



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Oral Corrective Feedback“ - Zum Umgang mit
Aussprache Fehlern im Chinesisch-
Fremdsprachenunterricht

Verfasserin

Julia Renner, Bakk. phil., BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 811

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Sinologie

Betreuerin:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	4
1. ORAL CORRECTIVE FEEDBACK: THEORETISCHE PERSPEKTIVEN	6
1.1. CORRECTIVE FEEDBACK AUS DER PERSPEKTIVE KOGNITIVISTISCH-INTERAKTIONISTISCHER THEORIEN	6
1.1.2. <i>Der Ursprung der Corrective Feedback-Forschung: „Caretaker Talk“ und „Foreigner Talk“</i>	6
1.1.3. <i>Inputhypothese</i>	8
1.1.4. <i>Interaktionshypothese</i>	9
1.1.5. <i>Outputhypothese</i>	10
1.1.6. <i>Noticing Hypothese</i>	11
1.1.7. <i>Skill Learning / Skill Acquisition Theory</i>	12
1.1.8. <i>Transfer Appropriate Processing</i>	13
1.1.9. <i>Counterbalance Hypothese</i>	14
1.2. CORRECTIVE FEEDBACK AUS DER PERSPEKTIVE SOZIOKULTURELLER THEORIEN	15
2. KONTROVERSEN DER CORRECTIVE-FEEDBACK FORSCHUNG	18
2.1. SHOULD LEARNER ERRORS BE CORRECTED?	18
2.2. WHEN SHOULD LEARNER ERRORS BE CORRECTED?	20
2.3. WHICH LEARNER ERRORS SHOULD BE CORRECTED?	20
2.4. WHO SHOULD CORRECT LEARNER ERRORS?	21
2.5. HOW SHOULD LEARNER ERRORS BE CORRECTED?	23
3. CORRECTIVE FEEDBACK – MODELLE	25
3.1. TYPLOGIE VON Lyster / Ranta (1997)	25
3.2. TYPLOGIE VON Sheen / Ellis (2006) , Sheen (2011)	26
4. CORRECTIVE FEEDBACK IM BEZUG AUF AUSSPRACHEFEHLER	29
5. THEORETISCHE PERSPEKTIVEN DES L2 PHONETIKERWERBS	31
5.1. CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS	31
5.2. CONTRASTIVE ANALYSIS HYPOTHESIS	33
5.3. MARKEDNESS THEORY	35
5.4. ERROR ANALYSIS	36
5.5. INTERLANGUAGE UND INTERLANGUAGE PHONOLOGY	38
6. DIE MODERNE CHINESISCHE STANDARDSPRACHE	40
6.1. ENTWICKLUNG DER CHINESISCHEN STANDARDSPRACHE	41
6.2. DIE AUSSPRACHE DES MODERNEN STANDARDCHINESISCH	43
6.2.1. <i>Silbenstruktur im Chinesischen</i>	43
6.2.2. <i>Die Laute des modernen Standardchinesisch</i>	45
6.2.3. <i>Die Töne des modernen Standardchinesisch</i>	47
6.2.4. <i>Ton-Sandhi - Tonvariation</i>	50
6.2.5. <i>Betonung</i>	53
6.2.6. <i>Intonation</i>	54
6.2.7. <i>Schwierigkeiten der chinesischen Aussprache für Chinesisch-Fremdsprachenlerner</i>	56
6.4. HANYU PINYIN	57
6.4.1. <i>Aufbau und Funktionsweise des Hanyu Pinyin Transkriptionssystems</i>	58
6.4.2. <i>Hanyu Pinyin - Rechtschreibregeln</i>	59
6.4.3. <i>Die Bedeutung von Hanyu Pinyin für das Erlernen der Aussprache</i>	60
6.4.4. <i>Probleme der Hanyu Pinyin - Umschrift im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht</i>	61
7. DIDAKTISCHE METHODEN DER AUSSPRACHEVERMITTLUNG	63
7.1. AUSSPRACHEVERMITTLUNG IM CHINESISCH-FREMDSPRACHENUNTERRICHT	64
8. EMPIRISCHER TEIL	69
8.1. FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSZIELE	69
8.2. FORSCHUNGS SETTING	70

8.2.1. <i>Ort der Studie</i>	70
8.2.2. <i>Teilnehmer der Studie</i>	71
8.3. DATENERHEBUNG	72
8.4. DATENAUFBEREITUNG	72
8.4.1. <i>Festlegung des Transkriptionsmaterials</i>	72
8.4.2. <i>Transkription des Datenmaterials</i>	74
8.4.3. <i>Transkriptionsregeln</i>	75
8.5. DATENANALYSE	76
8.5.1. <i>Der Kodiervorgang</i>	77
8.5.2. <i>Kategorienbildung</i>	79
8.6. ERGEBNISSE	82
8.7. DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN	87
ZUSAMMENFASSUNG & SCHLUSSBETRACHTUNGEN	92
LITERATURVERZEICHNIS	94
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	104

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit mündlicher Fehlerkorrektur im Bezug auf Aussprachefehler im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht. Die Motivation zu diesem Thema entstand aus dem Gedanken, ein Thema behandeln zu wollen, mit dem Lernende und Lehrende tagtäglich konfrontiert sind und das inhärenter Bestandteil des Lernens ist.

Chinesisch-Fremdsprachenlerner stehen zu Beginn ihres Studiums vor zwei großen Herausforderungen: Die Bewältigung eines neuen Schriftsystems und die Aneignung eines neuen phonetischen Systems. Neben einigen Lauten bzw. Lautkombinationen, stellen insbesondere die chinesischen Töne, in Verbindung mit Intonation und Betonung, sowohl für Lernende, als auch Lehrende in der Vermittlung, eine Schwierigkeit im Unterricht dar. Als bedeutungstragendes Element ist die funktionale Belastung ("functional load") der Silbentöne im Chinesischen gleichgesetzt mit der funktionalen Belastung von Vokalen, dies bedeutet, dass im Chinesischen die Identifikation der Silbentöne ebenso wichtig ist, wie die Identifikation von Vokalen. Anders ausgedrückt: Fehlende bzw. falsche Silbentöne beeinträchtigen die Kommunikation ähnlich wie der Wegfall von Vokalen (Surendran / Levow 2004).

Forschungen zu mündlicher Fehlerkorrektur, im Englischen als "Oral Corrective Feedback" bezeichnet, definieren sich als Teilbereich der Angewandten Linguistik. In den 1970er Jahren von Craig Chaudron erstmals im Rahmen einer deskriptiven Studie systematisch untersucht, entstand mit der Begründung der systematischen Fehleranalyse und Pit Corder's bahnbrechendem Aufsatz "The Significance of Learner's Errors" (1981) wachsendes Interesse für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lernerfehlern. Lyster / Ranta (1997) haben im Zuge von Immersionsstudien eine Typologie an Korrekturmethode geschaffen, die modifiziert von Ellis / Sheen (2006) bis heute noch Gültigkeit hat und als Anhaltspunkt für eine Vielzahl von Corrective Feedback Studien dient. Während die meisten empirischen Studien Englisch-Fremdsprachenunterricht als Forschungssetting gewählt haben und sich auf die Korrektur grammatikalischer Fehler beziehen, existieren vergleichsweise wenige Studien zur Korrektur von Aussprachefehlern.

Vor diesem Hintergrund entstand das Interesse, wie Lehrpersonen im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht mit Aussprachefehlern umgehen.

Konkret als Forschungsfrage formuliert: Welche Strategien und Methoden wenden Lehrpersonen bei der Korrektur von Aussprachefehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht an? Die vorliegende Masterarbeit versucht diesbezüglich

traditionelle Corrective Feedback Forschung mit chinesischer Fremdsprachendidaktik zu verbinden und im Rahmen einer empirischen Studie zu untersuchen.

Das erste Kapitel widmet sich theoretischen Ansätzen der Corrective Feedback Forschung. Im Rahmen dessen erfolgt die Auseinandersetzung mit dem kognitivistisch-interaktionistischen Paradigma und dem, in neuerer Zeit zunehmend an Bedeutung gewinnenden, soziokulturellen Paradigma. Hendricksons (1978) Leitfragen "*Should errors be corrected*", "*When should errors be corrected*", "*Who should correct errors*" und "*How should errors be corrected*" gliedern das darauf folgende, etwas praxisorientiertere Kapitel, wobei die letzte Frage überleitet zur Darstellung der Corrective Feedback Typologien von Lyster / Ranta (1997) und Ellis / Sheen (2006) bzw. Sheen (2011) sowie einer kurzen Aufarbeitung des derzeitigen Forschungsstands von Corrective Feedback Studien im Bezug auf Aussprachefehler.

Das darauf folgende Kapitel thematisiert die wichtigsten theoretischen Ansätze des L2-Phonetikerwerbs: Lennebergs "Critical Period Hypothesis" (1967), die Annahme von negativem und positivem Transfer zwischen Erstsprache und Zielsprache im Rahmen der Kontrastiven Linguistik (Lado 1957, Weinreich 1953), Eckmanns "Markedness Theory" (1977) sowie die systematische Fehleranalyse ("Error Analysis") und das Konstrukt der Lernersprache ("Interlanguage").

Gemäß der Fehleranalyse bedarf die Analyse von Fehlern vorab der Bestimmung einer Norm. Das nächste Kapitel widmet sich somit der Erörterung des Begriffs "Standard Chinesisch" sowie den segmentalen und suprasegmentalen Elementen des Phonetiksystems der Chinesischen Standardsprache und deren Umschrift "Hanyu Pinyin".

Im darauf folgenden Kapitel wird die chinesische Aussprache im Kontext des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, außerdem Methoden der Aussprachevermittlung diskutiert.

Für die empirische Untersuchung wurden zwei Sprachlabor-Lehrveranstaltungen an der Sinologie (Universität Wien) beobachtet, dokumentiert und analysiert. Es handelt sich um eine deskriptive Studie, die inhaltsanalytisch vorgeht und bereits etablierte Corrective Feedback Typologien (Lyster / Ranta 1997; Ellis / Sheen 2006 bzw. Sheen 2011) mit eigenen induktiv aus dem Datenmaterial entwickelten Kategorien, sowie Methoden der chinesischen Fremdsprachendidaktik verbindet. Letztlich soll die Datenanalyse Aufschluss darüber geben, welche Strategien und Methoden Lehrpersonen für die Korrektur von Aussprachefehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht anwenden.

1. Oral Corrective Feedback: Theoretische Perspektiven

Der modernen Corrective Feedback Forschung liegen im Wesentlichen vier theoretische Paradigmen der Angewandten Linguistik zugrunde: die Universal-Grammatik, das kognitivistisch-interaktionistische Paradigma, das soziokulturelle Paradigma und die Konversationsanalyse. Der Großteil der empirischen Studien basiert auf kognitivistisch-interaktionistischen Theorien, wobei soziokulturelle Theorien in rezenten Corrective Feedback Studien mehr und mehr an Bedeutung gewinnen (Sheen 2012 : 9ff).

1.1. Corrective Feedback aus der Perspektive kognitivistisch-interaktionistischer Theorien

1.1.2. Der Ursprung der Corrective Feedback-Forschung: „Caretaker Talk“ und „Foreigner Talk“.

Das interaktionistische Paradigma vereint im Wesentlichen drei theoretische Ansätze: Die Interaktionshypothese, als Weiterentwicklung der Input-Hypothese (Krashen 1985), die Output-Hypothese (Swain 1985) und die Noticing-Hypothese (Schmidt 1990).

Die Ursprünge der Interaktionshypothese werden oft mit den diskursiven Mustern des „Caretaker Talks“ und „Foreigner Talks“, zwei spezifischen sprachlichen Registern, die mit Modifikation und Simplifizierung sprachlichen Inputs einhergehen, in Verbindung gebracht (Mackey et al. 2012 : 7)

„Caretaker Talk“, auch „Baby-Talk“ genannt (Ferguson 1977), bezieht sich auf jenes sprachliche Register, das Erwachsene anwenden, um mit Babys und Kleinkindern, die sich noch in einem frühen Stadium des Erstspracherwerbs befinden, zu kommunizieren und zeichnet sich durch Simplifizierung von Sprache, Redundanz und grammatikalische Überkorrektheit aus (Ellis 1994 : 251).

Eine Vielzahl an Studien konnte nachweisen, dass Erwachsene sprachlichen Input im Zuge der Kommunikation mit Kindern auf unterschiedliche Arten modifizieren. Sie sprechen zum Beispiel in einer höheren Stimmlage, mit einer geringeren Sprechgeschwindigkeit oder unterstützen das Gesprochene durch Mimik und Gestik (Ferguson 2004 : 183).

Zu den wesentlichen Funktionen des „Caretaker Talks“ zählen nach Ferguson (2004 : 183): Erleichterung der Kommunikation, Vermittlung von Sprache, Sozialisation des Kindes, mit

dem Ziel durch erfolgreiche Kommunikation das Verhalten des Kindes beeinflussen zu können.

In den 1970er Jahren entstand zunehmendes Interesse für die Kommunikation zwischen Native Speakern (bzw. sprachlich kompetenteren Gesprächspartnern) und Non-Native Speakern (bzw. Sprachlernern). Das zentrale Forschungsinteresse galt der Analyse diskursiver Muster von Native-Speaker - Non-Native-Speaker Konversationen, auch genannt „foreigner talk“, also der Frage wie Muttersprachler gesprochene Sprache modifizieren, um Kommunikation mit Nicht-Muttersprachlern zu erleichtern (Mackey et al. 2012 : 7).

Arthur et al. (1980) argumentieren für eine Unterscheidung zwischen „foreigner talk“ und „foreigner register“. Während „foreigner talk“ eine Form von "language switch" darstellt, also das bezeichnet, was üblicherweise ein Sprachregister charakterisiert und von kompetenteren Gesprächspartnern bewusst eingesetzt wird, geschieht die Anwendung von letzterem ("foreigner register") eher unbewusst (Roche 1989 : 11; Van Els et al. 1984 : 95). Neben Input-Modifikation, z.B. durch das Weglassen von Bindewörtern, besteht auch die Möglichkeit der interaktionalen Modifikation. Hierbei unterscheidet man zwischen „Diskurs-Management“ und „Diskurs-Repair“. Das Hauptziel des Diskurs-Managements besteht in erster Linie darin, dem weniger kompetenten Gesprächspartner das Thema der Konversation zu verdeutlichen. Weitere Aspekte des Diskurs-Managements sind z.B. Überlegungen zur Quantität und Qualität der Information, zum zeitlicher Bezugsrahmen der Gesprächsthemen sowie zu Rückfragen und Wiederholung von Aussagen. „Diskurs-Repair“ wird in problematischen Kommunikationssituationen, wie etwa bei Vorliegen von Missverständnissen, Unverständnis oder Kommunikationsabbrüchen angewandt (Ellis 1994 : 259, 260). Ellis (1994) führt verschiedene Strategien für die Wiederherstellung von Kommunikation, als auch für die Korrektur von Fehlern an.

Die Wiederherstellung der Kommunikation erfolgt durch Bedeutungsaushandlung („Negotiation of Meaning“) zwischen den Gesprächspartnern, die im Konkreten durch ein Ersuchen um Klarstellung („Request for clarification“), Ersuchen um Bestätigung („Request for Confirmation“) und Wiederholung von Eigen- und Fremdaussagen („Self-and-other repetitions) bewerkstelligt wird. Im Bezug auf Fehlerkorrektur wird zwischen Selbstkorrektur („Self-Correction“) und Fremdkorrektur („Other-Correction“) unterschieden, wobei in Native-Speaker / Non-Native-Speaker Diskursen Selbstkorrektur bevorzugt angewandt wird. Hinsichtlich der Fremdkorrektur wird zwischen On-Record und Off-Record unterschieden. On-Record Korrektur bezieht sich auf direktes, eindeutiges Feedback, oft in Form eines

Aussagesatzes, Off-Record Korrektursequenzen werden hingegen als Fragen / Rückfragen formuliert (Ellis 1994 : 260/262 nach Day, Chenoweth, Chun, Luppescu 1984).

1.1.3. Inputhypothese

Verständlicher Input spielt auch bei Krashen's Inputhypothese (1977, 1980) eine große Rolle. Wichtig ist zunächst die begriffliche Unterscheidung zwischen "lernen" ("learning") und "erwerben" ("aquisition"), die für Krashen's Theorien von fundamentaler Bedeutung ist. Während "Aquisition" als unbewusster, impliziter Erwerb von Sprache, vergleichbar mit dem Erstspracherwerb verstanden wird, ist "Learning" der bewusste Lernprozess, verbunden mit der Aneignung metasprachlichen Wissens, wie z.B. dem Lernen von Regeln und der Fähigkeit über Sprache zu sprechen (Krashen 1982 : 10). Krashen's Inputhypothese bezieht sich dabei ausschließlich auf den Prozess des impliziten Spracherwerbs und nicht auf bewusste Lernprozesse. Die Inputhypothese geht davon aus, dass sprachlicher Input, der etwas über dem eigenen Niveau liegt, automatisch zum Erwerb von Sprache führt. Krashen fasst die Essenz seiner Aussagen in der Formel " $i + 1$ " zusammen - "i" stellt den Ist-Zustand des Lernalters "+1" den darüber hinausreichenden Input dar (Krashen 1982 : 20/21).

Laut Krashen stellt verständlicher Input, der etwas über dem sprachlichen Niveau des Lernalters liegt, in Kombination mit einem niedrigen affektiven Filter, also möglichst geringen negativen Gefühlen gegenüber dem Lernprozess, die idealen Voraussetzungen für den Spracherwerb dar. Die Modifikation sprachlichen Inputs erfolgt bei Krashen noch nicht durch Interaktion zwischen Lehrer und Lerner, sondern indem der kompetentere Gesprächspartner Input vereinfacht, Zusatzinformationen gibt oder Bezug auf den Kontext nimmt (Krashen / Terrell 1984 : 19ff; Mackey et al. 2012 : 7).

Im Bezug auf Corrective Feedback argumentiert Krashen, dass Fehlerkorrekturen für den Erwerb von Sprache wenig Bedeutung haben, da dieser, ähnlich dem Erstspracherwerb einer natürlichen Abfolge ("natural order") entspricht (Krashen 1982 : 12).

„Research in child language acquisition suggests quite strongly that teaching, [...], does not facilitate acquisition. Error correction in particular does not seem to help” (Krashen / Terrell 1984 : 27). Für das bewusste Erlernen sprachlichen Regelwerks gilt explizite Instruktion prinzipiell als förderlich, ob sich dies jedoch auf die Sprachpraxis umlegen lässt ist unsicher. Krashen und Terrell argumentieren diesbezüglich: *„[...] conscious language learning is thought to be helped a great deal by teaching: its goal is the learning of conscious rules and*

error correction is thought to help the learner [...].“ (Krashen / Terrell 1983 : 26) [...] but it is not clear whether error correction has this impact in actual practice (Krashen 1982 : 11).

1.1.4. Interaktionshypothese

Während Krashen annahm, dass der Spracherwerb auch im Erwachsenenalter einer vorgegebenen natürlichen Ordnung ("natural order") folgt und Fehlerkorrektur noch relativ wenig Bedeutung zusprach, argumentiert Long (1983), dass für den Erwerb von Sprache zielsprachlicher Input alleine nicht ausreicht, sondern eine Form von modifiziertem Input notwendig ist, der aus der Interaktion zwischen Lerner und kompetenterem Gesprächspartner entsteht. Im Unterschied zu Krashen's Inputhypothese, bei der sprachlicher Input durch den kompetenteren Gesprächspartner modifiziert wird, erfolgt Input-Modifikation bei Long's Interaktionshypothese durch "Negotiation of Meaning", also durch Bedeutungsaushandlung in wechselseitiger Interaktion.

„Negotiation of meaning“ wird nach Long (1996) folgendermaßen definiert: [Negotiation of meaning is a] *„process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content or all three, until an acceptable level of understanding is achieved.“* definiert (Long 1996 : 418).

Im Zuge der Bedeutungsaushandlung wird das Augenmerk also auf linguistische Form, Struktur, Inhalt bzw. alle drei Aspekte gelegt, wobei Feedback eine wichtige Rolle spielt:

„By providing learners with information regarding their linguistic and communicative accomplishments or failures, this interactional feedback creates a favourable environment for L2 development“ (Mackey 2012 :12).

Traditionell gesehen erfolgt “Negotiation of Meaning” durch “Confirmation Checks”, “Clarification Requests” und “Comprehension Checks”, die zusammengefasst als die “drei Cs” bezeichnet werden.

Confirmation Checks beziehen sich auf Rückfragen seitens des Hörers und zielen darauf ab zu überprüfen, ob eine Aussage auch richtig verstanden wurde (z.B. [...] Hast du das so gemeint?), Clarification Requests sind Rückfragen, die einem besseren/konkreteren Verständnis der Aussage dienen (z.B. Was hast du genau gesagt?). Comprehension Checks sind Rückfragen seitens des Sprechers, die nachprüfen, dass die Aussage des Sprechers vom Gesprächspartner richtig verstanden wurde (z.B. Hast du verstanden, was ich gesagt habe?)

(Mackey 2012 : 12). Interaktionales Feedback als Folge eines Kommunikationsabbruchs wird als "Negotiation of Meaning" zusammengefasst, während didaktisch ausgerichtete Interaktion als "Negotiation of Form" bezeichnet wird (Sheen 2011 : 2). "Negotiation of Form" bezieht sich also auf alle Corrective Feedback Formen, die eine aktive Beteiligung des Lernenden erfordern. Diese werden in der Literatur als "Output-Prompting" Feedbackformen bezeichnet (Clarification Requests, Elicitation, Metalinguistic Cues, Repetition).

1.1.5. Outputhypothese

1985 formulierte Merrill Swain als Gegenpol zur Input-Hypothese die so genannte „Comprehensible Output Hypothese“. Swain argumentierte, dass Input für den Spracherwerb zwar notwendig sei, jedoch ebenso Möglichkeiten zur Sprachproduktion notwendig seien. Diese Annahmen wurden durch Studien in französischen Immersionsklassen in Kanada belegt. Die Kinder jener Immersionsklassen waren massivem sprachlichem Input ausgesetzt und entwickelten zwar relativ gute rezeptive Kompetenzen, die produktive Kompetenzen blieben jedoch zurück.

Dies führte zur Annahme, dass die Produktion von Output eine wichtige Rolle im Spracherwerb darstellt. Laut Swain erfüllt Sprachproduktion folgende Funktion im Rahmen des Spracherwerbs: „1) *The Noticing / Triggering Function* 2) *the hypothesis-testing function*, 3) *the metalinguistic (reflective) function*“ (Swain 2005 : 471).

„Noticing/Triggering“ bezieht sich in der Produktion sprachlichen Outputs auf das bewusste Erkennen sprachlicher Lücken: „*The activity of producing the target language may prompt second language learners to recognize consciously some of their linguistic problems*“ (Swain 2005 : 471). Aus diesem Grund wird die „Noticing / Triggering“-Funktion auch als „consciousness-raising“ beschrieben (Swain 1995 : 128). Durch die Produktion von Output wird nicht nur bereits vorhandenes Wissen automatisiert und konsolidiert, sondern auch neues Wissen generiert (Swain 2005 : 471).

Die zweite Funktion von Output-Produktion dient dem Austesten sprachlicher Hypothesen. Sogenannte „trial runs“ des Lernenden sind eine Grundvoraussetzung für die korrektive Interaktion zwischen Lerner und Lehrer – denn ohne fehlerhaften Output bräuchte man auch keine Output-Modifikation (Swain 2005 : 476).

In einer überarbeiteten Version der Output-Hypothese führte Swain den Begriff „Modified Output“ (modifizierte Äußerungen) ein. „Modified Output“ bezieht sich auf fehlerhafte

Lerner-Äußerungen, die in der darauf folgenden Corrective Feedback-Sequenz durch den Lernenden selbst modifiziert bzw. richtig gestellt wurden.

Durch elizitierende Korrekturformen (Schüler: "Once upon a time there lives a girl named Cinderella. Lehrer: "Once upon a time there..." (Sheen 2011 : 4)) sollen L2-Lerner also dazu angeregt werden ihre inkorrekte Äußerung selbst zu korrigieren. Der direkte Vergleich von korrekten, zielsprachlichen Äußerungen (positiver Evidenz) mit fehlerhaften Äußerungen (negative Evidenz) gilt für den Spracherwerb als besonders förderlich (Mackey 2013 : 16/17).

Die dritte Funktion der Output-Hypothese, metalinguistische Reflexion hat ihren Ursprung in der soziokulturellen Theorie von Vygotsky (Swain 2005 : 478). Durch die sprachliche Reflexion über Äußerungen, von einem selbst oder von Mitmenschen produziert, soll der Lernprozess gefördert werden.

Aus soziokultureller Perspektive wird Output nicht als Produkt gesehen, wie etwa im Falle des Austestens von Hypothesen (Output = sprachliche Hypothese) sondern als dynamischer Prozess (Swain 2005 : 480). Corrective Feedback-Ansätze auf Basis der Output-Hypothese gehen davon aus, dass Feedback-Strategien, die korrekte Formulierungen bereitstellen (z.B. Recasts / Umformulierungen durch die Lehrperson) weniger förderlich sind als Feedback-Strategien die Selbstkorrektur, also Output-Produktion erfordern (z.B. Clarification Requests) (Sheen 2011 : 25).

1.1.6. Noticing Hypothese

Ein Aspekt der Output-Hypothese („Noticing the gap“) steht in engem Zusammenhang mit der sogenannten Noticing-Hypothese von Schmidt (1990/1994). Schmidt unterscheidet zwischen „Input“, also zielsprachlichem Material, das dem Lerner zur Verfügung steht und „Intake“, sprachlicher Input, der tatsächlich aufgenommen und verarbeitet wird. Hinsichtlich dessen sei Aufmerksamkeit die notwendige Voraussetzung, um sprachlichen Input zu verinnerlichen.

Die zentrale Aussage der Noticing-Hypothese ist, dass Lernen ohne Aufmerksamkeit nicht stattfinden kann. Der Lerner muss sich der Unterschiede zwischen Interimssprache und Zielsprache bewusst werden, andernfalls blieben viele Fehler unbemerkt. Dieses Erkennen sprachlicher Lücken wird als „Noticing the gap“ bezeichnet und durch Corrective Feedback gefördert:

„The conversational modifications [...] (conformation checks, clarification requests, comprehension checks, recasts, and more explicit forms of feedback) play the role of not only providing input and facilitating output, but also of drawing learners' attention to problematic aspects of their interlanguages.“(Mackey 2012 : 131)

Interaktionshypothese, Output-Hypothese und Noticing-Hypothese werden nach Gass und Mackey (2007) unter dem Begriff „Interaction Approach“ zusammengefasst. Während in den Anfangsjahren des „Interaction Approach“ das zentrale Forschungsinteresse noch der Frage galt, ob Interaktion einen Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb hat, wird in jüngerer Zeit das Augenmerk viel eher auf individuelle Lernerdifferenzen gelegt sowie auf unterschiedliche Interaktionsformen und die Effektivität von Feedback-Formen.

1.1.7. Skill Learning / Skill Acquisition Theory

Die Skill Learning / Skill Acquisition Theory nach Robert DeKeyser (2007) setzt sich mit der generellen Entwicklung des Lernprozesses verschiedener Gebiete auseinander (DeKeyser 2007 : 97).

Nach der Skill Learning / Skill Acquisition Theory erfolgt die Aneignung von Sprache im Bezug auf die kognitive Verarbeitung während des Lernprozesses analog zur Aneignung komplexer kognitiver Fertigkeiten (wie etwa im Bereich der Mathematik oder Physik) bzw. zur Aneignung psychomotorischer Fertigkeiten (Sheen 2011 : 26).

Generell lassen sich drei Entwicklungsstadien unterscheiden, die als „Presentation – Practice - Production“, „Declarative – Procedural – Automatic oder „Cognitiv-Associative-Autonomous“ bezeichnet werden (DeKeyser 2007 : 98).

In der ersten Phase erfolgt die Aneignung der neu zu erlernenden Fertigkeit durch Beobachtung und Analyse eines Modells oder durch Instruktionen einer kompetenteren Person. Die zweite Phase gilt als Verarbeitungs- und Übungsphase, in der der Lerner das Wissen in die Tat umsetzt (DeKeyser 2007 : 98). Im Bezug auf Sprachunterricht würde die erste Phase z.B. Kenntnisse grammatikalischer Regeln bedeuten, die zweite Phase, die praktische Anwendung dieser ohne bewusste Anstrengung (Sheen 2011 : 26). Die letzte Phase ist durch vollkommene Automatisierung gekennzeichnet.

Vor dem Hintergrund der Skill-Learning/Acquisition Theory wird argumentiert, dass Corrective Feedback Formen, die Schüler-Output fordern, wie z.B. Clarification Requests und Metalinguistische Hinweise, Lernenden helfen linguistisches Wissen, das sich noch in der

Übungsphase befindet und verarbeitet wird, zu automatisieren (Lyster 2004 nach Sheen 2011 : 26/27). Weiters wird argumentiert, dass explizites Corrective Feedback in Form von Metalinguistischen Hinweisen, besonders im Anfangsstadium, förderlich ist, da so deklaratives Wissen vermittelt werden kann. Bei fortgeschrittenen Lernern sind hingegen Korrekturformen, die zur Automatisierung beitragen, zu bevorzugen (Sheen 2011 : 27).

1.1.8. Transfer Appropriate Processing

Die Theorie des “Transfer Appropriate Processing” beschäftigt sich mit der Frage wie linguistisches Wissen verarbeitet und anschließend wieder abgerufen wird. Die zentrale Aussage des TAP Ansatzes besagt: *„the learning environment that best promotes rapid, accurate retrieval of what has been learned is that in which the psychological demands placed on the learner resemble those that will be encountered later in natural settings.”* (Lightbown 1999 : 51).

Gemäß den Prinzipien des TAP fördert also eine Lernumgebung, die eine reale Sprechsituation simuliert, auch am ehesten das Abrufen von Lerninhalten in realen Sprechsituationen.

Daraus lassen sich einige Implikationen für den Sprachunterricht ableiten:

Kommunikativ orientierte Unterrichtsmethoden, sind im Sinne des TAP gleichförmigen Drillübungen vorzuziehen, da diese für reale Situationen nicht von Bedeutung sind (Lightbown 2008 : 27). Darüberhinaus führen ähnliche/gleichbleibende Übungsmuster (z.B. Drilltraining, Patternübungen) zu geringerer Aufmerksamkeit der Lernenden. Das Lernen in unterschiedlichen Kontexten ist besonders förderlich, da dies den späteren Abruf erleichtert.

Was bedeutet dies nun für die Korrektur von Fehlern im Fremdsprachenunterricht?

Lightbown (2008 : 41) spricht von einer generellen Reduktion von Corrective Feedback im Unterricht, da konstante Lehrerrückmeldungen, insbesondere in inhaltsorientierten Unterrichtssituationen, untergehen zu drohen, da hier der Fokus weniger auf linguistischer Form, sondern auf Inhalten liegt.

Andererseits wird argumentiert, dass die Effektivität des Corrective Feedback stets in Zusammenhang mit Unterrichtskontext und Feedback-Art zu betrachten sei. „Output-prompting-Feedback“, also Rückmeldungen, die eine eindeutig kommunikative Intention verfolgen und Sprachproduktion seitens des Schülers erfordern, seien in inhaltsorientiertem Unterricht als förderlich einzustufen. Recasts als Corrective Feedback sind besonders effektiv in Unterrichtssituationen mit Lernenden, die formfokussiert sind, wie z.B. erwachsene Lerner,

hingegen reagieren Kinder in Immersionsklassen, die eher inhaltsorientiert gestaltet werden, viel eher auf elizitierende Korrekturformen (Sheen 2012 : 27ff).

1.1.9. Counterbalance Hypothese

Die Counterbalance Hypothese schließt genau an den vorigen Gedanken an, nämlich, dass die Wahrnehmung und Wirksamkeit von Corrective Feedback in Zusammenhang mit dem Unterrichtskontext steht.

Basierend auf Studien in französischen und japanischen Immersionsklassen stellten R. Lyster und Hirohide Mori im Jahre 2006 die sogenannte „Counterbalance Hypothesis“ auf, die besagt, dass Instruktionen und Rückmeldungen, die ein Gegengewicht zur vorherrschenden methodischen Orientierung des Unterrichts darstellen, effektiver sind, als Instruktionen und Rückmeldungen, die mit der vorherrschenden Unterrichtsmethode übereinstimmen (Lyster / Mori 2006).

Die Ergebnisse der Studie zeigten eine ähnliche Häufigkeitsverteilung der Feedback-Arten in beiden Immersionsklassen, mit Recasts als die mit Abstand häufigste Korrekturmethode. Im Gegensatz hierzu wurden hinsichtlich des „Learner Uptakes“, also unmittelbare Schüleräußerungen in Folge einer Fehlerkorrektur, große Unterschiede beobachtet.

Während in japanischen Immersionsklassen Recasts am effektivsten waren, reagierten die Schüler der französischen Immersionsklassen am positivsten auf elizitierende Korrekturformen.

Lyster und Mori stellten vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse die Hypothese auf, dass Corrective Feedback, das im Kontrast oder als Gegengewicht zum vorherrschenden Unterrichtsstil steht am effektivsten in „Learner Uptake“ resultiert, da die Aufmerksamkeit der Schüler so stärker fokussiert wird (Shift-of-Attention).

Die pädagogischen Konsequenzen dieser Ergebnisse ähneln in manchen Aspekten den zentralen Aussagen des Transfer-Appropriate-Processings, nämlich, dass Recasts besonders geeignet sind in formfokussiertem Unterricht mit kontrollierter Sprachproduktion, elizitierende Korrekturformen hingegen für Unterrichtsformen mit inhaltsorientiertem Fokus, da diese eher als Korrektursequenz erkannt werden, indem sie klar und deutlich ihren Fokus auf sprachliche Form verlagern.

1.2. Corrective Feedback aus der Perspektive soziokultureller Theorien

Die Ursprünge der soziokulturellen Theorie gehen auf den sowjetischen Psychologen Leo Vygotsky zurück, dessen Ideen insbesondere durch James P. Lantolf Eingang in die Sprachlehr/lernforschung gefunden haben (Schoormann / Schlak 2012 : 7).

Die Grundidee des soziokulturellen Ansatzes ist das Konzept der Mediation:

„Human thinking is mediated by culturally organized and transmitted symbolic meaning“ (Lantolf 2013 : 57). Dies bedeutet, dass jegliche geistige Aktivität, also auch alle sprachlichen Prozesse, als vermittelt gilt. Ähnlich wie der Mensch mit Hilfe von Werkzeugen seine physische Umwelt, also seinen Lebensraum verändert, benötigt er nicht-physische, symbolische Mittel, um soziale Beziehungen zu regulieren, wobei die Sprache als das wichtigste Symbolsystem menschlicher Kulturen gilt. Sie dient quasi als „Werkzeug des Denkens“ (Schoormann / Schlak 2012 : 7; Lantolf 2000 :1).

Lernen ist nach der soziokulturellen Theorie *„a socially mediated activity that enables learners to achieve higher order mental functioning“* (Sheen 2012: 29), wir lernen also, indem wir an sozialer Interaktion teilnehmen. Während interaktionistische Theorien Lernprozesse als interne Mechanismen im Kopf eines Individuums sehen, meinen soziokulturelle Theorien, dass Lernprozesse durch soziale Interaktion und symbolische Artefakte vermittelt werden und nur in Zusammenhang mit dem Kontext betrachtet werden können (Schoormann / Schlak 2012 : 8).

Der Prozess der Vermittlung wird in der Soziokulturellen Theorie als Mediation bezeichnet, wobei geistige Aktivitäten durch symbolische Mittel wie Sprache, Zahlensysteme, Musik reguliert werden (Lantolf / Thorne 2007 : 206; Schoormann / Schlak 2012 : 8).

Im Zuge des Lernprozesses werden drei Stufen der Regulation unterschieden: Objektregulation, Fremdregulation und Selbstregulation. Während der ersten Phase ist das eigene Verhalten stark von Gegenständen beeinflusst. Dies zeigt sich z.B. bei Kindern, deren Aufmerksamkeit von Objekten, wie etwa Spielzeugen erregt wird. Ein Beispiel für Objektregulation bei innerpsychischen Aktivitäten wäre etwa die Zu-Hilfenahme eines Notizblocks für das Aufschreiben von Rechenaufgaben.

Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch Fremdregulation, also durch die Unterstützung einer anderen Person. Die Hilfestellung kann implizit oder explizit erfolgen.

Die Phase der Selbstregulation ist durch weitgehende Autonomie bestimmt. Die Person ist nun im Stande eigenständig zu arbeiten, jedoch kann es auch bei fortgeschrittenen Lernern zu

Unsicherheiten kommen, wodurch temporär wieder Objekt- bzw. Fremdregulation vorherrscht (Lantolf / Thorne 2007 : 204).

Neben Mediation bzw. Regulation ist das Konzept der Internalisierung ein weiterer wichtiger Begriff der soziokulturellen Theorie. Internalisierung bedeutet die Reorganisation der Beziehung eines Individuums zur Umwelt, konkret ausgedrückt heißt dies, Kontrolle über etwas zu erlangen, zu erlernen wie etwas funktioniert (z.B. Umgang mit einem Wörterbuch). Internalisierung erfolgt nach der soziokulturellen Theorie durch Imitation, wobei mit Imitation nicht das schemahafte Wiederholen von Abläufen gemeint ist, sondern die zielgerichtete Adaption eines Modells. Hinsichtlich des Sprachenerwerbs ist von Bedeutung, dass nach Erkenntnissen des derzeitigen Forschungsstands Imitation nicht nur unmittelbar nach Präsentation des Modells erfolgen muss, sondern auch in Zeitverzögerung den Lernprozess fördert (Lantolf / Thorne 2007 : 207ff).

Corrective Feedback wird im Rahmen des soziokulturellen Ansatzes als Form von Mediation betrachtet, die einerseits dem Lerner verhilft Selbstregulation zu erlangen, andererseits den Prozess der Internalisierung erleichtert (Sheen 2011 : 29).

Im Zuge dessen sollte die „Zone der proximalen Entwicklung“ ("Zone of proximal development") des Lernenden berücksichtigt werden. Hiermit ist jener Aufgabenbereich gemeint, den Lernende noch nicht selbständig, jedoch mit Hilfe von Fremdregulation, also durch Unterstützung einer kompetenteren Person bewältigen können. Im Bezug auf Corrective Feedback im Lichte der soziokulturellen Theorie ist also wichtig, dass die Lehrperson nur so viel Feedback gibt, wie der Lernende gerade benötigt um einen Task erfolgreich zu vollenden (Sheen 2011 : 29). Für eine konkrete Korrektur- bzw. Mediationssequenz bedeutet dies, dass der Mediierende zunächst mit sehr allgemeinen, impliziten Hilfestellungen beginnt und schrittweise zu immer konkreteren, expliziteren Formen voranschreitet, bis die Ebene erreicht ist, auf welcher der Lernende auf die Hilfe reagieren kann (Schoormann / Schlak 2012 : 8).

Während ein Schüler in der Anfangsphase noch explizite Korrektur benötigt, genügt zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise bereits lediglich ein kurzes Unterbrechen durch den Lehrer, um Selbstkorrektur zu initiieren.

Vor dem Hintergrund von soziokulturellen Ansätzen wird der Lernerfolg nicht anhand des Outputs (*Performance*) gemessen, sondern am Ausmaß von Selbstregulation, Autonomie und Kontrolle des Lerners über eigene Prozesse (*Control over performance*) (Lantolf 2012 : 60). Besonderes Augenmerk wird also auf die Frage gelegt, wem der Regulierungsprozess zufällt.

Nach der Soziokulturellen Theorie können zwei Lerner zwar dieselben Fehler machen, sich jedoch trotzdem im Hinblick auf ihre Regulationsfähigkeit und ihr Entwicklungspotenzial in unterschiedlichen Stadien befinden (Schoormann / Schlak 2012: 9).

Der größte Kritikpunkt der soziokulturellen Theorie an der interaktionistischen Herangehensweise ist die Überbewertung der Bedeutungsaushandlung für den Lernprozess. „Clarification Requests“ werden im interaktionistischen Paradigma meistens als Marker für einen Bedeutungsaushandlungsprozess gesehen, könnten aber vor dem Hintergrund der soziokulturellen Theorie auch als „Request for Repetition“ oder soziale Etikette gesehen werden (Sheen 2012 : 31ff.). Für die soziokulturelle Theorie steht also nicht das Produkt des Lernens, sondern der dynamische Prozess an sich im Vordergrund. Man spricht nicht von „Negotiation of meaning“ oder „Negotiation of form“, sondern viel eher von „Negotiation of control over performance“ (Lantolf / Poehner 2011 : 29).

2. Kontroversen der Corrective-Feedback Forschung

1978 stellte J.M. Henrickson in seinem Artikel „Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice“ folgende Fragen im Bezug auf mündliche Fehlerkorrektur im Unterricht:

1. Should learner errors be corrected?
2. When should learner errors be corrected?
3. Which learner errors should be corrected?
4. Who should correct learners errors?
5. How should learner errors be corrected?

Dass diese Leitfragen bis heute noch in einschlägigen Werken der Corrective Feedback Forschung vorzufinden sind und diskutiert werden (siehe z.B. Sheen 2011) zeigt einerseits, dass die Corrective Feedback Forschung keine klaren Antworten auf jene Fragen gefunden hat, andererseits aber auch, dass Hendrickson mit der Formulierung seiner Leitfragen die wesentlichen Aspekte des Corrective Feedbacks auf den Punkt gebracht hat.

Hendricksons Leitfragen sollen nun als thematische Gliederung für die nachfolgenden Unterkapitel dienen und darauf verweisen, mit welchen Aspekten sich die praxisorientierte, didaktisch ausgerichtete Corrective Feedback Forschung auseinandersetzt.

2.1. Should learner errors be corrected?

Ob Fehler im Unterricht überhaupt korrigiert werden sollen, kann im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte, wie z.B. Instruktions- und Unterrichtsetting, Fehlerart, Alter, Einstellung der Lernenden etc. betrachtet werden (Lyster et al. 2012 : 30) Grundsätzlich besagt die herrschende Meinung der Corrective Feedback Forschung, dass Fehlerkorrekturen als förderlich einzustufen sind. Ein großer Bereich der Corrective Feedback Forschung beschäftigt sich mit der Effektivität von Corrective Feedback und den damit zusammenhängende Faktoren. Diesbezüglich wurden in den letzten Jahren vier bedeutende Meta-Studien veröffentlicht (Russel / Spada 2006; Mackey / Goo 2007; Li 2010, Lyster / Saito 2010), die allesamt die Effektivität von Corrective Feedback im Bezug auf unterschiedliche Sprachbereiche bestätigen konnten.

Russel / Spada (2006) untersuchten in ihrer Meta-Studie die Effektivität von Corrective Feedback im Bezug auf Grammatik-Fehler im Fremdsprachenunterricht anhand von 15 Primärstudien und konnten die Effektivität von form-fokussiertem Feedback bestätigen.

Mackey / Goo (2007) setzten sich mit dem Einfluss von Interaktion auf die Effektivität von Corrective Feedback auseinander, wobei linguistische und kontextuelle Faktoren eine Rolle spielten. Die grundlegende Aussage ihrer Meta-Studie ist, dass die Effektivität von Recasts bestätigt werden kann, wobei Lyster / Ranta (2013 : 168) für eine Relativierung des Ergebnisses argumentieren, da deutlich größere Effektstärken für Laborsettings, als für reale Unterrichtssettings ermittelt wurden.

Li (2010) hat in ihre Meta-Studie 33 Primärstudien, 11 Dissertationen und 22 veröffentlichte Studien einbezogen und hat eine mittlere Effektgröße für Corrective Feedback im Fremdsprachenunterricht ermitteln können, wobei implizites Feedback eher beibehalten wurde, als explizites Feedback.

Lyster / Saito (2010) untersuchten die Effektivität von Corrective Feedback im Unterricht im Bezug auf unterschiedliche Feedback-Arten, Instruktionsrahmen (Fremdsprachenunterricht vs. Zweitsprachenunterricht), Alter der Lernenden und Länge der Corrective Feedback Sequenz. Die Ergebnisse zeigten, dass Prompts, also Korrekturformen, die Selbstkorrektur initiieren, effektiver sind als Korrekturformen, die Input geben. Im Hinblick auf die Länge der Korrektursequenz lässt sich erkennen, dass längere Sequenzen tendenziell effektiver sind, als kürzere. Darüber hinaus profitieren jüngere Lerner mehr von Corrective Feedback, als ältere Lerner.

Bezüglich der Einstellung zu Corrective Feedback lassen sich Unterschiede in der Auffassung von Lernenden und Lehrenden erkennen. Während Lehrende häufig Angst haben, dass Korrekturmaßnahmen den Kommunikationsfluss unterbrechen und einen negativen Einfluss auf die Motivation der Lernenden ausüben, wünschen sich Lerner oftmals mehr Corrective Feedback, als im Unterricht tatsächlich der Fall ist. Darüber hinaus hängt die Beurteilung der Qualität eines Lehrenden oft eng zusammen mit der Häufigkeit und Schnelligkeit von Fehlerkorrekturen (Lyster et al. 2013 : 7ff).

Die persönliche Einstellung zu Corrective Feedback steht auch in Zusammenhang mit kulturellem Hintergrund, Lernerfahrung und Sprachniveau der Schüler. Eine Untersuchung aus dem Jahr 2009 konnte ermitteln, dass Schüler im Arabisch- bzw. Chinesisch-Fremdsprachenunterricht (mit L1 Englisch) die positivste Einstellung gegenüber Corrective Feedback im Bezug auf Grammatikfehler hatten (Lyster et al. 2013 : 7ff)

2.2. When should learner errors be corrected?

Diese Frage bezieht sich einerseits auf den Zeitpunkt (Timing) der Fehlerkorrektur, andererseits auf den Kontext (Context) des Unterrichts.

In welchen Unterrichtssituationen und zu welchem Zeitpunkt Corrective Feedback angewendet wird steht in engem Zusammenhang mit Lerninhalten bzw. Lernzielen des Unterrichts. Für Unterrichtsaktivitäten, die ihren Fokus auf Exaktheit (Accuracy) legen bzw. Aktivitäten, die ihren Fokus auf die Vermittlung von Grammatik legen wird Corrective Feedback weitläufig befürwortet (Hendrickson 1978; Ellis 2009 : 11; Sheen 2012 : 40).

Truscott (1999) stimmt dieser Ansicht nicht zu und argumentiert selbst gegen Corrective Feedback in Grammatik-fokussierten Unterrichtssituationen:

“Research evidence points to the conclusion that oral correction does not improve learners' ability to speak grammatically. [...] language teachers should seriously consider the option of abandoning oral grammar correction altogether (Truscott 1999, n.p.).

Um kompetentere und effektivere Fehlerberatung zu gewährleisten argumentiert Truscott für zeitverzögertes Corrective Feedback:

“[...], teachers might use delayed correction, recording students' speech or taking notes during class and then presenting them to students outside of normal class activities. One drawback of this approach is that it removes the error from its context, thereby reducing the relevance of the correction” (Truscott 1999, n.p.)

Während weitläufig die Meinung vertreten wird, dass unmittelbare Fehlerkorrektur für Unterrichtsaktivitäten, die ihren Fokus auf Exaktheit legen, förderlich ist, wird Corrective Feedback, in kommunikativen Unterrichtsszenarien als eher kontraproduktiv gesehen. Die meisten Didaktiker sehen zeitverzögertes Corrective Feedback im Zuge von kommunikativen Übungen weitaus sinnvoller, als den Schüler zu unterbrechen (Ellis 2009 :11).

2.3. Which learner errors should be corrected?

Hendrickson (1978) argumentiert für folgende Kriterien bei der Auswahl von Fehlern: *“Errors that impair communication significantly; errors that have highly stigmatizing effects on the listener or reader; errors that occur frequently in students speech or writing”* (Hendrickson 1978 : 392).

Corder (1967) unterscheidet zwischen “Errors” und “Mistakes” und befürwortet ausschließlich die Korrektur von „Errors“, also Kompetenzfehlern, da es sich bei „Mistakes“ nur um Performanzfehler handelt und diese somit keiner Korrektur bedürfen.

Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit ist die Klassifizierung von Fehlern in „Global errors“ und „Local Errors“. Ein globaler Fehler ist ein Fehler, der die Verständlichkeit einer Aussage und somit die Kommunikation beeinträchtigt, ein lokaler Fehler ist z.B. ein morphosyntaktischer Fehler, der den Sinn des Satzes jedoch nicht verfälscht. Burt (1975 : 58 nach Hendrickson 1978 : 391) argumentiert für die Korrektur von globalen, nicht jedoch von lokalen Fehlern, insbesondere im Rahmen von kommunikativen Übungen.

Problematisch ist allerdings, dass oft keine klare Unterscheidung getroffen werden kann, ob ein Fehler aus Unwissenheit oder nur irrtümlich passiert ist. Darüber hinaus steht die Beurteilung eines Fehlers auch in Zusammenhang mit subjektivem Empfinden (Ellis 2009 : 6).

Da die Klassifizierung und Auswahl von Fehlern häufig willkürlichen Entscheidungen unterliegt (Sheen 2012 : 42) argumentieren Sheen (2012) und Ellis (2009) für eine fokussierte Fehlerkorrektur. Die sogenannte fokussierte Fehlerkorrektur bezieht sich auf eine Auswahl von bestimmten Fehlerarten, die vorrangig korrigiert werden (Sheen 2012 : 41). Im Chinesisch-Unterricht könnte der Fokus z.B. auf besonders problematische Anlaute/Auslaute oder bestimmte Töne gelegt werden.

2.4. Who should correct learner errors?

Fehlerkorrektur im Unterricht kann entweder durch den Lernenden selbst (Selbstkorrektur) oder durch andere Personen (Fremdkorrektur) erfolgen. Fremdkorrektur wird entweder durch die Lehrperson (Teacher-Feedback) oder durch die Mitschüler (Peer-Feedback) gegeben.

Bereits Ende der 70er Jahre wurde argumentiert, dass Corrective Feedback zwar eine wichtige Aufgabe der Lehrperson sei und der direkten Fehlerbehebung dient, jedoch die Entwicklung von Fehlerbewusstsein und selbständiger Fehlerkorrektur als langfristiges Ziel ebenso gefördert werden soll (Hendrickson 1978 : 195ff).

Auch Chaudron sprach sich für die Förderung von selbständiger Fehlerkorrektur aus:

„It should be the goal of instruction to improve learners’ ability to monitor their own target language speech“ (Chaudron 1988 : 150).

Diese Eigeninitiative und Selbständigkeit wird insbesondere mit Output generierenden Corrective Feedback-Formen wie z.B. Clarification Requests gefördert, da diese ihren Fokus

automatisch auf den Lernenden verlegen und Selbstkorrektur initiieren. Selbstkorrektur hat jedoch nur einen limitierten Anwendungsbereich:

„Learners can only self-correct if they possess the necessary linguistic knowledge [...] they can correct their “mistakes”, but not their “errors”. Other (typically teacher) correction will be necessary to enable learners to identify forms that are not part of the interlanguage. [...] although output-prompting CF strategies signal, that there is some kind of problem with the learners’ utterance, they do not make it clear, that the problem is a linguistic one (as opposed to just a communicative one)” (Ellis 2009 : 7)

Fehlerkorrektur durch den Lernenden selbst kann also nur bei Performanzfehlern bzw. Fehlern funktionieren, bei denen ausreichend linguistisches Wissen vorhanden ist, um den Fehler zu finden und die korrekte Version zu formulieren. Meta-Studien (wie z.B. Lyster und Saito 2010) konnten allerdings klar zeigen, dass Rückmeldungen, die Output generieren effektiver sind, als Korrekturformen, bei denen die Lehrperson umgehend die korrekte Antwort gibt. Dies führt zur Kontroverse, ob und wann Lehrpersonen selbst Fehlerkorrekturen vornehmen bzw. Schülerkorrektur fördern sollen (Ellis 2009 : 7). Ellis (2009) argumentiert diesbezüglich für einen zweistufigen Feedback-Prozess: *„First encourage self-correction and then, if that fails, provide the correction“*. (Ellis 2009 :7, siehe auch Doughty / Varela 1998)

Peer-Feedback wird besonders große Relevanz für die schriftliche Fehlerkorrektur zugeschrieben (Hendrickson 1978, Chaudron 1988, Ferris 2003, Ellis 2009, Sheen 2012). Notwendige Voraussetzung ist allerdings, dass die Lernenden zuvor instruiert werden, wie konstruktives Feedback erfolgt (Sheen 2012 : 48).

Während die Corrective Feedback Forschung Lehrer Feedback sowohl deskriptiv, als auch in experimentellen Settings untersucht, blieb die Erforschung von Peer-Feedback bis vor kurzem ausschließlich deskriptiv. Der Forschungsfokus lag hierbei zunächst auf dem Vergleich der Interaktion zwischen Non-Native Speaker und Native-Speaker bzw. Lehrendem und Lernenden unter sich. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende untereinander häufiger elizitierende Feedbackformen anwenden, während Lehrende deutlich öfter Reformulierungen einsetzen (Lyster et al. 2012 : 27).

Sato und Lyster (2012) untersuchten in einem Quasi-experimentellen Setting erstmals die Effekte von Peer-Feedback im kommunikativen Englischunterricht an einer japanischen Universität. Von insgesamt vier Gruppen, erhielt die erste Gruppe Instruktionen für Recasts als Peer-Feedback, die zweite Gruppe Instruktionen für Prompts als Peer-Feedback, die dritte Gruppe erhielt keine Instruktionen zu Corrective Feedback und die vierte Gruppe diente als

Kontrollgruppe. Im Rahmen der Studie konnte gezeigt werden, dass jene Gruppen, die zuvor Instruktionen zur Fehlerkorrektur erhielten, sich sowohl im Bezug auf Exaktheit (Accuracy), als auch auf Sprechflüssigkeit (fluency) verbessern konnten. Jene Gruppe, die keine Instruktionen zur Fehlerkorrektur erhielt, konnte sich, im Vergleich zur Kontrollgruppe nur im Bezug auf die Sprechflüssigkeit verbessern (Lyster / Saito 2012 : 610 / 11).

Darüber hinaus wird angenommen, dass Lernende untereinander eher gewillt sind linguistische Hypothesen austesten, wenn Rückmeldungen durch Mitschüler, anstatt durch die Lehrperson gegeben wird (Lyster / Saito / Sato 2012 : 29).

Ob sich die Ergebnisse der traditionellen, lehrerzentrierten Corrective Feedback Forschung auf Peer Feedback übertragen lassen wurde noch nicht hinlänglich erforscht. Die Untersuchung von Peer Feedback in experimentellen Settings, im Bezug auf Faktoren wie z.B. individuelle Lernerdifferenzen, Alter, linguistische Ziele etc., gilt als zukunftssträchtiger Bereich der Corrective Feedback Forschung (Lyster et al. 2012 : 29).

2.5. How should learner errors be corrected?

Welche Strategien und Methoden für die Korrektur von Lernerfehlern eingesetzt werden hängt von verschiedenen Faktoren ab. Lyster/ Saito/ Sato (2012 : 30) nennen diesbezüglich: *"linguistic targets, interactional contexts, students age and proficiency, and the classroom's communicative orientation and curricular objectives"*. Für die Auswahl entsprechender Corrective Feedback Methoden sollte also zunächst in Betracht gezogen werden um welche Fehlerart es sich handelt. Mackey et al. (2000) ermittelten, dass implizites Corrective Feedback im Bezug auf morphosyntaktische Fehler weniger häufig wahrgenommen wurde, als im Bezug auf lexikalische oder phonologische Fehler. Vor dem Hintergrund der "Counterbalance Hypothese" ist wiederum der Einbezug des Unterrichtsstils und des Instruktionssettings für die Auswahl der Korrekturmethode von Bedeutung. Letztlich beeinflusst auch die Alterskomponente und die individuelle Vorerfahrung im Fremdsprachenlernen die Wahrnehmung von Corrective Feedback.

Vor über 15 Jahren argumentierten Lyster / Ranta (1997) im Bezug auf Corrective Feedback für eine Vielfalt an Methoden : *"[...] teachers might want to consider the whole range of techniques they have at their disposal [...]"* - eine Ansicht, die bis heute vertreten wird (Lyster et al. 2012 : 30). Dem entsprechend soll im folgenden Kapitel auf die verschiedenen Corrective Feedback Formen eingegangen werden.

Während Chaudrons (1977) und Lyster / Rantas (1997) Corrective Feedback-Typologie auf deskriptiven Studien auf Basis von Unterrichtsbeobachtungen entstanden ist, haben rezentere Studien den Anspruch theoretische Ansätze der Corrective Feedback Forschung in die Entwicklung von Taxonomien einfließen zu lassen. Im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur erfolgt nach dem aktuellen Forschungsstand die Einteilung der Feedback-Typen in implizites und explizites Feedback, sowie „input-providing“ und „output-prompting“ (Ellis 2009 : 17). Bevor auf diese Unterscheidung näher eingegangen wird, werden zunächst die Corrective Feedback Modelle von Lyster / Ranta (1997) und Ellis / Sheen (2006) bzw. Sheen (2011) vorgestellt.

3. Corrective Feedback – Modelle

3.1. Typologie von Lyster / Ranta (1997)

Lyster / Ranta (1997) haben im Rahmen ihrer Studie zu mündlicher Fehlerkorrektur in französischem Immersionsunterricht in Kanada folgende, bis heute noch gültige, Corrective Feedback Typologie geschaffen, die zwischen sechs verschiedenen Feedback-Arten unterscheidet. Diese sechs Feedback-Arten werden in Reformulierungen (Reformulations) und Aufforderungen (Prompts) unterteilt. Der grundlegende Unterschied besteht darin, dass Reformulierungen durch die Lehrperson bereits die korrekte Antwort enthalten, während Aufforderungen den Lernenden zur Selbstkorrektur anregen sollen.

Reformulierungen (Reformulations)

Zu den reformulierenden Korrekturformen zählen nach Lyster / Ranta einerseits die explizite Korrektur, andererseits Recasts (Umformulierungen).

1.) Explizite Korrektur ist die klare und direkte Korrektur einer fehlerhaften Äußerung durch die Lehrperson, indem einerseits explizit auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung hingewiesen wird, andererseits die korrekte Form durch die Lehrperson dargeboten wird.

Explizite Hinweise können verbal erfolgen, z.B. durch Äußerungen wie "Achtung!", "Aufpassen!", "Nein, das ist falsch", oder auch non-verbal, durch Mimik und Gestik.

2.) Recasts:

Hierbei handelt es sich um die Umformulierung eines Teils bzw. der gesamten fehlerhaften Äußerung des Schülers durch die Lehrperson, ohne explizite Hinweise auf die Fehlerhaftigkeit. Recasts gelten somit als typisch implizite Korrekturform. Die Immersionsstudien von Lyster und Ranta zeigten, dass Recasts, die mit Abstand populärste Korrekturform darstellten.

Aufforderungen (Prompts)

3.) Clarification Requests:

Aufforderung zur Klärung einer fehlerhaften oder möglicherweise missverstandenen Äußerung eines Schülers. Durch Rückfragen wie z.B. „Bitte?“ / „Wie bitte?“ / „Wie meinst du das?“ indiziert der Lehrer, dass die Aussage des Schülers nicht verstanden wurde und einen Fehler enthält.

4.) Metalinguistic Feedback:

Metalinguistisches Feedback besteht aus Kommentaren, Informationen bzw. Rückfragen, die Hinweise auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung geben. Diese Informationen grenzen in der Regel den Fehlerbereich ein, z.B. Angabe der Fehlerart als Anhaltspunkt. „Was für ein Ton ist das?“, „Ich habe jetzt einen zweiten Ton gehört“, „Ist das wirklich ein zweiter Ton?“

5.) Elicitation:

Lyster / Ranta unterscheiden zwischen drei Formen des Elizitierens:

1. „Elicit Completion“: Der Lehrer wiederholt einen Teil der Äußerung und pausiert an der Stelle, an der sich der Fehler ereignet hat, um dem Schüler die Möglichkeit zu bieten, den Satz nun korrekt zu vollenden.
2. Rückfragen („Wie spricht man dieses Zeichen aus?“) soll dem Schüler die korrekte Form entlocken. Entscheidungsfragen gehören nicht zu den elizitierenden Frageformen, sondern zählen zu metalinguistischem Feedback, wobei manche Fragen beiden Kategorien zugeordnet werden können.
3. Direkte Aufforderung zur Wiederholung der Äußerung.

6.) Repetition:

Hierbei handelt es sich um die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung durch die Lehrperson. Oftmals wird der Fehler in der Wiederholung durch Betonung / Mimik verdeutlicht.

3.2. Typologie von Sheen / Ellis (2006) , Sheen (2011)

Sheens (2011) Corrective Feedback Typologie deckt sich im Wesentlichen mit Sheen / Ellis' (2006) entwickelter Typologie und basiert auf Lyster / Rantas Modell (1997). Die wesentlichen Unterschiede bestehen in der Unterteilung von „Recasts“ in die Sub-Formen

„Didactic Recasts“ und „Conversational Recasts“, sowie die Annahme von „Expliziter Korrektur mit metalinguistischer Erklärung“ als eigenständige Kategorie.

Die oben angeführten Feedback-Arten werden in zwei Sub-Gruppen unterteilt:

Reformulierungen („Reformulations“) und Aufforderungen („Prompts“).

Reformulierungen werden auch als „Input supplying“ oder „Input providing“ bezeichnet, da die korrekte Form durch den Lehrer vorgegeben wird. *„Recasts and explicit correction supply learners with target reformulations of their non-target output“ (Ranta / Lyster 2007 : 152).*

Im Gegensatz zu reformulierendem Feedback wird der Schüler durch Aufforderungen, sogenannte „Prompts“ zur Selbstkorrektur angeregt (Output prompting):

Prompts on the other hand include a variety of signals other than reformulations that push learners to self-repair (i.e. elicitation, metalinguistic clues, clarification requests, and repetition“ (Lyster / Saito 2007 :279).

Ein andere Art der Unterscheidung erfolgt anhand der Explizitheit bzw. Implizitheit des Corrective Feedbacks. Zu den expliziten Corrective Feedback Formen zählen nach Sheen (2011) explizite Korrekturen und Korrekturformen, die metalinguistische Hinweise beinhalten. Recasts, Clarification Requests und elizitierende Korrekturformen hingegen werden als implizites Corrective Feedback betrachtet (Sheen 2011 : 4).

Dass die Unterscheidung von Korrekturformen anhand ihrer Implizitheit bzw. Explizitheit nicht ganz unproblematisch ist, zeigt sich am Beispiel von Recasts. Recasts werden generell als typisch implizite Korrekturform betrachtet, da die Lehrperson keine expliziten Informationen zur Fehlerhaftigkeit der Schüleraussage gibt, sondern die Korrektur implizit, nämlich durch Umformulierung der fehlerhaften Äußerung, erfolgt. Oftmals können Recasts jedoch trotzdem recht deutlich werden:

„First, the teacher repeated the student’s erroneous utterance, stressing the deviant parts. Second, the teacher reformulated the utterance, again stressing the corrected items. This procedure was specifically designed to make the corrected items salient to the learners. In so doing, it arguably made the corrective nature of recasts quite explicit.“ (Ellis / Sheen 2006 :583)

Diese Kontroverse führte zur Unterteilung von Recasts in „Didactic Recasts“ und „Conversational Recasts“. „Didactic Recasts“ beziehen sich auf die Umformulierung eines Teils oder der gesamten Äußerung des Schülers und weisen häufig einen hohen Grad an Explizitheit auf. „Didactic Recasts“ haben einen pädagogischen Anspruch und sollen die Aufmerksamkeit des Lerners gezielt auf die fehlerhaften Teile der Äußerung lenken.

„Conversational Recasts“ verfolgen hingegen einen kommunikativen Anspruch und weisen einen geringeren Grad an Explizitheit auf. Das vorrangige Ziel ist die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung von Kommunikation (Sheen 2011 : 3/4) (Ellis / Sheen 2006 : 583).

4. Corrective Feedback im Bezug auf Aussprachefehler

Der Großteil der Corrective Feedback und "Focus-on-form" Studien thematisiert fast ausschließlich die Korrektur grammatikalischer bzw. morphosyntaktischer Fehler (Saito / Lyster 2012 : 596).

Jene Corrective Feedback Studien, die sich auf die Korrektur von Aussprachefehlern beziehen konnten zeigen, dass kurze, gezielt auf die Aussprache gerichtete Recasts die Entwicklung der L2-Sprachproduktion begünstigen, da diese positive und negative Evidenz zielsprachlicher Strukturen vereinen (Lyster et al. 2012 : 24). Die Gefahr, dass "Recasts" nicht als Korrektur wahrgenommen werden ist geringer, als bei der Korrektur morphosyntaktischer Fehler, da diese weniger die Verständigung beeinflussen, als Aussprachefehler. Das Bewusstsein und die Wachsamkeit Aussprachekorrekturen gegenüber lässt den oft diskutierten Aspekt von Recasts, dass diese oft gar nicht als Korrektur wahrgenommen werden, in den Hintergrund rücken. (Saito / Lyster 2012a : 387 / 388).

In Zuge einer experimentellen Studie zu form-fokussiertem Ausspracheunterricht und Corrective Feedback wurde gezeigt, dass form-fokussierte Instruktion alleine noch keine Verbesserungen der Aussprache bringt. In Kombination mit Corrective Feedback konnte jedoch eine deutlich positive Entwicklung verzeichnet werden. (Saito / Lyster 2012 : 622) Dies führte zur Annahme, dass sowohl positive Evidenz ("pro-aktive form-focused instruction") als auch unmittelbare negative Evidenz ("re-aktive form-focused instruction") für den optimalen Lernfortschritt notwendig sind. Recasts sollten dementsprechend möglichst unmittelbar nach auftreten des Fehlers erfolgen, damit die Lernenden einerseits Rückmeldung zu ihren fehlerhaften Äußerungen erhalten (negative Evidenz) und die korrekte Version in Folge des Corrective Feedbacks wiederholen (positive Evidenz) (Saito / Lyster 2012 : 625).

Für die Korrektur besonders schwierig zu unterscheidender Laute wird empfohlen zusätzlich zur Reformulierung der Aussage deutlichere Signale im Bezug auf die Fehlerhaftigkeit zu geben (Saito / Lyster 2012a : 397).

Der Einfluss von form-fokussierter Instruktion und expliziter Korrekturformen im Englisch-Fremdsprachenunterricht für Erwachsene mit japanischer Muttersprache wurde von Saito (2011) in einem weiteren Experiment untersucht, wobei die Ergebnisse einerseits anhand der Verständlichkeit der Aussagen und andererseits anhand der Ausprägung des Akzents gemessen wurde. Während die Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich bessere Bewertungen bei der Verständlichkeit der Aussagen, insbesondere auf Satzebene erhielt, hat sich die Ausprägung des Akzents durch Corrective Feedback, im Rahmen des

Experiments, nicht verändert. Saito (2011 : 54) argumentiert, dass mögliche Ursachen mit kognitiven und physischen Gegebenheiten zusammenhängen, die durch den Lerner nicht kontrollierbar sind. Aus diesem Grund sei eine Beurteilung der Aussprache anhand der Verständlichkeit viel sinnvoller, als anhand der Ausprägung des Akzents.

5. Theoretische Perspektiven des L2 Phonetikerwerbs

Das folgende Kapitel thematisiert die wichtigsten theoretischen Konstrukte des L2-Phonetikerwerbs: Lennebergs "Critical Period Hypothesis" (1967), die Annahme von negativem und positivem Transfer zwischen Erstsprache und Zielsprache, die in den 50er Jahren in die "Contrastive Analysis Hypothesis" mündete (Lado 1957, Weinreich 1953) und später durch Ansätze wie Eckmanns "Markedness Theory" (1977) und durch empirische Befunde der "Error Analysis" relativiert wurde. Mit der systematischen Fehleranalyse und Corders bahnbrechendem Aufsatz "The significance of learner's errors" (1981) wurden die Lerner-Fehler in ein völlig neues Licht gerückt und in der Interlanguage Hypothese neu interpretiert.

5.1. Critical Period Hypothesis

Eine der bekanntesten Theorien, die mit dem Lernen von Sprachen und insbesondere mit der Aussprache in Verbindung gebracht wird ist die "Critical Period Hypothesis" (1967) von Eric H. Lenneberg.

Nach Lennebergs Hypothese existiert für das Lernen von Sprachen ein ideales Zeitfenster, das sich mit dem Eintritt der Pubertät schließt. Das Lernen von Sprachen sei zwar auch im Erwachsenenalter möglich, bedarf jedoch weitaus größerer Anstrengung als vor dem Eintritt der Pubertät. Die Fähigkeit Sprachen ungesteuert zu erwerben, also z.B. durch Immersion in eine fremde Sprachumgebung, ohne zusätzliche Instruktion wird ab diesem Zeitpunkt verloren (Lenneberg 1967 : 176)

Hervorgehoben wird, dass das Alter insbesondere für das Erlernen neuer Lautsysteme und von akzentfreier Aussprache von Bedeutung ist (Lenneberg 1967 : 176; Ioup 2008 : 41).

Die Tatsache, dass zweisprachig aufgewachsene Kinder und Kinder, die in sehr jungen Jahren mit einer Sprache in Berührung gekommen sind, keine Probleme mit der Aussprache haben, hingegen für Erwachsene das Erlernen eines vollkommen neuartigen Laut- und Tonsystems eine große, für viele gar unüberwindbare Hürde darstellt, bestätigt zunächst die Annahme einer kritischen Periode für das Lernen von Sprachen (Abu-Rabia / Kehat 2004). Andererseits gibt es immer wieder Personen (etwa 5-15% der Bevölkerung), die im Erwachsenenalter problemlos akzentfrei in einer Fremdsprache sprechen und somit auch andere Faktoren eine Rolle spielen müssen. Einige Variablen, die als Einflussfaktoren für den L2-Aussprachewerb identifiziert wurden sind z.B. Häufigkeit der (L2)-Sprachanwendung, Länge des Aufenthalts

in L2-Umgebung, zielsprachlicher Input, Aussprachevermittlung- bzw. instruktion, Einstellung, sowie soziale Identität (Ioup 2008 : 53).

Birdsong (2006 : 11/12) definiert die Einflussfaktoren als exogene Variablen, die weiter in biographische und erfahrungsbedingte Faktoren unterteilt werden und endogene Variablen.

Exogene Variablen beinhalten neben der Alterskomponente ebenso wie bei Ioup (2008) Länge des Aufenthalts in L2-Umgebung und Ausmaß an formaler Instruktion, wie z.B. korrektive Phonetik. Zu den endogenen Faktoren zählen Motivation, psychosoziale Integration in die Kultur der Zielsprache, Lernstrategien und Sprachtalent. (Birdsong 2006 : 11/12).

Unter allen angeführten Variablen gilt allerdings das Sprachtalent als wichtigster Faktor. (Abu-Rabia / Kehat : 2004) (Hu : 2008) (Ioup 2008). Das Sprachtalent wird als angeborene Fähigkeit für das Lernen von Sprachen definiert, das weitgehend unabhängig von anderen kognitiven Fähigkeiten ist. Nach Carroll (1981) manifestiert sich das Sprachtalent in: (1) Phonetic Coding Ability, (2) Grammatical Sensitivity, (3) Rote learning Ability, (4) Inductive Learning Ability. Phonetic Coding Ability ist die Fähigkeit verschiedene Laute zu identifizieren, Assoziationen zwischen Lauten und Symbolen, die jene Laute repräsentieren zu schaffen und diese im Gedächtnis zu behalten (Hu 2008 : 1).

Diese rezeptiven Fähigkeiten sind eng mit Imitationsfähigkeit und Sprachproduktion verbunden. Die mangelnde Fähigkeit Laute korrekt wiederzugeben, hängt häufig damit zusammen, dass die betreffende Person die wesentlichen lautlichen Unterschiede nicht wahrnimmt (Ioup 2008 : 53). Im Rahmen experimenteller Studien konnte gezeigt werden, dass musikalische Vorbildung, wie z.B. das Ausüben eines Instruments, das Gehör für die Wahrnehmung und Unterscheidung von Silbentönen im Bezug auf Tonsprachen, wie das Chinesische besonders positiv beeinflusst (Gottfried & Ouyang 2006; Lee & Hung 2008). Als wichtigste Voraussetzung für das Sprachtalent bzw. der Phonetic Coding Ability im engeren Sinn, gilt das phonologische Arbeitsgedächtnis (*phonological working memory*), das unter anderem verantwortlich ist für die Verarbeitung unbekannter Laute und im Anfangsstadium eine besonders große Rolle spielt (Hu 2013 : 9).

Die Tatsache, dass manche Personen im Erwachsenenalter eine akzentfreie Aussprache erlernen, falsifiziert nicht automatisch die Annahme der kritischen Periode, sondern zeigt lediglich, dass individuelle Faktoren und Sprachtalent eine Rolle spielen können. Fakt ist, dass das Alter einen ausschlaggebenden Faktor, aber nicht den einzigen darstellt. Ob dies nun mit neurobiologischen Veränderungen zusammenhängt oder das Ergebnis individueller Faktoren ist, die nicht mit dem Alter korrelieren bedarf noch weiterer Forschung (Ioup 2008).

5.2. Contrastive Analysis Hypothesis

Die Kontrastive Linguistik wird als angewandte Linguistik verstanden und setzt sich mit dem systematischen Vergleich linguistischer Elemente zweier oder mehrerer Sprachen auseinander. Ihr Ziel ist es, Aufschluss über Ähnlichkeiten und Unterschiede dieser Sprachen zu geben und spezifische Probleme im Spracherwerb zu prognostizieren, die auf systembezogenen Interferenzen basieren. Kontrastive Analysen finden ihre praktische Anwendung in der Fremdsprachendidaktik, wie z.B. bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial (Van Els et al. 1984 : 38; Yen 1992 :7)¹.

Der Ursprung der Kontrastiven Linguistik findet sich einerseits im Bereich von Bilingualismus- und Sprachkontaktstudien, wo insbesondere das Phänomen der Interferenz untersucht wurde, sowie in den damals vorherrschenden behavioristisch motivierten Lerntheorien, die sich mit positivem und negativem Transfer auseinandersetzten. Darüber hinaus zeigten alltägliche Beobachtungen, dass bestimmte Fehler in einer Fremdsprache auf den Einfluss der Muttersprache zurückzuführen sind (Harden 2006 : 57).

Die "Contrastive Analysis Hypothesis" wurde im Jahre 1945 von Charles Fries formuliert und in den 50er Jahren von Robert Lado weiterentwickelt und verbreitet (Spolsky 1979 : 251). Die zentrale Aussage der Contrastive Analysis Hypothese ist, dass Fremdsprachen gefiltert durch die Erstsprache wahrgenommen werden. Individuen neigen dazu Inhalte und Strukturen ihrer Muttersprache auf die Zielsprache zu übertragen (Lado 1957 : 2). Dementsprechend ging Lado davon aus, dass jene Elemente der Muttersprache, die sich in der Zielsprache wieder finden leicht zu erlernen sind und jene Elemente der Muttersprache, die unterschiedlich zur Zielsprache sind Interferenzen hervorrufen (Lado 1957 : 2). Voraussetzung dafür ist, dass das Sprachenlernen als "Habit formation" verstanden wird: *"The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the special "set" created by the first language habits"* (Foreword by Fries in Lado 1957).

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen entstand das Interesse durch kontrastive Analysen zweier Sprachsysteme spezifische Lernschwierigkeiten im Fremdspracherwerb zu ermitteln und zu prognostizieren. Die Analyse erfolgte im Bereich der Phonetik durch die Beschreibung des phonetischen Repertoires einer Sprache, indem die auftretenden Phoneme bzw. Allophone (lautliche Variante eines Phonems) definiert wurden. Schwierigkeiten im Erwerb phonetischer Strukturen im Zweit- und Fremdspracherwerb wurden auf die Unterschiede des phonetischen Repertoires zwischen Muttersprache und Zielsprache zurückgeführt (Eckmann

¹ Für eine umfassende Kontrastive Analyse des Chinesischen und Deutschen siehe Yen (1992)

2012 : 92). Diese kontrastiven Analysen führten zur Postulierung von „degrees of difficulty“ bzw. „hierarchies of difficulty“, wobei maximale Lernschwierigkeiten für die Re-kategorisierung von zwei bzw. mehreren Allophonen der Muttersprache, in distinkte phonemische Kategorien der Zielsprache angenommen wurde (Stockwell and Bowen 1965 : 10). Lado (1957 : 14) führt als Beispiel an, dass [d] (wie z.B. in *day*) und [ð] (wie z.B. in *they*) im Spanischen als Allophone von „d“ gelten, also beides lautliche Varianten des Phonems /d/ sind, jedoch im Englischen als zwei eigenständige Phoneme definiert sind. Die Folge ist, dass Spanisch-Muttersprachler ihr "d" ins Englische übertragen und die zwei Allophone von "d" jeweils dort zur Anwendung kommen, wo sie auch im Spanischen üblicherweise auftreten und nicht als unterschiedliche Phoneme definiert werden.

In den 1970er Jahren traten vermehrt Argumente gegen die Contrastive Analysis Hypothese auf, da Fehler auftraten, die nicht auf die Muttersprache zurückgeführt werden konnten. Einerseits belegten empirische Befunde, dass Lerner mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen, in gewissen Bereichen, ähnliche Erwerbsfolgen aufwiesen, andererseits sind spezifische Probleme im Erwerb phonetischer Strukturen, die auf Basis der Kontrastiven Linguistik vorausgesagt wurden, nicht eingetreten (Gass 1996 : 319). Die Differenz zwischen Muttersprache und Zielsprache alleine, bot also nicht ausreichend Evidenz für die Vorhersage von Lernschwierigkeiten (Odlin 1989 : 17). Es folgte eine Zeit lang die Aufrechterhaltung einer "schwachen" Version der Kontrastivhypothese, die ihre Ansprüche und Zielsetzungen zurückschraubte und statt Problemfelder durch den Vergleich zweier Sprachsysteme zu prognostizieren, konkrete Fehleranalysen durchführte, woraus sich später die "Error Analysis" als eigenständiges Gebiet etablierte (Harden 2006 : 62; Eckmann 1987 : 66).

In den 80er Jahren prägte Eckmann (1987) die "Markedness differential Hypothesis" und argumentierte, dass die Kontrastivhypothese um den Begriff "relative degree of difficulty" erweitert werden soll, um jene Schwierigkeiten, die nicht auf die alleinige Differenz von Ausgangssprache und Zielsprache bzw. auf Interferenzen zurückgeführt werden können, zu erklären.

5.3. Markedness Theory

Der Begriff "Markedness" bzw. "Markiertheit" geht auf die russischen Sprachwissenschaftler Nikolai Trubetzkoy und Roman Jakobson zurück (Andersen 1989 : 21). Trubetzkoy und Jakobson galten als die Begründer der „Prager Schule“ bzw. „Prager Strukturalismus“ – ein linguistischer Kreis, der die Begründung der Phonologie als Teildisziplin der Linguistik zugeschrieben wird (Eckmann 2008 : 96). Die „Markedness Theory“ versucht im Gegensatz zur Kontrastiven Linguistik, Schwierigkeiten im Erwerb phonetischer Strukturen nicht auf die Interferenzen zwischen Muttersprache und Zielsprache zurückzuführen, sondern im Bezug auf "relative degrees of difficulty". Diese relativen Schwierigkeitsstufen sind universell, also unabhängig von der Muttersprache des Lerner und hängen davon ab, ob eine Struktur markiert bzw. unmarkiert ist. Laut der „Markedness Theory“ sind unmarkierte Strukturen simpler aufgebaut, treten früher in der Erwerbsfolge auf und finden weitere Verbreitung. Markierte Strukturen hingegen sind spezifischer, limitierter in ihrer Verbreitung und Anwendung und treten später in der Erwerbsfolge auf (Eckmann 2012 : 93/94).

Konkret bedeutet dies, dass ein sprachliches Phänomen A markierter ist als B, wenn die Existenz von A in einer Sprache die Existenz von B impliziert, jedoch die Existenz von B nicht die Existenz von A impliziert (Eckmann 1987 : 60). Linguistische Phänomene, wie z.B. stimmhafte und stimmlose Auslautverhärtung oder offene und geschlossene Silben sind also nicht einfach gegensätzliche Pole, sondern sind unterschiedlich privilegiert, sowohl innerhalb einer Sprache, als auch sprachübergreifend (Eckmann 2012 : 93/94).

1977 verfasste Eckmann die so genannte "Markedness differential hypothesis" und postulierte, dass zielsprachliche Strukturen, die von den jeweilig korrespondierenden Bereichen der Muttersprache abweichen und darüber hinaus markierter sind als in der jeweiligen Struktur der Muttersprache, besondere Schwierigkeiten aufweisen. Hingegen bedeutet das alleinige Vorhandensein von Differenzen zwischen Muttersprache und Fremdsprache noch nicht, dass automatisch Schwierigkeiten auftreten (Eckmann 2012 : 94). Eckmann argumentiert für die Verbindung universeller Prinzipien, die sich in der Markedness Theory wiederfinden, mit Theorien der Kontrastiven Linguistik (Eckmann 1987 : 55)

Während die Kontrastive Linguistik Lernschwierigkeiten rein auf Interferenzen zwischen Muttersprache und Zielsprache zurückführte, wurde Anfang der 1970er Jahre, mit der Markedness Theory, der systematischen Analyse von Lernerfehlern („Error Analysis“) und der Postulierung der „Interlanguage Hypothese“ der Einfluss der Muttersprache auf den Zweit- und Fremdspracherwerb kontinuierlich relativiert.

5.4. Error Analysis

Gegen Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre, mit der Begründung der "Error Analysis" durch Pit Corder, begannen Forscher erstmals die theoretischen Annahmen der Kontrastiven Linguistik systematisch empirisch zu untersuchen (Corder 1981 : 2) (Spolsky 1979 : 251). Aus der Kontrastiven Linguistik hervorgegangen ist die systematische Fehleranalyse jedoch weitaus bescheidener in ihren Ansprüchen und sieht die Ursachen von Fehlern nicht mehr rein in den strukturellen Unterschieden zwischen Muttersprache und Zielsprache (Harden 2006 : 73) Die systematische Analyse von Lernerfehlern konnte empirisch belegen, dass manche Fehler nicht auf den negativen Transfer von Muttersprache auf die Zielsprache zurückgeführt werden können, sondern andere Ursachen hat.

Die klassische Fehleranalyse vollzieht sich in vier bzw. fünf aufeinander folgenden Schritten (Van Els et al. : 47, siehe auch Nickel 1972).

- 1.) Identification of errors
- 2.) Description of errors
- 3.) Explanation of errors
- 4.) Evaluation of errors
- 5.) Prevention of errors

Corder (1974):

[Data Collection]

- 1.) Recognition of error
- 2.) Description of error
- 3.) Explanation of error

Während bei Nickel (1972) die Fehleranalyse mit der Identifikation von Fehlern beginnt, definiert Corder das Sammeln von Sprachdaten als ersten Schritt der Fehleranalyse. An dieser Stelle spielt insbesondere für die Analyse mündlicher Sprachdaten die Auswahl des Aufnahmemediums eine wichtige Rolle (Harden 2006 : 76).

Der zweite Schritt (bei Nickel der erste Schritt der Fehleranalyse), die Identifikation des Fehlers bedarf vorab der Definition einer Norm. Nachdem das Auftreten eines Fehlers identifiziert wurde, besteht der weitere Schritt der Analyse in der Klassifikation /

Beschreibung des Fehlers. Die Erklärung von Fehlern setzt sich mit dessen Begründung auseinander und führt ins Feld der Psycholinguistik (Corder 1974 : 130).

Corder (1981 : 10) argumentiert zunächst für eine Unterscheidung zwischen Kompetenzfehlern ("errors") und Performanzfehlern ("mistakes"). Kompetenzfehler sind Fehler, die aus einer inkorrekten Anwendung linguistischen Wissens resultieren. Sie treten systematisch auf und sind ein Indikator für die unabgeschlossene Lernersprache. Demgegenüber stehen Performanzfehler, die unsystematisch auftreten und nicht durch mangelnde Kenntnisse, sondern auf Faktoren wie z.B. Müdigkeit, Emotion, Gedächtnisausfälle ("Black-outs") zurückzuführen sind (Corder 1981 : 10). Die Korrektur von Performanzfehlern kann durch die Person selbst erfolgen, die Korrektur von Kompetenzfehlern nicht (Van Els et. al 1984 : 52).

Kompetenzfehler werden weiter unterteilt in „Interlingual Errors“ und „Intralingual Errors“. „Interlingual Errors“ sind Fehler, die aus negativem Transfer von Muttersprache auf Zweit- bzw. Fremdsprache resultieren, „Intralingual Errors“ sind Fehler, die nicht spezifisch in Bezug zur Erstsprache des Lerners gesetzt werden können und bei Lernern unterschiedlicher Muttersprachen auftreten. Intralinguale Fehler stehen in Zusammenhang mit der Markiertheit von Strukturen (Celce-Murcia et al. 2010 : 23, siehe auch Richards 1971).

Richards (1971) führt darüber hinaus noch die Kategorie der „Developmental Errors“ an. Hierbei handelt es sich um Lernerfehler im Zweit- und Fremdspracherwerb, die auch bei Kindern im Zuge des Erstspracherwerbs auftreten. So genannte „Ambiguous Errors“ sind Fehlerarten, die sowohl als „Developmental Errors“ klassifiziert werden können, da sie im Zweit- und Fremdspracherwerb ebenso wie im Erstspracherwerb auftreten, als auch als „Interlingual Errors“ definiert werden können, da sie Strukturen der Erstsprache des Lerners reflektieren (Dulay / Burt 1982 : 172).

Im Gegensatz zur Kontrastiven Analyse genügte der "Error Analysis" die alleinige Deskription und Prognostizierung von Fehlern nicht mehr, sondern sie sah ihre Aufgabe auch darin, Fehlerursachen zu aufzuklären, wobei die grundlegende Perspektive nicht mehr der Unterschied zwischen L1 und L2, sondern die unvollständige Lernersprache ist. Wie Harden (2006) treffend formuliert, stellt sich anders als zur Zeit der Kontrastiven Linguistik weniger die Frage *"An welchen Punkten der Lernersprache sind immer noch die (negativen) Einflüsse der L1 zu erkennen"*, sondern eher *"In welchen Punkten unterscheidet sich das vorliegende System der Lernersprache (noch) von dem der Zielsprache"*? (Harden 2006 : 73) Dieses Konstrukt der Lernersprache wollen wir im folgenden etwas näher betrachten.

5.5. Interlanguage und Interlanguage Phonology

Die grundlegende Annahme der „Interlanguage Hypothese“ ist, dass Lerner im Zuge der Aneignung von Sprache ihre eigene Form der Zielsprache kreieren. Diese Lernersprache wird als Interlanguage oder Interimssprache bezeichnet. Die Interlanguage Hypothese wird insbesondere mit Sprachwissenschaftlern wie L. Selinker, P. Corder und W. Nemser verbunden, die unabhängig voneinander, etwa zur gleichen Zeit (Anfang der 70er Jahre) zu ähnlichen Annahmen kamen (Harden 2006 : 83).

Das Hauptargument der Interlanguage Hypothese ist, dass manche sprachlichen Muster, die im Zweit- und Fremdsprachenerwerb produziert werden weder in der Erstsprache des Lerners, noch in der Zielsprache existieren. In anderen Worten: Die während des Lernprozesses auftretenden Schwierigkeiten und Fehler können nicht auf die Erstsprache des Lerners zurückgeführt werden (Eckmann 2012 : 95). Fehleranalysen konnten zeigen, dass lediglich für eine relativ geringe Anzahl an Fehlern die Ursache in negativem Transfer zwischen Muttersprache und Zielsprache liegt. Der Großteil der Fehler erfolgte unabhängig von der Erstsprache in ähnlichen Entwicklungsstadien. „Interlanguage“ wurde nicht mehr nur als eine Hybridform von Muttersprache und Zielsprache gesehen, sondern als eigenständiges sprachliches Phänomen (Corder 1981 : 2). Ein interessanter Aspekt bei Corder ist, dass dem Transfer der Erstsprache im Bezug auf Morphologie, Phonologie und Syntax der Zielsprache unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird. Während Corder für die Syntax im Zweit- und Fremdsprachenerwerb einen gemeinsamen Ausgangspunkt, im Sinne einer Universalgrammatik sieht, wird für den phonetischen Erwerb eine sukzessive Umgestaltung und Rekonstruktion muttersprachlicher Lautstrukturen angenommen (Corder 1991 : 23).

Auch Major (1987 : 102) sieht für den L2-Phonetikerwerb die Erstsprache als Ausgangspunkt, wobei potenzielle Schwierigkeiten auf Interferenzen und entwicklungsspezifische Faktoren zurückgeführt werden. Während im Anfangsstadium Interferenzen zwischen Erst- und Zielsprache dominieren, werden diese im fortgeschrittenerem Stadium durch entwicklungsspezifische Prozesse abgelöst. Als Beispiel wird die Entwicklung von stimmhaften Plosivlauten von Englisch-Lernen mit Portugiesisch als Muttersprache angeführt, wo zunächst das Wort "dog" als "dog[i]" ausgesprochen wird. Dies ist eine Übertragung aus dem Portugiesischen und wird als Interferenz definiert. In weiterer Folge wird das [i] am Ende des Worts durch [ɘ] ersetzt, bis es sich über einen stimmlosen Plosivlaut "dok" zu "dog" entwickelt. Diese Phasen werden als "developmental processes" bezeichnet und leiten über zur korrekten Aussprache. Ob ein Lerner nun die Phasen überspringt und sofort die

korrekte Aussprache intuitiv beherrscht oder es nicht einmal über das Anfangsstadium schafft, hängt mit dem individuellen Sprachtalent zusammen (Major 1987 : 103). Weitere Faktoren, die die Beschaffenheit der Lerner aussprache beeinflussen sind Übergeneralisierungen, phonetische Approximation und Vermeidungsstrategien (Tarone 1987 : 70).

Befürworter der Interlanguage Hypothese negieren also nicht Zusammenhänge zwischen Erst- und Zielsprache, sondern relativieren diese:

It [Mother tongue] plays a part at the start of learning, in the process of learning, and in the use of the target language in communication [...], a good deal more pervasive and subtle than has been traditionally believed” (Corder 1992 :29).

Inwieweit die Kontrastivhypothese nun Gültigkeit hat ist sich die Forschung bis heute nicht ganz im Klaren, da die empirischen Befunde keine eindeutigen Ergebnisse zeigen (Eckmann 2012 : 93). Generell wird seit Etablierung der "Interlanguage Hypothese" der Großteil der Lernerfehler nicht als „Interlingual Errors“, resultierend aus negativem Transfer gesehen, sondern als "Developmental Errors" (Dulay / Burt 1982 : 172). Mit der Fehleranalyse und der Interlanguage Hypothese vollzog sich in der Fremdsprachendidaktik ein Perspektivenwechsel, mit dem Fehler nicht mehr als unvermeidbares Übel, sondern als inhärenter Bestandteil des Systems der Lernautsprache gesehen werden.

6. Die moderne chinesische Standardsprache

Die moderne chinesische Standardsprache, auf Festland China "pǔtōnghuà" [普通话 - *Common language, Gemeinsprache, Umgangssprache*], auf der Insel Taiwan "guóyǔ" [国语 - *Nationalsprache*] und in Singapur und Übersee "huáyǔ" [华语 - *Chinesische Sprache*] genannt, zählt zur Sino-Tibetischen Sprachfamilie und bildet mit insgesamt über 1,3 Milliarden Sprechern die zweitgrößte Sprachfamilie der Welt (San 2000 : 5).

Die Sino-Tibetische Sprachfamilie unterteilt sich weiter in Sinitische Sprachen und Tibeto-Birmanische Sprachen, wobei anhand der grafischen Darstellung auffällt, dass die Tibeto-Birmanische Sprachgruppe weiter ausdifferenziert wird, die Sinitischen Sprachen jedoch anscheinend nur aus „Chinesisch“ bestehen.

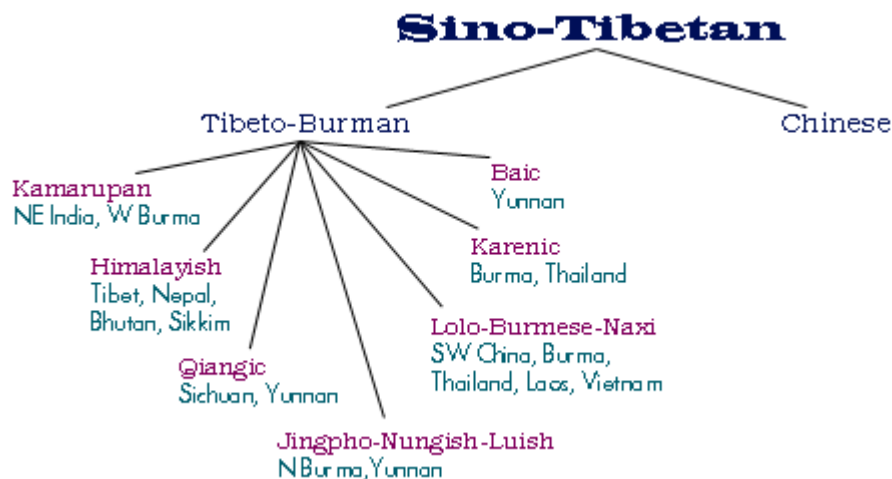


Abb.1

Diese Klassifikation der Sino-Tibetischen Sprachfamilie ist bis heute weit verbreitet, jedoch nicht unumstritten. Das, was gemeinhin als "Chinesisch" bezeichnet wird, meint eigentlich die chinesische Standardsprache und stellt neben einer Vielzahl von Regionalsprachen nur eine Sprache der sinitischen Sprachgruppe dar. Die Regionalsprachen der sinitischen Sprachgruppe sind sprachlich so weit voneinander entfernt, dass in den meisten Fällen, ohne gemeinsame sprachliche Basis, keine Verständigung möglich ist (Chen 1999 : 2). Daher erscheint es schlüssig, sie als eigenständige Regionalsprachen zu bezeichnen und nicht einfach unter "Chinesisch" zu subsumieren.

Die heutzutage vorherrschende Klassifikation unterteilt die chinesischen Regionalsprachen in sieben Gruppen:

(Nördliche Regionalsprachen: Mandarin; Zentral-Chinesische Regionalsprachen: Wu (z.B. „Shanghainesisch“), Xiang, Hakka, Gan; Südliche Regionalsprachen: Yue (z.B. „Kantonesisch“), Min (z.B. Hokkien, „Taiwanesisch“), wobei die Einteilung in erster Linie nach phonetischen Gesichtspunkten und in zweiter Linie nach grammatikalischen und lexikalischen Unterschieden erfolgte (Norman 1988; Chen 1999; Li 1999; San 2000; Thurgood 2003).

6.1. Entwicklung der chinesischen Standardsprache

Die Periodisierung der historischen Entwicklung von Chinesisch als Lingua Franca kann nach unterschiedlichen Gesichtspunkten erfolgen. Für die vorliegende Arbeit ist allerdings die Entwicklung von Chinesisch als gesprochene Sprache relevant, daher erfolgt keine eingehende Auseinandersetzung mit der schriftsprachlichen Entwicklung.

Die Entwicklung der chinesischen Standardsprache wird in drei große Phasen eingeteilt:

-Altchinesisch: 600 v. Chr. - 265 n. Chr.

-Mittelchinesisch: ca. 265. n. Chr. bis ins 13. Jhd.

-Mandarin: Ab dem 13. Jahrhundert bis jetzt (Li 1999 : 28)

Die Idee einer offiziellen, gemeinsamen Sprache geht bis in die Zeit Konfuzius (551-479 v. Chr.) zurück. Aus jener Zeit existieren Überlieferungen, dass das Rezitieren von klassischer Literatur, sowie offizielle Ansprachen nicht in der eigenen, regionalen Sprache erfolgten, sondern in "yǎyán" [雅言], das soviel bedeutet wie "elegante Sprache" (Li 1999 : 29). "Yǎyán" diente als Unterrichtssprache in schulischen Einrichtungen, sowie als Lingua Franca in diplomatischen und kulturell-zeremoniellen Belangen (Chen 1999 : 7).

Etwa 500 nach Chr. wurde das erste Mal eine Art Standardaussprache festgesetzt. Die Etablierung des kaiserlichen Beamtenprüfungssystems spielte diesbezüglich eine große Rolle, da ein wichtiger Teil der Prüfung im Verfassen von Reimtexten bestand. Aus diesem Grund entstanden Reimwörterbücher² wie etwa das in der Sui-Dynastie (581 - 618) verfasste "qiēyùn" [切韵 - "Reimschneidung"]. Das "qiēyùn" repräsentiert die Standardaussprache zur Zeit der Sui-Dynastie, basierend auf der Zhōngzhóu-Regionalsprache (Regionalsprache der um die Provinz Hénán) (Chen 1999 : 9).

Zur Frage, ab welchem Zeitpunkt die Zhōngzhóu-Regionalsprache als Lingua Franca, durch die Beijing-Regionalsprache verdrängt wurde, existieren unterschiedliche Meinungen.

² Wörterbücher, die Schriftzeichen nicht nach Radikalen (Zeichenbestandteilen) klassifizieren, sondern nach phonetischen Kriterien (Ton, Reim)

Neuere Untersuchungen widerlegen traditionelle Ansätze, die der Beijing Regionalsprache bereits ab der Yuan-Dynastie transregionale Bedeutung zusprechen und setzen den Zeitpunkt erst im 19. Jahrhundert an. Diese Argumentation hängt mit einer Reihe von politischen Aspekten zusammen (z.B. Verlegung des Machtzentrums nach Beijing, Schwindende Bevölkerung in Nanjing) auf die an diesem Punkt nicht näher eingegangen wird (Chen 1999 : 11).

Der italienische Missionar Matteo Ricci dokumentierte im 16. Jahrhundert erstmals den Begriff "Guānhuà" [官话- "Beamtensprache" -"Sprache der Mandarinern"] - jene Sprache, die ab der Ming-Dynastie von der gebildeten Schicht in Beijing gesprochen wurde und insbesondere als Arbeitssprache der Beamten diente (Li 1999 : 30/31). Allerdings war Mandarin zu diesem Zeitpunkt noch keine standardisierte Sprache im modernen Sinne, sondern stellt eher eine Mischung aus verschiedenen Regionalsprachen dar (Zhongzhou, Nanjing, Beijing) (Chen 1999 : 12). In der Qing-Dynastie wurde die Verwendung von Mandarin als Lingua Franca immer mehr von Bedeutung, da die Qing aus der Mandschurei stammten und eine Sprache brauchten, um mit dem Han-chinesischen Teil der Bevölkerung zu kommunizieren (Li 1999 : 31). Nach dem Niedergang der Qing-Dynastie im Jahre 1911 war der Status von Mandarin als übergreifende Sprache recht unsicher. In Linguistenkreisen hätte man den Aufbau einer Plansprache, die Elemente aus unterschiedlichen Regionalsprachen vereint und somit einen Kompromiss zwischen Nord und Süd schließt, gerne gesehen. Die ersten Entwürfe dieser Plansprache haben sich als so unpraktikabel erwiesen, sodass sich in den 20er Jahren Beijing Mandarin als Standard "guóyǔ" durchgesetzt hat (Li 1999 : 32).

Mit der Gründung der Republik China im Jahre 1912 wurde von offizieller Seite die sprachliche Standardisierung initiiert. Befürworter der Sprachreform setzten sich einerseits für ein einheitliches Lautsystem ein, andererseits für die Entwicklung einer Umschrift und schufen somit die Basis für eine einheitliche Nationalsprache [国语] (San 2000 : 6) (Chen 1999 : 22). Nach der Gründung der Volksrepublik China im Jahre 1949 flüchtete, die im Bürgerkrieg von der Kommunistischen Partei niedergeschlagene Guómíndǎng (Volkspartei) auf die Insel Taiwan. Aus diesem Grund wird in Taiwan die Nationalsprache nach wie vor als "guóyǔ" [国语] bezeichnet, hingegen hat man in der Volksrepublik die Bezeichnung "pǔtōnghuà" [普通话], im Sinne von "Common language" gewählt (Ramsey 1989 : 15). "Pǔtōnghuà" ist die Standard Varietät des Modernen Chinesisch. Die Aussprache basiert weitgehend auf der Aussprache der Regionalsprache Beijings, jedoch nicht vollständig, da das Moderne Standardchinesisch einige Ausdrücke von anderen Regionalsprachen übernommen

hat und gleichzeitig einschlägiges Vokabular der nordchinesischen Regionalsprachen bewusst ausgelassen hat (San 2000 : 5).

6.2. Die Aussprache des modernen Standardchinesisch

Als Ausgangspunkt für die Erörterung des Lautsystems des modernen Standardchinesisch, sowie der alphabetischen Umschrift Hanyu Pinyin, dient die Silbe.

Zunächst erfolgt die Auseinandersetzung mit der chinesischen Silbenstruktur und im Anschluss die Darstellung der Segmentalia (Vokale, Semi-Vokale, Apikale, Palatale, Konsonanten) und Suprasegmentalia (Silbenton, Betonung, Intonation).

6.2.1. Silbenstruktur im Chinesischen

Eine Silbe ist die kleinste, zusammengesetzte Einheit der Sprache. Sie besteht aus einem oder mehreren Lauten (Song 2003 : 187). Die drei Hauptkomponenten einer Silbe sind Anlaut, Auslaut und Ton.

Ton

Silbenanlaut - Silbenauslaut

mǎ

(马 - Das Pferd)

Anlaut und Auslaut können als segmentale Bestandteile der Silbe betrachtet werden, während der Ton suprasegmental darüber liegt (Chen 1999 : 34).

Grundsätzlich werden in der allgemeinen Linguistik die Bestandteile einer Silbe als Initiallaut, Mediallaut, Nucleus und Coda bezeichnet. Initiallaut und Mediallaut bilden zusammen den Anlaut einer Silbe, Nucleus und Coda den Auslaut (Li 1999 : 35/36). Die chinesischsprachige Linguistik hat jedoch eine alternative Einteilung vorgenommen, die sich für die Analyse chinesischer Silben bewährt hat und auch nach der Einführung der westlichsprachigen Linguistik in China beibehalten wurde (Chen 1999 : 34).

Eine Silbe im modernen Standardchinesisch besteht zumindest aus einem Laut und maximal vier Lauten. Diese vier Komponenten werden als Initiallaut [声母- *shēngmǔ*], Mediallaut bzw. Kopflaut [介音, 头音 - *jièyīn, tóuyīn*], Nucleus bzw. wortwörtlich übersetzt "Bauch" (韵腹 - *yùnfù*) und Coda (韵尾 - *yùnwěi*) bezeichnet. Anders als in der traditionellen Silbenanalyse

besteht in der chinesischen Klassifikation der Anlaut nicht aus Initial- und Mediallaut, sondern nur aus Initiallaut. Der Mediallaut bildet gemeinsam mit Nucleus und Coda die Bestandteile des Auslauts (Li 1999 : 35/36).

Beispiel für eine vierteilige Silbe: (Wu 1991 : 127)

chuáng

(床 - Das Bett)

[ch] [uáng]

Anlaut Auslaut

[ch] [u] [á] [ng]

[ch] = **Anlaut bzw. Anlautskonsonant**

[u] = **Mediallaut**

[á] = **Nucleus, Hauptvokal der Silbe, trägt den Silbenton**

[ng] = **Coda**

Der Anlaut besteht in den meisten Fällen aus einem Konsonanten, der den Silbenanfang bildet. Im Chinesischen existiert jedoch eine Reihe von so genannten "Zero-Onset" Silben, denen der Anlautskonsonant fehlt und somit ein Vokal oder Semivokal ("Gliding sound") an erster Stelle steht (Song 2003 : 189).

Beispiel für eine Silbe ohne Anlautskonsonant: (Song 2003 : 190)

ài

(爱 - Liebe, lieben)

[ài]

Auslaut

[à][i]

[à] = **Nucleus, Hauptvokal der Silbe, trägt den Silbenton**

[i] = **Coda**

Der Auslaut gliedert sich in Mediallaut bzw. Kopflaut bei anlautlosen Silben, Nucleus und Coda. Der Mediallaut steht bei normalen Silben zwischen Anlautkonsonant und Nucleus, also jenem Teil, der den Hauptvokal der Silbe trägt (Song 2003 : 189). In der Regel handelt es sich bei Hauptvokalen um Vokale, die eine relativ weite Öffnung der Sprechorgane erfordern, also "a", "o", "e". Nur wenn keiner dieser Vokale in der Silbe vorhanden ist können die Vokale "i", "u", "ü" den Silbenkern repräsentieren (Wu 1991 : 129).

Bei so genannten Zero-Onset Silben, also Silben ohne Anlautkonsonant wird anstelle des Mediallauts die passendere Bezeichnung Kopflaut verwendet. Im modernen Standardchinesisch existieren nur drei Vokale, die als Mediallaute vorkommen: "i", "u" und "ü" (Song 2003 : 189). Anzumerken ist, dass die Laute "i", "u" und "ü" als Kopflaute am Silbenanfang als "yi", "wu", "yu" geschrieben werden.

Jede Silbe im Chinesischen braucht zumindest einen Vokal, der bei nicht Vorhandensein von weiteren Vokalen den Bauch darstellt. Vokallose Silben, sowie Konsonantenreihungen ohne dazwischen liegenden Vokal sind im Chinesischen nicht möglich (Wu 1991 : 129). Die Coda bildet den letzten Teil des Auslauts bzw. der gesamten Silbe und besteht aus den Vokalen "i", "u" oder "ü" bzw. den Konsonanten "n" und "ng" (Song 2003 : 188). Natürlich beinhaltet nicht jede Silbe im Chinesischen alle theoretisch möglichen Silbenbestandteile. Es gibt Silben ohne Anlaut, ohne Mediallaut und ohne Coda. Lediglich das Vorhandensein eines Hauptvokals, als tontragendes Segment ist obligatorisch (Song 2003 : 190).

6.2.2. Die Laute des modernen Standardchinesisch

Die nachfolgende Darstellung des chinesischen Lautsystems bezieht sich ausschließlich auf die Repräsentation der Laute in Hanyu Pinyin. Auf die unterschiedliche Realisierung der einzelnen Laute wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Eine genauere Analyse ist bei Yen (1992), Li (1999), San (2000) vorzufinden.

Vokale im modernen Standardchinesisch

Im modernen Standardchinesisch gibt es 6 Vokale /i/, /ü/, /u/, /e/, /o/, /a/, die in hohe (/i/, /u/, /ü/ oder /y/), mittlere (/e/, /o/) und tiefe (/a/) Vokale eingeteilt werden (Yang et al. 2007).

Dies entspricht auch der Repräsentation der Vokale in Hanyu Pinyin. Einige theoretische Linguisten, wie z.B. San (2000) nehmen nur 5 Vokale an, da sie /e/ und /o/ als Varianten

eines mittleren Vokals definieren, die eigentlich einer Kategorie, /ə/, zuzuordnen sind. Die drei hohen Vokale, sowie /a/ und /o/ können intuitiv mit der deutschen Lesart erlernt werden. /e/ hingegen besitzt Varianten, die im Deutschen nicht existieren, wie z.B. das /e/ in "mén" 门 (Tür) oder "gē" 歌 (Lied). Durch die unterschiedlichen lexikalischen Töne im Chinesischen, die immer über dem Hauptvokal liegen, ist die Klangfarbe der Vokale nicht immer konstant, sondern variiert von Tonhöhe zu Tonhöhe (Yen 1992 : 174).

Apikale, Semi-Vokale

Neben den oben erwähnten Vokalen existieren im modernen Standardchinesisch drei Apikallaute, auch Zungenspitzenvokale genannt, die bei Li (1999) zu den Vokalen gezählt werden, bei San (2000) hingegen als syllabische Konsonanten definiert werden. Apikallaute entstehen durch das Blockieren des Luftstroms mit Hilfe der Zungenspitze und finden sich in den Silben /zhi/, /chi/, /shi/, /ri/. Sie sind die vokalische Verlängerung der retroflexen Laute /zh/, /ch/, /sh/, /r/, die im Chinesischen durch das Einrollen der Zunge hinter den Zahndamm gebildet werden (Ladefoged 2010 : 12).

San (2000) definiert drei Semi-Vokale: wie z.B. in /yá/ [牙 - Zahn], /wá/ [蛙-Frosch], /yüè/ [月-Mond, die mit den hohen Vokalen /i/, /u/, /ü/ korrespondieren, als solche aber keinen Silbenanfang darstellen können. Hingegen werden die Semi-Vokale /i/, /u/, /ü/ am Silbenanfang als Gleitlaute realisiert und werden in Hanyu Pinyin als /yi/, /wu/, /yü/ dargestellt.

Konsonanten

Definiert man nun Apikallaute und Semi-Vokale als eigene Kategorien, so existieren im modernen Standardchinesisch 18 Konsonanten, die als Anlaute fungieren können. Diese werden in Hanyu Pinyin folgend dargestellt:

/b/, /p/, /m/, /f/, /d/, /t/, /n/, /l/, /g/, /k/, /h/, /j/, /q/, /x/, /zh/, /ch/, /sh/, /r/, /z/, /c/, /s/

(Anderson 1970 : 137)

Chinese Consonants

		Stops		Nasals	Fricatives	Affricates		Laterals
		Voiceless			Voiceless	Voiceless		
		Unaspirated	Aspirated			Unaspirated	Aspirated	
Labials	Bilabials	b	p	m				
	Labial-Dentals				f			
Alveolars		d	t	n				l
Dentals					s	z	c	
Retroflexes					sh	zh	ch	r
Palatals		j	q		x			
Gutturals		g	k		h			

Die Konsonanten /b/, /p/, /m/, /f/, /d/, /t/, /n/, /l/, /g/, /k/, /h/, /s/ entsprechen etwa der Repräsentation der Buchstaben im deutschen Alphabet und können intuitiv übernommen werden.

Die Palatallaute /j/, /q/, /x/ werden durch das Berühren der Zunge an der vorderen, harten Gaumenplatte gebildet (Ladefoged 2010 : 13). Sie werden in manchen Analysen zu den Konsonanten gezählt (Yen 1992, Li 1999) in anderen wiederum als eigene Kategorie definiert (San 2000). Da die Artikulation von /j/, /q/, /x/ die automatische Artikulation eines Vokals erfordert, bezeichnet San (2000) sie als Konsonant-Vokal Kombination und gibt ihnen eine eigene Kategorie.

Die retroflexen Laute /zh/, /ch/, /sh/, /r/ werden durch das Einrollen der Zunge hinter dem Zahndamm artikuliert, wobei die Zunge nicht ganz nach hinten eingerollt wird. Die Zungenspitze befindet sich in der Ausgangsposition etwa in der Mitte des Zahndamms, wie z.B. bei der Artikulation der Laute "g", "ch", sh" der englischen Begriffe "gin", "chin", shin". (Li 1999 : 58).

Der Reiblaut /c/ entspricht von der Aussprache in etwa dem Deutschen "z" (wie z.B. in Zoo) und wird in Hanyu Pinyin lediglich anders dargestellt. /z/ ist die unanspirierte Variante des Lautes /c/.

6.2.3. Die Töne des modernen Standardchinesisch

Das moderne Standardchinesisch gehört zu den Konturtonsprachen. Dies bedeutet, dass jeder starken Silbe ein bestimmter Ton zugeordnet ist bzw. die schwachen Silben tonlos sind (San 2000 : 209), wobei der Grundfrequenzverlauf der Silbe von Bedeutung ist. Eine starke Silbe im modernen Standardchinesisch besteht aus drei Komponenten: Silbenanlaut, Silbenauslaut und Ton (Chen 1999 : 34).

Ton
Silbenanlaut - Silbenauslaut

mǎ

Der Ton ist also integraler Bestandteil einer chinesischen Silbe und trägt maßgeblich zur Bedeutungsunterscheidung bei. Basierend auf dem "Modernen Chinesisch Wörterbuch" [现代汉语词典 - *xiàndài hànyǔ cídiǎn*] (1979) beinhaltet das gesamte Silbenrepertoire des modernen Standardchinesisch 420 Silben, multipliziert mit den 4 vollständigen Tönen ergibt das etwa 1300 unterschiedliche Silben (Chen 1999 : 36).

Das moderne Standardchinesisch kennt 4 vollständige Töne und einen neutralen Ton, der oft als schwacher Ton bezeichnet wird oder gar als tonlos gilt. Jeder dieser Töne ist gekennzeichnet durch Tonhöhe, Tonverlauf und Tondauer (Song 2004 : 230).

Der Tonhöhenrahmen des modernen Standardchinesisch weist 5 unterschiedliche Tonhöhen auf, innerhalb derer die Tonverläufe der 4 Töne angesiedelt sind.

5 : Hoch (高)

4: Halb-hoch (半高)

3: Mittlere Tonhöhe (中)

2: Halb-tief (半低)

1 Tief (低)

(Song 2004 : 230)

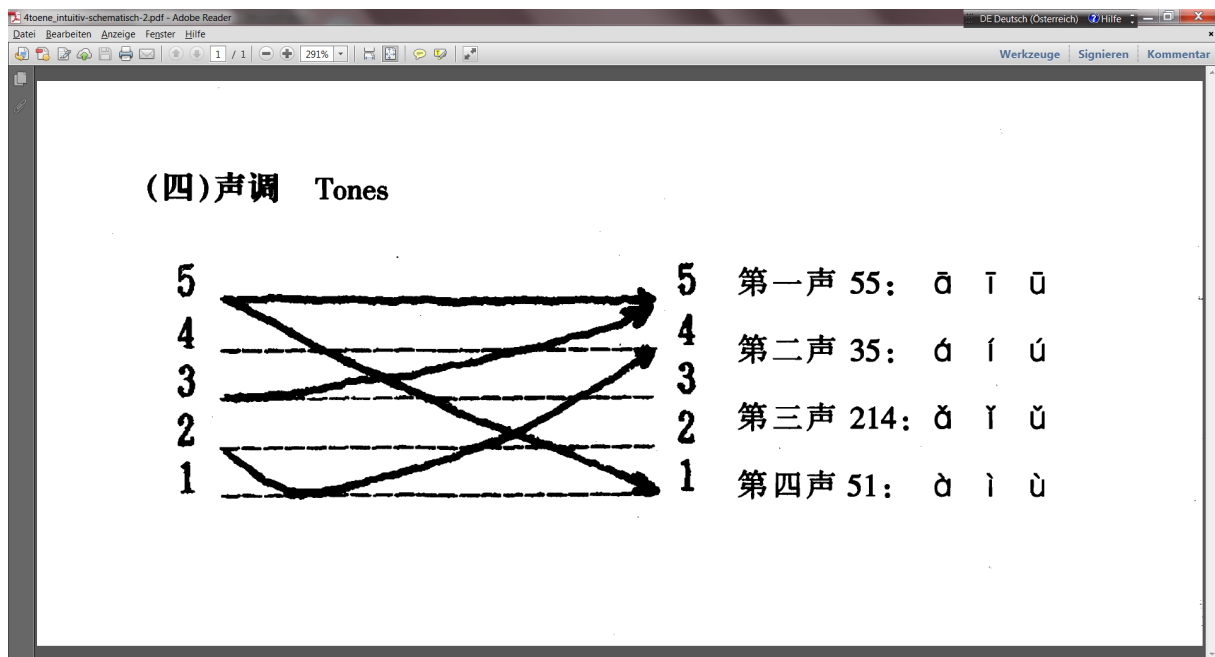


Abb.2

Der erste Ton [第一声]:

Der erste Ton hat einen gleichförmigen Tonverlauf, von 5 nach 5, das heißt sowohl eine hohe Ausgangstonhöhe, als auch eine hohe Endtonhöhe.

Der zweite Ton [第二声]:

Der zweite Ton hat einen aufsteigenden Tonverlauf, von 3 nach 5, er hat eine mittlere Ausgangstonhöhe und eine hohe Endtonhöhe.

Der dritte Ton [第三声]:

Der dritte Ton, für eine Vielzahl an Chinesisch-Fremdsprachenlernern der am schwierigsten zu erlernende Ton, hat in seiner vollständigen Realisierung den Tonverlauf 2- 1 -4.

Der Tonverlauf 2-1-4 ist seit der Publikation von Chao Yuan Ren weit verbreitet, entspricht jedoch nicht den Sprechgewohnheiten in der Praxis. In den traditionellen Tonstufengrafiken wird der aufsteigende "Ast" im Verhältnis zum abfallenden Ast viel zu lange dargestellt. Aus diesem Grund kommt es bei Chinesisch-Fremdsprachenlernern häufig zu Missverständnissen bei der Rezeption und Produktion des dritten Tons. Der dritte Ton wird in der Praxis selten vollständig realisiert. Lin (1985) argumentierte erstmals für die Darstellung des dritten Tons als tiefen, abfallenden Ton ("low-dipping"), gänzlich ohne aufsteigenden Tonverlauf. Diese Idee der Darstellung wurde z.B. von Hsieh (1996) und Jin / Bai (2011) aufgegriffen und von Hsieh (1996) in einer experimentellen Studie erprobt und als effektiv bestätigt.

Der vierte Ton (第四声):

Der vierte Ton hat einen abfallenden Tonverlauf, von 5 nach 1, er hat eine hohe Ausgangstonhöhe und eine tiefe Endtonhöhe.

Der neutrale Ton (轻声):

Der neutrale Ton heißt in der wortwörtlichen Übersetzung des chinesischen Pendants "leichter", "schwacher" Ton und wird im Deutschen auch oft als "tonlos" bezeichnet.

Er ist in der Regel kürzer, weist geringere syllabische Distinktheit und Tonhöhenkontur auf. Der neutrale Ton kommt häufig bei Funktionswörtern, Partikeln, Affixen, aber auch bei Wortverdopplungen vor (Chen 1999 : 40). Er hat keinen fixen Tonverlauf und ist daher sehr wandlungsfähig, da die Aussprache stark von der vorangegangenen Silbe abhängt (Wu 1992 : 176). Die Bezeichnung als "leichter Ton" ist insofern irreführend, da die Praxis zeigt, dass einige Silben im neutralen Ton oftmals gar nicht so leicht/unbetont ausgesprochen werden, sondern durchaus Betonungen erhalten können (z.B. nai3 nai1) (Jin / Bai 2011 : 80).

Anzumerken ist, dass es sich bei Tonstufengrafiken (siehe oben) immer um Versuche handelt die Komplexität der tonalen Realität auf modellhafte Darstellungen zu reduzieren. In der Realität sind die chinesischen Silbentöne Ton-Sandhi Variationen ausgesetzt und stehen im Zusammenspiel mit weiteren prosodischen Eigenschaften, auf die in einem späteren Kapitel näher eingegangen wird.

6.2.4. Ton-Sandhi - Tonvariation

Der Begriff "Sandhi" kommt aus dem Sanskrit und wird mit "Verbindung", "Kombination", "Kontakt" übersetzt. Ton-Sandhi bezieht sich auf die phonetischen Alterationen, die bei einem Aufeinandertreffen von zwei tontragenden Einheiten vorgenommen werden (Yip 2002 : xix, Chen 2004 : xi). Die Auseinandersetzung mit Ton-Sandhi hat im chinesischen Sprachraum bereits eine lange Tradition. Aufzeichnungen zur Folge existierte bereits im 14. Jahrhundert ein Wörterbuch, das Ausführungen zu tonalen Variationen beinhaltete. Aber auch westlichsprachige Linguisten waren sich des Phänomens bewusst. Der dominikanische Mönch und Missionar Francisco de Varo veröffentlichte 1682 das erste westlichsprachige Werk zur chinesischen Grammatik mit dem Titel "Arte de la lengua Mandarina", in dem er sich mit Ton-Sandhi beschäftigte (Chen 1999 : xii).

Ton-Sandhi des dritten Tons

Im modernen Standard Chinesisch weist der dritte Ton die ausgeprägteste Tonvariation auf (San 2000 : 221) und wurde dementsprechend intensiv von Sprachwissenschaftlern untersucht (Shen 1989 : 48).

Der dritte Ton in seinem vollständigen Tonverlauf 2 - 1 - 4 wird nach Chao Yuan-Ren nur an Finalposition realisiert. San (2000) hingegen argumentiert, dass nicht einmal der finale dritte Ton, mit Ausnahme von monosyllabischen Äußerungen, vollständig realisiert wird, sondern nur den Tonverlauf 2 - 1 besitzt (San 2000 : 221).

In der prä-experimentellen Zeit der Phonetik wurde zunächst die Ansicht vertreten, dass bei zwei aufeinander folgenden dritten Tönen, die Silbe vor der Finalposition ganz einfach zu einem zweiten Ton wird, der tonlich von einem herkömmlichen zweiten Ton nicht zu unterscheiden ist (Shen 1989 : 48) (San 2000 : 237). Später haben empirische Untersuchungen (Lin et al. 1979, Coster und Kratochvil 1984, Kratochvil 1984 nach Shen 1989 : 49) ergeben, dass der dritte Ton vor einem finalen dritten Ton nur zu einem "Quasi-Zweiten-Ton" wird, der im Vergleich zu einem echten zweiten Ton einen weniger ausgeprägten aufsteigenden Tonverlauf hat.

Eine der wichtigsten grundlegenden Regeln für die Beherrschung des dritten Tons ist die sogenannte "Kettenregel", die besagt, dass in einer Aneinanderreihung von dritten Tönen, alle Silben, die nicht an Finalposition stehen zu Quasi-Zweiten-Tönen werden. Eine Konstruktion bestehend aus den Silben T3 - T3 - T3 würde als T2 (3)- T2(3) - T3 ausgesprochen werden. Im Allgemeinen wird die Kettenregel des 3. Tons bei Wörtern, Wortzusammensetzungen und Phrasen angewendet, wobei die syntaktischen Gegebenheiten in Betracht gezogen werden müssen. Eine kopffinale Struktur besitzt meistens nur ein Variationsmuster, eine kopfinitiale Struktur hingegen mehrere. Der Satz 买好酒 [mǎi hǎo jiǔ] eingeteilt in [[mǎi hǎo] [jiǔ]] (Alkohol gekauft haben - *Darstellung einer abgeschlossenen Handlung*), kann als kopffinale Phrase nur das Tonmuster "T2 - T2 -T3" tragen, während das selbe Beispiel, als kopfinitiale Phrase [[mǎi] [hǎo jiǔ]] (guten Alkohol kaufen) entweder in der Form "T2 - T2 -T3" oder "T3 - T2 - T3" ausgesprochen werden kann. Während bei einem mehrsilbigen Wort die Kettenregel des dritten Tons uneingeschränkt zur Anwendung kommt, ist bei größeren Wortzusammensetzungen, vor allem bei Aufeinandertreffen unterschiedlicher syntaktischer Kategorien Vorsicht geboten.

Ton-Sandhi des neutralen Tons

Der neutrale Ton tritt nur selten alleine bzw. am Satzanfang auf. Er kommt häufig in mehrsilbigen Ausdrücken (hier kann jede Silbe außer der ersten den neutralen Ton tragen) oder bei grammatikalischen Partikeln, Präpositionen, Enklitika, Verb- bzw. Silbenduplikation vor (Chao 1932 nach Shen 1989 : 32).

Der neutrale Ton weist im Bezug auf den Ton der vorangegangene Silbe, unterschiedliche Tonhöhen auf. Nach einem ersten Ton, hat der neutrale Ton eine halb-tiefe Tonhöhe, nach einem zweiten Ton eine mittlere, nach einem dritten Ton eine halb-hohe und nach einem vierten Ton eine recht tiefe Tonhöhe (Chao 1948 : 27). Einfacher ausgedrückt ist ein neutraler Ton nach ersten, zweiten und vierten Ton relativ niedrig und nach einem dritten Ton relativ hoch (Wu 1991 : 176).

Hiermit wird deutlich, dass sich die Tonhöhe des neutralen Tons nach der Endtonhöhe des vorangegangenen Tons richtet. Der neutrale Ton ist besonders häufig in nordchinesischen Dialekten vorzufinden. Viele Silben, die in nordchinesischen Dialekten unbetont gelesen werden, erhalten im modernen Standardchinesisch einen Silbenton (Chen 1999 : 41).

Ton-Sandhi des zweiten Tons

Ist die erste Silbe einer dreisilbigen Konstruktion ein erster bzw. zweiter Ton, gefolgt von einem zweiten Ton und einer unbetonten finalen Silbe, so verändert sich der mittlere zweite Ton bei einer schnelleren Sprechgeschwindigkeit zu einem ersten Ton (Chao 1968 : 27/28).

Ton-Sandhi des vierten Tons

Ebenso wie im Falle des zweiten Tons, sind die Tonvariationen des vierten Tons, im Vergleich zu jenen des dritten und neutralen Tons, relativ simpel.

Die Sprachpraxis zeigt, dass zwei aufeinander folgende vierte Töne in der Realität einen gemeinsamen, fließenden Tonverlauf aufweisen und nicht als zwei separate Töne gelesen werden. Nehmen wir als Beispiel das Wort "daòlù" [道路 - der Weg, die Straße].

Spricht man langsam und deutlich, hat es den Anschein, dass es sich um zwei separate vierte Töne handelt. In einem schnelleren Sprechtempo stehen die zwei Silben viel eher unter einem vierten Ton, der bei "daò" von der Tonstufe 5 nach 2 und bei "lù" von der Tonstufe 2 nach 1 verläuft (Jin und Bai 2011 : 81).

Chao (1968 : 28/29) argumentiert hingegen, dass zwei aufeinander folgende vierte Töne anstatt der Tonfolge 51 - 51, die Struktur "53 - 51" aufweisen. Hinsichtlich dieser Argumentation würden also beide vierten Töne von einem hohen Ausgangspunkt abfallen, wobei die erste Silbe nur einen halben Verlauf hat und die zweite Silbe komplett realisiert wird.

6.2.5. Betonung

Zwei wichtige Elemente, die mit den Silbentönen korrespondieren sind Betonung und Intonation. In der Regel gibt es drei verschiedene Arten der Betonung: Kontrastive Betonung (John *bought* a car, he didn't rent one), Phrasenbetonung (to count *down* vs. countdown) und Wortbetonung (*import* vs. *import*). Kontrastive Betonung wird verwendet um ein Wort hervorzuheben, Phrasenbetonung, um eine Phrasenstruktur von einer Wortzusammensetzung zu differenzieren und Wortbetonung gilt der Unterscheidung von Wörtern. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass alle Sprachen, also auch das moderne Standardchinesisch, kontrastive Betonung und Phrasenbetonung in der gleichen Art und Weise kennen (San 2000 : 125). Der Grund weshalb die Realisierung von Wortbetonungen im Chinesischen nicht mit der Wortbetonung im Deutschen oder Englischen vergleichbar ist, liegt ganz einfach daran, dass das moderne Standardchinesisch eine Tonsprache ist und somit Änderungen der Tonhöhenkontur als Wortbetonung mit lexikalischen Tönen korrespondieren (San 2000 : 142/143; Shen 1990 :59).

Die ursprüngliche Annahme, dass Betonung mit der Zunahme von Lautstärke zusammenhängt gilt als überholt, viel eher spielt die Erweiterung des Frequenzrahmens ("pitch-range") eine Rolle. Chao Yuan-Ren (1968) geht davon aus, dass Betonung in erster Linie durch Tonhöhe und Dehnung des Gesprochenen beeinflusst wird und in zweiter Linie von der Lautstärke des Gesprochenen. Konkret bedeutet dies: Aufsteigende Töne steigen höher, fallende Töne fallen noch tiefer, fallend-aufsteigende Töne haben eine ausgeprägtere Kurve nach unten und gleich bleibende Töne werden verlängert. Die Ergebnisse von Shen's Untersuchungen konnten dies bestätigen (Shen 1990 : 60).

Als Grundrhythmus gilt im modernen Standardchinesisch der Trochäus, (Anmerkung: Trochäus - Versfuß mit alternierend langen und kurzen Silben, steht im Gegensatz zum Jambus), also beispielsweise eine zweisilbige Einheit bei der die Betonung auf der ersten Silbe liegt. Als Beispiel: 捷克斯洛伐克 (jiékè)(sīluò) (fǎkè) - Tschechoslowakei (San 2000 : 125/126).

6.2.6. Intonation

Während in tonalen Sprachen, wie im modernen Standardchinesisch, Töne maßgeblich zur semantischen Unterscheidung beitragen, hat die Tonhöhe in nicht-tonalen Sprachen wie im Englischen oder Deutschen keinen Einfluss auf die lexikalische Bedeutung von Wörtern, sondern vermittelt kontextuelle Informationen und verleiht dem Gesprochenen eine bestimmte Färbung, Stimmung (Wu 1992 : 42). Wu Zongji bezeichnet dementsprechend Chinesisch als Zeichentonsprache, Sprachen wie Englisch und Deutsch hingegen als Intonationssprache (Wu 1992 : 43).

Vergleicht man nun das Chinesische mit dem Englischen auf struktureller Ebene, so wird zunächst deutlich, dass beide Sprachen die gleichen Intonations-Komponenten kennen. Diese werden als "pre-head", "head", "nucleus" und "tail" bezeichnet. Der Nucleus ist der Kern einer Intonationsstruktur und ist der ausschlaggebendste Teil für die Realisierung der Intonation. Der "pre-head" steht am Satzanfang und wird in "low pre-head" und "high pre-head" unterteilt. Während ein tiefer "pre-head" neutral ist und keinen Einfluss auf die Intonation hat, ist ein hoher "pre-head" Indikator für den Ausdruck von Lebendigkeit, Lebhaftigkeit und Aufregung (Qi 2012).

In der Literatur wird die Interaktion zwischen Silbentönen und Intonation im Chinesischen anhand zweier Mechanismen beschrieben: "Pitch Neutralization" und "Pitch Prolongation". "Pitch Neutralization" meint, dass die Interaktion mit prosodischen Elementen die grundlegende Beschaffenheit der Silbentöne nicht verändert und somit die Verständlichkeit der einzelnen Wörter nicht beeinträchtigt (Zhang 2006 : 18).

Chao (1933) propagierte hinsichtlich der Interaktion von Tönen und Intonation das Konstrukt der "algebraischen Summe" und vertrat die Position der "Pitch Prolongation". Man unterscheidet zwischen sukzessiver Addition, wo ein Tonanstieg bzw. Tonabfall im Ende des Satzes eingebaut wird und oft mit dem Anfügen grammatikalischer Partikel einhergeht (z.B. 吗) und simultaner Addition von Tönen und Intonation, die den Melodieverlauf des gesamten Satzes beeinflussen, wobei die Töne durch prosodische Elemente bis zur Unkenntlichkeit modifiziert werden (z.B. verändert sich der Tonverlauf des 4. Tons [5-1] in einem Satz mit aufsteigender Satzintonation zu einem Tonverlauf [5-1-3]) Anzumerken ist, dass Chao zwar die Annahme vertrat, dass die einzelnen Silbentöne isoliert betrachtet nicht mehr ihrem ursprünglichen Tonverlauf entsprechen, dies aber die Verständlichkeit der Aussage nicht beeinträchtigt und trifft sich an diesem Punkt mit dem Ansatz der "Pitch Neutralization" (Zhang 2006 : 18).

Shen (1990) dokumentierte, dass das Beijing Mandarin-Chinesisch durch drei Intonationsverläufe charakterisiert ist und bezeichnet diese als "Tune 1" für affirmative Sätze, "Tune 2" für Fragesätze (mit und ohne Fragepartikel) und "Tune 3" für "A-not-A"-Fragesätze (wie z.B. 你去不去? - nǐ qù bù qù, *dt. gehst du [hin] oder gehst du nicht [hin]*). Als grundlegendes Unterscheidungsmerkmal zwischen Aussagesätzen und Fragesätzen wird die Ausgangstonhöhe am Satzanfang definiert.

Lu (2010 : 3) führt vier Arten von Satzintonationsverläufen im Chinesischen an: shēng diào (升调), jiàng diào (降调), píng diào (平调) und qǔ diào (曲调), die vergleichbar sind mit den uns geläufigen fallenden, steigenden, gleichförmigen und fluktuierenden Intonationsverläufen. (Qi 2012)

Der Unterschied liegt allerdings in der Realisierung der Intonation. Nicht-tonale Sprachen wie z.B. das Englische realisieren Intonation durch stärkere Tonhöhenfluktuationen, wobei der Nucleus einer Intonationsstruktur das wichtigste tontragende Element ist. Der Hauptteil eines chinesischen Satzes hingegen hat eine relative gleichbleibende Tonhöhe. Die Tonhöhenveränderung im Bezug auf Intonation erfolgen, wie auch Chao (1933) anmerkte, zumeist am Satzende (Qi 2012). Im Chinesischen wird die Intonation also viel mehr durch die Wahl eines höheren bzw. niedrigeren Tonregisters, als durch fluktuierende Tonhöhenverläufe realisiert (Shen 1990 : 69/70). Lu stellt diese Art der Realisierung von Intonation im Chinesischen anhand der "Lift-Metapher" dar und vertritt zudem die Auffassung, dass die Silbentöne nicht durch Intonation und Betonung beeinflusst werden. Er vergleicht die Veränderung der Intonation im Chinesischen mit dem Auf- und Abwärtsfahren eines Lifts. Dies drückt aus, dass die Tonverläufe der einzelnen Silben, unverändert bleiben, lediglich die relative Ausgangsstufe steigt an bzw. sinkt ab. Die Intonation in nicht-tonalen Sprachen ähnelt hingegen, wie auch Shen (1990) argumentierte, dem Verlauf einer Rolltreppe, also einem kontinuierlichem Anstieg bzw. Abfall der Tonhöhe (Lu 2010 : 3).

Nachdem die Silbenstruktur, das segmentale und suprasegmentale Inventar der chinesischen Aussprache vorgestellt wurde, folgt nun die Auseinandersetzung mit der chinesischen Aussprache aus Sicht des Fremdsprachenlernalers, sowie die Vorstellung von Hanyu Pinyin, der offiziellen phonetischen Umschrift des modernen Standardchinesisch.

6.2.7. Schwierigkeiten der chinesischen Aussprache für Chinesisch-Fremdsprachenlerner

Während Forschungen im Bereich des Erstsprachenerwerbs klar zeigten, dass chinesische Kinder tonale Phänomene weitaus früher beherrschen als Segmentalia, ist dies im L2-Phonetikerwerb, insbesondere im Erwachsenenalter, genau umgekehrt (Zhang 2006 : 37).

Die Unterrichtspraxis zeigt, dass die meisten Chinesisch-Lerner mit deutschsprachigem Hintergrund viele Laute intuitiv erschließen und auf segmentaler Ebene, mit Ausnahme von Affrikaten und Palatalen, relativ wenig Schwierigkeiten aufweisen, hingegen dafür jedoch auf tonaler Ebene (Hunold 2004).

Dies wurde vor dem Hintergrund der Kontrastiven Linguistik, auf den Unterschied bzw. negativen Transfer zwischen Muttersprache und Zielsprache zurückgeführt. Im Rahmen vergleichender Analysen wurden unterschiedliche Tonhöhenrahmen ("pitch range"), sowie die unterschiedliche Realisierung von Ton- und Intonationsverläufen als Differenzen bzw. Schwierigkeiten ermittelt (Zhang 2006 : 41 nach Shen 1989, White 1981).

Traditionell gilt der dritte Ton als besonders komplex, da er von allen Tönen der stärksten Tonhöhenvariation (Ton-Sandhi) ausgesetzt ist. Darüber hinaus entspricht die Darstellung seiner Grundform eigentlich nicht der Realität der gesprochenen Sprache. Dies stellt potenzielle Fehlerquellen für Chinesisch-Fremdsprachenlerner dar. Shen (1989) ermittelte besondere Schwierigkeiten für den ersten und vierten Ton. Sie argumentierte, dass Lerner mit einer nicht-tonalen Erstsprache, wie z.B. Englisch, eine hohe Stimmlage automatisch mit Wortbetonung verbinden. Der erste und vierte Ton im Chinesischen, mit dem Tonverlauf 5 - 5 bzw. 5 - 1, mit einem gleichbleibend hohen Tonverlauf bzw. einer hohen Ausgangslage wird also oft zu stark betont und führt zu einer Verfälschung der eigentlichen Akzentuierung.

Die korrekte Setzung von Pausen und Zäsuren in der gesprochenen Sprache ist ein weiteres wichtiges prosodisches Element und trägt maßgeblich zur Verständlichkeit der Aussprache bei. Hunold (2004) ermittelte in ihrer Studie, die sich allerdings nicht auf freie Sprachproduktion bezog, sondern vorab festgelegtes Textmaterial benutzte, dass Chinesisch-Fremdsprachenlerner zu viele Akzente und Sprechpausen einbauen und dadurch die Verständlichkeit ihrer Aussagen beeinträchtigen. Die Argumentation, dass es sich im Rahmen dieser Studie eher um Lesefehler handelt wird insofern relativiert, da das Textmaterial nicht nur in Schriftzeichen, sondern auch in Hanyu Pinyin vorgelegt wurde und somit Leseschwierigkeiten eingedämmt wurden. Darüber hinaus wird im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht nach wie vor das Auswendiglernen von Satzmustern, sogar ganzer

Dialoge und Texte als Methode eingesetzt, bei denen die Lernenden über das Wissen verfügen sollten, Sprechpausen und Akzentuierungen an den richtigen Stellen einzusetzen. Durch Sprechpausen wird der Einbezug prosodischer Eigenschaften erleichtert, da insbesondere bei längeren Sätzen überschaubare Einheiten geschaffen werden, die bei korrekter Setzung die Verständlichkeit der Aussage verdeutlichen.

Chinesische Autoren, wie z.B. Lu (2012) führen das Phänomen "洋腔洋调" (frei übersetzt, der ausländische Akzent von Chinesisch-Fremdsprachenlernern) auch auf Probleme im Zusammenspiel von Tönen und Intonation zurück, wobei bis dato ein Mangel für konkrete Lösungsvorschläge besteht.

6.4. Hanyu Pinyin

"Hànyǔ pīnyīn" (汉语拼音 - "alphabetische Transkription der Sprache der Han") ist ein phonetisches Transkriptionssystem, dessen Grundlage die lateinischen Buchstaben bilden.

Nach der Gründung der Volksrepublik China wurde im Jahre 1954 eine Kommission zur Reformierung der chinesischen Sprache (中国文字改革委员会) ins Leben gerufen, die sich insbesondere mit der Entwicklung eines standardisierten Transkriptionssystems des modernen Standardchinesisch auseinandersetzte. Im Februar 1956 wurde der erste Entwurf von Hanyu Pinyin veröffentlicht. Am 11. Februar 1958 wurde auf der 5. Sitzung des ersten nationalen Volkskongresses das neue Transkriptionssystem offiziell abgesegnet (Song 2004 : 33).

Hanyu Pinyin ist jedoch nicht der erste Versuch ein alphabetisches Transkriptionssystem für das moderne Standardchinesisch zu schaffen. Als wesentliche Grundlagen des Pinyin - Systems gelten die Transkriptionssysteme "Gwoyeu Romatzyh" [国语罗马字 - *guóyǔ luómǎ zì* "romanisierte Transkription der Nationalsprache"] und Latinxua Sin Wenz [拉丁化新文字 - *lādīnghuà xīn wénzì* - "Latinisierung der neuen Schrift"]. Gwoyeu Romatzyh wurde von einer Gruppe von Sprachwissenschaftlern, darunter Chao Yuan-Ren federführend, entwickelt. Dass es sich als phonetisches Transkriptionssystem nie weitläufig durchgesetzt hat, liegt an der Komplexität und vielen Irregularitäten des Systems. Als besonders unpraktikabel gilt die Art der Tonhöhen-Angabe, da diese nicht als separate Kennzeichnung erfolgt, sondern jede Silbe vier verschiedene Schreibweisen erhält. In Hanyu Pinyin geschrieben: yī - yí - yǐ - yì wird in Gwoyeu Romatzyh zu: i - yi - yii - yih (Anderson 1970 : 102). Latinxua Sin Wenz hingegen wurde von einer Gruppe russischer Sprachwissenschaftler ins Leben gerufen und hat im Gegensatz zu Gwoyeu Romatzyh gar keine Tonangaben vorgesehen. Hervorzuheben ist, dass Latinxua Sin Wenz nicht wie die meisten Transkriptionssysteme eine Co-Existenz von

Schriftzeichen und lautlicher Umschrift vorsah, sondern von vornherein den Anspruch hatte, die chinesischen Schriftzeichen zu ersetzen (Chen 1999 : 186).

Hanyu Pinyin wurde größtenteils auf Grundlage dieser beiden Systeme entwickelt und übernahm von der heute noch auf der Republik Taiwan gebräuchlichen Umschrift Bopomofo / Zhuyin Fuhao (注音符号 - *zhùyīn fúhào* "phonetische Symbole") diakritische Zeichen zur Angabe von Tonhöhen (Chen 1999 : 186).

Für eine tabellarische Gegenüberstellung von Pinyin, Gwoyeu Romatzyh, Wade - Giles, Simplified Wade und Yale - Umschrift siehe z.B. *Olov Bertil Anderson "A Concordance to Five Systems of Transcriptions for Standard Chinese"*.

6.4.1. Aufbau und Funktionsweise des Hanyu Pinyin Transkriptionssystems

Lautsystem, Anlaute und Auslaute

Die Schreibweise des Hanyu Pinyin orientiert sich an der nordchinesischen Aussprache bzw. an der Aussprache des modernen Standardchinesisch der Region Beijing und bedient sich unseres lateinischen Alphabets, wobei die einzelnen Schriftzeichen, die jeweils für eine Silbe stehen, in Morpheme zerlegt werden. (Song 2004 : 34).

Das Pinyin-Alphabet besteht aus folgenden Morphemen:

a - b - c - ch - d - e - f - g - h - i - j - k - l - m - n - o - p - q - r - s - sh - t - u (bzw. ü) - w - x - y
- z - zh

(Anderson 1970 : 136)

Der Buchstabe "v" wird ausschließlich in der Umschrift von Minderheitensprachen, Regionalsprachen und fremdsprachlichen Begriffen verwendet (Song 2004 : 35). Eine Ausnahme bildet hier die elektronische Eingabe von Schriftzeichen, da auf einer Computertastatur der Buchstabe "ü" als "v" eingegeben wird.

Tonhöhenangabe

Grundsätzlich werden Wörter in ihrer Originaltonhöhe notiert, Tonhöhenvariationen, die auf Sandhi-Regeln basieren (z.B. Kettenregel bei aufeinander folgenden 3. Tönen) werden nicht markiert (Stoppok 2002 : 65). Die Tonhöhenmarkierung erfolgt gemäß "Hanyu Pinyin

Fang'an" (汉语拼音方案), dem offiziellen Lateinumschriftsschema mit diakritischen Zeichen, über dem betonten Vokal einer Silbe. " - " steht für den ersten Ton, " / " für den zweiten Ton, " ˇ " für den dritten Ton und " \ " für den vierten Ton. Der neutrale Ton erhält keine Tonangabe. Alternativ haben sich auch Tonhöhenangaben mit nachgestellter Bezifferung eingebürgert. Dies vereinfacht zwar die elektronische Eingabe am Computer, beeinträchtigt jedoch das Schriftbild und den Lesefluss und entspricht nicht der offiziellen Regelung.

6.4.2. Hanyu Pinyin - Rechtschreibregeln

Die "Grundprinzipien der Hanyu Pinyin Rechtschreibung" (汉语拼音正词法基本规则³ - *hànyǔ pīnyīn zhèng cífǎ jīběn guīzé*), beinhalten die grundlegenden Regelungen, nach denen das moderne Standardchinesisch in Hanyu Pinyin transkribiert wird und umfasst Regeln des Getrennt - oder Zusammenschreibens von Wörtern, Regeln für die Schreibung von Personennamen und geografischen Namen, Groß- und Kleinschreibung, Tonhöhenmarkierung, Worttrennung am Zeilenende, Interpunktion.

Als kleinste Schreibungseinheit des Hanyu Pinyin gilt "cí" (词 - das Wort), wobei in Betracht gezogen werden muss, dass ein "cí", ein Wort aus mehreren "zì" (字 - [Schrift]zeichen) bestehen kann. Das Wort gilt also als Einheit der Zusammenschreibung (汉语拼音正词法基本规则 2012 : 1).

Wortzusammensetzungen aus zwei oder drei Silben, die semantisch gesehen ein Ganzes ausdrücken, werden zusammengeschrieben: z.B. 全国 - landesweit, ganzes Land, ganzer Staat --> "quánguó" oder 恶作剧 - böser Streich, übler Scherz --> "èzuòjù"

Wortzusammensetzungen aus vier oder mehr Silben, die semantisch gesehen ein Ganzes ausdrücken werden demgemäß auf Wortebene getrennt: z.B. 中华人民共和国 - Volksrepublik - "rénmín gònghéguó" (中华 - China, 人民 - das Volk, die Bevölkerung; 共和国 - die Republik).

Verdoppelte einsilbige Wörter werden zusammengeschrieben, verdoppelte zweisilbige Wörter getrennt geschrieben. z.B. 人人 - jeder, alle, jedermann --> "rénrén" oder 商量商量 - etwas besprechen, diskutieren, beratschlagen - "shāngliang shāngliang".

Reduplikationen nach dem Verdopplungsmuster "AABB" werden zusammengeschrieben.

z.B. 清清楚楚 - deutlich, klar --> "qīngqīngchǔchǔ". (汉语拼音正词法基本规则 2012 : 2).

³ "汉语拼音正词法基本规则" - "Basic rules of the Chinese phonetic alphabet orthography" entnommen: <http://www.moe.edu.cn/ewebeditor/uploadfile/2012/08/21/20120821100233165.pdf> (6.August 2013, 11.03)

Wortzusammensetzungen, die Präfixe und Suffixe enthalten werden zusammengeschrieben.

z.B. 副部长 - Vizeminister --> "fùbùzhǎng", 现代化 - Modernisierung --> "xiàndaihuà".

Darüber hinaus gibt die offizielle Rechtschreibregelung einige Beispiele für Wortzusammensetzung an, bei der die Verwendung von Bindestrichen möglich ist, um die Lesbarkeit und Verständlichkeit zu erleichtern.

Bei den eben angeführten Erläuterungen handelt es sich um die allgemeinen Richtlinien (总则 - *zǒngzé*) der Hanyu Pinyin Rechtschreibung, für eine detaillierte Ausführung zu konkreten Regelungen der Schreibung von Nomen, Verben, Adjektiven, Pronomen, Zahlwörter - Zählseinheitswörter, Funktionswörtern, Sprichwörtern, Großschreibung, Worttrennung bei Zeilenumbrüchen und Transkriptionsregeln für Bücher- und Zeitschriftentitel siehe "汉语拼音正词法基本规则" - "Basic rules of the Chinese phonetic alphabet orthography" (Version 2012, Originalquelle, Chinesisch) oder Stoppok, Rainer, "Pinyin-Schreibung - Rechtschreibung der amtlichen chinesischen Latein-Umschrift. Regeln und Beispiele" (Übersetzung und Erläuterungen, Deutsch, basierend auf der chinesischen Version aus dem Jahr 1996).

6.4.3. Die Bedeutung von Hanyu Pinyin für das Erlernen der Aussprache

Hanyu Pinyin basiert ausschließlich auf der Aussprache des modernen Standardchinesisch, dessen Grundlage die nordchinesische Aussprache der Region Beijing und Umgebung darstellt. Eine Adaption des Pinyin Systems bzw. die Standardisierung und Systematisierung chinesischer Regionalsprachen war von Beginn an nicht angedacht, da eine der wesentlichsten Funktionen von Hanyu Pinyin in der Verbreitung einer einheitlichen Nationalsprache lag. Die Umschrift sollte insbesondere jenem Teil der Bevölkerung, dessen Familien- und Umgebungssprache nicht das offizielle Standardchinesisch ist, das Erlernen der Aussprache erleichtern (Chen 1999 : 187).

Mittlerweile ist Hanyu Pinyin sowohl in Lehrwerken für Chinesisch als Erstsprache, als auch für Chinesisch als Fremdsprache weit verbreitet und wird insbesondere im Anfangsstadium angewandt, um das Erlernen von Vokabeln und deren Aussprache zu unterstützen, sowie das Lesen von Texten von der ersten Stunde an zu ermöglichen (Bassetti 2007 : 1). In vielen Lehrbüchern sind zunächst alle Schriftzeichen mit Pinyin unterlegt, wobei mit steigendem Sprachniveau der Pinyin-Anteil sinkt. Dies lässt fälschlicherweise darauf schließen, dass Hanyu Pinyin als "Mittel zum Zweck" dient und mit steigendem Sprachniveau und Schriftzeichenkenntnissen an Bedeutung verliert. Besonders für Chinesisch-

Fremdsprachenlerner ist von großer Bedeutung von Beginn an jedes Schriftzeichen mit korrekter, regelkonformer Pinyin-Schreibung zu verbinden, da das Nachschlagen von Schriftzeichen in vielen traditionellen Wörterbüchern, sowie die elektronische Eingabe von Schriftzeichen am Computer sich danach richtet.

Mit Übungen wie z.B. Pinyin Diktate, wird das Erlernen des Pinyin Systems mit der gezielten Schulung des Gehörs für eine standardkonforme Aussprache verbunden.

6.4.4. Probleme der Hanyu Pinyin - Umschrift im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht

Wie bereits erwähnt wurde Hanyu Pinyin nicht für didaktische Zwecke im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht geschaffen, sondern wurde ursprünglich eingeführt, um eine gemeinsame phonetische Basis für das moderne Standardchinesisch zu propagieren (Lu 2010). Obwohl die offizielle Umschrift aus den Buchstaben unseres lateinischen Alphabets besteht, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Chinesisch-Fremdsprachenlerner das gesamte System automatisch beherrschen, da einige Laute nicht eins zu eins gemäß z.B. der deutschen Aussprache gelesen werden können. Die intuitive Erschließung der Aussprache ist wohl bei einigen Lauten und Silbenkombinationen möglich (ohne Töne), dennoch existieren Ausnahmen, die konkreter Instruktion bedürfen (Lu 2010).

Das wesentliche Problem besteht also im Transfer der Aussprache (bzw. Lesart) zwischen Erstsprache und Zielsprache. Für einen chinesischen Native Speaker stellen die Auslaute "-iu", "-ui", "-un" automatisch die orthographische Repräsentation der Laute /iou/ , /uei/, /uən/ dar, dies muss ein Chinesisch-Fremdsprachenlerner der die Aussprache zusammen bzw. anhand des Pinyin Systems lernt, sich explizit merken. Auch die Repräsentation verschieden ausgesprochener Laute durch ein und den selben Auslaut, abhängig vom Silbenanlaut stellt eine Schwierigkeit dar. Der Auslaut "-un" steht in "shun" und "lun" für drei Phoneme, in "qun" und "xun" (/tɕ^h yn/, /ɕ yn/), nur für zwei (Bassetti 2007 : 9).

Auch die Verschriftlichung der Semi-Vokale [ɨ]/[ɥ] als "y" und [w] als "w" wird als problematisch gesehen (Lu 2010). "Y" und "W" sind nicht in die offizielle Liste der Anlaute aufgenommen worden, da es sich um eine orthographische Konvention der Vokale "i", "ü" und "u" als Silbenanlaut handelt (Wu 1992 : 59).

Obwohl Hanyu Pinyin als geeignetes "Werkzeug" zur Vermittlung der Aussprache im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht immer wieder angezweifelt wird hat es sich doch weitgehend durchgesetzt, da einerseits von offizieller Seite aus Hanyu Pinyin als Umschrift propagiert wurde. Andererseits zeigten empirische Studien, dass der Einsatz alternativer

Systeme, wie z.B. Gwoyeu Romathzy weniger erfolgreich war, als Hanyu Pinyin (Zhang 2006 : 98 nach McGinnis 1997).

Hinsichtlich des Umgangs mit diesen Schwierigkeiten im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht gibt es verschiedene Ansichten. Einerseits wird die Ansicht vertreten, dass explizite Instruktion und Vermittlung der Besonderheiten des Pinyin Systems von Beginn an am sinnvollsten ist (Yin 1990), andererseits wird argumentiert, dass die vollständige phonetische Transkription zunächst eine angemessenere Hilfestellung darstellt und erst später das offizielle Pinyin System im Unterricht eingeführt werden soll (Ye 1997).

7. Didaktische Methoden der Aussprachevermittlung

Im Fremdsprachenunterricht werden im Bereich der Aussprachevermittlung grundsätzlich zwei Ansätze unterschieden: Die intuitiv-imitative Methode und die analytisch-linguistische Methode (Celce-Murcia 2010 : 2). Bis ins späte 19. Jahrhundert vorherrschend, basiert die intuitiv-imitative Methode auf naturalistischen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit des Lernenden, ohne zusätzliche explizite Instruktion, Laute differenziert wahrzunehmen und diese nachzuahmen. 1890, mit der Entwicklung des internationalen, phonetischen Alphabets, wurde eine Reformbewegung im Bereich der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts eingeleitet, die letztendlich zur Etablierung der Phonetik, als wissenschaftliche Disziplin mündete und den Grundstein für die Entwicklung der analytisch-linguistischen Methode legte (Celce-Murcia 2010 : 3ff).

Während der Zeit der audiolingualen Methode in den 40er und 50er Jahren wuchs der Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Die Aussprachevermittlung unter der analytisch-linguistischen Methode erfolgte nun explizit, unter Zuhilfenahme des phonetischen Alphabets, Artikulationsbeschreibungen, grafischen Darstellungen und kontrastiven Informationen, wobei Unterrichtspraktiken der intuitiv-imitativen Methode nach wie vor vorzufinden waren. Vor dem Hintergrund der audiolingualen Methode kam es zum vermehrten Aufbau und Einsatz von Sprachlaboren. Das Sprachlabor, ausgestattet mit Schülerkabinen, Lehrerpult und Audiosystem (heutzutage auch Videosystem) wurde als spezieller Unterrichtsraum für den Ausspracheunterricht konzipiert, bei dem die Lehrperson über das Kontrollzentrum am Lehrerpult Tonbeispiele selbst sprechen oder einspielen kann und die Schüler über Kopfhörer abhört. Das vernetzte Audiosystem mit Mikrophon und Gegensprechanlage ermöglicht direkten Kontakt zu den Schülern aufzunehmen, Anweisungen zu geben und Aktivitäten zu betreuen (Stack 1966 : 1). Als Kernstück des traditionellen Sprachlaborunterrichts gelten so genannte Patternübungen, wie z.B. Minimal-Pair Drills, bei denen Reihen von Wörtern gebildet werden, die sich jeweils an der selben Stelle, in einem Phonem unterscheiden (z.B. sheep - ship) (Kummer / Willeke 1970 : 23). Die Arbeitsweise des Sprachlabors vereinte also das Prinzip des Nachahmens der intuitiv-imitativen Methode mit der Systematik der strukturalistisch orientierten Linguistik. Während zur Zeit der audiolingualen Methode Präzision und Genauigkeit bei der Vermittlung von Aussprache an vorderster Stelle standen, stand ab den 1980er Jahren mit der "Kommunikativen Wende" die Funktionalität von Sprache nach dem Motto "language to communicate" im Vordergrund. Das Ziel des Unterrichts bestand nun nicht mehr in der Erlangung perfekter, muttersprachlicher

Aussprache, sondern darin, Kommunikation zu ermöglichen. (native pronunciation --> intelligible pronunciation) (Celce-Murcia 2010 : 9).

7.1. Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht

Im Bereich der Aussprachedidaktik für Chinesisch als Fremdsprache existieren im Wesentlichen drei Ansätze: Die traditionelle Phonemdidaktik [语素教学 - Yǔsù jiàoxué], die Sprachflussdidaktik [语流教 - yǔliú jiàoxué] und die Silbendidaktik [音节教学 - yīnjié jiàoxué] (Gu / Wu 2005).

Ausgangspunkt der traditionellen Phonemdidaktik ist die kleinste, bedeutungsunterscheidende Einheit der Sprache, das Phonem, wobei im Anfangsstadium Laute isoliert, ohne Silbentöne unterrichtet werden. Ausgehend davon werden größere sprachliche Einheiten erschlossen. Der größte Kritikpunkt der Phonemdidaktik liegt in der Exkludierung der Silbentöne im Anfangsstadium, sowie der Vernachlässigung der Funktionalität. Als Gegenpol der Phonemdidaktik gilt die so genannte Sprachflussdidaktik. In den 80er Jahren, mit der Ablösung audiolingualer Methoden durch kommunikativ-orientierte Methoden erfreute sich die Sprachflussdidaktik großer Popularität. Die Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht erfolgte nun im Rahmen kommunikativer Übungen, wobei von Beginn an Phrasen und Sätze gelehrt wurden. Befürworter der Sprachflussdidaktik argumentieren, dass durch diese Methode dem typisch "ausländischen Akzent" ("洋腔洋调" - yáng qāng yáng diào), der durch die fehlende Einbettung von Tönen in Satzintonation entsteht, entgegengewirkt wird (Lu 2005). Der Nachteil besteht in der fehlenden Systematik der Vermittlung, die besonders für das Erlernen der Umschrift Hanyu Pinyin von großer Bedeutung ist (Gu / Wu 2005).

In jüngerer Zeit hat sich die Silbendidaktik weitgehend als didaktische Methode der Aussprachevermittlung im Anfangsstadium des Chinesisch-Fremdsprachenunterricht durchgesetzt (Gu / Wu 2005; Zhou 2009 : 61).

Die Silbe dient als Ausgangspunkt für die Erschließung von kleineren sprachlichen Einheiten, wie Konsonanten und Vokalen und größeren sprachlichen Einheiten, wie z.B. Wörter, Phrasen und Sätzen. Der Vorteil der Silbendidaktik liegt in der systematischen Vermittlung der Aussprache, wobei trotzdem die Funktionalität gewahrt wird, da von Anfang an vollständige Silben und Silbenkombinationen, also Wörter mit Bedeutungen vermittelt werden und nicht wie in der Phonemdidaktik lediglich einzelne Laute. Ein wesentliches Problem besteht darin, dass im Zuge des Vokabellernens häufig zunächst der Lautkomplex

des Wortes gelernt wird und erst im Anschluss der Silbenton. Das getrennte Lernen von Lauten und Tönen führt dazu, dass Töne als separates Phänomen gesehen werden (Hunold 2004). Die Untrennbarkeit der drei Silbenelemente "Anlaut-Auslaut-Ton" wird durch die Silbendidaktik automatisch vermittelt. Aus diesem Grund gilt die Silbendidaktik heute im Hinblick auf die Gegebenheiten des Chinesischen als die sinnvollste Methode der Aussprachevermittlung (Gu / Wu 2005). Zhou (2009 : 61) argumentiert für eine systematische Vermittlung des Laut- und Tonsystems in Sinne der Silbendidaktik, wobei nach dem Anfangsstadium der Ausspracheunterricht in kommunikative Szenarien verlegt werden soll, um den Fokus verstärkt auf Tonhöhenvariationen und Intonation zu legen. Als Beispiel wird die Tonhöhenvariation der Wörter "不" (bù - Verneinung) und "一" (Zahlwort "eins") genannt, dessen Realisierung nur sinnvoll im Kontext von größeren sprachlichen Einheiten vermittelt werden kann (Zhou 2009 : 61).

Als konkrete Übungsmethoden im Rahmen der Aussprachevermittlung ist die "imitativ-intuitive" Methode nach wie vor in der Unterrichtspraxis vorherrschend. Dies setzt voraus, dass der Lernende die Fähigkeit besitzt Laute und Töne differenziert wahrzunehmen. Aber auch explizitere Formen, wie z.B. Übertreibung und Kontrastierung (Zhou 2009) kommen zum Einsatz. Während sich die Methode der Übertreibung eher auf Vergleiche innerhalb eines Sprachsystems bezieht, ist mit Kontrastierung, im Sinne der kontrastiven Analyse, der Vergleich zweier Sprachsysteme gemeint.

Durch verbale, als auch visuelle Übertreibung soll der Unterschied zwischen ähnliche Lauten und Tönen des Chinesischen verdeutlicht werden. Die Differenzierung der Silben "an" und "ang" erfolgt z.B. in dem bei "an" die Mundwinkel bewusst zur Seite gezogen werden, hingegen bei "ang" die Lippen kreisförmig geformt werden und der Mund eine große, runde Öffnung darstellt. Unterstützend kann mit Hilfe grafischer Darstellungen des Vokaltrakts und expliziter Erklärungen die Demonstration ergänzt werden (Zhou 2009).

Eine Vielzahl an didaktischen Lehrwerken und Ratgebern verweist nach wie vor auf kontrastive Darstellungen zwischen Chinesisch und der Erstsprache der Lerner, als Ausgangspunkt für die Vermittlung problematischer Laute und gehen sogar soweit zu behaupten, dass ohne die ausreichende Kenntnisse der Erstsprache der Lerner eine effiziente Vermittlung der Aussprache nicht möglich sei (Zhou Jian 2009 : 8; Zhou 2009 : 58 / 63) (Lu 2010).

Wie Studien zeigen konnten stellt die Aneignung der Töne für den Großteil der Chinesisch-Fremdsprachenlerner besonders im Anfangsstadium eine große Herausforderung dar, wobei nicht nur Chinesischlerner mit nicht-tonalem sprachlichen Hintergrund, sondern

interessanterweise auch Lerner mit Tonsprachen, wie z.B. Kantonesisch als Muttersprache Schwierigkeiten bei der Identifikation, Imitation und freien Produktion von Tönen hatten. Die kantonesisch sprechenden Testpersonen hatten keineswegs Vorteile beim Erlernen der Töne, sondern sogar besondere Probleme bei der Identifikation von Tönen des modernen Standard Chinesisch, da sich diese mit Tonkategorien des Kantonesischen überlappten (Hao 2012). Neben konventionellen Formen der Tonvermittlung anhand Tonstufengrafiken und sukzessiver Einbettung der Töne in Satzintonation und Wortakzent finden sich auch alternative Methoden, wie z.B. emotionsgeladene Kurzsätze als Basismodell für die Vermittlung von Tönen und Satzmelodie (Jin / Lang 2005) oder die Vermittlung chinesischer Töne mit musikalischen Elementen. Bereits bei Chao (1948) Woo (1976) und Lin (1985) wurden die Bewegung der chinesischen Silbentöne anhand musikalischer Intervalle demonstriert und für den Chinesisch-Fremdsprachenunterricht als geeignete Methode der Tonvermittlung dargestellt. Konkret wird z.B. mit so genannten "Flashcards" gearbeitet, die ein chinesisches Schriftzeichen, sowie die mit der Aussprache verbundenen (musikalische) Note bzw. Notenintervall vermerkt hat.

Die Notation von ganzen Sätzen und Dialogen im heutzutage geläufigen 5-Linien-System für musikalische Notation, die neben Silbentönen weitere prosodische Eigenschaften berücksichtigt, wurde von DeFrancis (1963) propagiert, hat sich aber aufgrund mangelnder Praktikabilität nicht durchgesetzt.

Bai:	GAO XIAN
Bai:	Gāo Xiāngsheng, nín hǎo ma?
Bai:	How are you, Mr. Gao?
Gao:	Wǒ hěn hǎo. Nǐ ne?
Gao:	Wǒ hěn hǎo. Nǐ ne?
Gao:	I'm very well. How about yourself?
Bai:	Hǎo, xièxiè nǐ. Gāo Tàitai Gāo xiǎojié yě hǎo ma?
Bai:	Very well, thank you. Are Mrs. Gao and Miss Gao also fine?
Gao:	Tāmen dōu hǎo, xièxiè.
Gao:	They're all fine, thanks.
Bai:	Zài jiàn, Gāo Xiānsheng.
Bai:	Zàijiàn, Gāo Xiānsheng.
Bai:	See you again, Mr. Gao.
Gao:	Zài jiàn, zài jiàn.
Gao:	Zàijiàn, zàijiàn.
Gao:	See you again.

Abb.3

Die Idee der Tonvermittlung durch Musik wurde in jüngerer Zeit von Zhang (2011) aufgegriffen, im Rahmen dessen die chinesischen Töne anhand von Musikinstrumenten, wie z.B. Violine und Klavier demonstriert werden.

Ein zukunftsträchtiger Bereich des Aussprachetrainings ist computerunterstützte Vermittlung. (CAPT "Computer Assisted Pronunciation Training"). "TeLL me more - Chinese", bis dato die einzige Software mit einer Spracherkennungstechnologie für Silbentöne und Intonation, ermittelt Aussprachefehler auf Basis des "Spoken Error Tracking System" und beinhaltet 3D-Animationen für phonetischen Input. ⁴ Bei der Anwendung des vielversprechenden Programms zeigten sich jedoch Probleme bei der Evaluierung des Outputs, sowie Fehlerermittlung und Diagnose (Zhang 2006 : 130).

Die größte Schwierigkeit stellt die sinnstiftende Korrektur von Fehlern, sowie Hilfestellungen bei der Interpretation von Feedback (wie z.B. Möglichkeit Rückfragen zu stellen) dar:

⁴ <http://www.haus-der-sprachen.at/tell-me-more-version-5-0-chinese-beginner-to-advanced>

"Finally, providing meaningful feedback means providing feedback that can be interpreted by the learner. In other words, explanation is a function of meaning and meaning is personal. This means that all the information obtained in the speech recognition phase of the process needs to be combined with information from other possible sources in order to present to the student in a clear and unambiguous way. At the moment, [computer-based programs] do not tell the learner what they should do to interpret the feedback." (Zhang 2006 : 130)

8. Empirischer Teil

8.1. Forschungsinteresse und Forschungsziele

In den letzten Jahren wurden im Bereich der Corrective Feedback Forschung neben fünf großen Metastudien (Keck et al. 2006; Russel / Spada 2006; Mackey / Goo 2007; Li 2010, Lyster / Saito 2010), eine Vielzahl an deskriptiven und experimentellen Studien mit jeweils unterschiedlichem Fokus veröffentlicht. Ein Großteil der Feldstudien wurde im Rahmen von kommunikativ orientiertem Unterricht durchgeführt und beschäftigte sich mit der Korrektur von Grammatikfehlern im Englisch-Fremdsprachenunterricht (Lyster et al. 2012 : 21/22). Zur Korrektur von Aussprachefehlern existieren vergleichsweise wenige Studien (siehe Kapitel 3). Lyster et al. (2012 : 25) führen die Untersuchung des Einflusses von Corrective Feedback auf verschiedene Teilbereiche der L2-Phonetikerwerbs (Sprechgeschwindigkeit, Intonation, Rhythmus) als noch zu ergründendes Gebiet an. Corrective Feedback Studien im Rahmen von Chinesisch-Fremdsprachenunterricht konnten sowohl in westlichsprachiger, als auch chinesischsprachiger Literatur nicht gefunden werden.

Ziel der vorliegenden Studie ist, Aufschluss über das Korrekturverhalten von Lehrern im Bezug auf Aussprachefehler im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht zu geben und so einen Beitrag zum Aufbau einer wissenschaftlich fundierten Fachdidaktik zu leisten. Aus diesem Grund wurde als Beobachtungsfeld der Sprachlaborunterricht der Universität Wien gewählt, der sich gezielt mit der Vermittlung der chinesischen Aussprache auseinandersetzt. Im Rahmen der Studie wurden insgesamt zwei Sprachlabor-Lehrveranstaltungen, mit unterschiedlichen Lehrveranstaltungsleitern untersucht.

Die Untersuchung dient der Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- Welche Corrective Feedback - Typen werden bei der Korrektur von Aussprachefehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht angewandt? Gibt es bevorzugte Typen?
- Welche Strategien und Methoden werden diesbezüglich angewendet?
- Inwieweit lassen sich dabei bestehende Corrective Feedback - Kategoriensysteme wie von Lyster / Ranta (1997) und Sheen / Ellis (2011) auf die Korrektur von Aussprachefehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht anwenden?

8.2. Forschungs Setting⁵

Insgesamt wurden zwei Sprachlabor-Lehrveranstaltungen („Sprachlaborübungen 1b“) des Bachelorstudiums Sinologie an der Universität Wien beobachtet und mit elektronischen Hilfsmitteln dokumentiert. Die Studierenden, als auch die Lehrenden waren über den Zweck der Studie informiert, wobei die genaue Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nicht bekannt war.

Im weiteren Verlauf werden die zwei Lehrveranstaltungen als Unterricht A und Unterricht B bezeichnet. Laut Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien zielt Unterricht B *„auf eine präzise Aussprache zur Beherrschung der chinesischen Sprache [ab]. Die Aussprache enthält hierbei das chinesische phonetische Alphabet mit Konsonanten, Vokalen, die Töne, den Wortakzent und Satzakzent.“* Unterricht A formulierte als Unterrichtsziel *„deutliches, klares Vorlesen, sowie freies Sprechen chinesischer Sätze (sich Vorstellen, Alltagsleben beschreiben)“*, wobei diese Ziele durch *„zuhören, mitlesen und imitieren“* vermittelt werden. Obwohl Unterricht A *„freies Sprechen“* als Unterrichtsziel formuliert, ist die freie, inhaltsorientierte Sprachproduktion Ziel des Sprechpraktikum-Unterrichts an der Sinologie. Die Sprachproduktion im Sprachlabor ist eher form-fokussiert. Beide Sprachlabor-Lehrveranstaltungen orientieren sich im Unterricht an 汉语教程, 第一程: 下 Hànyǔ jiàochéng, Erster Band (Zweite Hälfte). Zusätzliches Material wird über die Online-Plattform Moodle oder im Unterricht direkt an die Studierenden ausgehändigt.

8.2.1. Ort der Studie

Das Sprachlabor der Universität Wien



Abb.4

⁵ Informationen zu den Lehrveranstaltungen sind dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien (Online-Version: <http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y>) entnommen.

Das Sprachlabor der philologisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien befindet sich am Universitätscampus (Altes AKH) und wurde am 1. Dezember 1999 in Betrieb genommen. Es besteht aus zwei Räumen, mit jeweils 20 Schüler-Kabinen, die mit modernen PC-Arbeitsplätzen und einem unabhängigen Audio- und Videonetzwerk ausgestattet sind. Dem Lehrveranstaltungsleiter steht neben dem traditionellen Steuerpult auch ein Computer mit Windows-Schaltfläche zur Verfügung, über die Sprachübungen, Tonsequenzen und andere Materialien distribuiert werden. Das moderne System ermöglicht den Studierenden die Aufnahme und Abspeicherung von Tonmaterial auf den einzelnen Computern. Somit können Studierende direkt auf jede beliebige Stelle des Tonmaterials zugreifen und ersparen sich langes vor- und zurückspulen. Auch die Kontaktaufnahme mit dem Vortragenden während der Lehrveranstaltung ist über den Computer möglich (Hönigsperger / Potuzak : 2001).

8.2.2. Teilnehmer der Studie

Lehrpersonen

Beide Lehrpersonen stammen aus der Volksrepublik China, haben [Standard]-Chinesisch als Mutter- und Bildungssprache und verfügen über exzellente / "near-native" Deutsch-Kenntnisse. Sie verfügen über einschlägige akademische Ausbildungen für Chinesisch als Fremdsprache, wobei Lehrperson B ihre Ausbildung außerhalb Chinas und Lehrperson A ihre Ausbildung in China absolvierte. Beide unterrichten bereits mehrere Jahre Chinesisch als Fremdsprache (verschiedene Sprachlehrveranstaltungen an der Universität Wien, sowie an Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, wie z.B. Wiener Volkshochschulen). Lehrperson B verfügt darüber hinaus über mehrjährige Erfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Lehrperson B leitete im Sommersemester 2013 das erste Mal eine Sprachlabor-Lehrveranstaltung, Lehrperson A bereits seit Wintersemester 2011 und konnte zum Zeitpunkt der Studie auf dreisemestrige Erfahrung mit dieser Art von Lehrveranstaltungen zurückgreifen.

Der Unterricht findet weitgehend auf Chinesisch statt, nur in wenigen Fällen werden deutschsprachige Erklärungen verwendet.

Studierende

Die Studierenden befanden sich alle im zweiten Semester des Sinologie Studiums an der Universität Wien (mit Ausnahme von Erasmus- und Austauschstudenten) und haben somit die Sprachlehrveranstaltungen des ersten Semesters positiv absolviert. Dies setzt, gemäß dem Lehrplan, die Kenntnis des Lehrbuchs 汉语教程,第一册:上(hànyǔ jiàochéng, dì yī cè: shàng - *Hauptlehrwerk des ersten Semesters an der Sinologie Wien*), sowie Teile des ersten Bandes von 汉语听力教程(hànyǔ tīnglì jiàochéng - *Hörverständnis-Lehrbuch*) voraus.

Die Studierenden sollten nach erfolgreicher Absolvierung des ersten Semesters mit dem Laut- und Tonsystem des modernen Standardchinesisch vertraut sein.

8.3. Datenerhebung

Die beobachteten Unterrichtseinheiten wurden im Einverständnis mit den Lehrenden und Studierenden, mittels Audio- und Videogerät dokumentiert. Das Videogerät wurde als zusätzliches Erhebungsmedium ausgewählt, da die Autorin mögliche, mit der Korrektur in Verbindung stehende visuelle Elemente dokumentieren wollte.

Als Audiogerät wurde ein Diktiergerät (Digital Voice Recorder; Marke: Olympus) verwendet, als Videogerät eine Handkamera (Marke: Canon), aufgebaut auf einem Stativ. Dem Fokus der vorliegenden Studie entsprechend wurden beide Geräte so positioniert, dass unter möglichst geringen qualitativen Einbußen der Aufnahme von Lerneräußerungen, die bestmögliche Aufnahmequalität für die Dokumentation der Korrektursequenzen gewährleistet wird. Insgesamt wurde innerhalb eines Beobachtungszeitraums von einer Woche eine Unterrichtseinheit pro Lehrveranstaltung aufgenommen. Dies ergibt 180 Minuten Datenmaterial. Alle Aufnahmen erfolgten durch die Verfasserin persönlich.

8.4. Datenaufbereitung

8.4.1. Festlegung des Transkriptionsmaterials

Bei den für die Transkription ausgewählten Teilen der Aufnahmen handelt es sich ausschließlich um Stellen, die Korrektursequenzen beinhalten. Nach Lyster / Ranta (1997 : 44/45) ist der Initiator einer Korrektursequenz die fehlerhafte Äußerung des Schülers. Hierbei

kann es sich um grammatikalische, lexikalische, inhaltliche oder phonologische Fehler handeln. In Rahmen der vorliegenden Studie liegt der Fokus ausschließlich auf der Korrektur phonologischer Fehler. Dem entsprechend beginnt eine Transkriptionseinheit mit dem Auftreten eines Aussprachefehlers. Der Fehler kann entweder ignoriert oder durch das Einleiten einer Korrektursequenz thematisiert werden, wobei für die Analyse nur jene Fehler von Relevanz sind, die auch tatsächlich korrigiert werden. Fehlersequenzen die von der Lehrperson ignoriert werden und keine Korrektur erfahren werden nicht transkribiert.

Erfolgt die Fehlerkorrektur durch die Person, die den Fehler begangen hat, wird dies als "Self-Correction" bezeichnet, erfolgt die Fehlerkorrektur durch einen Mitschüler / Kommilitonen, wird dies als „Peer Correction“ bezeichnet. Die Korrektur durch die Lehrperson wird einfach als „Corrective Feedback“ bezeichnet. Alle Arten von Korrekturen werden transkribiert, wobei der Fokus der Analyse auf lehrerzentriertem Corrective Feedback liegt.

Die unmittelbare Reaktion des Lernenden auf Corrective Feedback wird bei Lyster / Ranta (1997) als "Uptake" oder "Learner Uptake" definiert. Diese Aussagen werden transkribiert, sofern weitere Korrektursequenzen folgen. Eine Transkriptionseinheit beginnt also mit der fehlerhaften Aussage des Lerners und endet mit der diesbezüglich letzten Korrektursequenz der Lehrperson.

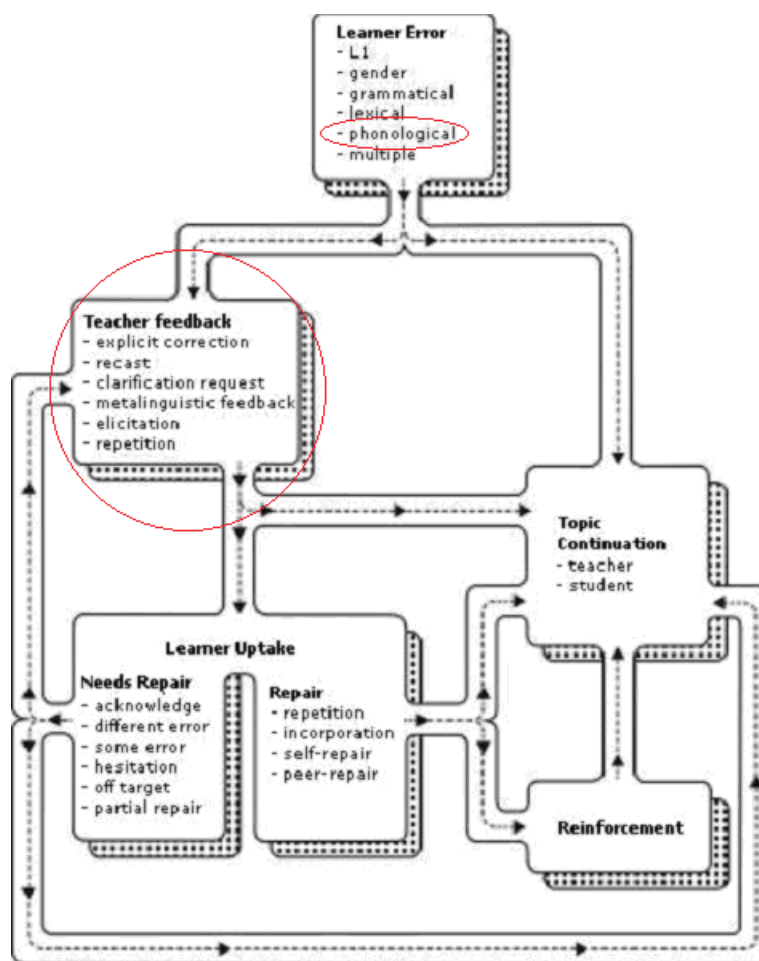


Abb.5

Folgendes Modell von Lyster / Ranta (1997) zeigt die einzelnen Elemente einer Corrective Feedback Sequenz und soll gleichzeitig verdeutlichen in welchem Bereich sich die empirische Studie der vorliegenden Arbeit verortet.

8.4.2. Transkription des Datenmaterials

Im Anschluss an die Festlegung des Materials erfolgte die Transkription mit Hilfe des Transkriptionsprogramms EXMARaLDA (*Extensible Markup Language for Discourse Annotation*). Es handelt sich hierbei um ein System von Konzepten, Datenformaten und Werkzeugen für die computergestützte Transkription und Annotation gesprochener Sprache, sowie für das Erstellen und Auswerten von Korpora gesprochener Sprache.)⁶

⁶ <http://www.exmaralda.org>

Dieses Transkriptionsprogramm wurde insbesondere gewählt, um Überlappungen zwischen Lerner- und Lehreraussagen adäquat darstellen zu können. Grundlage für die Transkription stellten die Aufnahmen des Audiogeräts dar.

8.4.3. Transkriptionsregeln

Äußerungen auf Chinesisch wurden mit Hanyu Pinyin transkribiert, wobei Tonmarkierungen nicht durch diakritische Zeichen über den Buchstaben angebracht wurden, sondern, aus transkriptionstechnischen Gründen durch nachgestellte Ziffern.

Bsp.: "wo3 er4shi2yi1 sui4" (我二十一岁 - Ich bin einundzwanzig Jahre alt)

Eine Vielzahl an Silben hat neben der nachgestellten Tonziffer eine weitere Tonziffer in Klammer. Der Grund dafür ist, dass manche Silbentöne in der Sprechpraxis nicht dem offiziellen, lexikalisch angeführten Silbenton entsprechen (siehe Kapitel Ton-Sandhi). Die Transkription richtet sich in erster Linie nach der Sprechpraxis. Aus diesem Grund sind die der Realität entsprechenden Töne direkt nachgestellt. Unterscheiden sich diese von den lexikalisch festgelegten Silbentönen, so werden die zugrunde liegenden Silbentöne in Klammer angeführt.

Bsp.: "wo2(3) shu2/3(3) she2 de" (我属蛇的 - Ich bin Schlange im chinesischen Tierkreiszeichen)

Anm.: 我 und 属 sind beide im dritten Ton, 我 wird allerdings im zweiten Ton ausgesprochen, da direkt darauf 属 im dritten Ton folgt (siehe Ton-Sandhi Regeln), 属 wird als "2/3" transkribiert, da es kein dritter Ton an Finalposition ist und somit nicht den vollständig ausgeprägten Tonverlauf des dritten Tons beinhaltet.

Die Transkription der Fehler stellte insofern eine Schwierigkeit dar, da für normabweichende Aussprache keine offiziellen Transkriptionsregeln existieren. Silbentöne, die identifiziert werden konnten, jedoch trotzdem von der Norm abwichen wurden zusätzlich zur Tonangabe mit einer Welle versehen. Für fehlerhafte Töne, die nicht als einer der vier vollständigen Töne bzw. als neutraler Ton identifiziert werden konnten, wurde nur eine Welle "~" als Kennzeichnung verwendet.

Bsp.: "wo~ shu4 long2 de1"* (我属龙的 - Ich bin Drache im chinesischen Tierkreiszeichen)

Betonte Wörter bzw. Silben wurden in Großbuchstaben geschrieben:

Bsp.: "wo2(3) shu2(3) gou2/3(3) DE1[...]" (我属狗的 - Ich bin Hund im chinesischen Tierkreiszeichen)

Eine Verringerung des Sprechtempos bzw. Dehnung einzelner Wörter / Silben wurde durch Verdoppelung der Abstände dargestellt:

Bsp.: "w o2(3) s h u2(3) m a3 d e." (我属马的 - Ich bin Pferd im chinesischen Tierkreiszeichen)

Kurze Sprechpausen wurden mit einem Punkt in Klammer markiert (.), etwas längere mit dementsprechend weiteren Punkten. (..)

Alle übrigen Buchstaben wurden mit Kleinbuchstaben geschrieben. Eine Berücksichtigung der allgemeinen Regeln der Hanyu Pinyin Groß- und Kleinschreibung erfolgte somit nur bedingt, da der Fokus auf einer möglichst akkuraten schriftlichen Dokumentation der aufgenommenen Sprachdaten lag und sich der Einsatz von Großbuchstaben in erster Linie nach der Dynamik der gesprochenen Sprache richtet und erst in zweiter Linie nach den allgemeinen Regeln des Hanyu Pinyin.

Die Äußerungen der Studierenden und Lehrpersonen wurden anonymisiert und in der Transkription als "S" für Student und "T" für Teacher benannt. Anzumerken ist, dass sowohl Einzelaussagen der Studierenden, als auch Aussagen in Kleingruppen unter "S" subsumiert wurden. Diesbezüglich wurde keine Unterscheidung vorgenommen, da der Fokus der vorliegenden Studie in erster Linie auf dem Korrekturverhalten der Lehrperson und nicht auf der Analyse von Fehlern liegt. Die fehlerhaften Äußerungen der Studierenden wurden insoweit transkribiert, um den Kontext der Korrektursequenzen darzustellen.

8.5. Datenanalyse

Die Analyse des transkribierten Datenmaterials erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse wird als regelgeleitete, theoriegeleitete Analyse fixierter Kommunikation

verstanden und versucht durch die systematische Auslegung von Texten sozialwissenschaftliche Realität zu erfassen. Die Bedeutung bzw. die Aussage von Texten kann immer nur im Hinblick auf eine Fragestellung erfolgen, die vorab festgelegt werden muss (Mayring 2008 : 12/13) (siehe Forschungssetting und Forschungsziele).

Der erste Schritt der Analyse erfolgte datengeleitet, anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring. Ihr Ziel ist, *"eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert"* (Mayring 2008 : 83).

Nachdem die einzelnen Kategorien herausgefiltert wurden erfolgte in einem zweiten Schritt der Abgleich mit bestehenden Corrective Feedback-Typologien. (Lyster / Ranta 1997, Sheen / Ellis 2007; Sheen 2011; Lyster/ Sato/ Saito 2012), um zu ermitteln, welche Corrective Feedback Typen im aussprachebasierten Chinesisch-Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden und inwieweit sich das etablierte Kategorienschema überhaupt auf das zu analysierende Material anwenden lässt und durch weitere Ausdifferenzierungen und Hinzunahme von Kategorien modifiziert werden muss.

Letztlich erfolgte die Ausarbeitung einer eigenen Typologie für die Korrektur von Aussprache Fehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht.

Die vorliegende Inhaltsanalyse kombiniert also deduktive Vorgangsweisen, durch die Anwendung bereits etablierter Typologien, mit induktiver, direkt aus dem Datenmaterial entwickelten Kategorien.

8.5.1. Der Kodiervorgang

Als Corrective Feedback gelten alle mündlichen Aussagen von Lehrpersonen, die dem Lerner Aufschluss über die Fehlerhaftigkeit einer vorangegangenen Aussage geben. Sheen definiert Corrective Feedback als *"any feedback that provides learners with evidence that something they have said [...] is linguistically incorrect"* (Sheen 2011 : 2).

Im Bezug auf das Sprachenlernen ist die Unterscheidung zwischen positiver und negativer Evidenz notwendig:

"[...]positive evidence is information about what is possible in the language, provided through exposure to target exemplars in the input, whereas negative evidence is information about what is not possible in the language, usually provided through explanations or corrections [...]" (Lyster et al. 2012 : 3).

Positive Evidenz stellt also korrekten, zielsprachlichen Input dar, während negative Evidenz präventiv, z.B. in Form von expliziten Instruktionen oder reaktiv, in Form von Fehlerkorrekturen erfolgen kann (Sheen 2011 : 19).

Corrective Feedback bezieht sich auf das Zusammenspiel zwischen positiver und negativer zielsprachlicher Evidenz, wobei sich die einzelnen Feedback Methoden bei Darstellung negativer Evidenz in ihrem Grad der Explizitheit unterscheiden.

Prompts

Clarification Request -- Repetition -- Paralinguistic Signal -- Elicitation -- Metalinguistic C.

Implicit

Explizit

Conversational Recast -- Didactic Recast -- Explicit Correction -- Explicit Correction w/
Metalinguistic Clue

Reformulations

(Darstellung in Anlehnung an Lyster, Saito, Sato 2012)

Wie Lyster / Saito / Sato (2012 : 3) erläutern, ist die Definition und Operationalisierung des Begriffs "Explizitheit" im Rahmen von Corrective Feedback - Studien ein wesentliches Problem:

"explicitness is a difficult variable to hold constant across classroom studies because learner perceptions of salience and linguistic marking are affected not only by learner variables such as age and metalinguistic knowledge but also by contextual variables such as the instructional context and its communicative orientation" .

Das explizite Moment wird bei Lyster/ Saito/ Sato (2012 : 4) als "clear indication of an error" definiert, bei Sheen (2011 : 3) als "[the teacher] clearly signals to the learner that he/she has made an error" und bei Lyster / Ranta (1997 : 46) als "[...] clearly indicates that what the student had said was wrong" beschrieben. Gemeinsam bleibt, dass die Explizitheit, in irgendeiner Form, einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Aussage darstellt. In der Regel werden in der Literatur hierfür verbale Hinweise angeführt, wie z.B. "Oh you mean", "You should say". Sheen (2011 : 3) führt als Beispiel auch Vergleiche zwischen negativer und positiver zielsprachlicher Evidenz an: "It's X, not Y".

Die Explizitheit kann aber auch non-verbal, wie z.B. durch paralinguistische Signale zum Ausdruck kommen - ein Bereich der Corrective Feedback Forschung, der noch wenig beforscht wurde (Lyster/ Saito/ Sato 2012 : 3). Paralanguage wird bei Ladd (2008 : 35) als *"modifications of the way in which phonological categories are realised"* definiert und führt im Konkreten *"loudness, voice quality und pitch range"* (2008 : 36) als Elemente an, die paralinguistische Signale, wie z.B. Tonfall/Färbung, Intonation gestalten.

Die Wahrnehmung von Corrective Feedback und dessen Explizitheit, besonders bei Korrekturformen, die keine expliziten Hinweise beinhalten, hängt von verschiedenen Faktoren, wie z.B. Alter, metalinguistisches Wissen, Instruktionsrahmen und kommunikative Orientierung des Unterrichts, ab. Im Rahmen einer Studie zur Wahrnehmung von Corrective Feedback wurde dokumentiert, dass Lerner grundsätzlich lexikalische, semantische und phonologische Fehlerkorrekturen deutlicher wahrnehmen, als die Korrektur von morphosyntaktischen Fehlern (Mackey et al. 2000).

Die Teilnehmer des Sprachlaborunterrichts waren alle volljährige Personen, mit Matura oder vergleichbarem Abschluss. Dies impliziert, mehrjährige Erfahrung als Schüler im Fremdsprachenunterricht sowie den erfolgreichen Abschluss des ersten Semesters des Sinologiestudiums. Das linguistische Vorwissen zur chinesischen Aussprache, Erfahrung im Fremdsprachenlernen, sowie Unterrichtsinhalt- und Methodik schaffen also grundsätzlich ideale Rahmenbedingungen auch implizites Corrective Feedback wahrzunehmen, doch haben viele Chinesisch-Fremdsprachenlerner im Anfangsstadium Schwierigkeiten, positive und negative zielsprachliche Evidenz (z.B. im Bezug auf Tonhöhen) zu unterscheiden. Dies bedeutet, dass im Bezug auf die Identifikation von Corrective Feedback auf formaler Ebene wenig Missverständnisse entstehen, auf inhaltlicher Ebene jedoch sehr wohl.

Die individuellen Unterschiede in der Rezeption von Corrective Feedback sind nicht Hauptthematik der vorliegenden Arbeit, dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass diese Problematik erkannt wurde und in einschlägiger Literatur, wie auch bei Sheen 2011 (Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning) aufgegriffen und als wichtiger Aspekt der Corrective Feedback Forschung definiert wurde.

8.5.2. Kategorienbildung

In der vorliegende Studie wurde für die Korrekturform "Recasts" von vornherein die Unterscheidung zwischen Didactic Recasts und Conversational Recasts (Sheen 2011 : 2) vorgenommen:

"Didactic Recasts" sind partielle oder vollständige Reformulierungen von fehlerhaften Lerneräußerungen, die im Gegensatz zu "Conversational Recasts" nicht in erster Linie in Folge eines Kommunikationsabbruchs angewandt werden, sondern einen pädagogischen Zweck verfolgen (Sheen 2011 : 3).

Die Unterteilung von Recasts in Didactic und Conversational Recasts ist für die vorliegende Studie sinnvoll, da Lyster und Ranta, die nur eine Kategorie von Recasts kannten, ihr Kategoriensystem im Zuge der Untersuchung von Immersionsklassen in einem kommunikativen Kontext entwickelt haben. Diese weisen natürlich andere Rahmenbedingung als der Sprachlaborunterricht der Sinologie auf. Der Sprachlaborunterricht setzt sich gezielt mit der Aussprachevermittlung auseinander, während freie Sprachproduktion Unterrichtsinhalt einer anderen Lehrveranstaltung ist. Aus diesem Grund wird für die Analyse des Datenmaterials von vornherein angenommen, dass Recasts im Sprachlaborunterricht einen pädagogischen, didaktischen Zweck verfolgen. In der vorliegenden Studie wurden "Didactic Recasts" als implizite Reformulierung einer fehlerhaften Aussage verstanden, die einen pädagogischen Zweck verfolgen. Reformulierungen mit expliziten Hinweisen fielen in die Kategorie "Explizite Korrektur".

Recasts

Als "Didactic Recast" wurden alle Korrektursequenzen definiert, die eine vollständige oder partielle Reformulierung der fehlerhaften Aussage des Lernenden darstellen, ohne explizit auf den Fehler hinzuweisen. Dies bedeutet für die vorliegende Analyse auch, dass keine paralinguistischen und visuellen Hinweise vorhanden sind. Vollständige Recasts wurden als "Didactic Recast" definiert, partielle Recasts als "Partial Didactic Recast". Um eine Verwechslung mit einer reinen Wiederholung, als Bestätigung einer Aussage auszuschließen, wurden bei der Analyse von "Didactic Recasts" insbesondere die vorangehenden fehlerhaften Äußerungen in Betracht gezogen.

Beispiel für "Didactic Recast":

"[wo2(3) shu4 tu4 de] -- wo2(3) shu2/3(3) tu4 de"

(Student: *Ich bin Hase im chinesischen Tierkreiszeichen* -- Lehrer: *Ich bin Hase im chinesischen Tierkreiszeichen*)

Beispiel für "Partial Didactic Recast":

"[wo~zhun1bei~] -- zhun2/3(3)bei4"

(Student: Ich bereite vor -- Lehrer: bereite vor)

Explicit Correction

Als "Explicit Correction" wurden alle Korrektursequenzen definiert, die einerseits eine Reformulierung der fehlerhaften Aussage des Studierenden darstellen und explizit darauf hinweisen. Die Explizitheit der Korrektur wird hier nicht nur auf verbale Hinweise, sondern auch auf non-verbale und non-vokale Signale untersucht. Non-Verbale Signale wären z.B. Hinweise auf den Fehler durch starke Betonung. Non-Vokale Signale wären z.B. Hinweise durch visuelle Hilfsmittel, wie etwa pantomimische Darstellungen.

Beispiel für "Explicit Correction":

"zhe4 shi4 yige4 wan2zhen2/3(3) de di4 san1sheng1. "hao3""

(Das ist ein vollständiger dritter Ton. "hao3")

Explicit Correction + Metalinguistic Cues

Für die Klassifizierung von Metalinguistischen Hinweisen wurde die Definition von Sheen (2011 : 3) übernommen, in der zwischen metalinguistischen Hinweisen und expliziter Korrektur mit metalinguistischen Hinweisen unterschieden wurde, die eine Reformulierung der fehlerhaften Aussage beinhalten.

Beispiel für "Explicit Correction with Metalinguistic Cues".

"wo2(3) shu2/3(3) she2 de. (..) "she2" - di4 er4sheng1, suo2(3)yi3 "de", hen3 qing1 de di4 si4sheng1. wo2(3) shu2/3(3) she2 de"

(Ich bin Schlange im chinesischen Tierkreiszeichen. (..) "Schlange" - zweiter Ton, aus diesem Grund ist "de", ein sehr leichter erster Ton. Ich bin Schlange im chinesischen Tierkreiszeichen)

Clarification Request

Als "Clarification Request" wurden alle Korrektursequenzen definiert, die dem Lerner durch Rückfragen signalisieren, dass Unklarheiten über die vorangehende Aussage bestehen und

Aufforderungen zur Wiederholung der Aussage beinhalten, wobei die korrekte Form der fehlerhaften Aussage nicht durch die Lehrperson dargeboten wird. Clarification Requests werden bei Lyster/ Saito/ Sato (2012) innerhalb der Gruppe der Output-generierenden Korrekturformen als impliziteste Korrekturform definiert, da diese auch einfach als Folge eines akustischen Problems betrachtet werden können.

Beispiel für "Clarification Request":

[wo~ shu4 long2 de1] -- wo2(3) shu2/3(3) (..) shen2me?

(Student: Ich bin Drache im chinesischen Tierkreiszeichen -- Lehrer: Ich bin (..) was [im chinesischen Tierkreiszeichen]?)

Elicitation:

Als "Elicitation" wurden alle Korrektursequenzen definiert, die Techniken beinhalten, um dem Lerner die korrekte Form zu "entlocken". Im Unterschied zu "Clarification Requests" wird Corrective Feedback durch Elizitieren als eher explizite Korrekturform definiert, da durch konkrete Aufforderungen zur Wiederholung oder Vervollständigung von Aussagen ("Lücken füllen") der Fokus mehr auf der Form liegt.

Beispiel für "Elicitation":

Ni2/3(3) shi4 (..) zai4 lai2 yi2 bian4!

(Du bist (..) noch einmal!)

"Metalinguistic Cues" [ohne explizite Reformulierung] und "Repetition" kamen im Datenmaterial nicht vor.

8.6. Ergebnisse

Im untersuchten Material konnten "Didactic Recasts", "Explicit Correction", "Clarification Requests" und "Elicitation" als Korrekturform identifiziert werden.

Durch die einfache Auszählung von Häufigkeiten wurde ersichtlich, dass von 158 Corrective Feedback Moves 119 eine Form von expliziter Korrektur waren und somit die mit Abstand ausgeprägteste Kategorie darstellten, gefolgt von 34 Didactic Recasts, 4 elizitierende Korrekturen und 1 Clarification Request.

Explizite Korrektur wird bei Lyster & Ranta (1997) als eine von sechs Corrective Feedback Kategorien definiert und bei Sheen (2011) aufgespalten in "Explizite Korrektur" mit dem Unterpunkt "Explizite Korrektur mit metalinguistischer Erklärung".

Um aufschlussreichere Ergebnisse zu liefern wurden alle Korrektursequenzen, die der Kategorie "Explicit Correction" zugeordnet wurden noch einmal durchgearbeitet und ausdifferenziert.

Grundsätzlich wurden drei Methoden der "Explicit Correction" herausgefiltert, die als Explikation (einfach und erweitert), Kontrastierung und Reduktion bezeichnet werden können. Die Explizitheit dieser Korrekturmethode wird durch visuelle Mittel, paralinguistische Mittel und zusätzliche verbale Hinweise ergänzt und verstärkt. Daraus ergibt sich folgende Struktur:

Explizite Korrektur durch:

- **Explikation (einfach und erweitert)**
- **Kontrastierung**
- **Reduktion**

Explizitheit verstärkt durch:

- Visualisierung (non-vokal)
- Paralinguistische Mittel (non-verbal)
- Verbalisierung

Explizite Korrektur mit Explikation

1.) Explizite Korrektur mit einfacher Explikation

Korrekturen mit einfacher Explikation beinhalten kurze Erklärungen zu fehlerhaften Passagen. Die Lehrperson nennt die korrekte Version der fehlerhaften Lerner-Äußerung und verdeutlicht diese durch zusätzliche Information.

„wo2(3)‘, wo2(3)‘‘ – di4 er4sheng1, shu3‘ – di4 san1sheng“

„Ich, ich – zweiter Ton, bin‘ [Anm.: Tierkreiszeichen] – dritter Ton“

2.) Explizite Korrektur mit erweiterter Explikation

Die Lehrperson nennt die korrekte Version der fehlerhaften Lerner-Äußerung und verdeutlicht die Korrektur nicht nur durch kurze Erklärungen, sondern gibt ausführliche Informationen und vermittelt linguistisches Hintergrundwissen. Als Unterscheidungskriterium zwischen "Expliziter Korrektur mit einfacher Explikation" und "Explizite Korrektur mit erweiterter Explikation" gilt nicht nur die Länge der Korrektursequenz, sondern auch die Verwendung bestimmter Schlüsselwörter, wie z.B. "yin1wei4 [...], dan4shi4 [...], suo2yi3" ("weil" [...], aber [...], aus diesem Grund/deswegen [...]), die Indikatoren für eine vertiefende Erklärung darstellen. An dieser Stelle wird die metalinguistische Explikation angewandt, um den Studierenden zu verdeutlichen, warum in der Aussage: "wo2(3) shu2(3) ma3 de" zwei Mal ein Quasi-Zweiter Ton kommt. Indirekt wird hier also die Kettenregel des 3. Tons angesprochen.

„liang3 ci4 di4 er4sheng1 – zweite, zweite. Wo2(3), yin1wei4 ta1 yuan2ben3 shi4 di4 san1sheng1, zhe4li3 ye3 shi4 di4 san1sheng1, danshi4 yin1wei4 zhe4li3 shi4 di4 san1sheng, suo2(3) yi3 – „wo2(3) shu2(3) ma3 de.

Zwei Mal zweiter Ton – zweite, zweite. „Ich“, weil es ursprünglich eigentlich ein dritter Ton ist, hier aber auch ein dritter Ton ist und hier ein dritter Ton ist, wird es aus diesem Grund „wo2(3) shu2(3) ma3 de. [„Ich bin Pferd im chinesischen Tierkreiszeichen“].

Explizite Korrektur durch Kontrastierung

Die direkte Gegenüberstellung von positiver und negativer zielsprachlicher Evidenz wurde bislang bei bestehenden Corrective Feedback Typologien nicht als eigene Kategorie definiert, bei Sheen (2011 : 3) allerdings als Beispiel für explizite Markierung eines Fehlers angeführt. Die Kontrastive Darstellung von fehlerhafter und korrekter Version hilft dem Lernenden, der noch nicht in der Lage ist die korrekte Version zu produzieren, zumindest den ersten Schritt, nämlich die Unterscheidung von Lauten und insbesondere chinesischen Silbentönen zu meistern.

In folgendem Beispiel leitet die Lehrperson die Korrektursequenz „bu2 shi4 „jü2/3(3)xing1“, „jü2/3(3)xing2“ mit "bu2 shi4" ("nicht") ein, und gibt dem Lernenden somit klar zu verstehen, dass etwas nicht gestimmt hat. Es folgt die fehlerhafte Version „jü2/3(3)xing1“ mit xíng im

ersten Ton, direkt gefolgt von der korrekten Äußerung „jü2/3(3)xing2“ mit xíng im zweiten Ton.

Explizite Korrektur durch Reduktion

Bei der expliziten Korrektur durch Reduktion führt die Lehrperson bei Auftreten einer fehlerhaften Äußerung eine spontane Fehleranalyse durch. Nachdem die Fehlerart identifiziert wurde, wird die fehlerhafte Aussage auf das Problem reduziert und isoliert behandelt.

Im folgenden Beispiel erfolgt die Korrektur eines Auslautfehlers des Vokals /i/. Dass das chinesische /i/ von Deutsch-Muttersprachlern intuitiv wie das Deutsche "i" ausgesprochen wird, ist nahe liegend, jedoch liegt die Schwierigkeit des Vokals /i/ in seiner unterschiedlichen Realisierung. Während /i/ nach Palatalen dem deutschen /i/ nachempfunden werden kann, ist die Aussprache des /i/ nach Retroflex- und Dentallauten nicht damit zu vergleichen.

Durch die Isolation des Fehlers wird dem Lernenden die Fehlerquelle verdeutlicht:

[„nicht sheng1rii4, sheng1ri4“], zhi, chi, shi, ri

Isolation eines Anlaut-Auslaut Fehlers

Im zweiten Beispiel erfolgt die Korrektur eines Tonfehlers. Als Schwierigkeit wurde die Unterscheidung zwischen zweitem und viertem Ton identifiziert, worauf die Lehrperson diese isoliert, anhand des Vokals /e/ demonstriert.

„ja zweite Ton ist "ehhhh2" [demonstriert aufsteigende Intonation], vierte Ton "ehhhh4" [demonstriert abfallende Intonation]“

Isolation eines Tonhöhen-Fehlers

Hervorhebung durch paralinguistische Mittel

Übertreibung / Betonung

Um den Kontrast zwischen fehlerhafter und korrekter Evidenz noch stärker zu verdeutlichen wird manchmal die fehlerhafte oder korrekte Version durch übertriebene Betonung hervorgehoben. Die Übertreibung erfolgt durch starke Betonung der konkreten Silbe bzw. des konkreten Worts und erfolgt insbesondere, um Unterschiede zwischen Tonhöhen zu verdeutlichen:

„bu2shi4 „ni2/3(3) DE4 sheng1ri4“, ni2/3(3) de sheng1ri4“

„nicht, „dein Geburtstag“,....“ [Fehler hervorgehoben]

„bu2 shi4 „er1shi2yi“. „ER4shi2yi1“

„nicht, einundzwanzig,...“ [Korrekte Version hervorgehoben]

Reduzierung des Sprechtempos

Eine weitere Methode sprachliche Elemente zu verdeutlichen ist die Verringerung des Sprechtempos. Oft wird zuerst in normaler Sprechgeschwindigkeit gesprochen und in Folge die entsprechende Sequenz in einem verringertem Tempo wiederholt:

Bsp.: wo2(3) shu2(3) ma3 de -- "w o2(3) s h u2(3) m a3 d e."

Ich bin Pferd im chinesischen Tierkreiszeichen -- (nochmal langsam wiederholt)

Hervorhebung durch visuelle Mittel

Korrekturen von Tonfehlern werden unter anderem durch Visualisierungen unterstützt. Im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht werden für die Vermittlung der chinesischen Silbentöne häufig Handzeichen verwendet. Eine gerade Bewegung von links nach rechts bedeutet erster Ton, eine Bewegung von unten schräg nach oben, zweiter Ton, eine abfallende Bewegung gefolgt von einer aufsteigenden Bewegung, dritter Ton (oft unterstützt durch senkende, fallende Bewegung und Aufrichten des Kopfes) und eine Bewegung von links oben schräg nach unten bedeutet vierter Ton.

Hervorhebung durch zusätzliche Verbalisierung

Zusätzliche verbale Hinweise, wie z.B. "不是" ("nein-nicht"), 请注意, ("aufpassen"), unterstützen darüber hinaus die Explizitheit der Korrekturen und lenken die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die entsprechenden Stellen.

Alle gebildeten Formen der expliziten Korrektur sind Korrekturformen, die korrekten zielsprachlichen Input geben und diesen durch verschiedene Methoden erläutern und verdeutlichen. Peer-Feedback, Selbstkorrektur bzw. reines Output-Prompting Feedback (Clarification Requests und elizitierende Korrekturformen) sind selten zum Einsatz gekommen. Eine Ausnahme stellt hier die Korrektur von Pinyin-Diktaten dar. Pinyin-Diktate sind ein fixer Bestandteil des Chinesisch-Fremdsprachenunterrichts und werden insbesondere im Ausspracheunterricht eingesetzt, um das Gehör für die Unterscheidung von Tönen bzw. Lauten zu schulen. Jene Korrektursequenzen die sich auf Pinyin-Diktate beziehen, wurden nicht in die eigentliche Analyse einbezogen, da es sich zwar um eine mündliche Fehlerkorrektur, jedoch im Bezug auf schriftlich festgehaltene Inhalte handelt. Die Korrektur schriftlicher Pinyin-Diktate erfolgte, im Gegensatz zur Korrektur von Aussprachefehlern, unter großer Beteiligung der Studierenden selbst.

8.7. Diskussion der Ergebnisse und pädagogische Konsequenzen

Die Corrective Feedback Forschung konnte durchwegs belegen, dass Recasts im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur die vorherrschende Korrekturform darstellen (Sheen 2011 : 166). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden für die Korrektur von Aussprachefehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht explizites Feedback als häufigste Korrekturform ermittelt.

Die größte Problematik von Recasts besteht grundsätzlich in ihrer Implizitheit, sodass sie potenziell nicht als Korrektur wahrgenommen werden. Dies muss jedoch stets vor dem Hintergrund des Unterrichtssettings beurteilt werden. In kommunikativ-inhaltsorientierten Arbeitsformen ist die "corrective force" prinzipiell geringer, als in form-fokussiertem Unterricht (Sheen 2011 : 164). Lyster / Mori (2006) haben im Zuge der Untersuchung von Corrective Feedback im Französisch- sowie Japanisch-Fremdsprachenunterricht in Kanada belegt, dass Korrekturmethode, die im Hinblick auf das Unterrichtsetting gegenläufig ausgerichtet sind, am deutlichsten wahrgenommen werden (siehe Kapitel "Counterbalance

Hypothesis"). Dies bedeutet, dass Unterrichtsformen, die explizite Instruktion beinhalten und form-fokussiert sind, ideale Bedingungen für implizitere Korrekturformen wie Recasts bieten, hingegen kommen Recasts in inhaltsorientiertem Unterricht weniger stark zur Geltung. Lyster / Mori (2006 : 293) argumentierten, dass die strukturellen Unterschiede zwischen Japanisch und Englisch, sowie die damit verbundene Wahl des Instruktionssettings ("form-focused") das Bewusstsein für Fehlerkorrekturen schärfte. Als wichtige Übungsform im Japanischunterricht, die sich auch im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht großer Beliebtheit erfreut, wurde das repetitive Wiederholen von Satzstrukturen im Chor angeführt, bei denen die Lehrperson die korrekte zielsprachliche Version vorspricht und die Schüler sofort das Gehörte nachsprechen. Lyster / Mori (2006) argumentieren, dass die oben angeführten Faktoren in Kombination mit der automatisierten Wiederholung von zielsprachlichem Lehrer-Input ideale Voraussetzungen für die Wahrnehmung und "Learner Uptake" von Recasts darstellen.

Der Großteil der Korrekturen im Sprachlaborunterricht erfolgte in Form von explizitem Corrective Feedback. Bestehende Corrective Feedback - Typologien nehmen für reformulierende, explizite Korrektur nur eine Kategorie "Explicit Correction" (Lyster und Ranta 1997) bzw. zwei Kategorien "Explicit Correction" und "Explicit Correction with Metalinguistic Cues" an, ohne weitere Ausdifferenzierungen vorzunehmen.

Die vorliegende Arbeit konnte aus dem erhobenen Datenmaterial drei Methoden der expliziten Korrektur herausfiltern und somit bestehende Corrective Feedback - Typologien ergänzen. Als Methoden der expliziten Korrektur wurden **Explikation** (einfach und erweitert), **Kontrastierung** und **Reduktion** ermittelt.

Explizite Korrektur durch Explikation bedeutet, dass die Lehrperson im Rahmen der Korrektur zusätzliche linguistische Information an den Lernenden heranträgt. Einfache Explikation bezieht sich auf kurze, simple Informationen, wie z.B. Verweise auf eine Tonstufe, erweiterte, metalinguistische Explikationen auf längere, komplexere Informationen, die Fehlerursachen begründen und vertiefene Erklärungen geben. Erweiterte Explikationen werden dementsprechend durch Wörter wie *"yin1wei4 [...], dan4shi4 [...], suo2yi3"* ("weil" [...], *aber [...], aus diesem Grund/deswegen [...]*, gekennzeichnet.

Demgegenüber steht die Fehlerkorrektur durch Reduktion. Mit Reduktion ist das Herausgreifen des Fehlers gemeint, indem der wesentliche Fehlerbereich isoliert behandelt wird. Dies kann im Chinesisch-Ausspracheunterricht die Identifikation eines Tonfehlers, Intonationsfehlers, Anlautfehlers etc. sein. In der Literatur wird "focused correction" als wichtiges Prinzip der Fehlerkorrektur angeführt, das sich auf die gezielte Korrektur spezifischer sprachlicher Merkmale bezieht (Sheen 2011 : 167).

Als dritte Methode der expliziten Korrektur wurde die Kontrastierung positiver und negativer sprachlicher Evidenz definiert. In der Korrektursequenz wiederholt die Lehrperson die fehlerhafte Version des Schülers und führt direkt im Anschluss die korrekte Version an (oder umgekehrt). Der unmittelbare Vergleich von positiver und negativer zielsprachlicher Evidenz ist insbesondere von Bedeutung, wenn nicht vorausgesetzt werden kann, dass der betreffende Schüler die Unterschiede differenziert wahrnimmt.

Im Gegensatz zu bisherigen Corrective Feedback Studien hat die vorliegende Arbeit die Kategorie "Explicit Correction" in drei Unterkategorien ausdifferenziert. Der Gedanke der Hinzunahme von Information und Erklärungen im Rahmen einer Korrektursequenz wird bereits bei Sheen (2011) aufgegriffen ("Explicit Correction with Metalinguistic Cues") und entspricht im Wesentlichen der Kategorie "Explizite Korrektur mit erweiterter Explikation".

Kontrastierung von fehlerhaftem und korrektem zielsprachlichen Input wurde in bisher in bestehenden Typologien nicht als eigene Kategorie angenommen. Aus dem Datenmaterial wurde ersichtlich, dass der direkte Vergleich von positiver und negativer Evidenz bei der Korrektur von Aussprache Fehlern so extensiv genutzt wird, dass dieser Vorgang der Fehlerkorrektur eine neue, eigenständige Kategorie bildet. An dieser Stelle sei anzumerken, dass vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses auf exakte Häufigkeitsauszählung verzichtet wurde.

Der Vorgang der "Reduktion" wurde bis dato in der Corrective Feedback Literatur nur mit Recasts in Verbindung gebracht und meint partielle Recasts, die nur einen Teil der fehlerhaften Aussage reformulieren (Sheen 2006). Es handelt sich also um eine Reduktion auf quantitativer Ebene. In der vorliegenden Arbeit ist "Reduktion", als Methode der expliziten Korrektur eher auf qualitativer, inhaltlicher Ebene angesiedelt und stellt eine vollkommen neue Kategorie der expliziten Fehlerkorrektur dar.

Die Explizitheit von Korrekturen wird in der Literatur als "clear indication of an error" (Lyster et al. 2012 : 4) definiert. Auf die Art und Weise der Realisierung dieser expliziten Markierungen wird allerdings nicht näher eingegangen.

Die Datenanalyse der vorliegenden Arbeit konnte diesbezüglich Aufschluss geben und zeigte, dass Lehrpersonen die Explizitheit ihrer Korrekturen durch zusätzliche **Verbalisierung**, **Visualisierung** und den Einsatz von **paralinguistischen Hinweisen** verstärken.

Neben expliziten verbalen Hinweisen, wurden als paralinguistische Hinweise "Betonung" und "Reduktion des Sprechtempos" identifiziert. "Betonung" bezieht sich hier auf die gezielte Hervorhebung problematischer Stellen, um die Aufmerksamkeit des Lernenden auf den

Fehler zu lenken. Dies erfolgt in der Regel durch Betonung, indem die Lautstärke angehoben wird bzw. ein bestimmter Satz-, Wort- oder Silbenteil etwas "gedehnt" wird.

Auch der Einsatz von Visualisierungen (Handzeichen für Tonstufen, Einsatz von White Boards / Tafel) zur Verdeutlichung von Korrekturen wurde beobachtet. Psychologische Studien bestätigen, dass 80-90% der Nachrichten, die unser Gehirn empfängt visueller Natur sind, nur 11% werden über den Gehörkanal übermittelt. Für den Ausspracheunterricht bedeutet dies, dass der Unterricht möglichst vielfältig gestaltet werden soll und auf verschiedene Sinneskanäle ausgerichtet ist (Zhou 2009 : 59).

Methodenvielfalt wurde bei Lyster / Ranta (1997 : 56) bereits als wichtiges Leitprinzip der Fehlerkorrektur definiert, das 15 Jahre später immer noch Gültigkeit hat (Sheen 2011 : 167) (Lyster et al. 2012 : 30), wobei Methodenvielfalt "an sich" noch keinen Wert darstellt. Viel mehr bedarf die Auswahl von Korrekturformen, wie bei allen Entscheidungen im Unterricht einer stimmigen Kombination von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen (Meyer 2004). Für die Auswahl von Korrekturmethode n relevante Faktoren sind Unterrichtsinhalt, Unterrichtskontext und Unterrichtssetting, Alter, sprachliches Niveau der Lernenden, persönliche Einstellung (Sheen 2011 : 167) (Lyster et al. 2012 : 30).

Nach Mackey et. al (2000 : 493) ist die Aufmerksamkeit (im Englisch-Fremdsprachenunterricht) für die Korrektur phonetischer und lexikalischer Fehler höher, als für die Korrektur morphosyntaktischer Fehler, da diese die Kommunikation stärker beeinträchtigen. Für Chinesisch als isolierende Tonsprache ohne Flexionen hat die Aussprache diesbezüglich natürlich einen noch höheren Stellenwert. Die Identifikation einer Korrektursequenz bedeutet allerdings noch nicht, dass auch konkrete lautliche und tonale Unterschiede wahrgenommen werden. Hier kann der direkte Vergleich von positiver und negativer zielsprachlicher Evidenz ("Kontrastierung") bei Korrekturen hilfreich sein.

Vor dem Hintergrund soziokultureller Theorien, ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts "Control over Performance" zu erlangen, dies bedeutet, dass das sprachliche Niveau der Studierenden im Bezug auf die Explizitheit von Korrekturmethode n in Betracht gezogen wird und die Fähigkeit zur Selbstevaluierung möglichst stark gefördert werden soll. Selbstkorrektur ist oft mit erhöhtem zeitlichem Aufwand verbunden, als Korrekturen, die durch die Lehrperson gegeben werden, daher funktionieren sie insbesondere bei Korrekturen, mit schriftlichen Anhaltspunkten (wie z.B. Pinyin-Diktate) verbunden sind, da die Fehler im Gegensatz zur Korrektur von mündlichen Aussagen durch die Verschriftlichung existent bleiben und somit der Lernende die Möglichkeit hat seine Fehler selbst zu ergründen.

Für die Korrektur mündlicher Aussagen ohne schriftliche Anhaltspunkte ist die Anwendung von soziokulturell motivierter Selbstkorrektur weitaus schwieriger. Speziell für den Sprachlaborunterricht, der im Rahmen des Sinologiestudiums nur im Anfangsstadium vorgesehen ist, ist eine derartige Form der Fehlerhandhabung, nicht nur im Bezug auf das sprachliche Niveau der Studierenden, sondern auch aus zeitlichen Gründen nicht einfach umzusetzen.

Es verbleibt der Einbezug persönlicher Dispositionen der Lernenden in die Auswahl und Ausgestaltungen von Korrekturen. Nachdem sich die vorliegende Arbeit eingehend mit der Korrektur von Fehlern beschäftigt hat, darf der Aspekt der Motivation nicht außer Acht gelassen werden. Lob und Motivation sind besonders für den Umgang mit Aussprache Fehlern von Bedeutung, da die Vermittlung von Aussprache, als sensibler, emotionaler Unterrichtsbereich gilt, der viel Feingefühl erfordert (Zhou 2009 : 60).

Pädagogische Empfehlungen für den Bereich des Corrective Feedback sind also mit einer Vielzahl an Faktoren verbunden, die sich nicht auf eine einfache Antwort reduzieren lassen. Mit diesem Gedanken, den Lyster et al. (2012 : 30) in folgendem Zitat treffend zusammenfassen möchte ich die Arbeit abschließen:

"The most effective teachers are likely to be those who are willing and able to orchestrate, in accordance with their students' language abilities and content familiarity, a wide range of CF types that fit the instructional context".

Zusammenfassung & Schlussbetrachtungen

Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, zu untersuchen welche Strategien und Methoden Lehrpersonen für die Korrektur von Aussprache Fehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht anwenden. Um diese Frage zu beantworten wurden Sprachlabor-Lehrveranstaltungen an der Sinologie (Universität Wien) beobachtet und dokumentiert. Für die Analyse des Datenmaterials wurden zunächst traditionelle Corrective Feedback Typologien (Lyster / Ranta 1997, Sheen / Ellis 2006) herangezogen und im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse angewandt. Die Ergebnisse zeigten, dass von 158 dokumentierten Corrective Feedback Moves 34 Mal Recasts angewandt wurden und 119 eine Form von expliziter Korrektur darstellten. Elizitierende Korrekturformen und Clarification Requests bei denen die Lehrperson keinen zielsprachlichen Input gibt und dem Lerner die korrekte Form "entlockt" kamen bei der Korrektur von mündlichen Aussprache Fehlern nur vereinzelt vor. Die Analyse anhand von Lyster / Rantas und Sheen / Ellis' Corrective Feedback Typologien zeigte, dass die Kategorie "Explicit Correction" dominiert und einer weiteren Ausdifferenzierung bedarf. Hierfür wurden aus dem Datenmaterial induktiv Kategorien entwickelt.

Als Methoden und Strategien der expliziten Fehlerkorrektur im Ausspracheunterricht sind drei Formen zu Tage getreten: **Explikation**, **Reduktion** und **Kontrastierung**.

Korrekturen durch Explikation beinhalten zusätzliche explizite Informationen, die an den Lerner herangetragen werden, Korrekturen durch Reduktion greifen ein spezifisches Ausspracheproblem heraus und behandeln dieses isoliert, Korrekturen durch Kontrastierung erfolgen durch eine direkte Gegenüberstellung von fehlerhafter und korrekter Version.

Diese Korrekturmethode werden mit **verbalen**, **visuellen** und **paralinguistischen Hinweisen** kombiniert, um die Explizitheit der Korrektur zu erhöhen.

Die Korrektur von Aussprache Fehlern im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht ist charakterisiert durch einen hohen Grad an Explizitheit und einem geringen Anteil von Selbstkorrektur und Peer-Korrektur. Im Hinblick auf die Gegebenheiten unserer Unterrichtsrealität, die der Aussprachevermittlung im Sinologie-Studium, seit der Festlegung des neuen Curriculums im Jahr 2008, nur mehr zwei Semester einräumt und somit der Chinesisch-Lerner innerhalb eines Jahres in der Lage sein muss selbständig an seiner Aussprache zu arbeiten, erscheint der Einbezug soziokulturell motivierter Lerntheorien als Ergänzung sinnvoll. Soziokulturelle Theorien verfolgen das Ziel "Control over performance" zu erlangen und stimmen den Grad der Explizitheit ihrer Korrektur auf das individuelle

sprachliche und metasprachliche Niveau des Lerners ab. Dies ist zunächst natürlich zeitintensiver als lehrerzentrierte Fehlerkorrekturen und bedürfen der Entwicklung eines gewissen Reflexionsvermögens, doch genau darin, liegt die Fruchtbarkeit soziokulturell motivierter Theorien.

Die vorliegende Arbeit thematisierte Corrective Feedback im Bezug auf Aussprachefehler im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht und beschäftigte ausschließlich mit der Analyse von Korrekturmethode. Weiterführende deskriptive Studien könnten nun den Fokus auf "Learner Uptake" verlegen, um die unmittelbaren Reaktionen der Lernenden auf verschiedene Korrekturmethode zu untersuchen. Experimentelle Forschung, die sich mit der Messung von Effektivität einzelner Methoden im Bezug auf Aussprachefehler auseinandersetzt ist mit der Problematik verbunden nur Ergebnisse zu unmittelbaren Effekten geben zu können. Darüber hinaus wird die externe Validität rein experimenteller Corrective Feedback Studien angezweifelt, da die Unterrichtsrealität eine völlig andere Situation darstellt. Aus diesem Grund sind im Bereich der Corrective Feedback Forschung quasi-experimentelle Settings, die als Felduntersuchungen konzipiert sind, grundsätzlich vorzuziehen. Für den Chinesisch-Fremdsprachenunterricht interessante Fragestellungen wären, z.B., in Anlehnung an Saito (2010), die Untersuchung des Einflusses von Corrective Feedback hinsichtlich der Verständlichkeit ("comprehensibility") und des Akzents ("accentedness") der Aussprache, Corrective Feedback im Bezug auf weniger "fassbare" Fehler wie Intonationsfehler und der Einsatz von Selbstkorrektur im Chinesisch-Ausspracheunterricht.

Literaturverzeichnis

Abu-Rabia, S. / Kehat, S. (2004): "The Critical Period for Second Language Pronunciation: Is There Such a Thing? Ten Case Studies of Late Starters who Attained a Native-like Hebrew Accent", in: Educational Psychology, Vol. 24(1)

Andersen, H. (1989): "Markedness Theory - the First 150 Years", in: "Markedness in Synchrony and Diachrony" (Hrsg.: Tomic, O. M.), Berlin - New York, Mouton De Gruyter

Anderson, O. (1979): "A Concordance to Five systems of Transcription for Standard Chinese", Lund (Schweden), Studentlitteratur

Arthur et al. (1980): "The register of impersonal discourse to foreigners: Verbal adjustments to foreign accent.", in: "Discourse analysis in second language research" (Hrsg.: "Larsen-Freeman, D.), Rowley, Newbury House Publishers

Bassetti, B.(2007): "Effects of hanyu pinyin on pronunciation in learners of Chinese as a foreign language" in: "The Cognition, Teaching and Learning of Chinese Characters" (Hrsg.: Guder, A., Jiang X., Wan, Y.), Beijing, Beijing Language and Culture University Press

Birdsong, D. (2006): "Age and Second Language Acquisition and Processing - A selective Overview", in: Language Learning, Vol. 56

Celce-Murcia, M./ Brinton, D. M./ Goodwin, J. M. (2010): "Teaching Pronunciation. A course book and reference guide", New York, Cambridge University Press

Chen, Ping (1999): "Modern Chinese - History and Sociolinguistics", Cambridge, Cambridge University Press

Chao, Yuan Ren (1979): "Hànyǔ kǒuyǔ yǔfǎ", Běijīng Shāngwù Yīnshūguǎn

Chao, Yuan Ren (1985): "A grammar of spoken Chinese", Berkely & Los Angeles, University of California Press

Chao, Yuan Ren (1948): "Mandarin Primer", Cambridge, Harvard University Press

Chaudron, C. (1988): "Second Language Classrooms - Research on teaching and learning", Cambridge, Cambridge University Press

Corder, P. (1974): "Error Analysis", in: "The Edinburgh Course in Applied Linguistics: Techniques in Applied Linguistics", Vol.3 (Hrsg.: Allen, J.P.B./Corder, P.), London, Oxford University Press

Corder, P. (1981): "Error Analysis and Interlanguage", Oxford, Oxford University Press

Corder, P. (1992): "A role for the mother tongue", in: "Language Transfer in Language Learning" (Hrsg.: Gass, S./Selinker, L.), Amsterdam, Benjamins Verlag

DeKeyser, R. (2007): "Skill Acquisition Theory", in: "Theories in Second Language Acquisition: An Introduction" (Hrsg.: VanPatten, B./ Williams, J.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

DeKeyser, R. (2013): "Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding", in: Language Learning, Vol 63.

Doughty, C. / Varela, E. (1998): "Communicative focus on form", in: "Focus on form in Classroom Second Language Acquisition" (Hrsg.: Doughty, C. / Williams, J.), Cambridge, Cambridge University Press

Dulay, H./ Burt, M./ Krashen, S. D. (1982): "Language Two", New York, Oxford University Press

Eckmann, F. R. (1977): "Markedness and Contrastive Analysis Hypothesis", in: Language Learning, Vol. 27

Eckmann, F. R. (1987): "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis", in: Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System (Hrsg.: Ioup, G./Weinberger, S.), Cambridge, Newbury House Publishers

Eckmann, F. R. (2008): "Typological Markedness and Second Language Phonology", in: "Phonology and Second Language Acquisition" (Hrsg.: Hansen Edwards, J.G. /Zampini, M.L.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Eckmann, F. R. (2012): "Second Language Phonology" in: "Routledge Handbook of Second Language Acquisition", London, Routledge

Ellis, R. (1994): "The Study of Second Language Acquisition", Oxford, Oxford University Press

Ellis, R. / Sheen, Y. (2006): "Re-examining the role of recasts in Second Language Acquisition", in: Studies in Second Language Acquisition, Vol.28(04)

Ferguson, C. A. (1977): "Baby talk as a simplified register", in: "Talking to Children - Language Input and Acquisition" (Hrsg.: Snow, C.E. / Ferguson, C.A.), Cambridge, Cambridge University Press

Ferguson, C. A. (2004): "Talking to Children. A Search for Universals", in: "First Language Acquisition. The essential Readings" (Hrsg.: Lust, B. / Foley, C.), Malden, Blackwell Publishing
Online-Ressource: <http://www.neiu.edu/~circill/bofman/ling450/talking.pdf>

Gass, Susan M. (1996): "Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The role of language transfer, in: "Handbook of Second Language Acquisition" (Hrsg.: Ritchie, W. C. / Bhatia, Tej. K.)

Gottfried, T.L. / Ouyang, G. Y.-H. (2006): "Training musicians and nonmusicians to discriminate Mandarin tones" in: The Journal of the Acoustical Society of America

Gù, Zhēng / Wú Zhōngwěi (2005): “ Liúxuésēng rùmén jiēduàn yǔyīn jiàoxué yánjiū .”
Yúnnán shīfàn dàxué xuébào 3, No. 2

Hao, Yen Chen (2012): "Second language acquisition of Mandarin Chinese tones by tonal and non-tonal language speakers", Vol.40(2)

Harden, T. (2006): "Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik", Tübingen, Narr Verlag

Hendrickson, J. (1978): "Error correction in foreign language teaching. Recent research and practice", in: The modern language journal, Vol.62

Hsieh, D. H.-Y. (1996): "Acquisition of Mandarin Tones by Adult English Speakers: An Experimental Study of Problems Encounter ed by a Group of Australian University Students in Their First Semester of Language Training, University of Queensland, Unpublished PhD

Hu, Xiaochen et al. (2013): "Language aptitude for pronunciation in advanced second language learners: Behavioural predictors and neural substrates", in: Brain & Language

Hönigsperger, H. / Poutzak, V. (2001): "Modernes Sprachlabor im Alten AKH"
Online-Ressource: <http://comment.univie.ac.at/01-1/10>

Ioup, G. (2008): "Exploring the role of age in second language phonology", in: "Phonology and Second Language Acquisition" (Hrsg.: Hansen Edwards, J.G. /Zampini, M.L.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Jīn, Lì Xīn / Bái, Shuǐ Zhèn (2011): “Pǔtōnghuà shēng diàodiao xíng de běnzhǐ jí pīnyīn jiǎnxiě guīzé cèlüè .” Tóngjì dàxué xuébào 22, No. 4

Jin, Meiling / Lang, H. (2005): "Emotionsgeladene Kurzsätze als Basismodell chinesischer Ausspracheübungen", in: CHUN (Chinesischunterricht), Vol.20

Krashen, S. (1982): "Principles and Practices in Second Language Aquisition", Oxford, Pergamon Press
Online-Ressource:
http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf

Krashen, S. / Terrell, T. (1984): "The natural approach", Oxford, Pergamon Press

Krashen, S. (1985): "The input hypothesis - Issues and Implications", London, Longman

Kummer, M. / Willeke, O. (1970): "Arbeitsformen und Abläufe im Sprachlabor", Heidelberg, Groos Verlag

Ladd, D.-R. (2008): "Intonational Phonology", Cambridge, Cambridge University Press

Lado, R. (1957): "Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers", Ann Arbor, University of Michigan Press

Lantolf, J. P. (2012): “Sociocultural Theory: A dialectical approach to L2 research” in Routledge Handbook of SLA, New York, Routledge

Lantolf, J. P. (2000): “Introducing Sociocultural Theory”, in: Sociocultural Theory and Second Language Learning, Oxford, Oxford University Press

Lantolf, J. P. / Thorne, S. L. (2007): “Sociocultural Theory and Second Language Learning”, in: "Theories in Second Language Acquisition: An Introduction" (Hrsg.: VanPatten, B. / Williams, J.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Lantolf, J. P. / Poehner, M. E. (2011): "Dynamic assessment in the classroom: Vygostkian praxis for second language development.", in: Language Teaching Research, Vol. 15 (1).

Lee, Chao-Yang / Hung, Tsun-Hui (2008): "Identification of Mandarin tones by English-speaking musicians and nonmusicians" in: The Journal of the Acoustical Society of America

Lenneberg, E. H. (1967) : "Biological foundations of language", New York, Wiley

Li, S. (2010): "The effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A meta analysis", in: Language Learning, Vol.60

Li, Wen-Chao (1999): "A Diachronically-Motivated Segmental Phonology of Mandarin Chinese", New York, Peter Lang Publishing

Lightbown, P. / Segalowitz, N. (1999): "Psycholinguistic Approaches to SLA", in: Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 19
Online-Ressource:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.5076&rep=rep1&type=pdf>

Lightbown, P. (2008): “Understanding second language process" In: "Transfer appropriate processing as a model for classroom second acquisition” (Hrsg.: Han, Z.), Tonawanda (NY), Multilingual Matters

Lin, W. C. J. (1985): "Teaching Mandarin Tones to Adult English Speakers: Analysis of Difficulties with Suggested Remedies. RELC Journal (Regional Language Centre of Southeast Asian Ministers of Education Organisation), Vol. 16

Long, M. (1983): "Native Speaker/Non-native Speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", in: Applied Linguistics, Vol. 4(2)

Long, M. (1996): “The role of linguistic environment in Second Language Acquisition”, in: “Handbook of Second Language Acquisition” (Hrsg.: Ritchie, W.R. / Bhatia, T.J.) San Diego (CA), Academic Press

Lǚ, Jiàn Jì (2010) “ Duiwài hànyǔ yǔyīn jiàoxué jǐ gè jīběn wèntí de zài rènshi .” Dà lǐ xuéyuàn xuébào 9, No. 5

Lyster, R. / Ranta, L. (1997): "Corrective Feedback and learner uptake - Negotiation of form in Communicative Classrooms", in: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 19(1)
Online-Ressource: http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf

Lyster, R. / Mori, H. (2006): "Interactional feedback and instructional counterbalance", in: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 28

Lyster, R. / Saito, K. (2010): "Interactional Feedback as instructional input - A synthesis of classroom SLA research", in: "Language, Interaction, Acquisition"
Online-Ressource: <http://www.f.waseda.jp/kazuya.saito/LandSinLIA.pdf>

Lyster, R. / Saito, K. (2010): "Oral Feedback in Classroom SLA: A meta-analysis", in: Studies in Second Language Acquisition, Vol.32
Online-Ressource: <http://www.sfu.ca/~kazuyas/SSLA2010.pdf>

Lyster, R. / Saito, K. / Sato, M. (2013): "Oral corrective feedback in second language classrooms", in: Language Teaching, Vol.46

Mackey, A. / Gass, S./ McDonough, K. (2000): "How do learners perceive interactional feedback?", in: Studies in Second Language Acquisition, Vol.22

Mackey, A. / Abbuhl, R./ Gass, S. (2012): "Interactionist Approach", in: "The Routledge Handbook of Second Language Acquisition", New York, Routledge

Mackey, A. (2012): "Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning", Oxford, Oxford University Press

Major, R. C. (1987): "A Model for Interlanguage Phonology", in: "Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System" (Hrsg.: Ioup, G./Weinberger, S.), Cambridge, Newbury House Publishers

Meyer, H. (2011): "Was ist guter Unterricht?", Berlin, Cornelsen

Nickel, G. (1972): "Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie", Berlin, Cornelsen Verlag & Klasing

Norman, J. (1988): "Chinese", Cambridge, Cambridge University Press

Odlin, T. (1989): "Language Transfer", Cambridge, Cambridge University Press

Qi, Pan (2012): "The comparative study on English and Chinese Intonation", in: "Theory and Practice in Language Studies", Vol.2(1)

Ramsey, R. S. (1987): "The Languages of China", Princeton, Princeton University Press

Richards, J. C. (1971): "Error Analysis and second language strategies", International Center of Research for Bilingualism

Robinson, P. / Mackey A. / Gass, S. / Schmidt, R. (2012): Attention and awareness in Second Language Acquisition, in: "The Routledge Handbook of Second Language Acquisition", New York, Routledge

Roche, J. (1989): "Xenolekte. Struktur und Variation im Deutsch gegenüber Ausländern", Berlin, De Gruyter

Russel, J. / Spada, N. (2006): "The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition - A meta analysis of research", in: "Synthesizing research on language learning and teaching" (Hrsg.: Ortega, J.N.L.), Amsterdam, John Benjamins

Saito, K. (2011): "Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: an instructed SLA approach to L2 phonology", in: Language Awareness, Vol.20(1)

Saito, K. / Lyster, R. (2012): "Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ / by Japanese learners of English", in: Language Learning, Vol.62

Saito, K. / Lyster, R. (2012a): "Investigating the pedagogical potential of recasts for L2 vowel acquisition", in: TESOL Quarterly, Vol.46(2)

San, D. (2000): "The phonology of Standard chinese", Oxford, Oxford University Press

Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in Second Language Learning", in: Applied Linguistics, Vol. 11

Schmidt, R. (1994): "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", AILA Review

Schoormann, M./ Schlak, T. (2012): "Sollte korrekatives Feedback ‚maßgeschneidert‘ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht" in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 17/Nr. 2

Online-Ressource: https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf

Shen, Xiao-nan S. (1990): "The Prosody of Mandarin Chinese", Berkeley / Los Angeles, University of California Press

Sheen, Younghee (2011): "Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning", Dordrecht, Springer

Shih, Chilin (1997): "Mandarin third tone sandhi and prosodic structure, in: "Studies in Chinese Phonology" (Hrsg.: Wang, J. / Smith, N.), Berlin / New York, Mouton de Gruyter

Sòng, Xīnqiáo (2004): "Pǔtōnghuà yǔyīn xùnlìàn jiàochéng ", Běijīng Shāngwù Yīnshūguǎn

Spolsky, B. (1979): "Contrastive Analysis, Error Analysis and Other Useful Fads", in: The Modern Language Journal, Vol. 63/No. 5/6

Stack, E. (1966): "Das Sprachlabor im Unterricht", Berlin, Cornelsen

Stockwell, R. P. / Bowen, J. D. / Martin, J. W. (1965): "The grammatical structures of English and Spanish" , Chicago, Univ. of Chicago Press

Stoppok, R. (2002): "Pinyin-Schreibung: Rechtsschreibung der amtlichen chinesischen Latein-Umschrift. Regeln und Beispiele", Bochum, MultiLingua Verlag

Surendran, D. / Levow, G.A. (2004): "The functional load of tone in Mandarin is as high as that of vowels".

Online-Ressource: <http://people.cs.uchicago.edu/~dinoj/research/fltonemandarin.pdf>

Swain, M. (1995): "Three functions of Output in Second Language Learning", in: "Principle & Practice in Applied Linguistics; Studies in honour of H.G. Widdowson", New York, Oxford University Press

Swain, M. (2005): "The Output Hypothesis: Theory and Research", in: "Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning" (Hrsg.: Hinkel, E.), New York, Routledge

Tarone, E. E. (1987): "The phonology of Interlanguage", in: "Interlanguage Phonology. The Aquisition of a Second Language Sound System" (Hrsg.: Ioup, G./Weinberger, S.), Cambridge, Newbury House Publishers

Thurgood, G. / LaPolla, Randy J. (2003): "Sino-Tibetan Languages", London & New York, Routledge

Truscott, J. (1999): "What's wrong with oral grammar correction", in: Canadian Modern Language Review, Vol.55(4)
Online-Ressource:
<http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/faculty/John/What%27s%20Wrong%20with%20Oral%20Grammar%20Correction%201999.htm>

Van Els, Theo et. al (1984): "Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages, London, Arnold Verlag

Weinreich, U. (1953): "Languages in contact", New York, Circe of New York

Woo, W. (1976): "A Musical Approach to Tone Teaching in Mandarin", in: Journal Of The Chinese Language Teachers Association, Volume XI (No. 2)

Wú, Zōngjì (1992): "Xiàndài hànyǔ yǔyīn gàiyào", Běijīng Huáyǔ Jiàoxué Chūbǎnshè

Yang, Jizhou et al. (2007): "Hanyu Jiaocheng", Beijing, Beijing Culture and University Press

Ye, J./ Cui, L. / Lin, X. (1997): "Wai guo xuesheng hanyu yuyin xuexi duice", Beijing, Yuwen Chubanshe

Yen, Cha-Jen: (1992): "Kontrastive Untersuchungen zur segmentalen Phonetik und Phonologie des Chinesischen und Deutschen", Erlangen, Verlag Palm & Enke

Yin, Binyong / Felley, M. (1990): "Chinese Romanization: Pronunciation and Orthography", Beijing, Sinolingua

Yip, M. (2002): "Tone", Cambridge, Cambridge University Press

Zhang, Zhen F. (2006): "The teaching of mandarin Prosody: A somatically-enhance approach for second language learners", Canberra, Doctoral Thesis (n.p.)

Zhang, Yao (2011): "Learn Chinese Tones with Music"

Zhōu, Jiàn (2009): "Hànyǔ kètáng jiàoxué jìqiǎo 325 lì", Běijīng, Shāngwù Yìnshūguǎn

Zhōu, Xiǎobīng (2009): "Duiwài hànyǔ jiàoxué dǎolùn", Běijīng, Shāngwù Yìnshūguǎn

"汉语拼音正词法基本规则" - "Basic rules of the Chinese phonetic alphabet orthography"
entnommen:

<http://www.moe.edu.cn/ewebeditor/uploadfile/2012/08/21/20120821100233165.pdf>

(6.August 2013, 11.03)

Abbildungsverzeichnis

Abb.1. <http://stedt.berkeley.edu/images/stammbaum.gif>

Abb.2: **Yang, Jizhou et al. (2007)**: "Hanyu Jiaocheng", Beijing, Beijing Culture and University Press

Abb.3: <http://www.chinese-forums.com/index.php?/topic/16778-pinyin-written-on-parallel-lines-music-score/>

Abb.4: **Hönigspurger, H. / Poutzak, V. (2001)**: "Modernes Sprachlabor im Alten AKH"
Online-Ressource: <http://comment.univie.ac.at/01-1/10>

Abb.5: **Lyster, R. / Ranta, L. (1997)**: "Corrective Feedback and learner uptake - Negotiation of form in Communicative Classrooms", in: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 19(1)

Lebenslauf

Name	Julia Renner, Bakk. phil., BA
Geburtsdatum	14. 06. 1987
Geburtsort	Wien
Staatsangehörigkeit	Österreich
E-Mail	julia.renner@univie.ac.at

Ausbildung

seit Okt. 2011 - voraussichtlich Dez. 2013	Masterstudium Sinologie - Unterrichtskompetenz (Universität Wien)
---	--

seit März 2011 -	Diplomstudium am Vienna Konservatorium Zentrales künstlerisches Fach: Klassische Gitarre (Prof. Mag. Armin Egger)
------------------	---

Okt. 2008 - Sept. 2011	Bachelorstudium Sinologie (Universität Wien) Abschluss: BA
------------------------	--

Okt. 2006 - Sept. 2011	Bakkalaureatsstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (Universität Wien) Abschluss: Bakk. phil.
------------------------	---

2003 - 2004	Außerordentliche Studierende (Vorstudium) an der Kunstuniversität Graz Zentrales künstlerisches Fach: Klassische Gitarre
-------------	--

1997 - 2005	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Rahlgasse Abschluss: Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
-------------	--

Berufliche Erfahrung

SS2013 / WS 2013	Tutorin für die Lehrveranstaltungen "Sprachlabor 1b" und "Sprechpraktikum 1a" an der Sinologie Wien
2006 - 2007	Mitarbeiterin der Bundesanstalt für Statistik (Call-Center)
	Konzerttätigkeit (Klassische Gitarre) als Solistin und in Kammermusik-Formationen

Sprachkenntnisse

Deutsch: Muttersprache

Chinesisch (Mandarin): fließend in Wort und Schrift (bilingual aufgewachsen)

Englisch: fließend in Wort und Schrift

Französisch: 6 Jahre Schulunterricht

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich Strategien und Methoden der mündlichen Fehlerkorrektur im Bezug auf Aussprachefehler im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht auseinander. Diesbezüglich wurden traditionelle Oral Corrective Feedback Typologien (Lyster / Ranta 1997, Ellis / Sheen 2006 bzw. Sheen 2011) herangezogen, mit Methoden der chinesischen Aussprachedidaktik verbunden und im Rahmen einer empirischen Studie deskriptiv untersucht. Für die empirische Studie wurde Sprachlaborunterricht der sinologischen Fakultät der Universität Wien beobachtet, dokumentiert und analysiert. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte in mehreren Schritten: (1.) Strukturierende inhaltsanalytische Untersuchung und Abgleich mit traditionellen Corrective Feedback Typologien (2.) Erarbeitung einer eigenen Corrective Feedback Typologie durch induktive Kategorienbildung. Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass Aussprachefehler äußerst explizit korrigiert werden, dabei Methoden der Explikation, Kontrastierung und Reduktion zur Anwendung kommen und durch zusätzliche Verbalisierungen, Visualisierungen, sowie paralinguistische Mittel verdeutlicht werden.

This master thesis examines oral corrective feedback strategies in regard of pronunciation errors in Chinese foreign language teaching. Therefore traditional oral corrective feedback typologies (Lyster / Ranta 1997, Ellis / Sheen 2006 bzw. Sheen 2011) have been combined with chinese pronunciation teaching methods and investigated in a study conducted in two Chinese language-laboratory classes at the Chinese Department of the University of Vienna. The results revealed, that pronunciation errors in Chinese foreign language classroom are very explicitly corrected through methods of explication, comparison and reduction. The explicitness of these methods is further enhanced with verbalizations, visualizations and paralinguistic cues.

本论文研究对外汉语语音教学中的纠正方法。为研究这个论题，本论文首先介绍传统的语言纠正方法 (Lyster & Ranta 1997, Ellis & Sheen 2006 bzw. Sheen 2011) 其次将对外汉语教学中的语音教学法呈现出来。第二部分是介绍本论文在维也纳大学汉学系所进行的实证研究。研究发现，在对外汉语语音教学中老师使用的纠正方法是特别明确

的。它主要有三个纠正方法: 讲解错误, 进行标准发音与错误发音的对比, 放大检视。
除此以外, 老师以不同的方法提高纠正的明确渡