	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">- die Rezipienten sind keine Linguisten:- der männliche Hörer kann keine Abweichungen feststellen- die weibliche Hörerin kann ihr hilfreiche Tipps geben
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Alexandra:</p> <ul style="list-style-type: none">- Rückmeldung einfordern zu „Das Haar in der Suppe“ von einem weiblichen und einem männlichen Muttersprachler	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none">- kann durch die Analyse der Aussprache eines Muttersprachlers autonom an der eigenen Aussprache arbeiten- erfährt Tipps für weiteren Übungsbedarf <p>Kategorie: Durch die bewusste Korrektur von deutschen Muttersprachlern erfährt Alexandra Abweichungen in ihrer Aussprache, an denen sie intensiv selbstgesteuert arbeiten kann.</p>

III.2 Beispiel Agnieszka, fünfte ALB (S. 24)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Kein phonetisches Hintergrundwissen</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszka kann sich zu Beginn nicht einschätzen - sie weiß nicht, wie stark ihr Akzent ausgeprägt ist - kann nur sagen, dass sie sich durch das tägliche Sprechen verbessert 	<p>(B) Phänomen Keine Selbsteinschätzung möglich</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine feinphonetische Einschätzung - keine phonetische Selbstkorrektur
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszka nennt in der ersten ALB das Ziel, dass sie wissen möchte wo ihre Fehler liegen - in der ALB schätzt die Beraterin Agnieszkas Aussprache ein 	<p>(D) (Aussprache-) Lernstrategien Agnieszka:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rückmeldung einfordern - Agnieszka bittet wahllos deutsche Muttersprachler um eine Korrektur ihrer Aussprache: vorsagen → richtig hören → sie wiederholt das Wort
<p>(E) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agnieszkas Aussprache wird von ihren Freunden nicht korrigiert 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - kann sich Rückmeldung einfordern - kann selbstgesteuert Verbesserung vornehmen, wenn sie die richtige Aussprache eines Wortes hört <p>Kategorie: Die Lernerin braucht kein professionelles Feedback mehr, da ihr der Vergleich zwischen ihrer und der korrekten Aussprache eines Wortes genügt, um das Wort selbst korrigieren zu können.</p>

III.3 Beispiel Olga, fünfte ALB (S. 3. ff.)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Langsamere Sprechweise</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- Olga kann mit den Sprechern der CDs nicht synchron sprechen	<p>(B) Phänomen Arbeit mit CDs nicht möglich</p> <p>Spezielle Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- kann Geschwindigkeit nicht halten- keine automatisierte Sprachproduktion- kontrastiver Vergleich von Olga (Sprechweise Russisch vs. Deutsch)
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aufnahme des Diagnosetextes- Vergleich der Sprechgeschwindigkeiten mit Hilfe des Programms Praat- bewusst schneller lesen und erneut Abweichungen analysieren- Sprechwirkungen durch Beraterin thematisiert- positive Unterstützung durch die Beraterin	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">- keine
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Olga</p> <ul style="list-style-type: none">- Rückmeldung geben lassen- Vergleich der Aussprache mit ihrem Freund- bewusst schneller lesen	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none">- Olga übernimmt Kontrolle über ihre Sprechweise <p>Kategorie: Die Lernerin organisiert sich selbstständig Einschätzungen eines Muttersprachlers und übernimmt dadurch bewusst die Kontrolle über ihre Aussprache.</p>

III.4 Beispiel Tanja, erste ALB (S. 4) und Abschlussinterview (S. 18)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Keine Fremdkorrektur erhalten</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rückkopplung, um ernst genommen zu werden 	<p>(B) Phänomen Selbstkontrolle</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstkorrektur/ -einschätzung - Unabhängigkeit
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des Diagnosetextes - Einschätzung der Aussprache durch die Lernberaterin - Tanja erfährt ihre Abweichungen in der Aussprache 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen Einschätzung der Lernerin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tandem kann zu freundschaftlich sein - keine produktive Arbeit möglich
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Tanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tandemlernen 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - kann Korrektur einfordern - durch theoretisches Grundwissen, Selbstkontrolle möglich - selbstbewusster beim Sprechen - fühlt sich stolz, denn sie realisiert den Knacklaut <p>Kategorie: Die Lernerin organisiert sich Feedback durch das Lernen im Tandem.</p>

III.5 Beispiel Zhanna, erste ALB (S. 7), fünfte ALB (S. 5), Abschlussinterview (S. 1)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Selbsteinschätzung nicht möglich</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wirkung der Aussprache - Klang der Aussprache 	<p>(B) Phänomen Negative subjektive Theorien zu ihrer Aussprache; Negatives Bild zu ihrer Aussprache; Angst eine unangenehme Aussprache zu haben</p> <p>Spezifische Eigenschaften: Subjektive Theorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stört die deutschen Muttersprachler
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprechwirkung - Kontrastive Erläuterungen zum Tonhöhenumfang - Herangehensweise an Ausspracheübungen 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Freund versteht Russisch - sie kennt ihre Arbeitskollegen nicht - Angst Rückmeldung zu erbitten
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhanna</p> <ul style="list-style-type: none"> - übt mit ihrem Freund - bittet die Arbeitskollegin um Korrektur 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - kann sich Korrektur organisieren - kann die Aussprache besser einschätzen <p>Kategorie: Durch die eigenständige Organisation von Feedback übernimmt die Lernerin Kontrolle über ihre Aussprache und kann diese bewusst verbessern.</p>

III.6 Beispiel Zhenja, Abschlussinterview (S. 1)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Keine Bekanntschaften vor Ort</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zhenja ist neu am Institut in Stuttgart 	<p>(B) Phänomen Organisiert sich keine Rückmeldung</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - muttersprachliche Korrektur ist inkompetent - professionelle Einschätzung nicht vorhanden
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme seiner Aussprache - Analyse des Diagnosetextes 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - unbefriedigende Analyse von Muttersprachlern (da keine Linguisten)
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhenja</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme des Diagnosetextes zu Hause - fragt um Rückmeldung am Institut 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - effektiveres Lernen durch Selbst- und Fremdeinschätzung <p>Kategorie: Durch das eigenständige Organisieren von professionellem Feedback kann der Lerner seine Aussprache kontrollieren.</p>

III.7 Übersicht aller Kategorien zu Blitz „Rückmeldung einfordern“

1. *Alexandra*: Durch die bewusste Korrektur deutscher Muttersprachler erfährt die Lernerin Abweichungen in ihrer Aussprache, an denen sie intensiv selbstgesteuert arbeiten kann.
2. *Agnieszka*: Die Lernerin braucht kein professionelles Feedback mehr, da ihr der Vergleich zwischen ihrer und der korrekten Aussprache eines Wortes genügt, um das Wort selbst korrigieren zu können.
3. *Olga*: Die Lernerin organisiert sich selbstständig Einschätzungen eines Muttersprachlers und übernimmt dadurch bewusst die Kontrolle über ihre Aussprache.
4. *Tanja*: Die Lernerin organisiert sich Feedback durch das Lernen im Tandem.
5. *Zhanna*: Durch die eigenständige Organisation von Feedback übernimmt die Lernerin Kontrolle über ihre Aussprache und kann diese bewusst verbessern.
6. *Zhenja*: Durch das eigenständige Organisieren von professionellem Feedback kann der Lerner seine Aussprache kontrollieren.

III.8 Kernkategorie:

Die Fähigkeit Rückmeldung eines Außenstehenden einzufordern, ist eine Grundvoraussetzung, um die eigene Aussprache kontrollieren zu können.

IV. Kategorie *Individuelle Besonderheiten*

IV.1 Beispiel Tanja, erste ALB (S. 1), vierte ALB (S. 9) und Abschlussinterview (S. 3)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Falsche Lautbildung</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- abweichende Lautqualität	<p>(B) Phänomen Missverständnis</p> <p>Spezielle Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none">- anstatt [u:] verstehen die deutschen Muttersprachler ein [o:]
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none">- die Beraterin erklärt die Bildung der beiden Vokale- kontrastive Analyse (geringere Vokalquantität im Russischen)	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none">- sie hört den Unterschied zwischen den beiden Vokalen nicht- starke Lippenrundung ist ungewohnt; geniert sich die ungewohnten deutschen Laute zu bilden
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien</p> <ul style="list-style-type: none">- Buchstabieralphabet- üben des Buchstabierens in der ALB- Arbeit mit „Aussprachekurs Deutsch“ zur Übung von [u:] und [o:]	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none">- Autonomie- Selbstkontrolle- Regelwissen anwenden- Unterschied hören <p>Kategorie: Durch die Interaktion mit der Beraterin kann die Lernerin ihr individuelles Problem offen legen und Regelwissen erfahren, mit Hilfe dessen sie die Ausspracheabweichung selbstständig beheben kann und sie dadurch an Selbstsicherheit gewinnt.</p>

IV.2 Beispiel Agnieszka (in jeder ALB thematisiert → ein Prozess zu verzeichnen)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Überdurchschnittlich hohe Sprachbewusstheit</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - achtet auf Aussprache bei sich und bei anderen - erkennt Abweichungen 	<p>(B) Phänomen Innere Schranke</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ungewohnte Laute spricht sie nicht - hohes ästhetisches Empfinden - Überbenutzer des Monitors
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intensive Analyse - Bestärkung/Ermutigung - positive Rückmeldung 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überwindung
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Agnieszka</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewusstes Hören bei Anderen - regelmäßiges Üben 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - findet Herangehensweise ihre Schranke zu mindern - Selbstkontrolle - Selbsteinschätzung <p>Kategorie: In der ALB ist der Rahmen gegeben, dass die Lernerin in der Interaktion mit der Aussprachelernberaterin ein individuelles Problem mit der Aussprache ansprechen und aktiv (Aussprache-) Lernstrategien ausprobieren kann und dadurch an Selbstsicherheit gewinnt.</p>

IV.3 Beispiel Alexandra (durchgängig thematisiert → eine Entwicklung in der ALB zu verzeichnen)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Kontrastive Übertragung</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Russischen in unbetonten Silben ein [a] 	<p>(B) Phänomen Unbewusste abweichende Lautrealisierung</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in unbetonten Silben spricht sie [a] anstatt [o]
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnose der Beraterin - Wortliste mit Problemwörtern - Erläuterung der Bildung - Sensibilisierung für russische Dialekte („Okanje“ und „Akanje“) - kontrastive Betrachtung 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - schon als Kind konnte sie [o] und [a] nicht unterscheiden → Fossilisierung
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Alexandra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche im Internet (über „Akanje“ und „Okanje“) - bewusstes Hören (bei russischen Muttersprachlern) - Rückmeldung von deutschen Muttersprachlern einholen - Verfassen von verschiedenen Texten - Aufnahmen und Analysen von Texten 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - höhere Sprachlernbewusstheit - Selbstkontrolle möglich <p>Kategorie: Die individuelle Ausspracheabweichung der Lernerin kann durch die intensive Beratung und die verschiedenen angewendeten (Aussprache-) Lernstrategien behoben werden, sodass sie an Selbstsicherheit gewinnt.</p>

IV.4 Beispiel Olga, zweite ALB (S. 14) und dritte ALB (S. 16)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Kleinschrittiges Vorgehen beim Sprachenlernen</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzentration auf Problemlaute 	<p>(B) Phänomen Langsame Lernart</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analytisches Vorgehen beim Deutschlernen - Vergleich mit anderen Bereichen: analytisches Vorgehen beim Tanzen
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beraterin bestärkt analytisches Vorgehen 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - zusätzliche Problemeinschätzungen des Freundes
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Olga</p> <ul style="list-style-type: none"> - wiederholt Hörübungen - Einprägen des Klangbildes 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olga entscheidet eigenständig über ihren Lernprozess <p>Kategorie: Die Lernerin wird in ihrer Lernweise durch die Beraterin unterstützt und gewinnt an Selbstsicherheit.</p>

IV.5 Beispiel Zhanna, Beginn erste ALB (S. 3) und zweite ALB (S. 6)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Mischt die deutsche und die russische Sprache</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - benutzt deutsche Wörter beim Russisch sprechen (Code Switching) - spricht mit der Tochter einen Mix aus Deutsch und Russisch 	<p>(B) Phänomen Unsicherheit</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kennt deutsche Wörter nicht - meidet Kontakt zu Arbeitskollegen - Missverständnisse am Telefon - unangenehmes Gefühl
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des Diagnosetextes - Beruhigung durch die Beraterin 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Mann und ihre Tochter sprechen Russisch
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhanna</p> <ul style="list-style-type: none"> - bittet ihre Arbeitskollegin um Rückmeldung - Aufnahme ihrer Aussprache 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch die ALB ist sie ermutigt ihre Arbeitskollegin um Rückmeldung zu bitten - führt zu einem besseren Arbeitsverhältnis <p>Kategorie: Durch die objektive Einschätzung der Beraterin zu individuellen Ausspracheabweichungen der Lernerin kann diese an Selbstsicherheit gewinnen. Es ist motivierend mit den individuellen Problemen in der ALB ernst genommen zu werden.</p>

IV.6 Beispiel Zhenja, erste ALB (S. 4) und Abschlussinterview (S. 2 f.)

<p>(A) Ursächliche Bedingungen Keine akzentfreie Aussprache</p> <p>Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung des Akzents nicht möglich 	<p>(B) Phänomen Hochdeutsche Aussprache</p> <p>Spezifische Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung eines Akzents bei Russen und Kasachen - möglichst akzentfreie Aussprache erwünscht
<p>(C) Kontext der Ausspracheverbesserung In der ALB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des Diagnosetextes - Arbeit mit Praat zur Verdeutlichung des Wort und Satzaketes 	<p>(D) Intervenierende Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - kontrastive Unterschiede Russisch – Deutsch
<p>(E) (Aussprache-) Lernstrategien Zhenja</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufnahme mit Computer und selbstständige Analyse - Hörübungen mit „Aussprachekurs Deutsch“ 	<p>(F) Konsequenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - liberalere Einstellung - möchte kein Deutscher sein - keine akzentfreie Aussprache von Nöten <p>Kategorie: Durch die ALB kann der Lerner seine zu hoch gesteckten Ziele relativieren und dadurch zufriedener mit seiner Aussprache und mit kleinen Verbesserungen sein.</p>

IV.7 Übersicht aller Kategorien zu Blitz „Individuelle Besonderheiten“

1. *Tanja*: Durch die Interaktion mit der Beraterin kann die Lernerin ihr individuelles Problem offen legen und Regelwissen erfahren, mit Hilfe dessen sie die Ausspracheabweichung selbstständig beheben kann und an Selbstsicherheit gewinnt.
2. *Agnieszka*: In der ALB ist der Rahmen gegeben, dass die Lernerin in der Interaktion mit der Aussprachelernberaterin ein individuelles Problem in der Aussprache ansprechen kann und aktiv (Aussprache-) Lernstrategien ausprobieren kann und dadurch an Selbstsicherheit gewinnt.
3. *Alexandra*: Die individuelle Ausspracheabweichung der Lernerin kann durch die intensive Beratung und die verschiedenen angewendeten (Aussprache-) Lernstrategien behoben werden, sodass sie an Selbstsicherheit gewinnt
4. *Olga*: Die Lernerin wird in ihrer Lernweise durch die Beraterin unterstützt und gewinnt an Selbstsicherheit.
5. *Zhanna*: Durch die objektive Einschätzung der Beraterin zu individuellen Ausspracheabweichungen der Lernerin kann diese an Selbstsicherheit gewinnen. Es ist motivierend mit den individuellen Problemen in der ALB ernst genommen zu werden.

6. *Zhenja*: Durch die ALB kann der Lerner seine zu hoch gesteckten Ziele relativieren und dadurch zufriedener mit seiner Aussprache und mit kleinen Verbesserungen sein.

IV.8 Kernkategorien

In der ALB können die Lerner für spezifische Probleme bei der Aussprache für sich die individuell entsprechenden (Aussprache-) Lernstrategien finden, die ihnen Selbstsicherheit geben.

V. Übersicht der Kernkategorien

1. Phonetisches Regelwissen ermöglicht den Lernern selbstständig an der eigenen Aussprache zu arbeiten.

2. Die Sensibilisierung für kontrastive Aussprachephänomene kann dem Lerner helfen die Aussprache gezielter zu verbessern.

3. Bewusstes Hören ist eine Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Arbeiten an der Aussprache.

4. Die Analyse der eigenen Sprachaufnahme hilft Abweichungen in der eigenen Aussprache wahrzunehmen.

5. Die Fähigkeit Rückmeldung eines Außenstehenden einzufordern, ist eine Grundvoraussetzung, um die eigene Aussprache kontrollieren zu können.

6. In der ALB können die Lerner für spezifische Probleme bei der Aussprache für sich die individuell entsprechenden (Aussprache-) Lernstrategien finden, die ihnen Selbstsicherheit geben.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Magisterarbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise einer Prüfungsbehörde vorgelegt.

Leipzig, den _____

Unterschrift