



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Rolle des IPA im Französischunterricht
an österreichischen AHS“

verfasst von / submitted by

Franziska Dragschitz

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 190 347 344

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

Lehramtsstudium UF Französisch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, welche mich maßgeblich bei der Verfassung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

In erster Linie möchte ich mich bei der Betreuerin meiner Arbeit, Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter bedanken. Durch das von ihr abgehaltene Sprachwissenschaftliche Seminar in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. Dr. habil. Elissa Pustka M.A., Dipl.-Journ. wurde meine Begeisterung für die französische Sprachwissenschaft gestärkt und kristallisierte sich bereits eine Basis für die Idee meines Diplomarbeitsthemas heraus. Darüber hinaus möchte ich mich auch für die großartige Betreuung dieser Arbeit bedanken – einerseits für die große Freiheit und das Vertrauen, das sie mir bei der Verfassung dieser Arbeit entgegenbrachte, andererseits auch für die Abhaltung des Privatissimums und die Möglichkeit darüberhinaus jederzeit ihren Rat in Anspruch nehmen zu können.

Mein Dank gilt auch allen Lehrpersonen, welche sich dazu bereit erklärt haben an dieser Studie teilzunehmen und sich die Zeit für die geführten Interviews genommen haben. Ohne euch wäre diese Arbeit nie zustande gekommen.

Ich möchte mich auch bei meiner lieben Studienkollegin Melanie Simo für die großartige Zusammenarbeit während unseres gesamten Studiums und den Zuspruch und stetige, gegenseitige Motivation bei der Verfassung unserer Diplomarbeiten bedanken.

Ein großes Dankeschön gilt auch meinem Freund Maximilian, welcher mich sowohl emotional als auch technisch, nicht nur während des Schreibens dieser Arbeit, sondern während meines gesamten Studiums immer unterstützt hat.

Der größte Dank gebührt jedoch meinen Eltern, Angela und Walter, die mir durch ihre Unterstützung jeden Traum ermöglicht haben. Durch euren stetigen Rückhalt und euer Verständnis konnte ich dieses Studium bewältigen und abschließen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Das Internationale Phonetische Alphabet	10
2.1. Die International Phonetic Association	10
2.2. Das Internationale Phonetische Alphabet	12
3. Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht	19
3.1 Einflussfaktoren auf das Aussprachelernen	19
3.2 Ausspracheschulung als ‚Stiefkind‘ im Fremdsprachunterricht.....	23
3.3 Muttersprachliche „Norm“ als Lernziel.....	27
3.4 Rolle der Aussprache im GERS und AHS Lehrplan	30
3.5 Zusammenfassung	33
4. Fragestellung und Hypothesen	34
5. Methode.....	37
5.1. Qualitative Interviews	37
5.1.1 Das Leitfadeninterview	38
5.1.2 Das Experteninterview	41
5.1.3 Datenerhebung	43
5.1.4 Datenaufbereitung	44
5.2. Produktionsdaten.....	47
5.2.1. Der Leitfaden	48
5.2.2 Die Probandinnen	51
5.2.3 Durchführung	52
5.2.4 Datenverarbeitung	53
6. Ergebnisse	55
6.1 Das Aussprachelernen der Lehrerinnen.....	55
6.2 Die Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem IPA.....	57

6.3 Anteil der Ausspracheschulung im Französischunterricht	59
6.4 Verwendete Methoden zur Ausspracheschulung	61
6.5 Die Verwendung des IPA im Französischunterricht der Probandinnen	64
6.6 Schwierigkeiten bei der Einbindung des IPA	67
6.7 Chancen der Lautschrift im Unterricht?	70
7. Fazit	72
Résumé en français.....	78
Abbildungsverzeichnis	88
Bibliographie.....	89
Anhang	93
Abstract in English	93
Deutsche Zusammenfassung	94
Eidesstattliche Erklärung	95
Einwilligungserklärung.....	96

1. Einleitung

Wenig um ehrlich zu sein. Also (Pause) ich weiß, dass es anders sein sollte, aber (ähm) mir ist immer die Kommunikation wichtig und für das „opfer“, unter Anführungszeichen, ich auch gerne meine Zeit. Also ich mach immer am Anfang der Stunde so fünf Minuten so Konversation, wo ich den Schülern Fragen stelle und ich versuche sie zum Reden zu bringen und im Zuge dessen korrigiere ich schon die Aussprache, muss aber auch gestehen, dass ich sehr froh bin, wenn sie sich überhaupt was sagen trauen. (JF, 4:48-5:20)

Obwohl im modernen Fremdsprachenunterricht alle Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) in der Zielsprache gleichermaßen geschult werden sollten, sieht dies im Unterrichtsalltag zumeist anders aus. Dies wird sogleich durch den zu Beginn zitierten Ausschnitt eines Interviews mit einer österreichischen Französischlehrerin verdeutlicht, in welchem sie angibt, dass besonders die Ausspracheschulung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht immer öfter vernachlässigt wird.

Die Vernachlässigung der Ausspracheschulung scheint im Gegensatz zu den Anforderungen unserer modernen und immer mehr globalisierten Gesellschaft zu stehen. Durch diese Entwicklungen der Globalisierung nimmt die Bedeutung der mündlichen Kommunikation stetig zu und daher sollte auch das Streben nach einer guten Aussprache in der jeweiligen Zielsprache als wünschenswert gelten. Beispiele wie SchülerInnenaustausch-Programme, Studienaufenthalte im Ausland, oder die Zusammenarbeit großer Konzerne auf internationaler Ebene sind hierbei nur eine Auswahl von Tatsachen, welche die Notwendigkeit in einer Fremdsprache effektiv kommunizieren zu können, verdeutlichen sollen.

Der österreichische AHS Lehrplan für Fremdsprachen und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) versuchen auf diese gesellschaftlichen Entwicklungen zu reagieren und räumen der Aussprache einen ähnlichen Stellenwert wie anderen Inhalten (Grammatik oder Wortschatz) ein. Jedoch fallen diese Formulierungen zumeist sehr vage aus und lassen den Lehrpersonen damit einen gewissen Spielraum selbst zu entscheiden, wie und in welchem Ausmaß die Aussprache der Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht geschult werden soll.

Relative Einigkeit besteht mittlerweile darin, dass das Erlernen einer akzeptablen Aussprache in einer Fremdsprache einer Vielzahl an kognitiven Abfolgen bedarf und dass diese von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden, wie etwa die Motivation der Lernenden.

Ein weiterer erschwerender Faktor in Hinblick auf die Ausspracheschulung ist das oftmals unrealistische Bestreben der Lernenden und Lehrenden eine möglichst akzentfreie und der ‚muttersprachlichen Norm‘ möglichst nahe Aussprache zu erzielen (vgl. Abel 2018: 29). Hier stellt sich die Frage inwiefern dieses Ziel überhaupt erreichbar ist, beziehungsweise ob es überhaupt erstrebenswert ist, da man doch mit dem jeweiligen Akzent der Quellsprache auch eine gewisse Identität transportiert.

Ein hilfreiches Mittel zur Erreichung dieses Ziels könnte das Internationale Phonetische Alphabet darstellen. Mit seiner Repräsentation der unterschiedlichen Laute der verschiedenen Zielsprachen, erlaubt es den Lernerinnen und Lernern, eine graphische Darstellung des sonst so abstrakten Konstrukts der Laute mit diesen zu verbinden und sich dadurch die Aussprache unbekannten Vokabulars selbstständig zu erschließen. Aber inwiefern wird dieses Alphabet in den Unterricht eingebaut? Stellt es tatsächlich das Hilfsmittel dar, als welches es ursprünglich gedacht war?

Im Zuge eines sprachwissenschaftlichen Seminars (*L’oral dans l’enseignement du FLE*, SoSe 2017) unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. habil. Elissa Pustka, M.A. Dipl.-Journ. und Univ.-Prof. Dr. Mag. Eva Vetter am Institut für Romanistik fand eine erste Auseinandersetzung mit dieser Problematik statt. In der für diese Lehrveranstaltung verfassten Seminararbeit stand vor allem die Entwicklung des Internationalen Phonetischen Alphabets im Vordergrund. Durch diese Beschäftigung mit der Lautschrift und deren ursprüngliches Ziel, die Erleichterung des Erlernens der Aussprache in einer Fremdsprache, entstand auch das Interesse an der genaueren Untersuchung der Ausspracheschulung im Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Diese Abschlussarbeit soll die Gedanken dieser Seminararbeit weiterführen. Zum einen soll die Einstellung österreichischer Französischlehrpersonen zur Ausspracheschulung generell betrachtet werden. Zum anderen liegt das Hauptinteresse darin eine Einschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich der

Einbindung des Internationalen Phonetischen Alphabets in den Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Verbindung mit möglichen Schwierigkeiten und Chancen einzuholen. Zu diesem Zweck wurden sechs qualitative Experteninterviews geführt, transkribiert und in Hinblick auf die vorformulierten Forschungsfragen und Arbeitshypothesen untersucht. Die Ergebnisse dieser Forschung sollen weiteren Arbeiten zur Einbindung der Lautschrift in den Französischunterricht als Orientierung dienen und eine mögliche Basis für weitere Untersuchungen bieten.

2. Das Internationale Phonetische Alphabet

In diesem Abschnitt sollen zunächst das Entstehen der International Phonetic Association und die Beweggründe, welche zu der Entwicklung des Internationalen Phonetischen Alphabets geführt haben, beleuchtet werden. Zudem sollen die Besonderheiten des IPA in Bezug auf die französische Sprache thematisiert werden und auf gezielte Schwierigkeiten deutschsprachiger LernerInnen bei der Arbeit an der französischen Aussprache näher eingegangen werden.

2.1. Die International Phonetic Association

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte eine wichtige Entwicklung der Phonetik als selbstständige Disziplin der Sprachwissenschaft mit sich. Ausgehend von dieser Entwicklung gewann auch der Wunsch ausgewählter Fremdsprachenlehrender und Phonetiker nach dem Austausch von Theorien und Möglichkeiten der Verbesserung des Fremdsprachunterrichts an Bedeutung. Es sollte eine Plattform geschaffen werden, um den aktiven Austausch von Methoden zwischen Lehrenden zu ermöglichen, und um das Erlernen der korrekten Aussprache einer Fremdsprache so unkompliziert wie möglich zu gestalten. Ausschlaggebend für diese Entwicklungen war auch der intellektuelle Geist der Zeit, geprägt etwa durch die Aussage des deutschen Phonetikers Wilhelm Viëtor „Der Sprachunterricht mu[ss] umkehren!“ (vgl. Macmahon 1986: 30). Dieser Idee und dem Enthusiasmus folgten auch weitere wegweisende Phonetiker und Sprachlehrende wie etwa „Johan Storm in Norway, Henry Sweet and Henry Widgery in Britain, Hermann Klinghardt in Germany – and, of course, by Paul Passy himself in France“ (Macmahon 1986: 30-31). Gemeinsam verfolgten sie den Wunsch die Wichtigkeit der Theorie der Phonetik und ihren Nutzen in ihrem Tun, also dem Unterrichten von Sprachen, zu verdeutlichen und die Methoden, welche sie als nützlich befanden, zu verbreiten (Passy 2010: 300). Im Jahre 1886 wurde unter maßgeblichen Einfluss von Paul Passy eine Vereinigung namens *Dhi Fonètik Titcerz' Asóciécon (FTA)* als Vorgänger der International Phonetic Association gegründet (Durand 2005: 26). Neben dem Wunsch der Verbreitung der Phonetik als Disziplin der Sprachwissenschaft und ihrer Anwendung war auch das Finden eines Mittels zur Präsentation der Laute einer Sprache von großer Bedeutung. Im selben Jahr

veröffentlichte die Vereinigung eine Zeitschrift mit dem Titel *Dhi Fonètic Titcer* deren Artikel ausnahmslos in Lautschrift verfasst waren (Galazzi 2000: 504). Diese Zeitschrift wurde 1889 in *Le Maître Phonétique* umbenannt und im Jahr 1897 nahm die Vereinigung den Namen *Association Phonétique Internationale* an. Die offizielle Sprache der Vereinigung war nach wie vor Französisch, bis 1970: Das Verfassen der Artikel in Lautschrift wurde aufgegeben, Englisch wurde als neue offizielle Sprache festgelegt und die Zeitschrift *Le Maître Phonétique* wurde unbenannt in *Journal of the International Phonetic Association (JIPA)* (Durand 2005: 26). Zusammen legte die Vereinigung drei Prinzipien fest, welche ihre Arbeit beeinflussten:

1. scientifique (le développement des études et des recherches phonétiques)
2. pédagogiques (la réforme de l'enseignement des langues)
3. pratiques (la vulgarisation de l'écriture phonétique)

(Galazzi 2000: 502)

1886, dem Gründungsjahr der Vereinigung, zählte diese lediglich elf Mitglieder was sich jedoch schnell verändern sollte. Der Eintritt in die Vereinigung gestaltete sich relativ einfach, da es laut Macmahon (1986: 31) lediglich zwei Voraussetzungen zu erfüllen galt, nämlich „[o]ne had to have experience of teaching English by the „phonetic“ method, or one had to promise to use it in future“. Bereits nach vier Monaten ihres Bestehens hatte die Vereinigung Mitglieder in Dänemark, Norwegen, Schweden, Großbritannien, Holland und Island, einen weiteren Monat später aus Deutschland und den USA und nach ihrem zehnmonatigen Bestehen zählte die International Phonetic Association 58 Mitglieder, verteilt über zwölf verschiedene Länder. Die höchste Mitgliederzahl erreichte die Vereinigung im Sommer 1914 mit 1751 Mitgliedern in 40 Ländern (Macmahon 1986: 31). Wenn man die Liste der Mitglieder von der Gründung der Vereinigung im Jahr 1886 bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges im Jahr 1914 betrachtet, kann man feststellen, dass alle wichtigen Phonetiker der Zeit Mitglied der International Phonetic Association waren und den Austausch ihrer Theorien anstrebten. So waren beispielsweise Saussure, Pierce, Sweet, Jespersen, Passy und viele weitere Teil der International Phonetic Association (Macmahon 1986; Galazzi 2000: 504).

Unter Betracht dieser Mitglieder kann die Frage aufgeworfen werden, wann diese Vereinigung den Wandel von einer simplen Zusammenkunft engagierter Sprachlehrender, zu einer Vereinigung von bahnbrechenden Phonetikern durchmachte. Diese Entwicklung verlief langsam und stufenweise, etwa durch die Veröffentlichung von Artikeln zu phonetischen Phänomenen im Journal of the International Phonetic Association. Natürlich wurde von Anfang an eine solche Entwicklung angestrebt, Macmahon (1986: 32) unterstreicht allerdings das stete Streben Passys einen Kompromiss zu erreichen, „an ‚International Society‘ made up of a confederation of national bodies, the aim of which would be the advancement of the science of phonetics and it's application to practical teaching“. Es sollten demnach die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Phonetiker stets an die Erfahrungen der Lehrenden geknüpft werden, um einen möglichst großen Nutzen für Lernende einer Fremdsprache zu erzielen. Insbesondere wurde das Einbinden eines wissenschaftlichen Aspekts in die Vereinigung und deren Zeitschrift von Jens Jespersen, einem dänischen Linguisten, angestrebt. Bereits 1888 veröffentlichte er im *Le Maître Phonétique* einen Artikel zu dem Thema Worttrennung (Macmahon 1986: 32), diesem Artikel folgten andere wissenschaftliche Texte, welche nicht unmittelbar zu dem Interessensfeld eines Sprachlehrenden zählten. Mit der Veröffentlichung von Texten in und über Chinesisch und Armenisch in den Jahren 1890 und 1891 wurde der Wechsel zu einer eher wissenschaftlichen Ausrichtung der Vereinigung eingeläutet. Ab diesem Zeitpunkt wurde der Phonetik mehr und mehr Platz in der Zeitschrift eingeräumt, wobei stets darauf geachtet wurde, die Theorie mit der Praxis des Sprachlehrens zu verknüpfen und die ursprünglichen Ziele der Vereinigung und ihrer Zeitschrift nicht zu verdrängen (Macmahon 1986: 32).

2.2. Das Internationale Phonetische Alphabet

Mit der Gründung der International Phonetic Association wurde auch das Verlangen nach einem einheitlichen System zur Darstellung der Laute der unterschiedlichsten Sprachen immer vordergründiger. Diese Idee eines solchen Systems, welches auf jede Sprache anzuwenden ist, war keine Neuigkeit, da es bereits viele Versuche ein solches System zu entwickeln vorher gegeben hatte. Für das erste Alphabet welches von der International Phonetic Association 1887 veröffentlicht wurde, wurde das

Alphabet von Pitman und Ellis aus dem Jahr 1847 herangezogen und geringfügig verändert (Durand 2005: 26). Dieses erste phonetische Alphabet wurde weiterentwickelt und 1888 neuerlich veröffentlicht, gemeinsam mit einigen Richtlinien, welche die Anwendung des phonetischen Alphabets beschreiben und erleichtern sollten:

1. Il doit y avoir un signe séparé pour chaque son distinctif; c'est-à-dire chaque son que peut changer le sens d'un mot si on l'emploie à la place d'un autre son de la même langue.
2. Quand on trouve sons identique dans plusieurs langues, on utilise le même signe pour toutes. Cela s'applique aussi aux nuances de sons proches les unes des autres.
3. L'alphabet sera autant que possible composé de lettres ordinaires de l'alphabet latin, en restreignant autant que possible l'utilisation de nouvelles lettres.
4. L'usage international décidera de la valeur à assigner aux caractères latins.
5. Les nouvelles lettres devront suggérer les sons qu'elles représentent par ressemblance aux lettres déjà existantes.
6. On évitera les signes diacritiques, car ils sont incommodes pour la lectures et l'écriture.

(Durand 2005: 27)

Diese sechs Prinzipien waren zunächst nur in einem Heft mit dem Titel „Principles of the International Phonetic Association“ aus dem Jahr 1949 niedergeschrieben und ausführlicher beschrieben. Dieses Heft war allerdings äußerst schwer erhältlich und wurde auch niemals überarbeitet und neu veröffentlicht. Da sich das Internationale Phonetische Alphabet jedoch stetig in einem Wandel befindet, neue Symbole hinzugefügt werden, beziehungsweise alte Symbole überarbeitet werden, wurde relativ bald die Notwendigkeit eines umfassenden Referenzwerkes offensichtlich. Im Jahr 1999 veröffentlichte die International Phonetic Association daher ein neues, überarbeitetes Handbuch mit dem Titel „Handbook of the International Phonetic Association“. Dieses neue Referenzwerk war das Ergebnis jahrelanger Diskussionen und Entwicklungen, welche schlussendlich in dem Werk zusammengefasst wurden (Durand 2005: 31). Das Alphabet, welches in diesem Handbuch präsentiert wird ist

the version revised by a Convention of the International Phonetic Association held in Kiel in 1989, subject to a subsequent set of minor modifications and corrections approved by the Council of the Association. Despite these and earlier changes, the Alphabet today shows striking continuity with the Association's Alphabet as it was at the end of the nineteenth century.

(IPA 1999: 3)

In diesem neuen Handbuch werden auch die bereits oben genannten Prinzipien von 1888 zu Beginn des Referenzwerkes herbeigezogen und nochmals neu formuliert:

- Some aspects of speech are linguistically relevant, whilst others (such as personal voice quality) are not.
- Segments can usefully be divided into two major categories, consonants and vowels.
- The phonetic description of consonants and vowels can be made with reference to how they are produced and to their auditory characteristics.
- In addition to the segments, a number of 'suprasegmental' aspects of speech, such as stress and tone, need to be represented independently of the segments.

(IPA 1999: 3-4)

Die Darstellung des Alphabets teilt sich in zwei Hauptteile. Ein Teil ist den Konsonanten gewidmet, der zweite Teil den Vokalen. Zudem findet man genaue Beschreibungen der Erzeugung der einzelnen Laute, wobei bei den Konsonanten unterschieden wird zwischen Platz der Artikulation, Art der Artikulation, stimmhaften und nicht stimmhaften Lauten (IPA 1999: 7). Bei den Vokalen werden die Position der Zunge im Mund (oben/mittig/unten, bzw. vorne/mittig/hinten), die Rundung der Lippen und Länge des Vokals als beschreibende Parameter herangezogen (IPA 1999: 11), die Positionen der einzelnen Vokale wird in einem „Vowel Quadrilateral“ abgebildet. Weiters finden sich Symbole, welche paralinguistische Phänomene, wie Sprechgeschwindigkeit etc., verdeutlichen sollen. Diese allgemeine Darstellung des Internationalen Phonetischen Alphabets beinhaltet alle Laute, welche in den im Handbuch genauer beschriebenen Sprachen vorkommen. In der folgenden Abbildung (Abb. 1) ist das Internationale Phonetische Alphabet zu sehen, neben den einzelnen Lauten finden sich hier auch Sektionen über suprasegmentale Zeichen

CONSONANTS (PULMONIC)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
--	----------	-------------	--------	----------	--------------	-----------	---------	-------	--------	------------	---------

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PLU MONIC)		VOWELS	
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60
61	62	63	64
65	66	67	68
69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80
81	82	83	84
85	86	87	88
89	90	91	92
93	94	95	96
97	98	99	100

Clicks	Voiced implosives	Ejectives	Front	Central	Back
--------	-------------------	-----------	-------	---------	------

Clicks	Voiced Implosives	Ejectives
ʘ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:

Close i y — i u — u u

Open $a \bullet \text{œ} \text{---} a \bullet \text{ɔ}$
Where symbols appear in pairs, the one to the left represents the voiced quality

W Voiced labial-velar approximant	J Alveolar lateral flap
--	--------------------------------

Voiceless	n d	Breathy voiced	b a	Dental	t d	Extra-short	e
-----------	-----	----------------	-----	--------	-----	-------------	---

Voiced	s	t	Creaky voiced	b	a	Apical	t	d	Minor (foot) group
--------	---	---	---------------	---	---	--------	---	---	--------------------

Clicks	Voiced implosives	Ejectives	Front	Central	Back
--------	-------------------	-----------	-------	---------	------



t	d	p'	I Y	U
Dental	Dental/alveolar	Bilabial		

H Voiceless epiglottal fricative

- ʤ Voiced epiglottal fricative Affricates and double articulations can be represented by two symbols ʔ Primary stress ˈ Secondary stress

Retracted	e	ɤ	Pharyngealized	tʰ	dʰ	ʔ	No audible release	dʰ	ẽ or ɿ	Extra high	ẽ or ʌ	Rising
-----------	---	---	----------------	----	----	---	--------------------	----	--------	------------	--------	--------

Centralized	ë	Velarized or pharyngealized	ɤ	é ɿ High	ê ʌ Falling
-------------	---	-----------------------------	---	----------	-------------

Besonders interessant und bereichernd, in Verbindung mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet, ist die Niederschrift der berühmten Passage „La bise et le soleil“ in 29 Sprachen (Durand 2005: 31). Hierzu findet man auch online auf der Website der International Phonetic Association Audiodateien, welche frei heruntergeladen werden können und zum Üben der Aussprache herangezogen werden können (<https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-handbook-downloads>). Die Transkription dieser Passage „is a relatively narrow one, which reflects the particular pronunciation used in the recording of the passage made for the illustration“ (IPA 1999: 80). Da das Augenmerk in dieser Arbeit hauptsächlich auf der Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets zum Erleichtern des Erlernens der Aussprache der französischen Sprache liegt, ist in der folgenden Abbildung (Abb. 2) lediglich die Transkription der französischen Passage zu finden. Die Lernenden können also während des Hörens sowohl die phonemische Transkription, als auch die orthographische Version als Anhaltspunkt verwenden, sich somit besser orientieren und ganz und gar auf die Aussprache konzentrieren.

Orthographische Version:

La bise et le soleil se disputaient, chacun assurant qu'il était le plus fort. Quand ils ont vu un voyageur qui s'avancait, enveloppé dans son manteau, ils sont tombés d'accord que celui qui arriverait le premier à le lui faire ôter serait regardé comme le plus fort. Alors, la bise s'est mise à souffler de toutes ses forces, mais plus elle soufflait, plus le voyageur serrait son manteau autour de lui. Finalement, elle renonça à le lui faire ôter. Alors, le soleil commença à briller et au bout d'un moment le voyageur, réchauffé, ôta son manteau. Ainsi, la bise dut reconnaître que le soleil était le plus fort.

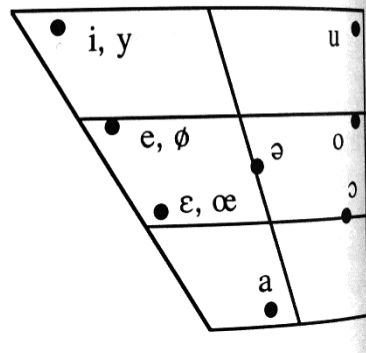
Transkribierte Version:

la biz e læ sɔləj sə dispytɛ || ʃakɛ asyʁɑ̃ kilɛtɛ læ ply fɔʁ || kɑ̃t ilzɔ̃ vy ɛ vwajazœʁ ki savɑ̃sɛ || ɑ̃vlope dɑ̃ sɔ̃ mɑ̃to || i: sɔ̃ tɔ̃be dakɔ̃ʁ kə səlɥi ki ʁivɛ ləpʁəmje a læ lɥi fɛʁote || səkə ʁəɡɑ̃ʁde kɔ̃m læ ply fɔʁ || alɔʁ la biz sɛ miz a sufle də tut se fɔʁs || mɛ ply ɛl sufle ply læ vwajazœʁ sɛʁɛ sɔ̃ mɑ̃totuʁ də lɥi || finalmɑ̃ ɛl ʁənɔ̃sa læ lɥi fɛʁote || alɔʁ læ sɔləj kɔ̃mɑ̃sa bɥije || e o bu dɛ̃ mɑ̃mɑ̃ læ vwajazœ ʁɛʃofe ota sɔ̃ mɑ̃to || ɛsi la biz dy ʁəkɔ̃nɛt kə læ sɔləj ɛtɛ læ ply fɔʁ

Abb. 2: *La bise et le soleil* (IPA 1999: 81)

i	si	si	'if'
e	se	ses	'his, hers' (pl)
ɛ	se	sait	'knows'
	sɛʁ	serre	'greenhouse'
y	sy	su	'known'
ø	sø	ceux	'these'
œ	sœʁ	soeur	'sister'
ə	sə	ce	'this'
a	sa	sa	'his, hers' (f)

u	su	sous	'under'
o	so	sot	'silly'
ɔ	sɔʁ	sort	'fate'



Neben der Transkription dieser berühmten Passage findet man auch genaue Erklärungen zu Besonderheiten, oder spezifischer phonetischer

Symbole der

Abb. 3: Die Vokale des Französischen (aus: IPA 1999: 78)

einzelnen Sprachen. So findet man eine eigene Abbildung des „Vowel Quadrilateral“ (siehe Abbildung 3), beziehungsweise eine eigene Abbildung der Konsonanten der französischen Sprache (siehe Abbildung 4). Für spezifische Laute, wie die nasalen Laute des Französischen, gibt es eigene Erklärungen, es werden Beispiele angeführt, welche das Arbeiten mit diesen Symbolen erleichtern soll. Zudem wird festgehalten an welcher Varietät sich die Verfasser dieser Erklärungen orientiert haben, da es natürlich als notwendig gilt eine Varietät als Standard für ein solches Referenzwerk festzulegen. Im Falle des Französischen wäre es das Französisch einer jungen Frau aus Paris. Die Niederschrift der einzelnen Laute, die Aufnahme der Passage „La bise et le soleil“ und ihre phonemische Transkription wurden alle auf die Aussprache dieser als Standardsprache festgelegten Varietät begründet

(IPA

1999:

78).

ã	sã	<i>sans</i>	‘without’
õ	sõ	<i>son</i>	‘his, hers’ (m sg)
ẽ	sẽ	<i>saint</i>	‘saint’

Consonants

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Palato-alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Plosive	p b		t d			k g	
Nasal	m		n		ɲ	(ŋ)	
Fricative		f v	s z	ʃ ʒ			χ
Lateral Approximant			l				

	Palatal	Labial-Palatal	Labial-Velar
Central Approximants	j	ɥ	w

p	pu	<i>pou</i>	‘louse’	f	fu	<i>fou</i>	‘crazy’
b	bu	<i>boue</i>	‘mud’	v	vu	<i>vous</i>	‘you’ (pl)
t	tu	<i>tout</i>	‘all’	s	su	<i>sous</i>	‘under’
d	du	<i>doux</i>	‘sweet’	z	zo	<i>zoo</i>	‘zoo’

Abb. 4: Nasale und Konsonanten des Französischen (aus: IPA 1999: 79)

3. Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht

Die Thematik der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht ist sehr kontrovers und unterschiedliche Forschungen postulieren unterschiedliche Herangehensweisen. Oft gilt die Ausspracheschulung als ‚Stiefkind‘ im Fremdsprachenunterricht, die Lehrpersonen sehen sich selbst als ‚Modell‘, an welchem sich die Schülerinnen und Schüler orientieren sollen und diese Orientierung soll ihnen zu einer angemessenen Aussprache verhelfen. Seitens der Lernerinnen und Lernern wird jedoch weitgehend der Wunsch vertreten, eine möglichst klare Aussprache zu erlangen und dabei wird sowohl implizit als auch explizit „eine ‚muttersprachliche Norm‘ (*nativelikeness*) als Orientierungspunkt angenommen, den es zu erreichen gälte“ (Abel 2018: 29). Besonders beim Erlernen der französischen Aussprache als Fremdsprache sind die Schülerinnen und Schüler jedoch oft mit Schwierigkeiten konfrontiert. So verspüren sie beispielsweise „Hemmungen [dabei] ‚durch die Nase zu sprechen‘“ oder „Probleme [dabei] an den richtigen Stellen Laute zwischen Wörtern einzufügen“ (Pustka 2016: 9). Zudem kommt im Französischen die Schwierigkeit hinzu, dass sich die Schreibung sehr von der Aussprache unterscheidet und die Schülerinnen und Schüler erst eine Verbindung zwischen der Graphie und der Phonie herstellen lernen müssen. Diese Problembereiche sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden.

3.1 Einflussfaktoren auf das Aussprachelernen

There are numerous individual factors affecting L2 phonology, often subsumed under personality of the individual. These include empathy, motivation, sense of identity, ego permeability, self-esteem, risktaking, anxiety, and introversion versus extroversion, musicality and field independence versus field dependence. (Major 2001: 66)

Major (2001: 66) fasst einige wichtige Aspekte in dieser Aussage zusammen, im Folgenden wird jedoch nur auf zwei für den Fremdsprachenunterricht wesentliche und bedingt beeinflussbare (Lehrplan- und Unterrichtsdesign) Faktoren eingegangen: Das Alter und die Motivation der Lernerinnen und Lerner.

Einer der am häufigsten genannten und damit auch meisten diskutierten Einflussfaktoren ist das Alter der Lernerinnen und Lerner beim Erwerb einer Fremdsprache, beziehungsweise beim Erstkontakt mit dieser Zielsprache. Lange Zeit war die Annahme, dass ein möglichst früher Kontakt mit der jeweiligen Sprache anzustreben ist, um einen dauerhaften Akzent zu vermeiden, ausgehend von der Forschung zur *critical period*, beziehungsweise deren abgeschwächte Form der *sensitive period theory* (Abel 2018: 38). Beide Theorien sind auf einer gewissen Analogie zwischen dem Zweitspracherwerb und dem Erstspracherwerb begründet und fanden durch einige Untersuchungen Zuspruch, wenn auch die Zeitpunkte des Einsetzens dieser Perioden unterschiedlich festgelegt wurden. Dies begründete Aguado (2013: 11) beispielsweise auf Grund ihrer Forschung, welche zeigte, dass die Diskriminierungsfähigkeit bei Sprachen, mit welchem die Zielperson nicht oft konfrontiert wird, bereits ab dem sechsten Lebensjahr abnimmt. Zudem sei auch das Phoneminventar von monolingualen Personen recht begrenzt. Daher schließt ihre Forschung damit, dass „die Entwicklung der L1-Aussprache [...] innerhalb der ersten sechs Lebensjahre weitgehend abgeschlossen“ (Aguado 2013: 11) sei.

Die Vertreter der *critical period* Theorie schließen demnach die Möglichkeit aus, dass nach dieser Phase noch eine Möglichkeit besteht eine (nahezu) akzentfreie Aussprache erlernen zu können. Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Studien zur Bekräftigung, aber auch zur Entkräftigung der *critical period theory* angestellt. Selinker (1972: 214) führt eine neue Kategorie ein, die *interlanguage*, welche eine Art Zwischenstufe zwischen der Quell- und der Zielsprache darstellt. Selinker (1972: 212) geht dabei davon aus, dass nur wenige Lernerinnen und Lerner im Laufe ihres Trainings dazu im Stande sind dieses Stadium erfolgreich zu überwinden, da die meisten dauerhaft in dieser Stufe bleiben, wobei dann von Fossilisierung gesprochen wird. Auch Pisek, MacKay und Flege (2001) treten der *critical period theory* mit ihrer Untersuchung entgegen, indem sie zu dem Schluss kommen, dass kein Beweis dafür vorliegt, dass das Erlernen einer Fremdsprache vor dem sechsten Lebensjahr automatisch zu einer akzentfreien Aussprache führt:

In summary, previous foreign accent research has shown that early learners speak L2 with a lower degree of foreign accent than late learners. However, no study has as yet provided convincing evidence for the claim that L2 speech will automatically be accent-free if it is learned before the age of about

6 years and that it will definitely be foreign-accented if learned after puberty.
(Pisek, MacKay & Flege 2001: 197)

Des Weiteren scheint die Theorie der *critical period* in einem institutionellen Rahmen nicht zu greifen. Auf die Altersgruppe, welche für diese Arbeit von Interesse ist, nämlich Schülerinnen und Schüler der AHS ab der dritten Klasse (für Französisch sechsjährig), beziehungsweise noch später, ab der fünften Klasse (für Französisch vierjährig), bezogen, würde dies bedeuten, dass keiner der Schülerinnen und Schüler je eine akzeptable Aussprache erreichen könnte. Der Schulalltag zeigt allerdings, dass es sehr wohl auch Schülerinnen und Schüler in diesen Altersklassen gibt, die zu einer guten Aussprache im Stande sind. Dies postuliert auch Dörnyei (2009a) indem er eine neue Sicht auf den Spracherwerb präsentiert, die *dynamic systems perspective (DST)*. Damit meint er, dass der Spracherwerb genauso wie andere Systeme einem stetigen dynamischen Wandel ausgesetzt ist und von unterschiedlichen Faktoren auf verschiedenste Weisen beeinflusst wird:

[The] basic premise of DST is that in complex systems nothing is permanent or absolute, and even seemingly solid equilibrium states are changeable as they can be moved from their preferred positions by a large enough push.
(Dörnyei 2009a: 247)

Dörnyei (2009a: 248) geht sogar einen Schritt weiter und argumentiert, dass „available evidence (empirical and anecdotal alike) suggests that there is no critical period involved in learning an L2 within formal school contexts“.

Ein zweiter wesentlicher Einflussfaktor auf den Ausspracheerwerb der Schülerinnen und Schüler ist deren Motivation. Hierbei gelten Gardner und Lambert (1959) als richtungsweisend, da sie erstmals in diesem Zusammenhang die Einstellung der Lernenden zu der Zielsprachgemeinschaft als determinierenden Faktor präsentierten:

We argue that an individual acquiring a second language adopts certain behavior patterns which are characteristic of another cultural group and that his attitudes toward that group will at least partly determine his success at learning a new language. (Gardner & Lambert 1959: 267)

Dieser Argumentation zufolge streben Lernerinnen und Lerner mit dem Fremdspracherwerb danach, sich in eine Gruppe einzufügen, kulturell bedingte Verhaltensweisen anzunehmen und sich dadurch besser in die ausgewählte Gemeinschaft einzugliedern. In einem institutionellen Umfeld, insbesondere im Kontext von Schule, scheint dieses Bestreben der Schülerinnen und Schüler allerdings als

nicht besonders plausibel, ist es doch zum Teil schlichtweg verpflichtend mindestens eine Fremdsprache (im österreichischen Kontext zumeist Englisch) und in den meisten Fällen sogar eine zweite Fremdsprache (Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, etc.) zu erlernen. Dörnyei (2009b) sieht auch einen Widerspruch in der Annahme von Gardner und Lambert (1959) in Hinblick auf die Entwicklung der englischen Sprache zu einem *Global World English*, da es hier nicht eine Standardgemeinde gäbe, sondern unterschiedlichste Gruppierungen, in welche sich die Lernerinnen und Lerner eingliedern könnten:

The language of this global identity is English, and from this perspective it is not at all clear who EFL (English as a Foreign Language) learners believe the 'owner' of their L2 is. This lack of a specific target community, in turn, undermines Gardner's theoretical concept of integrativeness. (Dörnyei 2009b: 24)

Wie man diesen unterschiedlichen Ansätzen auch gegenüberstehen möchte, scheint eines für einen gelingenden Fremdsprachenunterricht unausweichlich, nämlich der Versuch die Schülerinnen und Schüler in ihrem momentanen Motivationszustand aufzufangen und ihnen das zu geben, was sie dabei brauchen. Abendroth-Timmer (2007: 55) kritisiert dahingehend, dass dieses den Schülerinnen- und Schülern entgegenkommen oftmals scheitert, da der Fremdsprachenunterricht zu sehr auf das „Nützlichkeitsmotiv“ verweist und dadurch „Gefahr [läuft], Lernende in ihrem aktuellen motivationalen Zustand nicht zu erreichen“. Für die Ausspracheschulung könnte dies bedeuten, dass den Schülerinnen und Schülern reale Situationen geboten werden müssen, in denen sie das Zu-Lernende, beziehungsweise das bereits Gelernte immer wieder austesten und anwenden können. Hierbei ist beispielsweise an Begegnungen mit Muttersprachlern zu denken, durch Sprachassistentinnen und –assistenten, oder durch Auslandsreisen und –aufenthalte. Dies ist allerdings auch denkbar umsetzbar durch die Partnerschaft mit Schulen aus dem Land der Zielsprache und der Aufgabe sich mit ausgewählten Partnern über Skype, etc. auszutauschen. Es gilt also nicht nur langfristige Ziele festzusetzen, insbesondere in einem schulischen Kontext sollten die Lehrpersonen stets auch kurze Zielsetzungen in Betracht ziehen, um dadurch die Motivation der Lernerinnen und Lerner aufrechtzuerhalten.

3.2 Ausspracheschulung als ‚Stiefkind‘ im Fremdsprachunterricht

Wohl aber ist es nötig und auch möglich, deutschen Schülern eine solche Aussprache des Französischen anzueignen, da[ss] sie im Auslande ohne Mühe verstanden werden, und da[ss] sie das Ohr des gebildeten Franzosen nicht durch Misstöne beleidigen und verletzen.
(Wendt 1895: 128)

Dieses Zitat, wenngleich es etwas veraltet ist, lässt dennoch erahnen, wie wichtig das Erlernen einer möglichst authentischen Aussprache im Fremdsprachenunterricht ist. Lange Zeit wurde die Ausspracheschulung als nicht wichtig angesehen, die Schülerinnen und Schüler seien im Stande selbstständig die ‚richtige‘ Aussprache zu erlernen und daran zu arbeiten. Morley (1994) fasste die am Häufigsten von Lehrpersonen vorgebrachten Argumente gegen eine explizite Ausspracheschulung im *English as a Second Lanugage*-Unterricht in vier Punkten zusammen und kommentierte diese anschließend.

- Pronunciation isn't important.
- Students will pick it up on their own.
- You can't teach it anyway.
- I don't know how to teach it, even if I wanted to (i.e., I do not have the training).

(Morley 1994: 66)

Die erste Argumentation stützt sich demnach auf die Auffassung, dass Ausspracheschulung nicht wichtig sei. Morley (1994: 67) argumentiert jedoch dahingehend, dass Ausspracheschulung genauso viel, wenn nicht sogar mehr Bedeutung zukommen sollte, wie allen übrigen Bereichen, wie Grammatik, Syntax, etc. In einer Konversation werden nicht nur Informationen ausgetauscht, die Aussprache beeinflusst auch andere Faktoren einer anderen Ebene und lässt Gesprächspartner über den eigentlichen denotativen Gehalt der Äußerung weitere Schlüsse über das Gegenüber ziehen. So können beispielsweise aus einem Akzent Informationen über die Herkunft, oder über das Niveau der Fremdsprachenbeherrschung abgeleitet werden, welche den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin Schlüsse über Sympathie, sozialen Status oder Intelligenz ziehen können (Edwards 1999: 2).

Mit Bezug auf das zweite Argument bestätigt Morley (1994: 67), dass dies zum Teil wahr sei, wenn man jedoch einen genaueren Blick auf eine Klasse wirft, wird schnell klar, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich selbstständig eine zufriedenstellende Aussprache beizubringen und an dieser zu arbeiten. Schülerinnen und Schüler brauchen Unterstützung und Anleitung, sie sind auf Feedback angewiesen, welches ihnen dabei helfen soll zu erkennen, woran sie weiter, oder intensiver arbeiten müssen. Die Lehrpersonen werden dazu angehalten den Schülerinnen und Schülern Strategien und Möglichkeiten aufzuweisen, wie sie eine ausreichende Aussprache erarbeiten können.

Der Aussage „You can't teach it anyway“ (Morley 1994: 66) kann man nur entgegenbringen, dass dies stark von der jeweiligen Herangehensweise abhängt und dass die Lehrperson bei der Ausspracheschulung vor allem eine unterstützende und helfende Position einnehmen sollte (Morley 1994: 67).

Der letzte oben angeführte Punkt, „I don't know how to teach it, even if I wanted to“ (Morley 1994: 66) stellt hierbei das schwerwiegendste Problem dar. Angehende Lehrpersonen werden während ihres Studiums zwar dazu angehalten selbst an ihrer Aussprache zu arbeiten, welches entweder durch gezielte Kurse unter beispielsweise Einbindung von Sprachlaboren, oder durch das Anraten eines Auslandsaufenthaltes während der Studienzeit forciert wird. Leider beschränken sich die Fachdidaktikkurse allerdings darauf, das Lehren von Bereichen wie Grammatik, beziehungsweise der Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören zu trainieren, in den allerwenigsten Fällen wird jedoch genauer darauf eingegangen, wie Ausspracheschulung in den Unterricht eingebaut werden kann und welche Methoden und Hilfsmittel hierfür verwendet werden können.

Obwohl diese Punkte bereits im Jahr 1994 von Morley angeprangert wurden und seither sicherlich einige Veränderungen stattgefunden haben, gibt es dennoch weiterhin einige Hürden und Probleme in Hinsicht auf die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. Hirschfeld (2003) formulierte diese Probleme und fasste sie ebenfalls in einer Liste zusammen:

- Es gibt kaum wissenschaftliche Publikationen zum Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht.

- In der Lehreraus- und Fortbildung werden die fachlichen (Phonologie/Phonetik) und die didaktisch/methodischen Grundlagen in der Regel nicht ausreichend vermittelt.
- Es gibt in Lehrwerken hinsichtlich der Übungsschwerpunkte, der methodischen Abwechslung und des Umfangs von Übungen meist kein zufriedenstellendes Angebot.
- Es gibt nicht genügend Zusatzmaterialien, die den speziellen Interessen der unterschiedlichen Zielgruppen (hinsichtlich der Ausgangssprache, des Lernstands, des Alters, des Ausbildungsziels) gerecht werden.
- Im Fremdsprachenunterricht wird im Allgemeinen zu wenig an Hör- und Ausspracheproblemen gearbeitet, so dass häufig auch weit Fortgeschrittene nicht nur ihren ‚fremden Akzent‘ beibehalten, sondern Probleme in der mündlichen Kommunikation haben. Internationale und international rezipierte Forschung bezieht sich überwiegend auf das Englische als Fremdsprache.

(Hirschfeld 2003: 277)

Unter Anbetracht dieser angeführten Punkte können zwei Problemgebiete identifiziert werden. Zum einen sieht Hirschfeld (2003) die Probleme bei der Ausbildung und Fortbildung der Lehrpersonen selbst, zum anderen argumentiert sie, dass für Lehrpersonen zu wenig Materialien, sowohl theoretische Grundlagen, als auch tatsächlich praktisch anwendbare Übungsmöglichkeiten, vorhanden sind. Leupold (2010) orientiert sich bei der Definition gewisser Punkte, welche die Bedeutung der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht für ihn konstituieren an dem Problemaufriss von Hirschfeld (2003) und formuliert diese wie folgt:

- Die Wahrnehmung sprachlicher Phänomene wird geschärft.
- Durch eine sichere Aussprache wird ein Gefühl der Nähe zur Zielsprache etabliert.
- Dadurch entsteht ein besseres Verstehen und Verstanden-Werden.
- Durch die Kenntnis für die Zielsprache typischer Intonationsmuster wird die Interpretation von Sprechakten erleichtert.
- Diese Kenntnis der Intonationsmuster erweitert die eigene Ausdrucksfähigkeit.

- Wenn die richtige Aussprache beherrscht wird unterstützt diese richtiges Schreiben.
- Eine sichere Aussprache steigert das Selbstvertrauen.

(Leupold 2010: 253)

Es kann also festgehalten werden, dass die Aussprache, speziell im Fremdsprachenunterricht, einen wesentlichen Teil ausmacht und dementsprechend gefördert werden sollte. Wie bereits oben erwähnt, kann eine fehlerhafte, oder unklare Aussprache, nicht nur zu Verständnisschwierigkeiten führen, sondern auch zu negativen Gefühlen von Seiten des Gegenübers. Des Weiteren ist festzuhalten, dass eine gute Aussprache auch bei Schwierigkeiten oder Fehlern in anderen Bereichen, wie etwa Grammatik oder Wortschatz, helfen kann, da diese dann eher von einem Gegenüber überhört werden (Grotjahn 1998: 41).

Obwohl in den letzten Jahren, die Kommunikation sehr in den Vordergrund des Unterrichts gerückt wurde und zunehmend darauf geachtet wird, dass die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet werden effektiv an fremdsprachlichen Kommunikationssituationen teilnehmen zu können und ihre Ansichten und Standpunkte möglichst verständlich auszudrücken, fehlt dennoch zumeist eine intensive Beschäftigung mit der Aussprache, beziehungsweise mit der Phonetik der jeweiligen Fremdsprache.

Der heutige Fremdsprachenunterricht ist besonders von der in den 1970ern entstandene Methode des Communicative Language Teaching (CLT) beeinflusst. Dieser Zugang stellt die Kommunikation in der jeweiligen Fremdsprache in den Vordergrund und zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur gelernte Formulierungen auf Abruf bereit haben, es geht viel mehr darum, dass die Schülerinnen und Schüler die nötigen sprachlichen Mittel vermittelt bekommen, um auch zu diskutieren, zu hinterfragen und die in der jeweiligen Situation notwendigen Bedeutungseinheiten transportieren zu können (Savignon 2004: 124). Gerade aus diesem Grund, also diesem Fokus auf Kommunikation und nicht so sehr auf Korrektheit, wie vor dem Aufkommen dieser Methode oft die Forderung war, fand im Zuge der Einbindung von CLT zunächst eine erneute Verdrängung der Aussprache im Unterricht statt (Lightbown & Spada 2013: 68). Natürlich wurde dieses Konzept

über die Jahre ebenfalls weiter erforscht und entwickelt, sodass auch die Aussprache wieder ihren Einzug fand und ihren Stellenwert zugeschrieben bekam.

3.3 Muttersprachliche „Norm“ als Lernziel

Wenn man die Ergebnisse von Befragungen von Fremdsprachenlernerinnen und –lernern nach den Zielen, die sie mit ihrem Lernen erreichen wollen, betrachtet, dann rangiert das Lernziel „gute Aussprache“ unter den vordersten Stellen (u.a. LeVelle & Levis 2014). Hierbei orientieren sich die meisten Lernerinnen und Lerner, sowohl implizit als auch explizit, an einer „muttersprachlichen Norm (*nativelikeness*)“ (Abel 2018: 29). Dieses herbeigesehnte Ziel vieler Lernerinnen und Lerner wird jedoch oft in Frage gestellt. Major (2001) argumentiert beispielsweise, dass

[w]ith much practice, probably every adult learner can produce /ma/ natively in some L2 [...] but most L2 learners will not pass for native in a L2 when calling the fire department because their houses are burning down. (Major 2001: 12)

Die Annahme, dass manche Lernerinnen und Lerner manche Phoneme korrekt produzieren können und in einer gewissen Umgebung, unter den richtigen Umständen, eine *nativelike* Aussprache erwerben und produzieren können, wird also von Major (2001) unterstützt. Allerdings grenzt er diese These auch bereits mit dem Zusatz ein, dass Lernerinnen und Lerner einer Zweitsprache in Stresssituationen, seiner Meinung nach nicht in der Lage wären diese Aussprache beizubehalten. Obwohl sich Major (2001) hier auf den Begriff des Zweitspracherwerbs bezieht, kann diese Annahme auf den Fremdspracherwerb ausgeweitet werden, da das Erlernen beider mit ähnlichen Voraussetzungen verbunden ist und unter ähnlichen Umständen stattfindet. Morley (1991: 498) ist ähnlicher Ansicht und schreibt, dass das Erreichen einer (fast) muttersprachlichen Aussprache für viele Lernerinnen und Lerner (und deren Lehrpersonen) sehr ansprechend klingt, jedoch der Weg dorthin ein sehr anstrengender für beide Seiten ist. Sie geht sogar weiter und meint, dass „[t]he truth is that they are virtually unattainable for the vast majority of ESL learners“. Sie geht also auch davon aus, dass es für einen kleinen Teil der Lernerinnen und Lerner eventuell möglich wäre durch viel Training eine muttersprachliche Aussprache zu erlangen, für den Rest bleibt es jedoch ein unerreichbares Ziel. Ur (1996: 52) geht noch einen Schritt weiter und schreibt, dass „'[p]erfect' accents are difficult if not

impossible for most of us to achieve in a foreign language anyway“. Daher sollte das Hauptziel vom (Fremd-) Sprachenlehrpersonen jenes sein, die Schülerinnen und Schüler mit dem notwendigen Wissen und Training auszustatten, um ihren Akzent so unscheinbar wie möglich zu machen und so eine möglichst verständliche Kommunikation mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern führen zu können, ohne gravierende Verständnisprobleme, welche auf die Aussprache zurückzuführen wären.

Man sieht also, dass dieses abstrakte Gebilde von „guter Aussprache“ sehr schwer zu definieren und zu messen ist. Einige Untersuchungen haben es sich daher zum Ziel gemacht, eine „objektive“ Bewertung von fremdsprachlichen Akzenten im Sprachenunterricht zu entwickeln. Im Zuge unterschiedlicher Untersuchungen wurden „professionelle Rater (ausgebildete Phonetiker), oder entsprechende Computerprogramme zur Hilfe genommen, um Akzenturteile vorzunehmen“ (Abel 2018: 29). Dabei wurden unter anderem auch muttersprachliche Produktionen herangezogen, um die Bewertungen von nicht-muttersprachlichen Sprechern vergleichen und gegenüberstellen zu können. Die Ergebnisse zeigten jedoch weitgehend, dass auch die muttersprachlichen Beispiele teilweise mit den „objektiven“ Bewertungsschemata ähnlich eingestuft wurden, wie Aufnahmen von nicht-muttersprachlichen Personen. Dies liegt zum Teil daran, dass die Sprechakte von Maschinen anders verwertet werden, als von menschlichen Zuhörern, welche eine Kommunikationssituation immer als komplexe Struktur, eingebettet in unterschiedlichste Umstände, erfasst und auch demnach beurteilt (Stock 2000: 12). Muttersprachliche Gesprächspartner stufen folglich Aussprachefehler als weniger schwerwiegend ein, als dies beispielsweise ein Computersystem, oder ein ausgebildeter Phonetiker tun würde, wenn die Kommunikation insgesamt recht flüssig ist. Es gibt allerdings auch das umgekehrte Phänomen, das sogenannte „reverse linguistic stereotyping“. In diesem Fall meinen muttersprachliche Gegenüber, beispielsweise aufgrund des Namens, einen Akzent wahrzunehmen, welcher jedoch gar nicht existiert. Derwing & Munro (2015: 138) definieren das „reverse linguistic stereotyping“ als „phenomenon in which listeners persuade themselves that they hear an L2 accent where none exists“.

Es gilt allerdings auch festzuhalten, dass eine Kommunikation auch glücken kann, obwohl ein gewisser Akzent zu vernehmen ist. So fassen beispielsweise Hayes-Harb

und Watzinger-Tharp (2012: 261) ihre Untersuchungen auf die Weise zusammen, dass, obwohl man dies annehmen möchte, beziehungsweise die Annahme als weit verbreitet gilt, „eine akzentuierte Sprache nicht zwingend zu einer Beeinträchtigung der Verständlichkeit führt“.

In Zusammenhang mit diesem muttersprachlichen „Ideal“, welches angestrebt wird, darf ein weiterer wesentlich Punkt nicht außer Acht gelassen werden, nämlich die Tatsache, dass aufgrund verschiedener Migrationsbewegungen nicht nur eine zielsprachliche Norm vorhanden ist. Diese zunehmende Komplexität der Sprachen erschwert die Wahl einer Varietät die als normativ angesehen werden soll. Moyer (2013: 18) stellt dieses Konstrukt der „Muttersprachlichkeit“ (*nativeness construct*) insofern in Frage als, dass es einen idealen monolingualen Sprecher hervorhebt „when in reality most native speakers are neither linguistically ideal nor monolingual“. Moyer (2014) postuliert daher, dass anstelle dieses Ideals ein anderes Konzept als Orientierungspunkt in den Fremdsprachenunterricht und besonders in der Ausspracheschulung gelten sollte: Verständlichkeit.

Theres is now a fervent call to abandon the ‚nativeness principle‘ (Levis, 2016), and to embrace a standard of intelligibility instead. Intelligibility is a measure, not of acoustic approximation to a native target, but of the listener’s actual ability to decode an utterance. (Moyer 2014: 20)

Dieses Kriterium der Verständlichkeit wirft allerdings erneut weitere problematische Aspekte auf, da eine Anzahl an von Fragen zur Definition dieses Kriteriums beantwortet gehören. Zum einen stellt sich die Frage für wen es verständlich sein muss, zum anderen ist fraglich anhand welcher Bedingungen eine Aussage über die Verständlichkeit einer Produktion gemacht werden kann. Da dies schwer zu operationalisieren und in den Unterricht einzubauen ist, scheint die Wahl der Lehrpersonen eine Varietät als Standardnorm heranzuziehen und entsprechend dieser die Aussprache der Schülerinnen und Schüler zu schulen, als weitgehend nachvollziehbar und verständlich. Welche Varietät schlussendlich von den Lehrpersonen als Beispiel herangezogen wird hängt wiederum von unterschiedlichen Faktoren, wie längere Auslandsaufenthalte in einer gewissen Region, eigene Präferenzen, ab und kann wiederum nicht verallgemeinert werden. Eine Möglichkeit wäre auf die von der *International Phonetics Association* vorgeschlagene Varietät, das mittelständische Pariser Französisch, zurückzugreifen.

In Birdsong's (2007) Studie zu anglophonen Französischlernerinnen und -lernern wiederum zeigen die Ergebnisse, dass eine von Muttersprachlern als *nativelike* oder akzentfreie Aussprache erworben werden kann (Birdsong 2007: 100), vor allem bei Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern, welchen ein explizites Aussprachetraining zugunsten kam und welche ein hohes Maß an Motivation aufwiesen (Birdsong 2007: 110).

Zusammenfassend lässt der Schluss zu, dass das Erlernen einer der Zielsprache möglichst nahen Aussprache durchaus möglich ist, aber von wesentlichen Faktoren abhängt. Zum einen ist eine gezielte Ausspracheschulung sicherlich sehr förderlich, zum anderen spielt auch die Motivation der Lernerinnen und Lerner eine große Rolle. Zudem bleiben Theorien wie die *critical period* oder Interferenzprobleme bei der *interlanguage* immer zu beachten, beziehungsweise durch neue Erkenntnisse zu widerlegen.

3.4 Rolle der Aussprache im GERS und AHS Lehrplan

Im Zusammenhang mit der Ausspracheschulung in einem institutionellen Kontext, sind natürlich auch die reglementierenden Kriterien und Rahmenbedingungen von großem Interesse. Da sich diese Arbeit insbesondere mit der Ausspracheschulung in österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) beschäftigt, ist eine Auseinandersetzung mit dem Lehrplan dieser Schulen unausweichlich. Desweiteren ist auch die Untersuchung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), welcher eine wesentliche Grundlage für den Lehrplan darstellt, in Bezug auf die darin festgehaltenen Bezugspunkte zur Ausspracheschulung von Interesse.

Wie bereits eingangs erwähnt, wurde der GERS dazu entworfen, eine Referenz und Basis für „die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (Europarat 2001: 14) bereitzustellen. Im ersten Kapitel dieses umfangreichen Nachschlagewerks werden zudem der Umfang der Referenzen, welche man darin findet, genau definiert:

Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext

ab, [der] in den Sprache[n] eingebettet ist. Der *Referenzrahmen* definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.
(Europarat 2001: 14)

Unter Anbetracht dieser ersten Präsentation der Ziele und Zwecke dieses Referenzrahmens wird der Stellenwert der Kommunikation in diesem schnell offensichtlich. Da die Kommunikation auch hier an erster Stelle steht taucht ebenfalls die Frage nach dem Stellenwert, welcher der Aussprache beigemessen wird, auf. Dieser scheint auf den ersten Blick gegeben, schließlich ist ein eigener Abschnitt – „5.2.1.4 Phonologische Kompetenz“ – diesem Thema gewidmet (Europarat 2001: 117). Diese beinhaltet „Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion“ bestimmter Teilaspekte: die Realisierung lautlicher Einheiten, die Unterscheidung „distinktive[r] Merkmale“, die „phonetische Zusammensetzung von Wörtern“, Satzphonetik (Satzakzent, Satzrhythmus, Prosodie und Intonation), sowie die phonetische Reduktion (wie beispielsweise Assimilation, Elision, Vokabelabschwächung) (Europarat 2001: 117). Ausgehend von diesen Fertigkeiten im Zuge des Unterrichts sollte die Aussprache entsprechend dem jeweiligen Kompetenzniveau ausreichend geschult sein. So sollte sich die Aussprache vom Niveau A2 „im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden“, über B1 „ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird“, bis hin zu dem Kompetenzniveau B2, bei welchem der Akzentbegriff nicht mehr vorhanden ist, zu: „hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben“ (Europarat 2001: 117), im Laufe der Ausbildung entwickelt werden.

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen, welche im GERS dargelegt werden, soll nun auch der AHS Lehrplan dahingehend betrachtet werden, inwiefern und in welchem Ausmaß die Ausspracheschulung in diesen Einzug erhält. Bereits im Abschnitt des Unterstufenlehrplans der Lebenden Fremdsprachen (Erste, Zweite) steht wiederum die Kommunikation im Vordergrund:

Kommunikative Fremdsprachenkompetenz

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben. Sie soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, Alltags- und Unterrichtssituationen in

altersgemäßer und dem Lernniveau entsprechender Form situationsadäquat zu bewältigen.
(BMBF 2018: 55)

In direktem Bezug auf die Ausspracheschulung findet sich jedoch im Abschnitt der Unterstufe relativ wenig Information. Es wird lediglich festgehalten, dass eine schrittweise „Annäherung an die Zielsprache unter Berücksichtigung der Lernersprache“ (BMBF 2018: 57) stattfinden sollte und dabei stets auf das jeweilige Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen werden sollte. Eine weitere Erwähnung der Aussprache findet man unter der Kategorie „Umgang mit Lehrmaterialien und Lernhilfen“ (BMBF 2018: 58), wobei auch explizit auf das Internationale Phonetische Alphabet und dessen Einbindung in den Unterricht Bezug genommen wird:

Das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift ist als Hilfsmittel bezüglich der Aussprache und Intonation nach Möglichkeit anzustreben. Damit wird das selbstständige Erarbeiten von unbekanntem Wortmaterial gefördert.
(BMBF 2018: 58)

Diese Formulierung lässt allerdings wieder einigen Spielraum zur eigenen Interpretation, da die Lehrpersonen demnach selbst entscheiden können, ob und in welchem Ausmaß sie das Internationale Phonetische Alphabet in ihren Unterricht einbinden möchten.

Betrachtet man nun den Abschnitt des AHS Lehrplans bezüglich des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe, wird rasch festgestellt, dass sich hier keine wesentlichen Unterschiede zur Ausspracheschulung finden im Vergleich mit den Forderungen an die Unterstufe. Fehler bei mündlichen Produktionen werden nach wie vor, dem jeweiligen Niveau entsprechend, akzeptiert. Es findet sich jedoch kein weiterer Hinweis zum Internationalen Phonetischen Alphabet, lediglich ein weiteres didaktisches Prinzip unter der Kategorie „Linguistische Kompetenz“, welches besagt, dass „Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation in dem Maße zu schulen [sind], wie sie für das vorgesehene Kompetenzniveau notwendig sind. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist anzustreben“ (BMBF 2018: 129).

Unter Anbetracht der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler in Französisch, das meist die zweite lebende Fremdsprache darstellt, am Ende der AHS (12.

Schulstufe) in dem Fertigkeitsbereich Sprechen (die Teilbereiche „an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes Sprechen“ sind hier zusammengefasst), sowohl in der sechsjährigen, als auch vierjährigen Form, das Kompetenzniveau B1 laut GERS erreichen müssen, scheinen die Forderungen des Lehrplans ausreichend.

3.5 Zusammenfassung

In Anbetracht dieser unterschiedlichen Kriterien, welche Einfluss auf den Fremdspracherwerb und insbesondere auf die Ausspracheschulung haben, wurden auch die Forschungsfragen und das gewählte Design dieser Arbeit begründet. Zu Beginn dieses Kapitels wurde zunächst die generelle Vernachlässigung der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht skizziert, bevor die Diskussion um die Varietät, welche als normatives Modell für die Ausspracheschulung herangezogen werden soll, beleuchtet wurde. Zudem wurde die Rolle der Aussprache in den für den österreichischen Fremdsprachenunterricht wesentliche Rahmen bietenden Referenzen, dem GERS und AHS Lehrplan besprochen. Zuletzt wurden zwei wesentliche und im Zuge des Unterrichts bedingt beeinflussbare Einflussfaktoren auf den Ausspracheerwerb und die unterschiedlichen Theorien dazu etwas diskutiert. Im Folgenden soll nun erläutert werden, wie auf Basis dieser unterschiedlichen Erkenntnisse, die Forschungsfragen und die Arbeitshypothesen formuliert wurden.

4. Fragestellung und Hypothesen

Im vorigen Kapitel wurde aufgezeigt, wie wenig Anklang das Internationale Phonetische Alphabet bei der Ausspracheschulung von Fremdsprachen findet. Besonders in Bezug auf die Ausspracheschulung im Französischunterricht an österreichischen Schulen findet man sehr wenig, bis schlichtweg keine Literatur und/oder Untersuchungsergebnisse. Dennoch bekommt das Internationale Phonetische Alphabet eine gewisse Aufgabe im AHS Lehrplan zugeschrieben. Im AHS Unterstufenlehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache findet man als didaktischen Grundsatz unter der Rubrik *Umgang mit Lehrmaterialien und Lernhilfen* den Satz „Das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift ist als Hilfsmittel bezüglich der Aussprache und Intonation nach Möglichkeit anzustreben. Damit wird das selbständige Erarbeiten von unbekanntem Wortmaterial gefördert“ (BMBF 2018: 58).

Ausgehend von diesem didaktischen Prinzip, in Verbindung mit den bisweilen gesammelten Einblicke im Zuge diverser Praktika und der eigenen Ausbildung während des Studiums, entwickelte sich ein gewisses Interesse daran, inwiefern das Internationale Phonetische Alphabet an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen im Französischunterricht eingebunden wird. Aus diesem Interesse entstanden auch die Forschungsfragen, welche prinzipiell drei Themenfeldern zugeordnet werden können. Zum einen ist für diese Arbeit interessant, auf welche Art und Weise die Lehrpersonen selbst an ihrer Aussprache gearbeitet haben, ob sie selbst mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet vertraut sind und arbeiten, beziehungsweise wo sie den Umgang damit gelernt haben. Dann ist natürlich die Frage nach der Zeit und der Methoden, welche für die Ausspracheschulung im Französischunterricht der Befragten als Lehrpersonen genutzt werden, ein zentrales Thema. In Verbindung mit diesem Thema geht auch die Frage einher, welchen Stellenwert das Internationale Phonetische Alphabet im Französischunterricht der Befragten einnimmt und einerseits welche Schwierigkeiten, andererseits welche Chancen die Befragten in der Einbindung des Internationalen Phonetischen Alphabets sehen. Aus diesen Interessensfeldern ergeben sich drei Forschungsfragen, welche für diese Arbeit als zentral gesehen werden:

- Welche Erfahrungen machten die Lehrpersonen selbst mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet?
- Wie schulen Französischlehrpersonen an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen die Französischaussprache ihrer Schülerinnen und Schüler?
- Wo sehen diese Lehrpersonen Schwierigkeiten, aber auch Chancen in Bezug auf die Einbindung des Internationalen Phonetischen Alphabets in ihren Unterricht?

Diese drei Forschungsfragen dienten auch als grobe Einteilungspunkte des Leitfadens für die Interviews, welche zur Untersuchung herangezogen wurden, dazu finden sich jedoch genauere Informationen im folgenden Kapitel 5.

Unter Anbetracht des momentanen Forschungsstandes und den generellen „Schwierigkeiten“ beim Fremdsprachenerwerb, insbesondere die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht, ergeben sich zu den oben genannten Forschungsfragen einige Hypothesen. Diese sollen wiederum anhand der durchgeführten Interviews und deren Auswertung und Analyse bekräftigt, beziehungsweise widerlegt werden.

In Bezug auf die Erfahrungen, welche die interviewten Lehrpersonen selbst mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet gemacht haben, kann bereits auf eigene Erlebnisse zurückgegriffen werden. Hier lautet die Hypothese deshalb, dass die Lehrpersonen zu einem größeren oder geringeren Teil während des Studiums im Zuge diverser Lehrveranstaltungen immer wieder mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet in unterschiedlichen Ausprägungen konfrontiert waren. Die wenigsten werden sich an eine Einbindung während ihrer eigenen Schulzeit erinnern. Desweiteren wird die Hypothese aufgeworfen, dass Lehrpersonen eines älteren Jahrgangs mehr Berührungspunkte mit dem Internationalen Phonetischen Alphabets sowohl während ihrer eigenen Schulzeit, als auch während ihres Studiums hatten, als jüngere Interviewteilnehmerinnen.

Die zweite Fragestellung nach der generellen Französischausspracheschulung an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen wird ebenfalls zur Begründung einer Arbeitshypothese die bereits gesammelte Erfahrung herangezogen. Aus dieser ergibt sich die Annahme, dass die Lehrpersonen wenig bis gar keine phonetische Ausspracheschulung in ihren Unterricht einfließen lassen,

sondern viel mehr in kommunikative Produktionen der Schülerinnen und Schüler eingreifen, um auf spezielle Besonderheiten der französischen Aussprache hinzuweisen.

Betrachtet man die Hypothesen zur eigenen Erfahrung der Lehrpersonen mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet und zur Ausspracheschulung generell im Französischunterricht, dann ergeben sich klare Schlüsse auf die Einschätzungen der Lehrpersonen der Probleme und Chancen der Einbindung der Lautschrift in den Unterricht. In Bezug auf die Schwierigkeiten, beziehungsweise Probleme bei der Verwendung des IPA im Französischunterricht, wird vor allem die Unsicherheit im Umgang mit der Lautschrift von Seiten der Lehrpersonen angenommen. Vor allem bei denjenigen welche ihr Studium bereits vor längerer Zeit abgeschlossen haben wird die fehlende Übung und Auseinandersetzung mit der Lautschrift gefürchtet und daher ein Verzicht auf die Verwendung dieser im Unterricht angestrebt. Zudem wird die Hypothese aufgestellt, dass die Lehrpersonen zu wenig Materialien zur Verfügung haben und es einen erheblichen Mehraufwand bedeuten würde, das Internationale Phonetische Alphabet in den Unterricht einzuführen und gezielt zu üben.

Allerdings wird auch vermutet, dass Lehrpersonen gewisse Chancen der Lautschrift erkennen. Hier wäre anzudenken, dass sie diese als Möglichkeit ansehen könnten, um die Ausspracheschulung etwas aus dem Unterricht auszulagern und damit den Schülerinnen und Schülern ein Mittel zur Hand zu geben, um selbstständig an ihrer Aussprache zu arbeiten. Zudem könnten sich die Schülerinnen und Schüler damit unbekanntes Vokabular eventuell leichter selbst erschließen, indem sie mit der Lautschrift in Wörterbüchern, oder Vokabellisten umgehen könnten.

Im Folgenden soll nun zunächst die Methode der qualitativen Experteninterviews, sowie die Wahl dieser Methode genauer erörtert werden. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert, bevor diese mit der bestehenden Forschungsliteratur, den Forschungsfragen und die vorläufig formulierten Arbeitshypothesen in Verbindung gebracht werden und so ausgewertet werden.

5. Methode

Als Studierende zweier Fremdsprachen war das eigentliche Ziel dieser Arbeit, in Kooperation mit einer erfahrenen Französischlehrkraft ein Konzept mit verschiedenen Übungsdesigns zu entwickeln, um die Einbindung des Internationalen Phonetischen Alphabets in den Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen attraktiver zu gestalten. Da dieses Vorhaben allerdings zum einen den zeitlichen Rahmen dieser Abschlussarbeit gesprengt hätte (Konzeptentwicklung, Feldforschung, Einholung von Feedback, Überarbeitung des Konzepts) und zum anderen das Finden einer zur Kooperation bereiten Lehrkraft sich schwieriger gestaltete als zunächst angenommen soll diese Arbeit eine erste Vorstufe zu diesem weiteren Schritt bilden. Wie bereits in Kapitel 4 erörtert, beschäftigt sich diese Arbeit mit der Erhebung von Daten in Bezug auf die momentanen Stellenwert des Internationalen Phonetischen Alphabets im Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Da es in Bezug auf diese spezifische Fragestellung verhältnismäßig wenig Literatur gibt, wurde versucht, einen ersten kleinen Einblick in die momentane Unterrichtswirklichkeit zu gewähren. Zu diesem Zweck wurden insgesamt sechs Lehrpersonen, welche auch Französisch an Allgemeinbildenden Höheren Schulen unterrichten, in Form von Experteninterviews zu deren Erfahrungen und Einschätzungen befragt. Anschließend wurden diese Interviews, welche mit dem Einverständnis der Befragten aufgezeichnet worden waren, mit Hinblick auf die im Vorhinein definierten Parameter analysiert und ausgewertet. Bevor nun die Auswertung und Präsentation der Ergebnisse begonnen werden kann, sollen im Folgenden zunächst einige Konventionen angelehnt an Misoch (2015) und Trautmann (2012) besprochen werden, die Wahl der qualitativen Datenerhebung genauer ausgeführt werden und die Auswahl der Interviewpartnerinnen erläutert werden.

5.1. Qualitative Interviews

Wie bereits eingangs erwähnt bauen die Erkenntnisse und Einblicke dieser Arbeit auf den Daten, welche durch qualitative Interviews gewonnen werden konnten. Unter diesem Begriff werden allerdings unterschiedliche Vorgehensweisen

zusammengefasst, welche alle ähnliche Eigenschaften aufweisen, was von Trautmann (2012: 2018) folglich zusammengefasst wurden:

Im Kern handelt es sich um allenfalls teilstandardisierte, mündliche Befragungen von Einzelpersonen zu einem Forschungsgegenstand, die als solche bestimmten Gütekriterien der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung unterliegen müssen, wenn sie als wissenschaftliche Aktivität gelten können sollen.

Hierbei ist festzuhalten, dass es nicht ein qualitatives Interview gibt, sondern „verschieden Formen oder Typen, denen unterschiedliche Traditionen zugrunde liegen, die sich für bestimmte Forschungsfragen mehr oder weniger gut eignen“ (Trautmann 2012: 219), daher sollte ein erster Schritt immer die genaue Definition des Forschungsinteresses sein, um ausgehend davon auf die richtige Interviewform zurückgreifen zu können. Während Trautmann (2012: 2019) lediglich die am meisten verwendeten Verfahren in drei große Kategorien zusammenfasst, nämlich das narrative Interview, das problemzentrierte Interview und das systematisierende Experteninterview, greift Misoch (2015) bei ihrer Typisierung von qualitativen Einzelinterviews auf den Metabegriff des Leitfadeninterviews zurück. Da auch die für diese Arbeit relevanten Interviews auf einen Leitfaden aufgebaut waren, sollen im Folgenden kurz die Funktionen und der Aufbau eines solchen Leitfadeninterviews besprochen werden.

5.1.1 Das Leitfadeninterview

Wie der Name bereits erahnen lässt werden unter diesem Überbegriff alle Erhebungsformen, welche auf einen zuvor formulierten Leitfaden zurückgreifen zusammengefasst. Der Leitfaden erlaubt hierbei den Forschenden während des Interviews die Strukturierung vorzugeben, anders als bei narrativen Interviewformen, wo meist die Interviewten die Struktur und des Verlauf steuern (Misoch 2015: 65). Die jeweiligen Strukturierungsgrade können hierbei natürlich auch variieren. Misoch (2015: 65) fasst in dieser Kategorie alle Interviewformen zusammen, „die halbstrukturiert vorgehen und einen vorab ausgearbeiteten Leitfaden verwenden“ nämlich „problemzentrierte Interviews, themenzentrierte Interviews, fokussierte Interviews, Tiefeninterviews, diskursive Interviews, ethnographische Interviews, Experteninterviews, Convergent Interviewing [und optional] Fokusgruppen [und] Gruppeninterviews (wenn leitfadenorientiert)“.

Misoch (2015: 66) hält fest, dass bei all diesen Interviewformen der Leitfaden eine Art „roter Faden für die Erhebung der qualitativen, verbalen Daten“ sein soll und damit „folgende Funktionen erfüllen soll:

- Thematische Rahmung und Fokussierung
- Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden müssen
- Bessere Vergleichbarkeit der Daten durch thematische Rahmung
- Strukturierung des gesamten Kommunikationsprozesses“.

Wie bereits weiter oben erwähnt kann die Strukturierung der unterschiedlichen Leitfäden in verschiedenen Graden ausgeprägt sein. Es können ganze Listen von vorformulierten Fragen die in einer gewünschten Reihenfolge gestellt werden sollen erstellt werden, oder nur stichwortartige, gewissen Themenfeldern zugeordnete Listen die in einer beliebigen Reihenfolge während des Interviews besprochen werden können zusammengestellt werden. Das Ausmaß der Planung des jeweiligen Leitfadens hängt von drei zentralen Faktoren ab: „von der Forschungsfrage, von der gewählten Interviewmethode oder dem Grad der Erfahrung des Forschenden“ (Misoch 2015: 66). Während unerfahrene Forschende einen Leitfaden mit vorab ausformulierten Fragen in einer bereits definierten Reihenfolge vorziehen, gilt die Annahme, dass je mehr Übung und Erfahrung der Forschende bereits besitzt, desto freier und stichwortartiger kann der Leitfaden gestaltet sein. Unabhängig vom Grad der Strukturierung der Leitfäden muss ein Leitfaden inhaltlich „letztlich alle im Interview anzusprechenden relevanten Themen auflisten“ (Misoch 2015: 66). Zudem sollte darauf geachtet werden, dass die vorformulierten Fragen möglichst offen sind, damit die Interviewten genügend Raum haben, um ihre Erfahrungen, Meinungen, Gefühle, etc. mitteilen zu können. Einen weiteren Vorteil der Arbeit mit einem Leitfaden stellt die bessere Vergleichbarkeit der erhaltenen Daten dar, da der Inhalt bereits während des Erhebungsprozesses gezielt gesteuert werden kann.

Natürlich ist neben der inhaltlichen Ebene auch die strukturelle Ebene des Leitfadens von Bedeutung. Grundsätzlich unterscheidet Misoch (2015: 68) vier Phasen des Interviews, welche auch den Aufbau des Leitfadens bestimmen und unterschiedliche Aufgaben erfüllen:

- Informationsphase
- Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up)

- Hauptphase
- Ausklang- und Abschlussphase

In der ersten Phase (Informationsphase) wird der Teilnehmer nicht nur über die Studie und die damit verbundenen Ziele informiert, sondern erhält auch die Zusicherung, dass die erworbenen Daten vertraulich und anonym behandelt werden. Zusätzlich zu diesen Informationen sollte in dieser Phase auch die Einverständniserklärung unterzeichnet werden.

Die Aufwärm- oder Einstiegsphase soll dem Befragten den Einstieg in die Interviewsituation und in das Forschungsthema erleichtern, wobei eine möglichst offene und breite Frage gestellt wird, sodass der Befragte frei erzählen kann und die anfängliche Scheu, die oft in einer Interviewsituation herrscht, überwunden werden kann. Mit diesem Einstieg sollte eine möglichst offene und angenehme Atmosphäre geschaffen werden, damit sich der Interviewte wohl fühlt, bzw. ihm die Angst davor *falsche Antworten* zu geben genommen wird.

In der dritten Phase (Hauptphase) werden die eigentlich relevanten Themen in einem kommunikativen Austausch mit dem Befragten bearbeitet. Dafür lohnt es sich besonders den Leitfaden in die unterschiedlichen Themenbereiche gegliedert zu haben, da dies dem Interviewenden erlaubt, das eigentliche Interesse immer im Blick zu behalten und nicht den „roten Faden“ zu verlieren.

Mit der Ausklang- und Abschlussphase wird das Interview beendet, indem der Interviewte dazu aufgefordert wird, eventuell bisher unerwähnte, aber für das Themenfeld wichtige Aspekte hinzuzufügen. Es bietet sowohl dem Interviewten, aber auch dem Interviewer die Möglichkeit das bislang Gesagte nochmals zu reflektieren und eventuelle Lücken aufzufüllen bzw. anzusprechen. Zudem dient diese letzte Phase dazu, den Befragten aus der außergewöhnlichen Situation des Interviews wieder hinauszuführen und damit auch das Ende anzuzeigen.

Die folgende Abbildung soll die unterschiedlichen Phasen des Leitfadeninterviews und ihre verschiedenen Funktionen nochmals zusammenfassen und zum besseren Verständnis dienen.

1. Informationsphase	– Informieren der Befragten zu den Zielen der Studie – Informationen zum Datenschutz – Einverständniserklärung unterzeichnen
2. Warm-up	– Einstiegsfrage – Funktionen: • Gewöhnung an die Gesprächssituation • Offener Einstieg in den Themenbereich
3. Hauptteil	– Bestimmte vorab festgelegte Themenbereiche werden angesprochen, strukturiert durch den Leitfaden. – Oft deduktive und induktive Vorgehensweise kombiniert – Modifikationen des Leitfadens sind ggf. möglich.
4. Ausklang	– Einstellungs- oder Abschlussfrage(n) – Funktionen: • Hinausbegleiten aus dem Interview und gedanklicher Abschluss • Möglichkeit für Ergänzungen und Vertiefungen seitens des Interviewten

Abb. 5: Aufbau eines Leitfadens und Funktion der einzelnen Phasen im Überblick (Misoch 2015: 71)

Zu Beginn dieses Unterkapitels wurde bereits festgehalten, dass das Leitfadeninterview ein Hyperonym ist welchem unterschiedliche Interviewtypen zugeschrieben werden können. In der Beschäftigung mit den für diese Arbeit zentralen Forschungsfragen und der Überlegung welche Interviewform sich für den Erhalt der gewünschten Daten am Besten eignet fiel schlussendlich die Wahl auf das Experteninterview, wessen Besonderheiten im Folgenden Kapitel genauer betrachtet werden sollen.

5.1.2 Das Experteninterview

Im Gegensatz zu anderen Interviewformen stellt das Experteninterview nicht die gesamte Lebensgeschichte einer Person in den Mittelpunkt sondern „Personen als ‚Fachleute‘ für einen bestimmten Gegenstandsbereich/Sachverhalt“ (Trautmann 2012: 221). Diese Interviewform ist also „nicht inhaltlich oder methodologisch bestimmt, sondern lediglich im Hinblick auf die Gruppe der zu interviewenden Personen“ (Misoch 2015: 120). Dieser Sachverhalt wiederum führt dazu, dass

„Experteninterviews [...] oft gemacht, aber selten durchdacht“ werden (Bogner & Menz 2001: 477).

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass es keine einheitliche Definition des Begriffs des Experten gibt. Je nach Disziplin findet man unterschiedliche Parameter, welche zur Eingrenzung des Expertenbegriffs dienen sollen. Ihnen gemeinsam ist allerdings die Annahme, dass die „[b]asis oftmals das unterstellte Wissen, ihre berufliche Position oder ihre soziale Rolle innerhalb der Gesellschaft“ ist (Niederberger & Renn 2018: 46). Hitzler (1994: 14) fügt hinzu, dass sich Experten meist über „Zertifikate, die ihnen Kompetenzen bescheinigen, welche sie sich über eine relativ voraussetzungsvolle, langdauernde und inhaltlich umfangreiche Ausbildung [...] erworben haben“. Es kann also festgehalten werden, dass Experten über Wissen verfügen, welches sie sich über diverse Ausbildungen, beziehungsweise Fortbildungen, angeeignet haben und welches über das Allgemeinwissen einer Gesellschaft hinausgeht. Diesen Expertenbegriff kann man natürlich auch von den oben genannten beruflichen Positionen und sozialen Rollen lösen und als Experten eine Person definieren, „die für ein bestimmtes Wissensgebiet aufgrund ihrer eigenen Aktivität in diesem Bereich fundierte Auskunft geben [kann]“ (Misoch 2015: 121). An diesem Punkt weist Misoch (2015: 121) jedoch darauf hin, dass aus dieser Perspektive eventuell jeder Mensch als Experte angesehen werden könnte, da er aufgrund seines spezifischen Wissens oder spezieller Fähigkeiten als Experte seines eigenen Lebens angesehen werden kann und damit die notwendige Definition für den Begriff des Experten, wie es beispielsweise für die Form des Experteninterviews notwendig ist, verschwimmen kann. Der wichtigste Faktor bleibt demnach, festzumachen worin sich das Expertenwissen, welches für das Experteninterview von Interesse ist, von einem allgemeingültigen Laienwissen unterscheidet.

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Wahl des Experteninterviews ist der Umstand, dass hier die Interviewpartner nicht als individuelle Einzelpersonen im Vordergrund stehen, was eigentlich der Tradition der qualitativen Interviews widerspricht, sondern, dass sie als Vertreter einer bestimmten Gruppe fungieren und Wissen dieser Gruppe transportieren. Misoch (2015: 121) argumentiert hierbei, dass „subjektive Konstruktionen und Sinngebungen in den Hintergrund und institutionalisierte Wissensbestände und Problemlösungen [...] im Vordergrund [stehen]“.

Neben der klaren Definition des Expertenbegriffs liegt eine weitere zentrale Notwendigkeit bei der Planung und Durchführung eines Experteninterviews darin das Erkenntnisinteresse klar zu definieren. Meuser & Nagel (2009: 470f.) unterscheiden hierbei zwischen (a) Kontextwissen und (b) Betriebswissen. Bei ersterem wird der Experte nicht nach seinem eigenen Handeln befragt, sondern als Experte für das Handeln anderer Personen beziehungsweise Personengruppen (z.B. Forscher werden über den Lebensalltag von Arbeitslosen befragt). Im Gegensatz dazu steht die Erhebung von Betriebswissen, wobei das Handeln des Befragten im Interessenszentrum steht (z.B. Statiker werden nach den Grundlagen ihrer Berechnungen befragt).

5.1.3 Datenerhebung

Nachdem man sich für eine Forschungsmethode entschieden hat (quantitativ oder qualitativ) und für die spezielle Form des Interviews (im Falle dieser Arbeit ist es das Experteninterview), gibt es natürlich weitere Aspekte in Bezug auf die Datenerhebung, -auswertung und -analyse, welche bedacht werden müssen. In all diesen Schritten sollte auch immer wieder das ausgewählte Verfahren in Frage gestellt werden und Überlegungen angestellt werden, ob ein anderes, alternatives Verfahren vielleicht effektiver und effizienter wäre.

In Hinblick auf die Rekrutierung der Interviewpartner gibt es bei der qualitativen Forschung, anders als bei der quantitativen Forschung, aufgrund der limitierten erhobenen Datenmenge zu beachten, dass „die für die Fragestellung ‚relevanten Fälle‘ berücksichtigt bzw. dass ‚Verzerrungen‘ möglichst vermieden werden“ (Trautmann 2012: 222). Das bedeutet, dass die zur Untersuchung herangezogene Personengruppe möglichst eng und präzise bestimmt werden sollte, um die Vergleichbarkeit und den repräsentativen Wert der gewonnen Ergebnisse sicherstellen zu können. Um an geeignete Interviewpartner zu gelangen, kann der Zugang über sogenannte „gate-keeper (Schlüsselpersonen in Institutionen“ (Trautmann 2012: 222) oder über bereits geknüpfte Bekanntschaften gewählt werden. Das Finden und Motivieren geeigneter Personen kann sich hierbei oft schwierig und langwierig gestalten und in weiterer Folge gilt es, möglichst flexibel bei der Terminfindung und -koordination zu sein.

Bei der Wahl des Interviewsettings sind die Wünsche und Möglichkeiten der Interviewpartner selbstverständlich zu berücksichtigen. Es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass genügend Zeit vorhanden ist, „dass Störungen durch Dritte minimiert werden und dass die Akustik eine gute Audioaufnahme ermöglicht“ (Trautmann 2012: 223). Es sollte eine sowohl für den Interviewenden, als auch für den Interviewten angenehme Atmosphäre geschaffen werden, die Sprache sollte möglichst einfach und verständlich gehalten werden und speziell bei der Verwendung eines Leitfadens, sollte eine gewisse Spontaneität beibehalten werden, ein Ablesen der einzelnen Fragen von einer Liste sollte unbedingt vermieden werden.

So wie bei der Erstellung des Leitfadens (siehe Kapitel 5.1.1) hat der Forschende auch bei der Wahl des Dokumentationsausmaßes gewisse Freiheiten. Dabei reicht das Maß von „sehr kurzen Formen, [...], bis zu Dokumentationen, die neben dem Audiomitschnitt (Videomitschnitte sind meist zu aufwändig) zusätzliche Protokolle und Mitschriften beinhalten“ (Trautmann 2012: 223).

Ein weiterer, sehr zentraler und immer mehr in den Vordergrund tretender Aspekt bei der Durchführung von Einzelinterviews ist der Datenschutz. Dieser sollte zum einen den Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmern zugesichert werden und zum anderen sollte auch eine schriftliche Einverständniserklärung der Befragten eingeholt werden. Diese Erklärung sollte von dem Interviewenden vorformuliert werden und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zur Unterzeichnung vorgelegt werden. Dokumentiert werden sollten zum einen die Zusicherung, dass alle Angaben und Informationen anonym und vertraulich behandelt werden, zum anderen die Information gegeben sein, wie die Dokumentation der Interviews erfolgt (Audioaufnahme, Videomitschnitt, Transkription, etc.) und eine Aufklärung über die Möglichkeit des Einverständnismwiderrufs zu einem späteren Zeitpunkt beinhalten.

5.1.4 Datenaufbereitung

Um eine bessere Bearbeitung der gewonnenen Daten zu ermöglichen schlägt Deppermann (2008: 31) eine Aufarbeitung in vier Schritten vor:

- Erstellen von Gesprächsinventaren
- Näherbestimmung des Untersuchungsziels
- Selektion der zu analysierenden Passagen

- Transkription der gewählten Passagen

Durch diese unterschiedlichen Schritte werden nicht nur die Materialien zur weiteren Verarbeitung geschaffen, es findet auch eine vertiefende Beschäftigung mit den Gesprächen statt, eine erste Orientierung kann gewonnen werden und verschiedene Phänomene entdeckt werden. Hierbei ist es auch wichtig, den Datenschutz zu beachten. Alle Angaben die auf die Person, die jeweilige Institution etc. Aufschluss geben könnten, müssen abgeändert werden.

Das Gesprächsinventar dient dabei vor allem zur Orientierung in den einzelnen Gesprächen. In einem ersten Schritt werden neben den allgemeinen Informationen zu den Gesprächsumständen den einzelnen Sprechern anonymisierende und abkürzende Bezeichnungen zugeordnet. Diesem Schritt folgt die Erstellung des Inventars des Gesprächsablaufs, welches laut Deppermann (2008: 32) mehreren Zielen dienen soll:

- zur schnellen Übersicht über das Gesamtgespräch
- zum systematischen Zugriff auf Materialstellen zu einer Untersuchungsfrage, vor allem zur Sammlung von Vergleichspassagen
- um makroskopische Gesprächsentwicklungen zu erkennen, die in der Detailanalyse oft keine Kontur gewinnen
- um zu transkribierende Abschnitte eindeutig zu markieren
- um Entwicklungen innerhalb nicht-transkribierter Passagen abzuschätzen
- als Basis für die Abfassung einer Globalparaphrase des Gesprächs.

Für die Erstellung der Gesprächsinventare der für diese Arbeit geführten Interviews wurden die Vorlagen von Deppermann (2008: 33,34) verwendet.

Der nächste Schritt bei der Aufarbeitung der erhaltenen Datenmengen ist die Überarbeitung und das Überdenken der ursprünglichen Forschungsfrage(n). Da bei Gesprächen oft einiges anders verläuft als zunächst gedacht oder geplant, ist es sinnvoll nochmals Überlegungen zu den ursprünglichen Forschungsfragen und dem Forschungsinteresse anzustellen und zu präzisieren:

- Ist sie überhaupt untersuchbar?
- Ist sie zu weit gefa[ss]t, mu[ss] sie präzisiert werden? Ist sie in Teilfragen zu gliedern?
- Ist die Beantwortung anderer Fragen vorgelagert, bevor man sie angehen kann?

- Ist sie überhaupt relevant, steht für die Gesprächsteilnehmer vielleicht ganz anderes im Vordergrund, das das Gespräch beherrscht?
(Deppermann 2008: 36)

Dabei soll das Forschungsinteresse anhand einer ersten Auswahl von Interviewpassagen konkretisiert werden und damit entschieden werden, welche Abschnitte tatsächlich näher untersucht und somit auch transkribiert werden sollen (Deppermann 2008: 36).

Sobald ein Transkript der Gespräche vorliegt, kann mit der Gesprächsanalyse begonnen werden. Der Einstieg kann dabei auf zwei unterschiedliche Arten erfolgen, entweder „mikroskopisch, [also] mit der Detailanalyse eines Gesprächsausschnitts [oder] makroskopisch, [also] mit der Strukturbeschreibung des Gesamtgesprächs“ (Deppermann 2008: 37).

Für die Analyse, der für diese Arbeit geführten Interviews wurde das Modell der qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2010) herangezogen und auf das erhaltene Material angewandt. Dies beinhaltet zunächst eine Schilderung, wie die Interviewteilnehmerinnen für dieses Forschungsanliegen gewonnen werden konnten, sowie eine kurze Beschreibung der Entstehungssituation (das bedeutet wo die Interviews stattfanden und wie die Interviews strukturiert waren). Weiters werden die formalen Charakteristika des erhaltenen Materials kurz skizziert, bevor die eigentliche Analyse des Datenmaterials folgt. Die Befolgung dieser einzelnen Schritte soll hierbei zum einen das Nachvollziehen der in dieser Arbeit gewählten Analyse vereinfachen und zum anderen der Reliabilität der Analyse zuträglich sein. Ziel ist es einen Rahmen zu schaffen, welcher einem anderen Forscher unter Bereitstellung desselben Materials durch die gewählten Analyseschritte zu denselben, oder zumindest ähnlichen Ergebnissen gelangen lässt (Mayring 2010: 53).

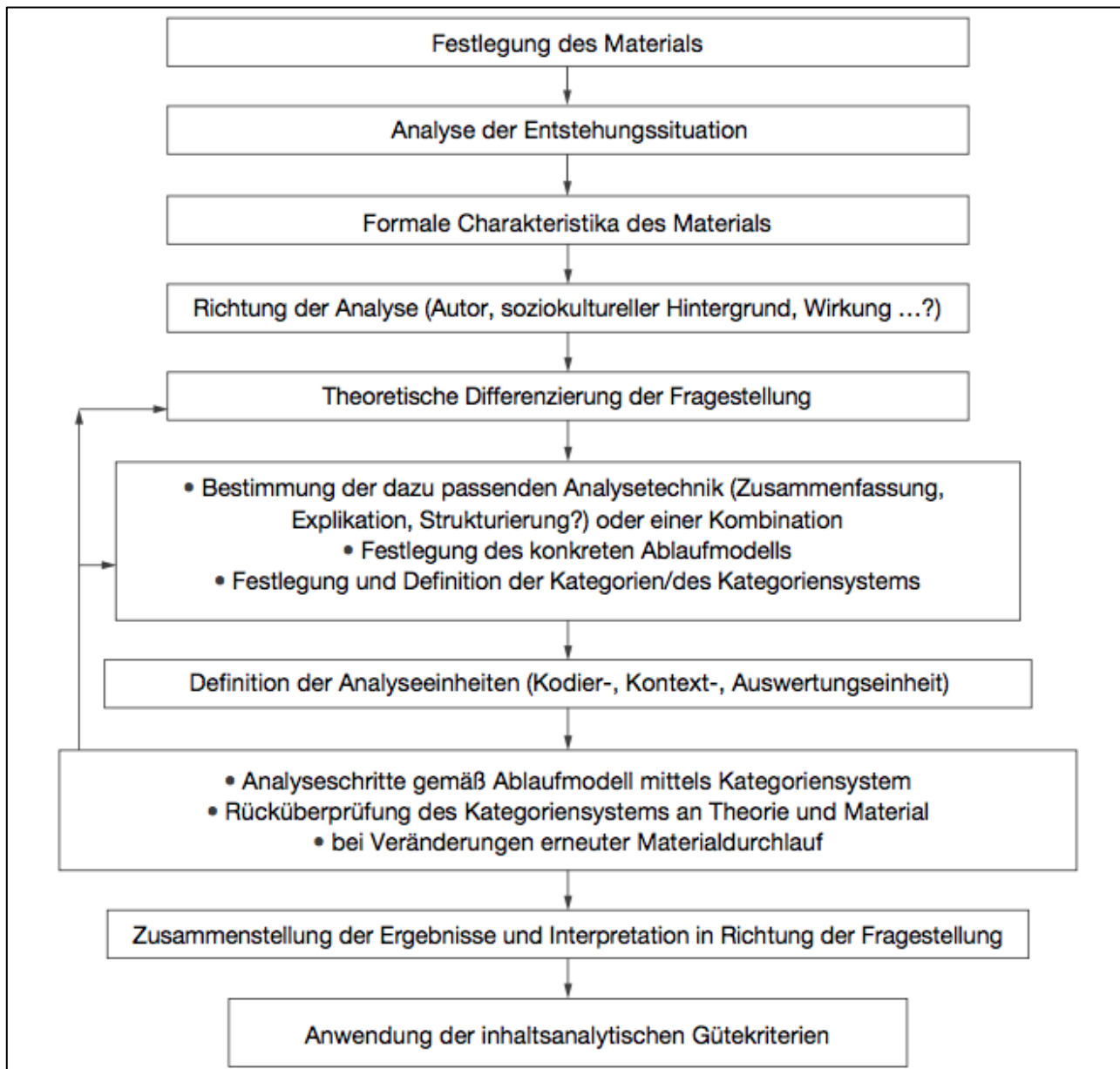


Abb. 6: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010: 62)

5.2. Produktionsdaten

Im Folgenden werden die für diese Arbeit erlangten Daten genauer behandelt. Zum einen werden nochmals kurz die Überlegungen, welche zu dem schlussendlichen Aufbau und den Formulierungen des Interviewleitfadens führten, dargestellt. In einem weiteren Schritt sollen die Teilnehmerinnen kurz portraitiert werden, bevor auf das durch die Interviews erhaltene Material genauer eingegangen wird. Hierbei soll

einerseits die Datensicherung, andererseits die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse besprochen werden.

5.2.1. Der Leitfaden

Wie bereits in den Kapiteln 5.1.1 und 5.1.2 besprochen, wurde für diese Arbeit mit dem Leitfadeninterview, genauer gesagt dem Experteninterview, eine qualitative Forschungsmethode gewählt. Bei der Erstellung des Leitfadens für diese Interviews wurde versucht in Hinblick auf die Forschungsfragen eine Struktur zu schaffen, anhand dieser die Interviews geführt werden sollten, um vergleichbare Antworten zu erhalten und diese später in der Analysephase besser gegenüberstellen, kontrastieren und in weiterer Folge diskutieren zu können.

In Kapitel 5.1.1 wurde bereits der Aufbau eines solchen Interviewleitfadens genauer besprochen und für den Aufbau des für diese Arbeit angefertigten Leitfadens wurde auch versucht, die verschiedenen Phasen des Leitfadeninterviews zu berücksichtigen (Misoch 2015: 71). Zunächst fand demnach eine „Informationsphase“ statt in welcher die Teilnehmerinnen nochmals darüber aufgeklärt wurden wozu diese Interviews dienen, die Versicherung der anonymen und vertraulichen Bearbeitung ihrer Aussagen und das Einverständnis der Teilnehmerinnen zur Audioaufnahme ihrer Interviews und ihr Recht, dieses Einverständnis jederzeit widerrufen zu können wurde ebenfalls durch die Unterzeichnung einer vorgefertigten Einverständniserklärung (siehe Anhang) eingeholt. Darauf folgte eine „Einstiegsphase“ oder auch „Warm-up“, die zur Gewöhnung an diese Interviewsituation für sowohl die Interviewende als auch die Interviewten beitragen sollte und in welcher nach allgemeinen Informationen gefragt wurde (in diesem Fall eine kurze Skizzierung der Ausbildung und des beruflichen Werdegangs). Im „Hauptteil“ wurden die forschungsrelevanten Fragen bearbeitet, deren Analyse auch zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen soll. Zum „Ausklang“ des Interviews, welcher dazu dient, dass die Interviewten wieder aus der Interviewsituation hinausgeführt werden, wurde eine allgemeine Frage formuliert. Dabei wurden die Interviewteilnehmerinnen gefragt, ob es ihrerseits noch etwas anzusprechen gäbe, was im Zuge des Interviews nicht berücksichtigt wurde, für sie jedoch in diesem Zusammenhang auch relevant wäre. Insgesamt wurden 17 Fragen,

welche einen Rahmen für das Interview darstellten, vorformuliert. Diese wurden in fünf Unterkategorien (inklusive Einstieg und Abschluss), entsprechend den unterschiedlichen Themenbereichen, eingeteilt:

- Einstieg
- Frage 1 – 5: Fragen zur Lehrperson und ihres eigenen Aussprachlernens
- Frage 6 – 9: Fragen zur allgemeinen Ausspracheschulung im Unterricht der Befragten
- Frage 10 – 16: Fragen zum IPA im Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen
- Frage 17: Abschluss

1. Einstieg (Informationsphase)	Vielen Dank nochmals für die Teilnahme an diesem Interview. Die im Zuge dieses Interviews erhaltenen Daten sollen zur qualitativen Forschung im Zuge meiner Diplomarbeit im Rahmen des Privatissimums 2 aus Sprachlehrforschung, Sprachlernforschung und Sprachenpolitik beitragen. Alle Antworten und Angaben werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt. Mit der Unterzeichnung der Einverständniserklärung stimmen Sie zu, dass ich dieses Interview audioaufzeichne, um bei der späteren Transkription darauf zurückgreifen zu können. Selbstverständlich können Sie mich jederzeit kontaktieren und Ihr Einverständnis zurückziehen, wenn Sie Ihre Daten doch nicht für diese Arbeit zur Verfügung stellen wollen.
2. Warm-up	1. Können Sie bitte kurz Ihren beruflichen Werdegang skizzieren? (Wie lange unterrichten Sie schon welche Fächer an welchem Schultyp?)

3. Hauptteil	2. Wenn Sie sich kurz zurückerinnern, wie Sie an Ihrer Französischaussprache gearbeitet haben. Können Sie sich erinnern, wie Sie generell daran gearbeitet haben, bzw. ob Sie sich bestimmter Hilfsmittel bedient haben? 3. Sind Sie mit phonetischer Transkription (also mit der Lautschrift) vertraut? 4. Waren Sie selbst in Ihrer Ausbildung (Schule/Studium) mit dem IPA (also mit der Lautschrift) konfrontiert? War dies hilfreich? 5. Haben Sie selbst vielleicht auf das IPA/phonetische Transkriptionen zurückgegriffen um die Aussprache unbekannten Vokabulars besser zu bewältigen? 6. Wenn Sie nun kurz überlegen, wie viel Zeit Ihres Französischunterrichts fließt ca. in die Ausspracheschulung Ihrer Schüler und Schülerinnen? 7. Auf welche Art und Weise schulen Sie die Französischaussprache Ihrer Schüler und Schülerinnen? 8. Welche Übungen/Methoden verwenden Sie hierfür? 9. Was halten Sie von selbstständiger Ausspracheschulung der Schüler und Schülerinnen? Stellen Sie diesen dafür Hilfsmittel zur Verfügung? 10. Wie schätzen Sie die Einbindung der Lautschrift im Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen generell ein? (Wird dies gemacht, oder eher nicht?) 11. Im AHS Unterstufen Lehrplan (Erste und Zweite Lebende Fremdsprache) findet man als didaktisches Prinzip den Satz: „Das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift ist als Hilfsmittel bezüglich der Aussprache und Intonation nach Möglichkeit anzustreben. Damit wird das selbständige Erarbeiten von unbekanntem Wortmaterial gefördert.“ Wie stehen Sie zu dieser Forderung? Denken Sie, dass ihre Schüler und Schülerinnen dieses Ziel erreichen? 12. Verwenden Sie das IPA (die Lautschrift) in Ihrem Französischunterricht? Wenn ja, inwiefern? Wenn nicht, warum verzichten Sie darauf? 13. Wie Ihnen wahrscheinlich schon aufgefallen ist werden in vielen Lehrmaterialien (Lehrbücher etc.) immer wieder IPA Symbole eingebunden. Werden Sie von Ihren Schülern und
--------------	---

	Schülerinnen darauf angesprochen? Und wie reagieren Sie darauf? 14. Worin sehen Sie Schwierigkeiten und/oder Probleme bei der Einbindung des IPA in Ihren Unterricht? (Zeitproblemen, Komplexität, Selektion der „relevanten“ Symbole,...) 15. Sehen Sie Möglichkeiten das IPA oder einzelne Symbole des IPA in den Französischunterricht einzubinden? Wenn ja, wie? 16. Was müsste sich Ihrer Meinung nach verändern um eine zukünftige Einbindung des IPA in den Französischunterricht für Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen zu erleichtern?
4. Ausklang	17. Haben Sie das Gefühl, dass etwas in diesem Gespräch nicht angesprochen wurde, oder haben Sie noch andere Anmerkungen bzw. Punkte die Sie gerne hierbei ansprechen würden?

Abb. 7: Interviewleitfaden (eigene Darstellung)

5.2.2 Die Probandinnen

Insgesamt gelang es für diese Arbeit sechs weibliche Interviewteilnehmerinnen zu akquirieren. Bei dreien handelt es sich um Bekannte von mir, welche direkt von mir kontaktiert wurden. Von den übrigen drei meldeten sich zwei auf einen Aufruf in einem Social Media Kanal und die dritte Teilnehmerin ist die Kollegin von einer Bekannten und wurde von dieser bezüglich der Teilnahme an diesem Interview angesprochen.

Die Interviews selbst fanden alle innerhalb eines Monats (Mitte Mai bis Mitte Juni) an unterschiedlichen, jeweils von den Interviewpartnerinnen vorgeschlagenen Orten statt. Zwei Interviews wurden in der Schule der Lehrpersonen durchgeführt, zwei im Büro der Teilnehmerinnen, eines im Privathaus der Probandin und eines in einem Café.

Bei der Wahl der Teilnehmerinnen wurde, auch wenn die Auswahl recht beschränkt war, darauf geachtet, Lehrpersonen von unterschiedlichem Alter, beziehungsweise

unterschiedlicher Lehrerfahrung auszuwählen, um möglichst breitgefächerte Ergebnisse zu erhalten.

Alle Teilnehmerinnen erhielten im Vorhinein relativ wenig Informationen zum Forschungsinteresse, da verhindert werden sollte, dass die Probandinnen sich vorab nochmals mit der Thematik auseinandersetzen und dadurch eventuell Antworten verfälscht werden, da es bei dieser Forschung in erster Linie um die Ansichten und das tatsächliche Vorgehen der Französischlehrpersonen im Unterrichtsalltag ging. Dadurch erhielten die Interviewpartnerinnen vorab nur die Information, dass sich diese Arbeit mit der Ausspracheschulung im Französischunterricht beschäftigt.

Interview	Kürzel	Dienstjahre	Fächer	Interviewdauer
Interview 1	JF	3	Französisch, Deutsch	27:07 (min:sek)
Interview 2	JK	2	Deutsch, Französisch	24:36 (min:sek)
Interview 3	MB	33	Deutsch, Französisch	37:02 (min:sek)
Interview 4	MS	2	Haushaltsökonomie und Ernährung, Französisch, DaF/DaZ	30:07 (min:sek)
Interview 5	BS	11	Mathe, Französisch	32:20 (min:sek)
Interview 6	BK	1	Mathe, Französisch	23:58 (min:sek)

Abb. 8: Übersicht Interviewteilnehmerinnen (eigene Darstellung)

5.2.3 Durchführung

Wie bereits im vorigen Kapitel (5.2.2) besprochen, fanden die Interviews zu unterschiedlichen Zeiten, an verschiedenen von den Lehrpersonen gewählten Orten statt. Zu Beginn des Interviews wurden die Teilnehmerinnen nochmals darüber informiert, dass alle Daten selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt werden und ausschließlich für die hier vorliegende Arbeit verwendet werden. Zudem wurden sie nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass es keine *richtigen* beziehungsweise *falschen* Antworten gibt, da das Interesse dieser Arbeit in den Ansichten und dem tatsächlich gelebten Unterrichtsalltag im Französischunterricht

der Lehrpersonen liegt. Mit der Unterzeichnung der Einverständniserklärung, welche jeder Teilnehmerin vorgelegt wurde, erteilten diese nochmals die Zustimmung, dass die Interviews audioaufgezeichnet werden durften, um eine spätere Transkription des gewonnenen Materials und dessen Auswertung zu vereinfachen. Zudem erfolgte eine Aufklärung darüber, dass die Teilnehmerinnen jederzeit das Recht hätten ihr Einverständnis zu widerrufen und damit eine Verarbeitung ihres Materials in dieser Arbeit nicht durchgeführt werde. Im Sinne des Datenschutzes befindet sich im Anhang dieser Arbeit lediglich ein Blankoexemplar dieser Einverständniserklärungen, die unterzeichneten Exemplare liegen bei mir auf.

Die Interviews wurden alle von der Verfasserin dieser Arbeit durchgeführt und dauerten im Schnitt dreißig Minuten.

5.2.4 Datenverarbeitung

Alle Tonbandaufzeichnungen wurden mittels der Transkriptionssoftware MAXQDA2018 von der Verfasserin dieser Arbeit transkribiert. Da für die Fragestellung dieser Arbeit vor allem manifeste Aussagen der Teilnehmerinnen von großem Interesse sind, wurde ein vereinfachtes Transkriptionsverfahren gewählt, wie es von Kukartz (2014) vorgeschlagen wurde. So wurden zum einen Hesitationslaute als *ähm* transkribiert und zögerliche Antworten mit *Pause* und *lange Pause* (>2 Sekunden) niedergeschrieben. Anschließend wurden die Transkripte nochmals mit den Tondateien verglichen, um eventuelle Fehler nochmals zu korrigieren.

Zum Zweck einer ersten Sichtung der Ergebnisse und einer Kategorisierung der gewonnenen Daten in Anlehnung an die ursprünglich formulierte Forschungsfragen, wurde das Material zunächst „thematischen Hauptkategorien“ (Kukartz 2014: 112) zugeordnet. Ziel dieser Analyse des Datenmaterials war es, über die Zuordnung der verschiedenen Äußerungen zu den einzelnen Punkten der Forschungsfrage, wiederkehrende Themen in den Interviews zu erkennen und somit ein möglichst umfangreiches Bild der Ansichten der Lehrpersonen mit Hinblick auf die Ausspracheschulung zu erhalten. Hierbei interessierte natürlich die generelle Ausspracheschulung und die Zeit, welche in diese fließt, aber für diese Arbeit war selbstverständlich die Auffassung des Internationalen Phonetischen Alphabets, die

Einbindung dessen in den Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen und damit verbundene Schwierigkeiten, sowie Chancen von großem Interesse.

Im Folgenden sollen die definierten Hauptkategorien genauer besprochen werden, beziehungsweise sollen Aussagen der Lehrpersonen mit Hinblick auf diese Kategorien beleuchtet werden.

6. Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln sollen die auf Basis der Forschungsfragen definierten Kategorien und ihre Subkategorien genauer beleuchtet werden, sowie die Ergebnisse meiner Studie präsentiert werden. Zum Zwecke einer strukturierten Analyse wurden drei Hauptkategorien festgelegt, welche wiederum in insgesamt sechs Subkategorien aufgespalten wurden (siehe Abb. 9).

Eigenes Aussprachelernen	Ausspracheschulung im Unterricht generell	Verwendung des IPA im Unterricht
• generell • in Verbindung mit dem IPA	• Zeit • Methoden	• Einschätzung generell • Pros/Contras

Abb. 9: Haupt- und Subanalysekategorien (eigene Darstellung)

6.1 Das Aussprachelernen der Lehrerinnen

In Bezug auf die eigene Schulzeit und das eigene Aussprachelernen antworteten alle Lehrpersonen eher zögerlich und zumeist kam die Aussage, dass sie sich daran nicht mehr wirklich erinnern könnten. Konkrete Beispiele von Ausspracheübungen, welche in den Schulunterricht bei den Lehrerinnen als Schülerinnen eingebaut wurden konnte lediglich eine Probandin aufzählen.

Ich kann mich erinnern, dass wir eine Lehrerin hatten die sehr viel mit uns gesungen hat (ähm) und wir haben auch immer wieder so Reime nachsagen müssen, sie hat immer sehr viel vorgesprochen, wir haben immer nachgesprochen (JF, 1:12-1:26)

Die übrigen Interviewteilnehmerinnen, haben relativ wenig Erinnerung an ihre Schulzeit. Zwei gaben an, dass sie von der Aussprache der eigenen LehrerInnen profitierten und eine gute Aussprache „gefordert“ wurde.

Ich kann mich an gar nix erinnern, außer, dass ich a sehr strenge Lehrerin hatte, die es gefordert hat und es hat umgesetzt werden müssen. Punkt aus Basta. Man hat es gemacht, ganz einfach. (MB, 1:26-1:34)

Naja, ich hatte eine Französischlehrerin, die mit einem Franzosen (ähm) verheiratet war, das heißt ich hab sicher am meisten von ihrer Aussprache profitiert, einfach durch zuhören. (BS, 4:09-4:21)

Eine Teilnehmerin gab sogar an, dass in ihrer Schulzeit relativ wenig an der Aussprache gearbeitet wurde, da der Fokus des Unterrichts auf Grammatik und Schriftlichkeit der Sprache lag. Wenn in diesem Fall an der Aussprache geübt wurde, dann waren es meist Wörter, welche von der Lehrperson vorgesprochen wurden und anschließend von der Klasse wiederholt wurden. Insgesamt fühlte sich die Lehrperson allerdings stets sehr unsicher bei der Aussprache des Französischen und empfand die dafür aufgewendete Zeit in ihrer Schulzeit als nicht ausreichend.

Also bei uns war der Französischunterricht sehr schriftlich, also ich, bei mir liegt schon länger zurück, dass ich an der Schule war (...) und, bei uns war das sehr, ein sehr schriftlich (ähm) orientierter Sprachunterricht, sehr grammatikzentriert, und bei uns war das leider ein (ähm) relativ kleiner Teil (ähm) des Unterrichts selbst und mir ist das extrem schwer gefallen, also es war wirklich nicht einfach (ähm) dann auch vor allem im Land (ähm) zu sprechen, weil man irgendwie Angst gehabt hat, die verstehen einen nicht, weil man was falsch ausspricht. (...) Und bei uns war das halt so klassisch, der Lehrer spricht was vor und alle sprechen im Chor nach. (MS, 3:39-4:39)

Die meiste Erinnerung angesichts des Aussprachetrainings setzt bei den Interviewteilnehmerinnen in ihrer Studienzeit an. Hierbei erinnern sich einige an die Sprachlabore, welche einige Zeit zum Aussprachetraining eingesetzt wurden.

Da stimmt es zu so einem, da war so ein Computerlabor und da hat man einfach diverse Ausspracheübungen (ähm) gemacht. Ich finde sonst ist es eigentlich (ähm) relativ wenig praktisch trainiert worden im Unterricht und (ähm) für mich war das viel (ähm) einfach selbst mich mit der französischen Sprache zu umgeben und einfach zu schauen, wie spricht man Sachen aus und so weiter. (MS, 1:43-2:17)

Wir haben im ersten Semester ein Sprachlabor tatsächlich noch besucht, einmal in der Woche (ähm) das war eine ziemlich kuriose Erfahrung, aber ich glaube, dass es durchaus einen Effekt gehabt hat, aber natürlich jetzt fürs eigene Sprechen und so weiter, bringt's nur am Rande was. (JK, 2:26-2:43)

Diese Erfahrung des Sprachlabors ist den meisten in Erinnerung geblieben, aber nicht zwingend als sehr positive und bereichernde Erfahrung:

Am Anfang glaube ich habe ich da (Anm.: an der Aussprache) sehr wenig daran gearbeitet, (ähm) mir ist das eigentlich auch auf der Uni dieses Sprachlabor ziemlich auf die Nerven gegangen, das habe ich sehr anstrengend gefunden. (BS, 3:14-3:24)

Die meisten Lehrpersonen gaben an, am meisten von Auslandsaufenthalten profitiert zu haben. Während dieser Aufenthalte wurde ihnen bewusst, wie wichtig eine gute Aussprache ist und durch die ständige Umgebung mit der Sprache und das unmittelbare Feedback durch Muttersprachler konnten sie am Besten an ihrer Aussprache arbeiten.

Ich muss ehrlich gestehen, ich war in der Schule die ersten zwei Jahre relativ schlecht in Französisch. (ähm) Es hat mich auch relativ wenig interessiert, war dann aber im Ausland, ein halbes Jahr und hab eigentlich dort die Aussprache gelernt. Also ich, ich kann eigentlich wirklich behaupten, dass ich meine Aussprache beziehungsweise mein Sprechen wirklich diesem Sprachaufenthalt zu verdanken habe. (BK, 2:05-2:29)

Ich war dann immer in den Ferien zwei Monate in Frankreich bei einer Gastfamilie und hab hauptsächlich dort gemerkt, wie ma sich immer mehr anpasst irgendwie. (...). Das Leben in der Familie, da taucht ma einfach ganz anders ein und kriegt dort automatisch was mit, oder, so würd ich meinen Werdegang an der Aussprache quasi (ähm) beschreiben. (JK, 2:45-3:17)

(...) und ich hab, glaub ich aber insgesamt hauptsächlich an meiner Aussprache gearbeitet (ähm) wenn ich in Frankreich war. Weil ich dann halt einfach wieder mit, mehr im Flow war und mehr in der Sprachmelodie drinnen und (ähm)(Pause) ja. (BS, 3:32-3:50)

Festzuhalten ist demnach, dass die Interviewteilnehmerinnen alle das Gefühl hatten, dass die Ausspracheschulung sowohl während ihrer Schulzeit als auch während der Studienzeit zu wenig behandelt wurde. Alle verbrachten mehr oder weniger Zeit im frankophonen Ausland, um dort, mit dem unmittelbaren Feedback von Muttersprachlern, an ihrer Aussprache zu arbeiten, was sie als besonders hilfreich empfanden.

6.2 Die Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem IPA

Bei der Frage nach ihren eigenen Erfahrungen mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet waren die Antworten der Probanden ziemlich ähnlich. Lediglich eine Lehrperson gab an, dass die Lautschrift in ihrer Schulzeit auch thematisiert wurde:

Ich hab, also wir hams (ähm) in der Schule kurz angesprochen. Also ich mein bei uns war das Buch, wir hatten wirklich ein total altes Buch, (...), und da warn alle Wörter, also was ich mich erinnern kann, ich hoff ich erinnere mich jetzt richtig, aber ich erinnere mich, dass doch bei den

Vokabellisten die (ähm) Lautschrift dabeigestandn is, ja. (ähm) (MS, 5:15-5:44)

Auf die Frage, in welchem Detail die Lehrperson damals auf diese Symbole eingegangen ist, wurde die Antwort jedoch wieder eher unspezifisch:

Ich erinnere mich, dass (ähm) das angesprochen worden ist und dass wir das schon auch (ähm) so ein bisschen gemacht ham. Natürlich nicht, also nicht im Detail, aber (ähm) ich weiß, dass wir das angesprochen haben, und dass sie uns erklärt hat, warum diese Zeichen da daneben stehen. (MS, 5:48-6:06)

Alle anderen Interviewteilnehmerinnen gaben an, sich während des Studiums mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet auseinandergesetzt zu haben, eine Probandin ist sogar der Meinung, dass es sich dabei um etwas handelt, was man als Lehrperson gelernt haben sollte: „also es gehört schon dazu finde ich, dass man als Lehrerin weiß, ja. (ähm)(Pause) Ja, finde ich schon“ (BS, 5:07-5:18). Generell repräsentiert die Lautschrift für die Teilnehmerinnen jedoch etwas, das zwar im Studium gelernt wurde, jedoch eher etwas Vergangenes darstellt.

Ja. Aber von der Uni her natürlich. (...). Ich, ich glaube zwei Semester war's wirklich (Pause) Transkription. Also daher hab ich noch Erinnerungen (Pause) brauche es aber nicht. (MB, 2:06-2:34)

Ich war es mal [Anm.: mit dem IPA vertraut] (Lachen)(ähm) Während der Studienzeit. Ich muss ehrlich gestehen, wenn man mir das jetzt vorlegen würde (Pause) wäre, würde ich wieder anstehen ein bisschen. Also da müsste erst wieder der Knopf aufgehen. (BK, 3:33-3:48)

Die Frage, ob sie selbst auf das Internationale Phonetische Alphabet zurückgegriffen haben, um sich unbekanntes Vokabular zu erschließen, beziehungsweise um an ihrer Aussprache zu arbeiten, negierten alle sechs Interviewten. Es wäre für sie hilfreicher gewesen, bestimmte Buchstabenkombinationen mit den einzelnen Lauten zu verbinden, als tatsächlich die phonetischen Symbole heranzuziehen. Die Beschäftigung mit der Lautschrift sei eher ein „exotisches Element“ (MB, 3:38-3:39) gewesen, etwas das „einen gewissen Charme [hat], aber ich glaube ich hätte locker darauf verzichten können“ (MB, 3:45-3:50). Wenn die Aussprache eines unbekannten Vokabulars nicht ganz klar ist, wird eher auf Internetressourcen zurückgegriffen, welche eine Hörprobe bereitstellen.

Es gibt ja, also was ich oft mache, angenommen ich weiß jetzt nicht, wie ein Wort, oder so ausgesprochen wird, dann gibt's ja auf (ähm) online in

diesen Wörterbüchern oft diese Hörfunktion. Und dann hör ichs mir so an, bevor ich dann eigentlich diese Lautschrift lese. (BK, 5:08-5:26)

Ja, also seitdem ich sehr viel online Wörterbücher verwende, hör ich mir das Wort eher an, ehrlich gesagt, als dass ich die Lautschrift verwend. Aber früher während der Studienzeit schon eher schon auch noch, dass ich mir auch teilweise dann anschaut hab, wie is die Lautschrift, aber (Pause) selten. (BS, 5:54-6:12)

Für die interviewten Lehrpersonen stellt das Internationale Phonetische Alphabet demnach ein Tool dar, welches zwar während des Studiums präsentiert und in diversen Übungen verwendet wurde, jedoch für sie selbst relativ wenig Relevanz hatte. Allein zwei Lehrpersonen gaben an, sich nach wie vor mit der Lautschrift auseinander zu setzen, da sie für die Verfassung ihrer Dissertationen notwendig sei. Damit bilden sie aber eine Ausnahme, welche für diese Arbeit nicht wirklich relevant ist. Generell bleibt festzuhalten, dass es sich bei der Lautschrift um etwas handelt, das während des Studiums zwar für kurze Zeit eingeführt wird, jedoch nicht in einem Ausmaß, um es wirklich zu festigen und von den Studierenden weiter verwendet wird.

6.3 Anteil der Ausspracheschulung im Französischunterricht

Ein Teil der geführten Interviews zielte auch darauf ab, den Stellenwert, welcher der Ausspracheschulung im Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen von den Lehrpersonen beigemessen wird, zu betrachten. Da im Lehrplan für die Erste und Zweite lebende Fremdsprache der AHS klar die Forderung nach Schulung der „Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation“ in einem solchen Ausmaß besteht, „wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten“ (BMBF 2016: 3), war es von Interesse die diesbezügliche Umsetzung etwas genauer zu untersuchen.

Eine Teilnehmerin antwortete auf diese Frage sehr präzise mit „vierzig Prozent“ (BS, 7:34-7:37), relativierte diese Aussage jedoch anschließend sofort mit einem Zusatz:

Wobei das natürlich sehr relativ is. (ähm)(Pause) Weil bei den Kleinen is das halt, sind das halt lauter kurze Sequenzen, wenn sie, oder überhaupt bei den Anfängerinnen und Anfängern sinds eher kurze Sequenzen und bei einer siebenten, achten Klasse sinds halt manchmal hundert Prozent und manchmal null, (...) Und wenn du mich jetzt aber so alleine fragst,

dass ich einfach nur Aussprachetraining mach (ähm) is das natürlich deutlich weniger, als ich Sprechen generell forcieren. (BS, 7:39-8:33)

Interessant hierbei ist, dass drei Lehrpersonen explizit hervorheben, dass es vor allem im Anfängerunterricht essenziell ist, intensiv an der Aussprache zu arbeiten, um damit eine gute Basis für das weitere Aussprachetraining zu schaffen. Klare Angaben wie viel tatsächliche Zeit in diese Schulung fließt, oder wie viel Zeit darauf verwendet wird, werden jedoch nicht wirklich gemacht.

Naja, das kommt jetzt drauf an, natürlich am Anfang mehr. (Pause) Ich leg das so an, dass ich versuche am Anfang relativ viel Zeit dafür aufzuwenden, um dann später darauf zurückgreifen zu können. (...) Ich würde jetzt amal sagen (Pause) die ersten zwei, drei Wochen wirklich im Anfängerunterricht dienen einzig dazu, mal die verschiedenen Laute zu bilden und sie dann dem Schriftbild einigermaßen zuordnen zu können und damit zu experimentieren. (MB, 5:41-6:46)

Es ist vor allem am Anfang essenziell, dass man die Aussprache lernt, weil wenn man falsch einlernt, ist es extrem schwer das im Laufe der Schulkarriere wieder zu ändern, oder, weil es irgendwie eingeprägt ist auf eine Art und Weise, dann sprechen die meisten das bis zur achten Klasse einfach so aus und kommen von dem kaum mehr runter, weils einfach von Anfang an falsch einprogrammiert worden ist im Kopf. (MS, 9:22-9:48)

Zwei Lehrpersonen reagieren auf die Frage eher zögerlich und sehr allgemein, wobei auch nicht wirklich klar hervorgeht, ob sich ihre Angaben auf den Anfängerunterricht oder auf alle Unterrichtsstufen beziehen. Bei einer genaueren Nachfrage meinten sie, dass dies prinzipiell für alle Klasse gelte.

Puh (ähm). Also, mir war dann schon, also ich hab sehr darauf [Anm.: Ausspracheschulung im Französischunterricht] geachtet, dass ich viel Zeit da investiere, dass ich schon (Pause) einmal pro Woche würd ich sagen (Pause) ich bin dann sicher (ähm)(Pause) schlampig damit geworden im Laufe der Zeit, hab aber trotzdem immer wieder, aber eher nebenbei versucht das zu machen. (JK, 6:22-6:42)

Ich probiere, so gut wie möglich, eigentlich alle zwei Wochen ihnen wirklich auch eine Maturafrage zu geben, wo wir wirklich das Sprechen intensivst üben. (ähm) Da muss dann jeder Schüler fünf Minuten wirklich frei sprechen und ich schreibe währenddessen, vor allem auch falsch ausgesprochene Wörter, mit. Und das wird dann eigentlich korrigiert. (ähm)(Pause) Das wir jetzt alle zusammen wirklich daran arbeiten, das ist eigentlich selten (Pause) aber wir singen auch oft Lieder nach und diese Dinge. (BK, 6:03-6:38)

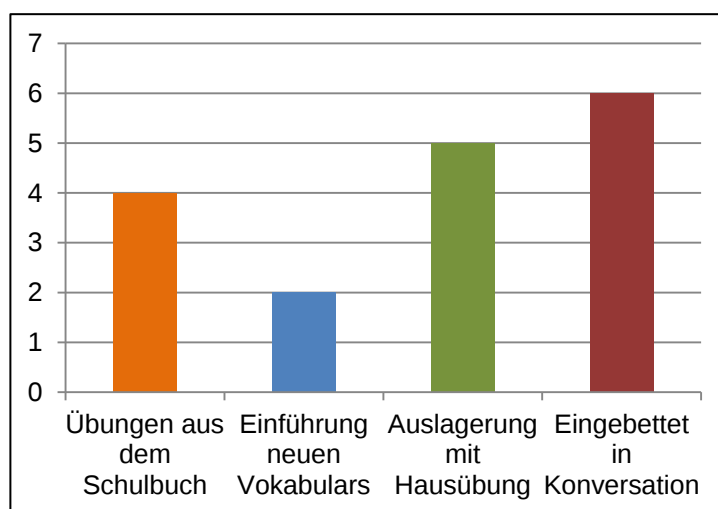
Eine Lehrperson antwortet auch ehrlich, dass sie ihrer Meinung nach zu wenig Zeit in die Ausspracheschulung ihrer Schülerinnen und Schüler fließen lässt. Dabei argumentiert sie weiter, dass sie lieber im Zuge diverser Konversationsübungen auf gewisse Aussprachefehler hinweist, als nur an einzelnen Lauten zu üben.

Wenig um ehrlich zu sein. Also (Pause) ich weiß, dass es anders sein sollte, aber (ähm) mir ist immer die Kommunikation wichtig und für das „opfer“, unter Anführungszeichen, ich auch gerne meine Zeit. Also ich mach immer am Anfang der Stunde so fünf Minuten so Konversation, wo ich den Schülern Fragen stelle und ich versuche sie zum Reden zu bringen und im Zuge dessen korrigiere ich schon die Aussprache, muss aber auch gestehen, dass ich sehr froh bin, wenn sie sich überhaupt was sagen trauen. (JF, 4:48-5:20)

Damit ist sie bei diesem Punkt auch die erste und einzige, die Hemmungen, seitens der Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht zu sprechen, von selbst anspricht. Dies wurde auch von den übrigen Probandinnen angesprochen, jedoch zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt des Interviews, in einem anderen Zusammenhang und wird daher in dieser Arbeit auch im zugehörigen Kapitel besprochen (Kapitel 6.6).

6.4 Verwendete Methoden zur Ausspracheschulung

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Anteil des Unterrichts der in die Ausspracheschulung fließt (siehe Kapitel 6.3) war es natürlich von Interesse, auf welche Art und Weise die Lehrpersonen die Französischaussprache ihrer Schülerinnen und Schüler schulen.



Zu diesem Zweck wurden sie nach konkreten Beispielen von Methoden, beziehungsweise Übungen gefragt, welche angewandt werden, um ihren Schülerinnen und Schülern die Unterschiedlichen Laute der französischen Sprache näher zu bringen.

Abb. 10: Methoden zur Ausspracheschulung (eigene Darstellung)

Vier der sechs interviewten Lehrerinnen bezogen sich bei der Beantwortung dieser Frage auf die Lehrbücher, die sie im Unterricht verwenden. Die darin enthaltenen Diskriminationsübungen, wo es tatsächlich um die Unterscheidung verschiedener Laute des Französischen geht, binden sie in ihren Unterricht ein.

Ja im Endeffekt sinds Diskriminationsübungen, also (ähm) den Kindern werden Worte vorgespielt und sie müssen dann ankreuzen, ist es jetzt ein /ɛ/ oder ein /œ/ oder ein, weiß ich nicht, oder ist es stimmhaft, stimmlos. (Ähm) Das mach ich sehr gerne weil es auch das Gehör schult (...). (JF, 5:50-6:12)

(Ähm) Da war, also da warn zum Beispiel (ähm) Wörter aufgeschrieben und es wurde dann (ähm) vorgelesen und man musste halt unterstreichen welches Wort da jetzt gerade ausgesprochen worden is, zum Beispiel. Und (ähm) dann hatt ma auch, also ich hab das manchmal gemacht, dass sie sich halt selber Wörter vorlesen müssen und der andere muss das suchen, zum Beispiel. (MS, 11:58-12:19)

Zwei Lehrpersonen räumen allerdings auch gewisse Kritik an diesen enthaltenen Übungen ein. So argumentiert eine Lehrerin, dass diese Aufgaben teilweise zu schwierig für die jeweilige Schulstufe seien, während die Zweite darauf aufmerksam macht, dass bei diesen Aktivitäten der Spaßfaktor für die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht und daher im Vorhinein sorgfältig überlegt werden sollte, ob man diese Übungen mit verschiedenen Klassen macht, da es bei manchen in ein Geschreie ausarten kann.

Dann (ähm) kommen in den Büchern immer wieder Schwerpunkte vor mit verschiedenen Lauten. (Pause)(ähm) Diese Übungen mach ich auch, wobei ich die in manchen Büchern zu schwer find. (Pause)(ähm)(Pause) Meistens is das so aufgebaut, dass da Schwerpunkt auf ein bis zw, ah zwei bis drei Lauten is und dass wir als Hörübung anhörn und sie nachher zuordnen müssen, is das jetzt der Laut oder der. (BS, 10:00-10:38)

Ab und zu, und des is aber auch sehr zeitaufwändig, mach ich diese Ausspracheübungen, die ja in ziemlich allen Methoden angegeben sind. Es kommt auf die Klasse an. Es gibt Klassen, die haben wirklich Spaß dabei das da mitzusprechen, mitzugrölen, (ähm), ich s/, erachte es nicht als sehr sinnvoll, weil da ja eher der Spaßfaktor im, oder der, der Lautstärkefaktor im Vordergrund steht. (MB, 8:59-9:22)

Zwei Probandinnen gaben während des Interviews auch an, mit der Einführung neuen Vokabulars an der Aussprache der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten. Dabei gibt eine an, gezielt einzelne Symbole des Internationalen Phonetischen

Alphabets zu verwenden, um bestimmte Phänomene des Französischen hervorzuheben und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf diese zu lenken.

Also bei den Kleinen is es so, dass ich ihnen alle Vokabel auf „quizzlet“ eingebe. Und (ähm) sie sich zu Hause vorsprechen sollen. (ähm) Das kontrollier ich dann auch (ähm), weil, also, fang ma mal bei null an. Also wenn ich, wenn wir eine neue Lektion erarbeiten, dann schreiben sie zuerst die Vokabeln auf und ich sprech ihnen jedes Vokabel einmal vor und sie sagens mir, mit mir im Chor gemeinsam. (...) Und das Lernen machen wir über „quizzlet“ und da lernen sie aber sowohl, solln sie aber sowohl das Schreiben lernen als auch die Aussprache lernen. (Pause) Und dann (Pause) prüf ich die Vokabeln und da prüf ich sie einerseits schriftlich, aber andererseits auch manchmal dazwischen mündlich, ob sie die Aussprache können. (BS, 8:43-9:58)

Also ich hab, wenn wir neue Vokabel eingeführt haben, auch die Lautschrift dazugeschrieben, beziehungsweise nicht ganz transkribiert, sondern das besondere Phänomen in Lautschrift dazugeschrieben. (JK, 7:30-7:39)

In weiterer Folge zu der Arbeit mit neuem Vokabular, gab eine Lehrperson auch an, im Anfängerunterricht, die Schülerinnen und Schüler Sätze, beziehungsweise Dialoge, welche in den Lehrbüchern vorkommen und daher auch meist als Audioaufnahmen auf CD vorhanden sind, auswendig lernen zu lassen. Dabei ginge es jedoch vordergründig darum, die Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn des Erlernens der französischen Sprache „zu motivieren und ihnen zu zeigen ‚Uh, a ganzer Satz geht‘, so ungefähr“ (MB, 10:43-10:47).

All diese bisher geschilderten Methoden beziehen sich jedoch vor allem auf den Anfängerunterricht. In späteren Lernjahren und höheren Klassen geben die Lehrpersonen an, meist im Zuge von Konversationsübungen einzugreifen. Hierbei jedoch auch nicht immer, wenn die Flüssigkeit der Produktion im Vordergrund der Aufgabenstellung steht, werde öfter über Aussprachefehler hinweggesehen.

Eine gerne angewendete Methode ist auch das Auslagern der Ausspracheübung aus dem Unterricht insofern, als dass die Schülerinnen und Schüler als Hausübung Audiodateien, manchmal auch Videodateien aufnehmen müssen, in welchen sie mehr oder weniger vorbereitete Texte sprechen, oder vorlesen müssen. Bei diesen Aufgabenstellungen steht natürlich die Erbringung der Aufgabe an vorderer Stelle, die Lehrpersonen lassen den Schülerinnen und Schülern jedoch auch im Zuge des

Feedbacks eine Rückmeldung zu ihrer Aussprache und gewisse Merkmale auf die sie eventuell achten sollten zukommen, um den Schülerinnen und Schülern damit die Möglichkeit zu geben, auf diese Phänomene aufmerksam zu werden und gegebenenfalls daran zu arbeiten.

Also sie müssen jedes Semester eine Aufnahme abgeben. (Pause) Und sie müssen (ähm) jede, einmal im Jahr einen Film abgeben. Und da kriegen sie immer Rückmeldung auch über die Aussprache (ähm) nicht nur über den Inhalt. (BS, 11:28-11:55)

In diesem Zusammenhang gibt lediglich eine Probandin an, eine solche Auslagerung der Ausspracheschulung gar nicht in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

Ich habs gar nicht gemacht, muss ich sagen. Obwohl mir das System mit Handy aufnehmen und sich dann auf irgendeine Art und Weise korrigieren schon sympathisch is (ähm). Ich habs dann eigentlich nicht gemacht, weil (ähm) weil ich einfach zu wenig Zeit hatte. Is zwar a blöde Ausrede, aber schlussendlich (ähm) hat sichs irgendwie dann doch nie ergeben. (JK, 8:51-9:16)

Insgesamt bleibt hierbei festzuhalten, dass die Lehrpersonen die zentrale Wichtigkeit darin sehen, die Aussprache von Anfang an zu schulen und auf gewisse Phänomene bereits im Anfangsunterricht hinzuweisen, da ein späteres Arbeiten an diesen Besonderheiten der französischen Aussprache durch ein falsches Einlernen stark erschwert sein kann und dadurch die Schülerinnen und Schüler zunehmend demotivieren könnte.

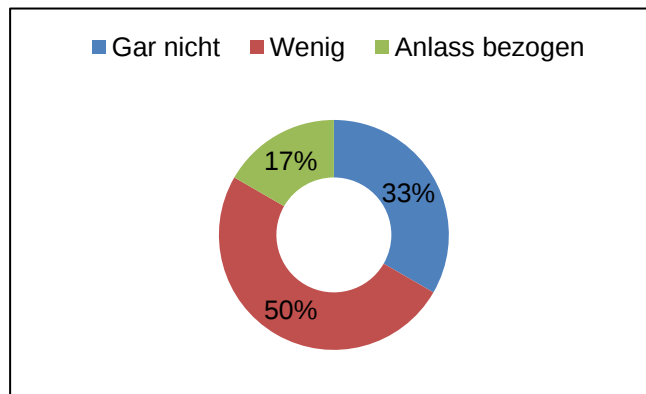
Im Zuge der Beantwortung dieses Themenkomplexes, wies bereits eine Interviewte darauf hin, dass sie gewisse Symbole des Internationalen Phonetischen Alphabets auch in ihrem Unterricht einbaut. Im folgenden Kapitel 6.5 werden die generellen Ansichten der Lehrpersonen zur Verwendung der Lautschrift im Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen thematisiert.

6.5 Die Verwendung des IPA im Französischunterricht der Probandinnen

In diesem Kapitel sollen die Ansichten der Interviewten zur Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets im Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen beleuchtet werden. Hierbei geht es vorrangig um die Frage, wie die Lehrpersonen generell die Praxis von

Französischlehrpersonen einschätzen, bevor im folgenden Kapitel 6.6 die Frage nach den Problemen und Chancen der Einbindung der Lautschrift in den Fremdsprachenunterricht beantwortet werden soll.

Auf die Frage, wie sie die generelle Einbindung des Internationalen Phonetischen Alphabets in den Französischunterricht an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen einschätzen, antworten zwei Lehrpersonen ganz klar:



Na es is, es wird überhaupt nicht verwendet. (JF, 10:08-10:10)

Ich glaub das is das Erste was ma streicht. (BS, 16:15-16:17)

Eine Probandin formuliert diese Aussage schon etwas vorsichtiger, indem sie einwirft, dass die

Abb. 11: Einbindung der Lautschrift (eigene Darstellung)

Lautschrift eher bedarfsbezogen zum Einsatz kommt, wobei sie auch auf die Nachfrage, ob sie es verwendet, beziehungsweise ob sie denkt, dass es von ihrem Kollegium verwendet wird, mit einem klaren „Nein“ antwortet.

Aufgrund der Tatsache, dass wir ja nur drei Stunden haben (Pause) is das etwas, was (Pause) Anlass bezogen gemacht wird, oder nicht gemacht wird, wenns net notwendig is. – I: Mhm. Aber dein Gefühl sagt dir eher, dass andere Lehrer das genauso sehen wie du, als die, dass eher nicht darauf eingegangen wird, sondern dass das so mitläuft, dass das, die Ausspracheschulung? – Genau, ja. Ja. (MB, 12:23-12:46)

Die verbleibenden drei Interviewten sind der Ansicht, dass zu dieser Frage keine allgemeingültige Antwort gegeben werden kann, da es sich dabei um etwas handelt, dass von jeder Lehrperson anders gehandhabt wird und deshalb nicht verallgemeinert werden sollte. Dennoch äußern auch diese Probandinnen die Annahme, dass das Internationale Phonetische Alphabet von einem geringen Prozentsatz der Französischlehrpersonen tatsächlich aktiv in den Unterricht eingebunden wird.

Ich glaub das hängt total von der Lehrperson ab. Also pauschal würd ich sagen es wird weniger gemacht, (...). (JK, 11:10-11:16)

Ja, wie gesagt, ich kenn verschiedene Beispiele, ich kenn ein Beispiel was gemacht wird, aber ich hab eben das Gefühl, dass vor allem wenns Französisch-Kurzform is, wo du vier Jahre hast und quasi die auf eine Zentralmatura hintrainieren musst, dass (ähm)(ähm) das Erlernen der Lautschrift kaum, oder recht wenig Platz hat. (MS, 13:56-14:16)

Schon, aber ich glaube nicht sehr oft. (BK, 10:45-10:49)

Bei der Frage, ob sie selbst das Internationale Phonetische Alphabet in ihrem Unterricht aktiv verwenden, also zum Beispiel an der Tafel anschreiben, antwortete eine Hälfte mit nein und die übrigen gaben an, einzelne Symbole hin und wieder zu verwenden. Wie bereits im vorherigen Kapitel 6.4 zu den Methoden der Ausspracheschulung erwähnt greift eine Lehrperson beispielsweise auf einzelne Symbole des Internationalen Phonetischen Alphabets zurück, um auf gewisse Phänomene des Französischen aufmerksam zu machen. Dabei handelt es sich vorrangig um die Unterscheidung der Stimmbeteiligung bei /s/ und /z/, oder die Verdeutlichung der Nasallaute /ɑ̃/, /ɛ̃/ und /ɔ̃/. Die Nasallaute werden von allen drei Lehrpersonen angeschrieben, um die Schülerinnen und Schüler wieder auf diese speziellen Laute aufmerksam zu machen und ihnen eine Hilfestellung zu bieten.

Ja und ansonsten, also bei den Nasaln mach ichs auch oft dazu. Also, dass es jetzt nicht /~~inte~~esäl/, sondern /ɛ̃te~~es~~äl/ is, da mach ich dann einfach daneben in Klammer also das Symbol. Also nicht das ganze Wort (...) dann mach ich einfach nur das /ɛ̃/ quasi, dass sie wissen ,okay, das is der Nasal zu Beginn'. (Pause) Da verwend ich die Lautschrift, ja. (JF, 14:28-15:05)

Anschließend an diese Fragestellung wurden die Probandinnen auch dahingehend befragt, ob ihre Schülerinnen und Schüler ihrer Meinung nach in der Lage sind, rezeptiv die Lautschrift zu beherrschen, wie es als didaktisches Prinzip im AHS Unterstufen Lehrplan der Ersten und Zweiten Lebenden Fremdsprache gewünscht wird¹. Obwohl lediglich drei Lehrpersonen vorangehend angaben, die Lautschrift selbst in den Unterricht einzubauen, konstatierten alle sechs Lehrpersonen, dass sie der Meinung sind, dass ihre Schülerinnen und Schüler doch in der Lage seien, die Lautschrift zu entziffern. Dies rühre aber meist daher, dass sie lernen verschieden

¹ Der genaue Wortlaut ist im Interviewleitfaden in Kapitel 5.2.1 bei Frage 11 zu finden und wird an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt (vgl. BMBF 2016: 3).

Buchstabenkombinationen mit bestimmten Lauten zu verbinden und dadurch auf die Lautschrift umlegen könnten.

Weil (Pause) für mich interpretiert bedeutet rezeptiv nicht, dass sie wissen wie die Laute zu zeichnen sind, oder zu malen sind. Sondern für mich bedeutet rezeptiv einfach, dass sie wissen immer wenn (Pause) weiß ich nicht <on> hintereinander steh, dann spricht man das so aus. Oder wenn ein (Pause) <g> vor einem <a> steht, dann spricht man das so aus. (BS, 17:38-18:01)

Diese Einschätzungen zur Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets im Französischunterricht werfen zwei weitere wesentliche Fragen auf. Zum einen, worin die Lehrpersonen die Schwierigkeiten bei der Einbeziehung der Lautschrift in ihren Unterricht sehen und zum anderen, ob sie auch Chancen, oder auf die Ausspracheschulung der Schülerinnen und Schüler positive Auswirkungen in Verbindung mit der Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets sehen. In den folgenden Kapiteln 6.6 und 6.7 sollen eben diese Aspekte genauer beleuchtet werden.

6.6 Schwierigkeiten bei der Einbindung des IPA

Generell sehen die Lehrpersonen drei Hauptprobleme in Bezug auf die Einbindung der Lautschrift in den Französischunterricht: Zeitmangel, die fehlende Wertigkeit für die Lehrpersonen selbst und die eigene Unsicherheit. Diese drei Schwierigkeiten werden von den einzelnen Personen wiederum unterschiedlich gewertet, beziehungsweise genannt. In den einzelnen Interviews werden sie jedoch immer wieder aufgegriffen und als Grund dafür angeführt, weshalb die Lehrpersonen selbst davon Abstand nehmen, die Lautschrift in ihren Unterricht einzubauen und in weiterer Folge darauf schließen, dass allgemein Lehrpersonen darauf verzichten, das Internationale Phonetische Alphabet in den Französischunterricht einzubauen.

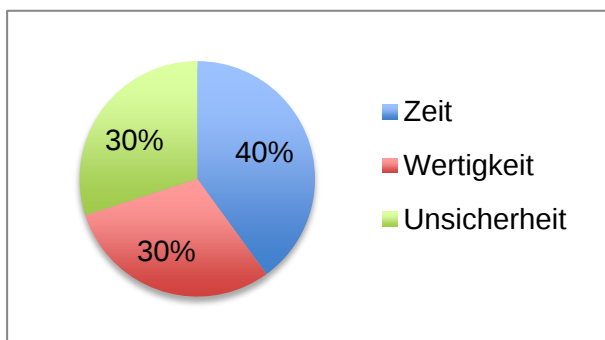


Abb. soll die Verteilung der Berufungen auf die einzelnen ‚Problemzonen‘ darstellen, um einen besseren Überblick zu erhalten. An dieser Abbildung kann man bereits erkennen, dass der Zeitmangel das vordergründige Problem

Abb. 12: Verteilung der „Problemzonen“ (eigene Darstellung)

darzustellen scheint, da vier von den sechs interviewten Lehrpersonen explizit diese Problematik ansprechen. Hierbei argumentieren die Lehrpersonen, dass der ohnehin sehr gedrungene Lehrplan das Problem sei und daher keine Zeit für die Einführung und Beschäftigung mit der Lautschrift vorhanden sei.

Des wär sicher okay für die Schüler [Anm.: hier bezieht sich die Lehrperson auf die Frage, ob sie denkt, dass die Lautschrift zu komplex für die SchülerInnen wäre], aber es is zu wenig Zeit. Beziehungsweise, wir ham ja so viele Baustellen zu bedienen jetzt mit der neuen Matura, wir trainieren, es is ja wirklich jetzt ein Leistungskurs geworden, es gibt ja keine, keine schülerbezogenen oder privaten Interessen, die da Niederschlag finden, sondern wir trainieren sie ab der ersten Stunde auf die Formate. Und des, das geht auch ganz gut und ich find sie lernen da gute Kompetenzen, nur da bleibt wirklich jetzt keine Zeit mehr. Wir ham ja net mehr Stunden bekommen und ham plötzlich in Französisch auch die, die Hörübungen, das is ja ganz neu für uns. (MB, 18:17-18:53)

Zweitens, ich mein, es is halt für mich wirklich ein Zeitfaktor, weil (Pause) ich glaub das nimmt schon sehr viel Zeit diese Lautschrift wirklich zu behandeln. (BK, 16:03-16:11)

Zwei Probandinnen räumen sofort ein, dass die Verwendung, beziehungsweise die Nicht-Verwendung der Lautschrift im Unterricht, eher eine Entscheidung der Wertigkeit und Nützlichkeit dieses Systems für den Unterricht ist. Die Argumentation läuft hierbei darauf hinaus, dass für alles, was der Lehrperson als wichtig und wertvoll für den Unterricht erscheint, immer Platz und Zeit ist, die Verwendung der Lautschrift allerdings nicht einen besonderen Output verspricht und daher von den Lehrpersonen darauf verzichtet wird.

Also ich glaub, dass es eine Grundsatzentscheidung ist, bind ichs überhaupt ein und wenn ja, wann und in welcher Intensität. (...) Und von daher glaub ich nicht, dass es ein Hindernis is, das in den Unterricht einzubauen, sondern dass es eher drum geht grundsätzlich bereit zu sein das zu verwenden. (JK, 18:14-18:45)

Generell würd ich jetzt nicht sagen, dass es ein Zeitproblem is, weil alles was mir wichtig is im Unterricht, dafür nehm ich mir Zeit, aber es is mir halt nicht so wichtig. Also ich glaub, das is eher ein Wertigkeitsproblem. (ähm)(Pause) Und ich seh auch nicht den Sinn darin. (...) Und wenn ich nicht den Sinn dran seh, dann nehm ich ma keine Zeit. (BS, 26:13-26:43)

Diese Lehrerinnen sehen also die Wertigkeitsproblematik in direktem Zusammenhang mit dem Zeitfaktor, da sie der Meinung sind, dass alle Elemente, welche der Lehrperson für den Unterricht als wertvoll und wichtig erscheinen, auch einen Einzug in die jeweilige Planung finden. Da ihnen allerdings die Lautschrift als nicht besonders hilfreich, beziehungsweise nicht als große Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler erscheint, verzichten sie auch auf deren Einbindung in den Unterricht.

Den dritten problematischen Aspekt in Zusammenhang mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet im Französischunterricht sehen die Lehrpersonen in ihrer eigenen Unsicherheit. Zum einen argumentieren sie, dass die Studienzeit und die damit einhergehende Beschäftigung mit der Lautschrift bereits zu weit zurückliegt und ihnen daher die Übung in der Verwendung fehlt, zum anderen geben sie aber auch an, sich unsicher zu sein, wie diese am Besten in den Unterricht eingebunden werden kann. Ihrer Meinung nach sollte also die fachdidaktische Ausführung im Unterricht während des Studiums mehr thematisiert werden, welchem das Studium allerdings zumeist nicht gerecht wird, da es sich zumeist auf eine sehr theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Lautschrift beschränkt. Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass der Phonetik und im Besonderen der Transkription von Seiten der Universität proportional wenig Beachtung entgegengebracht wird. Eine wirkliche Auseinandersetzung mit der Thematik kann daher meist nur durch die Wahl der richtigen Seminare, beziehungsweise die Vertiefung im Selbststudium erzielt werden. Tatsächlich war im Lehrplan des Diplomlehramtsstudiums Französisch einzige eine Vorlesung vorgesehen, welche auf die „Aneignung vertiefter Kenntnisse der Phonetik und Phonologie oder der Morphosyntax der studierten Einzelsprache“ (Universität Wien 2014: 59) abzielte. Eine wirkliche Verbesserung im neuen Curriculum des Bachelor-, beziehungsweise Masterstudiums kann in dieser Hinsicht auch nicht verzeichnet werden (vgl. Universität Wien 2017).

Ich fühl mich eigentlich selbst nicht sicher genug dabei. (BK,15:54-15:56)

Ich könnt mir auch vorstellen, dass manche Lehrkräfte, die jetzt einfach schon lang unterrichten und sich selber damit nicht auseinandergesetzt haben, sich auch nicht sattelfest fühlen darin das zu unterrichten. Ich müsst mir auf alle Fälle, also ich kanns rezeptiv, ich kann damit umgehen, ich weiß wenn was wie geschrieben ist, wie mans ausspricht, aber ich müsst mir jetzt selbst neu erarbeiten, wie ichs vermittel. Weil (ähm), dass is auch etwas was im Studium quasi eigentlich nicht

vorkommt, es kommt, man lernt das zu lesen, zu schreiben, zu transkribieren, aber du lernst nicht, wie du vermittelst, du lernst nicht wie du einführest, ich wüssts jetzt nicht. (MS, 21:55-22:36)

Ma müsste sich ein Konzept überlegen wie ma überhaupt quasi damit beginnt (...). (JF, 15:29-15:35)

Die Verwendung der Lautschrift stößt demnach von Seiten der Lehrpersonen auf einen relativ großen Widerstand, weil sie sich zum Großteil auch selbst nicht sicher genug fühlen, um es auch kompetent an Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.

6.7 Chancen der Lautschrift im Unterricht?

Im Zusammenhang mit den Problemen, die die Lehrpersonen mit der Verwendung der Lautschrift in ihrem Unterricht verbinden, war natürlich auch ein Interesse daran vorhanden, ob die Probandinnen denn auch positive Aspekte an der Einbindung der Internationalen Phonetischen Lautschrift in den Unterricht sehen. Bei dieser Frage zeigten sich alle sechs Interviewten sehr zögerlich und zurückhaltend. In den meisten Fällen wurde wiederholt, was sie prinzipiell über die Einbindung der Lautschrift in ihren Unterricht denken. Eine Lehrperson meinte, dass es sich dabei eher um etwas handle, dass als Förderkurs angeboten werden könnte für besonders interessierte und engagierte Schülerinnen und Schüler, eine allgemeine Einbindung in den Unterricht erachtet sie jedoch nicht als notwendig.

Es is für die, sag ich, die mit der französischen Sprache dann wirklich etwas machen wollen weiterhin, is es sicher (Pause) absolut wichtig, dass die auch gut die Aussprache beherrschen. Und wenn sie dazu bereit sind, dann sollte man das natürlich auch fördern. (ähm)(Pause) Allerdings (Pause) wenn jetzt (Pause) ich glaub viele Schüler würden daran auch nicht (Pause) denken. (...) Und da hätt ich das Gefühl, oder wahrscheinlich dann eher die Befürchtung, dass sie das unnötig fänden und dass sie das eher wieder abschreckt vor der französischen Sprache. (BK, 20:43-21:40)

Und das wäre plötzlich in meinen Augen irrsinnig viel Theorie, in doch a sehr praktisch kommunikativ ausgelegtes Fach hereingeholt. Des ist vielleicht a a Niveau, das ja gar nicht gefordert is. Und es is noch nie von den Schülern her Interesse gezeigt worden zu sagen ‚Könnt ma nicht amal so an Satz transkribieren?‘ Nie und nimmer. Mhmh. Nein. (MB, 28:33-28:59)

Eine Lehrperson merkt in diesem Zusammenhang auch an, dass prinzipiell der Fokus nach wie vor zu sehr auf der Schriftlichkeit liegt und das Sprechen an sich und damit natürlich auch die Aussprache mehr in den Vordergrund gerückt werden sollte. Wenn diese Umstände gegeben wären, dann würden eventuell auch mehr Lehrpersonen auf die Lautschrift zurückgreifen und man würde einen viel besseren Rahmen für ihre Einbindung schaffen.

[Anm.: die Probandin antwortet auf die Frage, was sich ihrer Meinung nach verändern müsste.] *Ja, die Prüfungskultur. Dass da (ähm) Unterricht nicht so schriftzentriert ist, dass, die Prüfungen werden alle schriftlich abgenommen, wir kreuzen nur noch an und schreiben kurze Texte und solange (ähm) das Sprechen in den Prüfungsformaten keinen Stellenwert hat und nicht gefordert wird, glaub ich auch nicht, dass die Lautschrift ihren Einzug finden wird. Weil man dann die Aussprache dann generell vernachlässigt. Also solange da nicht irgendwie (ähm) rein vom System her einen Zwang gibt, dass man Sprechen muss und Sprechen beurteilt wird, glaub ich nicht, dass sich viel ändern wird.* (JK, 22:37-23:14)

Ein interessanter Aspekt, welcher nur an dieser Stelle und nur von einer Lehrperson eingeworfen wird, ist die Tatsache, dass es sich bei ihr (wie bei allen anderen Interviewten) nicht um einen Native Speaker handelt. Diese eine Probandin fügt bei dieser letzten Frage den Aspekt hinzu, dass sie generell die Ausspracheübungen gerne an Sprachassistentinnen und Sprachassistenten weitergibt, da sie kein Native Speaker ist und „so perfekt wie *ders ausspricht, oder wie dies ausspricht werd ichs nie hinkriegen und drum mach ich, lass ich die eigentlich sehr gerne diese Ausspracheübungen immer wieder mit ihnen machen und das macht den Kids auch viel Spaß*“ (BS, 30:24-30-35).

Allgemein lässt diese letzte Fragestellung darauf aufmerksam werden, dass die Lehrpersonen zu wenig Expertise in der Anwendung und Weitergabe des Internationalen Phonetischen Alphabets haben, um sich gezielt Gedanken zu machen, wie es eingesetzt werden könnte. Auch jene Lehrerinnen, die gelegentlich einzelne Symbole in ihren Unterricht einfließen lassen, sehen keinen Bedarf etwas zu verändern und plädieren für die Freiheit jeder Lehrpersonen selbst darüber zu entscheiden, ob sie die Lautschrift in ihren Französischunterricht einfließen lassen wollen, oder nicht.

7. Fazit

Dass deutschsprachige Lernerinnen und Lerner der französischen Sprache besondere Schwierigkeiten aufweisen, ist teilweise auch durch Unterschiede in der Sprachmelodie, sowie die Realisation bestimmter für das Französische spezifische Laute erklärbar. So haben sie beispielsweise „Hemmungen ‚durch die Nase zu sprechen‘“ (Pustka 2016: 9) und dadurch Probleme essenzielle Laute des Französischen zu produzieren. Zusätzlich setzt das Bestreben vieler Schülerinnen und Schüler in ihrer Aussprache einer „muttersprachlichen Norm“ (Abel 2018:29) so nah wie möglich zu kommen, sowohl die Lernerinnen und Lerner, als auch die Lehrpersonen, unter Druck. Zieht man dabei noch die generelle Position der Ausspracheschulung in Betracht, wie es bei Morley (1994: 66) heißt, dass es ohnehin unmöglich sei Aussprache zu unterrichten, und die Tatsache, dass diese zumeist der Schulung anderer Kompetenzen untergeordnet wird, lässt dies ebenfalls auf eine gewisse Problematik schließen. Ergänzend sind noch die Rahmenbildenden Referenzen wie der GERS (Europarat 2001) und der Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen (BMBF 2018) zu betrachten, in welchen der Aussprache ebenfalls eine relativ kleine Bedeutung zugemessen wird, beziehungsweise auch klare Formulierungen der Forderungen an die Lehrpersonen fehlen.

All diese Bedingungen lassen erahnen, warum das Erlernen einer zureichenden Aussprache in einer Fremdsprache, hier im Besonderen des Französischen, für die meisten Lernerinnen und Lernen eine gewisse Schwierigkeit darstellt. Um diesen Prozess zu erleichtern, entwarf eine Gruppierung von Sprachlehrenden und Phonetikern im Jahr 1999 ein Alphabet, in welchem die Symbole der unterschiedlichen Laute verschiedener Sprachen beschrieben sind (Durand 2005: 31). Mit diesem Internationalen Phonetischen Alphabet sollte eine Hilfestellung und ein Referenzwerk zur selbstständigen Ausspracheschulung geboten werden. Unter Anbetracht dieser Absichten und der ohnehin untergeordneten Stellung der Ausspracheschulung im Unterricht per se, scheint die Einbindung des Internationalen Phonetischen Alphabets ein zielführendes Hilfsmittel zu sein.

Das Ziel dieser Abschlussarbeit war demnach einen Einblick in den Unterrichtsalltag von Französischlehrpersonen an allgemeinbildenden höheren Schulen, in Bezug auf die Ausspracheschulung zu erhalten. Zum einen waren hierbei die eigenen Erfahrungen der Befragten von Interesse, zum anderen wurde jedoch auch versucht,

den Stellenwert der Ausspracheschulung in ihrem Unterricht zu erfragen. Da sich diese Arbeit auch mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet auseinandersetzte und deren ursprüngliche Ziele beleuchtete, sollte auch herausgefunden werden, inwiefern dieses in den Unterricht der interviewten Lehrpersonen eingebunden wird und wo sie dabei Schwierigkeiten, beziehungsweise Chancen sehen.

Zu Beginn der Interviews wurden die Lehrpersonen zunächst nach ihrem eigenen Aussprachelernen (in Französisch) befragt. Wenig überraschend dabei war die Tatsache, dass sich keine der Befragten an konkrete Übungen aus ihrer Schulzeit erinnern konnte. Weitgehend imitierten die interviewten Lehrpersonen ihre Lehrerinnen und Lehrer, eine gute Aussprache wurde „gefordert [...] und es hat umgesetzt werden müssen“ (MB). Konkreter wird es mit Beginn der Studienzeit, wo durch Kurse, wie Sprachlabore, gezielt an der Aussprache gearbeitet wurde. Diese wurden jedoch auch nicht als besonders zielführend empfunden, eine Probandin meinte dazu sogar, dass ihr diese Art der Ausspracheübung „auf die Nerven gängen“ (BS) ist. In einem Punkt stimmten die interviewten Lehrpersonen allerdings überein: Sie hätten am meisten durch Auslandsaufenthalte in Bezug auf ihre Aussprache profitiert. Dabei hätten sie die Möglichkeit gehabt „wieder mit, mehr im Flow [...] und mehr in der Sprachmelodie“ (BS) zu sein, beziehungsweise fiel ihnen auf, dass „man sich immer mehr anpasst irgendwie“ (JK). Dies deckt sich auch mit der Prämisse von Gardner und Lambert (1959: 267), dass ein großer Motivationsfaktor der Lernenden die Tatsache darstellt, dass sie versuchen sich in die Gemeinde der Zielsprache einzugliedern. Natürlich handelt es sich hierbei um eine Gruppe von Lernerinnen, welche die Zielsprache nicht nur lernten, um alltägliche Aufgaben damit zu meistern, sondern die sich zu einem Studium dieser entschieden. Daher ist hier der Motivationsfaktor besonders vordergründig und verständlich. Auf die Frage, ob sie bei ihrer Ausspracheschulung auch auf das Internationale Phonetische Alphabet zurückgegriffen hätten, antworteten die Probandinnen mit nein (vgl. Kapitel 6.2). Außerdem bemerkten die Probandinnen an dieser Stelle, dass auch im Zuge des Studiums keine genauere Auseinandersetzung mit der Lautschrift gefordert wurde. Dies deckt sich auch mit der Durchsicht des Curriculums für das Lehramtsstudium Diplom, wo lediglich eine Vorlesung zur „Aneignung vertiefter Kenntnisse der Phonetik und Phonologie oder der Morphosyntax der studierten Einzelsprache“ (Universität Wien 2014: 59) vorgesehen ist. Die Arbeitshypothese in Bezug auf diese

erste Forschungsfrage wurde also insofern bestätigt, als die Probandinnen angaben, in unterschiedlichem Ausmaß mit der Lautschrift konfrontiert gewesen zu sein und in der Regel nur eine theoretische Auseinandersetzung gefordert wurde. Es bewahrheitete sich jedoch nicht, dass es einen Unterschied zwischen älteren und jüngeren Lehrpersonen gibt, da alle gleichermaßen antworteten. Dieser zweite Teil der ersten Arbeitshypothese (vgl. Kapitel 4) wurde demnach widerlegt.

In Bezug auf die Ausspracheschulung in ihrem Französischunterricht sind die Antworten der Interviewten divers. Eine Teilnehmerin nennt einen klaren Prozentsatz von „vierzig Prozent“ (BS), relativiert diese Aussage jedoch sofort wieder indem sie hinzufügt, dass dies auch abhängig vom Lernjahr der Schülerinnen und Schüler sei, beziehungsweise deren Fortschritt. Die übrigen Lehrpersonen können keine klaren Aussagen dazu treffen, da sie dies situationsabhängig in ihren Unterricht einbauen. Alle Befragten argumentieren allerdings, dass sie hauptsächlich im Zuge von Konversationsübungen, also wenn die Schülerinnen und Schüler sprechen, bei Bedarf auf gewisse Phänomene des Französischen hinweisen (vgl. Kapitel 6.4). Besonders interessant ist auch die Tatsache, dass in diesem Zusammenhang drei Lehrpersonen explizit hervorheben, dass die Ausspracheschulung „vor allem am Anfang essenziell“ (MS) ist. Ansonsten wäre es sehr schwer falsche Aussprachemuster zu eliminieren, „weils einfach von Anfang an falsch einprogrammiert worden is im Kopf“ (MS). Hier finden sich also Elemente der *critical period theory* wieder (vgl. Abel 2018: 38) in Verbindung mit der Kategorie der *interlanguage* von Selinker (1972: 214). Die Lehrpersonen sind demnach der Ansicht, dass eine gezielte Ausspracheschulung von Anfang an notwendig ist, da es ansonsten zu einer Fossilisierung (vgl. Selinker 1972: 212) in der Aussprache der Schülerinnen und Schüler kommt. Auch die übrige Wahl der verwendeten Methoden zur Ausspracheschulung ist relativ begrenzt. Vier Lehrpersonen geben an auf Übungen aus dem Schulbuch zurückzugreifen (zumeist Diskriminationsübungen), zwei legen auch einen Fokus bei der Einführung neuen Vokabulars und fünf Lehrpersonen bedienen sich der neuen Medien, indem sie die Ausspracheschulung als Hausübungen auslagern (die Schülerinnen und Schüler müssen Tonaufnahmen/Videos produzieren). Dies deckt sich auch mit dem Problemaufriss Hirschfelds (vgl. 2003: 277), welcher die geringe Methodenvielfalt auch darauf zurückführt, dass den Lehrpersonen zu wenig Materialien zur Ausspracheschulung

zur Verfügung gestellt werden. Die Hypothese in Bezug auf die zweite Forschungsfrage (vgl. Kapitel 4) konnte insofern bestätigt werden, da alle sechs interviewten Lehrpersonen angaben, hauptsächlich im Zuge von Konversationsübungen auf verschiedene Phänomene der französischen Aussprache hinzuweisen. Es handelt sich jedoch nicht um die einzige Methode zur Verbesserung der Aussprache der Schülerinnen und Schüler, wie die Angaben der Lehrpersonen, dass sie auch auf andere Methoden zurückgreifen, zeigen.

Besonderes Interesse bestand bei dieser Arbeit darin genauere Informationen bezüglich der Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets und ihre Einschätzung in Bezug auf die Schwierigkeiten, aber auch Chancen, bei der Einbindung der Lautschrift in den Unterricht, zu erhalten. Dazu wurden die Interviewteilnehmerinnen zunächst dahingehend befragt, wie sie die Einbindung des Internationalen Phonetischen Alphabets in den Französischunterricht an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen generell einschätzen. Stellt man die vorherigen Ergebnisse der Interviews mit dieser Frage in Beziehung, sind die Antworten der Lehrpersonen wenig überraschend: Gar nicht (2), Wenig (3), Anlass bezogen (1) (vgl. Kapitel 6.5). Auf die Frage, ob die Lehrpersonen die Lautschrift in ihren Unterricht einfließen lassen, bejahte eine Hälfte, die andere verneinte dies. Die Forderung des Lehrplans, dass „[d]as rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift [...] als Hilfsmittel bezüglich der Aussprache und Intonation nach Möglichkeit anzustreben [ist]“ (BMBF 2018: 58), lässt in dieser Formulierung offensichtlich einen gewissen Spielraum für die individuelle Entscheidung der Lehrpersonen (vgl. Kapitel 3.4). Auf dieses didaktische Prinzip wird natürlich auch im Zuge des Interviews eingegangen. Dabei ist überraschend, dass obwohl zuvor lediglich drei Lehrpersonen angegeben haben, die Lautschrift in ihren Unterricht einzubeziehen, alle sechs Interviewten konstatieren, dass ihre Schülerinnen und Schüler die Lautschrift rezeptiv verarbeiten können. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Ausbildung lernen verschiedene Buchstabenkombinationen mit den Symbolen des Internationalen Phonetischen Alphabets und deren Aussprache zu verbinden. Genauere Angaben werden dahingehend jedoch von den Lehrpersonen nicht gemacht (vgl. Kapitel 6.5). Bei der Frage nach den Gründen, warum die Probandinnen in ihrem Unterricht nicht auf die Lautschrift zurückgreifen,

beziehungsweise worin sie die Schwierigkeiten sehen, fallen die Antworten anders aus, als angenommen. Die Arbeitshypothese sah demnach die größten Schwierigkeiten darin, dass die Lehrpersonen zu unsicher in der Verwendung der Lautschrift seien, um diese an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben und dass zu wenig Materialien zur Verfügung stünden (vgl. Kapitel 4). Die Analyse der Interviews zeigt jedoch, dass für vier der sechs Lehrpersonen der Zeitmangel die größte Schwierigkeit darstellt (vgl. Kapitel 6.6). In Verbindung mit dem Zeitdruck sehen drei Lehrpersonen auch ein Wertigkeitsproblem, da sie der Meinung sind, dass der gedrungene Lehrplan ohnehin wenig Spielraum lasse und sie daher nur zusätzliche Aspekte in ihren Unterricht einfließen lassen, die in ihren Augen auch sinnvoll und zielführend sind (vgl. Kapitel 6.6). Drei Lehrpersonen führen jedoch auch die eigene Unsicherheit in Verwendung der Lautschrift als problematisch an, allerdings sind auch für sie die Zeit- und Wertigkeitsproblematik vordergründig. In Hinblick auf die Chancen, beziehungsweise Vorteile, die eine Einbindung der Lautschrift in den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler bringen könnte, antworteten alle Interviewteilnehmerinnen sehr zögerlich. Eventuell sähen sie darin eine Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler, eine generelle Einbindung in den Unterricht erachten sie allerdings nicht als notwendig. Zudem wird angemerkt, dass auch die Prüfungskultur dahingehend überdacht gehöre, dass nach wie vor die Schriftlichkeit im Vordergrund stehe und daher der Mündlichkeit, und damit auch der Aussprache, weniger Beachtung geschenkt werde. Nur wenn diese Änderung stattfände, wäre auch eine Einbindung der Lautschrift in den Unterricht hilfreich, da damit vermehrt auf die Aussprache eingegangen werden könnte (vgl. Kapitel 6.7).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Ausspracheschulung per se im Französischunterricht an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen nach wie vor ein relativ geringer Stellenwert zugewiesen wird. Dies liegt zum Teil an der mangelhaften Ausbildung der Lehrpersonen in dieser Hinsicht, zum Teil wird es allerdings auch nicht explizit in den Rahmenbedingungen, wie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001), oder dem AHS Lehrplan (BMBF 2018), gefordert. Ein nächster Schritt in diese Richtung wäre der Entwurf eines Konzeptes, welches Vorschläge und Übungen zur Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets im Unterricht beinhaltet. Die Ausarbeitung

eines solchen Konzepts sollte im besten Fall in Zusammenarbeit mit einer Lehrperson mit entsprechender Praxiserfahrung entwickelt werden. Nach einer Feldtestung und Untersuchungen, zur Nützlichkeit dieses Konzepts, ließe sich eventuell eine Aussage über die tatsächlichen Auswirkungen auf die Ausspracheschulung der Schülerinnen und Schüler unter Verwendung der Lautschrift treffen.

Résumé en français

Introduction

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant et l'enseignant doivent considérer une multitude d'aspect qui constitue la maîtrise de cette dernière. La grammaire, le vocabulaire, ainsi que la prononciation représentent qu'une fraction d'aspects qui doivent être pris en considération.

Le rôle de l'oral dans l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) semble très clair dans notre monde qui est de plus en plus globalisé. Étant donné que les apprenants ont la possibilité de passer des séjours linguistiques à l'étranger, ou vu la coopération internationale des entreprises (pour en mentionner que deux raisons), la maîtrise d'une bonne prononciation est considérée souhaitable.

Bien que la formation des différentes compétences doive être équilibrée, comme il est demandé par le *Cadre Européen commun de référence pour les langue* (CERS) et le programme scolaire, la réalité dans des cours du FLE en Autriche est souvent complètement différente. Dans une majorité des cours, la prononciation occupe un rôle inférieur aux autres compétences linguistiques et est partiellement absolument négligée. Il en résulte la question pourquoi la prononciation est confrontée à une telle négligence, bien qu'il existe plusieurs méthodes et outils de travail pour en travailler.

L'intérêt principal de cette thèse est d'examiner les positions des enseignants autrichiens au lycée sur l'importance générale de la prononciation et sur l'intégration de l'Alphabet Phonétique Internationale (API) dans leurs cours.

Afin d'obtenir une impression sur ce sujet, j'ai interviewé six enseignantes féminines au sujet des questions de recherche qui sont les suivantes :

- Les enseignantes, ont-elles des expériences en ce qui concerne l'utilisation de l'API et si oui lesquelles ?
- Quelles méthodes utilisent-elles afin de travailler sur la prononciation de leurs élèves ?
- Quels problèmes, ainsi que quelles chances voient-elles concernant l'intégration de l'API dans leurs cours du FLE ?

Les résultats de cette étude devraient constituer une contribution significative à l'enseignement du FLE dans les lycées autrichiens concernant la prononciation.

État de l'art

L'Association Phonétique Internationale et l'Alphabet Phonétique International

En 1886 *Dhi Fonètik Tîcherz' Asóciécon (FTA)* était fondée en France sur l'impulsion de Paul Passy (cf. Durand 2005 : 26). Cette association regroupait au départ des professeurs de langues vivantes qui considéraient la théorie phonétique et les transcriptions phonétiques essentielles pour l'enseignement. Par conséquent, on commençait à enseigner des langues vivantes et s'intéressait aussi à la prononciation, ce qui signifie que l'oral commençait à jouer un grand rôle. On cessait alors d'enseigner des anciennes langues comme le latin ou le grec en utilisant la méthodologie traduction-grammaire (cf. Passy 2010 : 300). L'intention principale de l'API était de promouvoir la science de la phonétique et son application ainsi que de créer un moyen de représenter les sons d'une langue sous forme écrite, afin de faciliter l'apprentissage de la prononciation, l'Alphabet Phonétique International. Cette idée d'un alphabet applicable à toutes les langues n'était pas nouvelle à la fin du 19^e siècle, comme des alphabets décrivant les sons du langage avaient déjà été proposés. Le premier alphabet adopté dans l'Association Phonétique Internationale s'appuyait sur l'alphabet de 1847 de Pitman et Ellis avec quelques révisions faites en 1887 (cf. Durand 2005 : 26). En 1888 une nouvelle version de l'Alphabet Phonétique International était publiée contenant des principes guidant l'emploi des symboles. En 1897 l'association a prit le nom *Association Phonétique Internationale* dont la langue officielle était le français. Cela changeait en 1970 quand l'anglais est adopté comme langue officielle de l'association et le nouvel nom devenait *International Phonetic Association* (cf. Durand 2005 : 26). En 1999 un nouveau manuel de l'API a été publié : le *Handbook of the International Phonetic Association* (cf. Durand 2005 : 31).

Le rôle de la prononciation dans l'enseignement des langues étrangères

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, de divers facteurs exercent une influence sur la prononciation, par exemple l'âge d'apprenant, la motivation, le sens

d'identité et beaucoup plus (cf. Major 2001 : 66). En ce qui concerne l'âge de l'apprenant, il était longtemps argumenté qu'il fallait être en contact avec la langue d'intérêt le plus tôt possible, pour la parler sans accent étrangère. Cette argumentation fondait la base de la *critical period theory* ou sa forme plus modérée la *sensitive period theory* (cf. Abel 2018 : 38). Au cours du temps, de diverses études essayaient non seulement de confirmer cette théorie, mais aussi de la réfuter. Dans ce contexte une nouvelle catégorie était ajoutée par Selinker (1972 : 214) qui était nommée *interlanguage* et qui décrivait un moment dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'apprenant se trouve entre sa langue maternelle et la langue à apprendre. Pisek, MacKay et Flege (2001) s'oppose aussi à la théorie de la *critical period* en contestant qu'aucune preuve n'existe que l'apprentissage d'une langue étrangère avant l'âge de six ans conduit à une prononciation sans accent étrangère (cf. Pisek, MacKay & Flege 2001 : 197). L'approche de Dörnyei (cf. 2009a : 247) que l'apprentissage d'une langue étrangère est soumise à des changements permanents semble être le plus plausible par rapport à l'enseignement dans un contexte scolaire. La motivation est aussi un aspect important en ce qui concerne la maîtrise d'une langue étrangère. Néanmoins, l'approche de Gardner et Lambert (cf. 1959 : 267) que la motivation déterminante est le souhait de l'apprenant d'être capable de s'intégrer complètement dans la communauté cible par obtenir une prononciation parfaite est douteux. La plupart d'apprenants dans un contexte scolaire a pour but de maîtriser une langue étrangère d'une telle ampleur qu'ils sont capables de communiquer avec des locuteurs natifs dans les domaines d'intérêt. Vu que l'intérêt principal d'élèves se distingue de l'intérêt d'enseignants, ces derniers devraient réagir aux besoins d'élèves (cf. Abendroth-Timmer 2007 : 55).

Un autre problème concernant l'enseignement de la prononciation dans les cours des langues étrangère est son statut inférieur aux autres compétences. Ce fait est souvent expliqué de diverses façons : la prononciation n'est pas considérée comme aussi importante, les élèves vont apprendre la prononciation seul, la prononciation ne peut pas être enseignée et « bien que je veuille l'enseigner, je ne sais pas comment » (cf. Morley 1994 : 66). Hirschfeld (cf. 2003 : 277) confirme ces reproches en constatant qu'il n'en existe pas assez de matériaux afin de soutenir les enseignants et que la formation d'enseignants doit être augmentée concernant

l'enseignement de la prononciation. La méthode de *communicative language teaching (CLT)* a changé l'enseignement des langues étrangères, puisqu'elle mettait la communication au centre (cf. Savignon 2004 : 124). Comme cette méthode se concentre sur la communication, l'exactitude de la prononciation était encore une fois négligée (cf. Lightbown & Spada 2013 : 68), ce qui était souvent critiqué.

De plus, la question se pose quelle variété devrait être choisie comme standard. Souvent les apprenants essaient à perfectionner leur prononciation pour arriver à obtenir une prononciation native (cf. Abel 2018 : 29). Ce souhait est relativisé par Major (2001 : 12) en disant que

[w]ith much practice, probably every adult learner can produce /ma/ natively in some L2 [...] but most L2 learners will not pass for native in a L2 when calling the fire department because their houses are burning down. (Major 2001: 12)

Ur (1996 : 52) réfute ce souhait complètement en constatant que „'[p]erfect' accents are difficult if not impossible for most of us to achieve in a foreign language anyway“. Le concept d'une prononciation satisfaisante est donc très abstrait et difficile à définir et à mesurer. Dans ce contexte, il est aussi important de mentionner dans ce contexte, qu'une communication peut également être efficace si un d'interlocuteurs a un accent étrange (cf. Watzinger-Tharp 2012 : 261). Par ailleurs, il ne semble pas correct de déterminer seulement une variété d'une langue comme standard, car les communautés cible deviennent de plus en plus diverses et il n'existe plus qu'un seul modèle à imiter (cf. Moyer 2014 : 20). Ce qui complique les choses, c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'information et d'évidence concernant l'enseignement de la prononciation française aux élèves autrichiens. Birdsong (2007) a examiné la capacité d'apprenants anglophones pour obtenir une prononciation presque-native (Birdsong 2007 : 100). Les résultats de son étude montraient qu'une telle prononciation est seulement possible, si les apprenants sont confrontés à une instruction explicite de la prononciation et s'ils sont particulièrement motivés (Birdsong 2007 : 110). Tous ces théories et idées concernant l'apprentissage d'une langue étrangère doivent être pris en considération quand on exprime des nouvelles idées.

En Autriche, il y a deux documents qui servent comme directives concernant tous les décisions que les enseignants prennent dans leurs cours des langues : le *Cadre Européen commun de référence pour les langue (CERS)* (cf. Europarat 2001) et le programme scolaire (cf. BMBF 2018). Comme cette thèse se concentre sur l'apprentissage de la langue française, plus précisément sur l'enseignement de la prononciation française, dans les lycées autrichiens, il faut aussi considérer les deux directives. Toutes les deux s'adressent aussi à l'enseignement de la prononciation, mais une analyse précise montre que les formulations sont plutôt vague et qu'elles donnent beaucoup de liberté aux enseignants d'interpréter les directives librement.

On peut alors constater qu'il y a de divers aspects qui ont une influence sur l'enseignement des langues étrangère. Bien qu'il existe des directives et des théories concernant l'enseignement de la prononciation, les enseignants sont très libres à choisir de quelle façon ils veulent intégrer la formation de la prononciation dans leurs cours et l'importance qu'ils attribuent généralement à la prononciation.

Méthodologie

Dans ce qui suit, dans un premier temps, je présente les idées qui forment la base de mon étude. Dans un second temps, je précise la méthodologie de cette dernière : le choix de la forme d'interview, le choix de mes informateurs et la façon de laquelle les informations étaient analysées.

Étant étudiante de deux langues étrangères, le rôle de la formation de la prononciation est d'un intérêt énorme. En plus, je me suis intéressée à la question comment et de quel degré l'Alphabet Phonétique Internationale est intégré dans les cours du FLE, ainsi que la question quels problèmes et quelles chances les enseignants autrichiens attribuent à l'intégration de l'API dans les cours du FLE au lycée en Autriche. Le but était de donner un bref aperçu des attitudes des enseignants autrichiens envers l'intégration de l'API dans leurs cours du FLE, afin d'offrir une base sur laquelle d'autres projets concernant ce thématique pourraient être élaborer.

La forme d'interview

Comme le premier but de cette étude était la collection d'avis des enseignants autrichiens, il fallait tout d'abord chercher le dialogue avec eux. En plus, j'essayais ramasser des informations concernant les problèmes et les chances que les enseignants attribuent à l'intégration de l'API dans leurs cours du FLE.

J'ai donc décidé d'interviewer les informateurs sous la forme de l'interview d'experts (cf. Trautmann 2012 ; Misoch 2015). La conception d'expert s'applique aux participants, puisqu'ils ont non seulement suivis une formation particulière afin de devenir enseignant des langues étrangères, mais aussi ils ont de l'expérience dans ce domaine (cf. Niederberger & Renn 2018 : 46). Afin de structurer les interviews de la même manière, de poser les mêmes questions et de garantir la comparabilité des résultats, un mémento a été formulé (cf. Misoch 2015 : 65). Le mémento peut se composer des mots-clés, aussi bien que des questions formulées (cf. Misoch 2015 : 66). Concernant les interviews pour cette thèse, les questions étaient déjà formulées, afin de garantir la même structure des interviews et de simplifier l'analyse suivante. Toutes les interviews étaient enregistrées pour faciliter la transcription des informations. Cette transcription des enregistrements suivait les différentes étapes proposées par Deppermann (2008).

Les informateurs

J'ai parlé avec six enseignantes féminines autrichiennes du FLE aux lycées autrichiens. Trois entre eux sont des amies, les autres sont des collègues de mes amies qui leur ont demandées de partager leurs expériences. Les interviews ont eu lieu au cours d'un mois, dans des lieux proposés par les participantes. En ce qui concerne la sélection des enseignantes à interviewer, il était important de choisir des personnes d'âge différent ainsi que d'expériences diverses afin d'obtenir des résultats attrapetout.

Les informatrices n'ont obtenu presque aucune information concernant le thème de l'interview à l'avance, afin d'éviter qu'elles pouvaient se préparer ce qui aurait comme conséquence la déformation des résultats.

En générale, les interviews qui ont été enregistrés duraient environ trente minutes. Pour obtenir le droit d'utiliser leurs témoignages, un accord écrit a été signé au début de chaque interview.

L'analyse des dates

Les enregistrements ont été transcrits en utilisant le programme MAXQDA2018.

Dans un premier temps, les résultats ont été catégorisés en prenant les questions de recherche en considération (cf. Kukartz 2014 : 112). Il y avait donc trois catégories principales, dont chacune était divisée en deux ou trois sous-catégories. Cette division des dates permettait une analyse structurée des informations et de les comparer avec les hypothèses qui avaient été formulées avant les interviews concernant les questions de recherche.

Les résultats

D'une part, les expériences des enseignantes interviewées étaient d'intérêt, d'autre part les avis des participantes sur l'importance de la prononciation de leurs cours du FLE dans des lycées autrichiens, spécialement en combinaison avec l'Alphabet Phonétique International, étaient examinés.

L'apprentissage des enseignantes

Au début des interviews, les enseignantes décrivaient leurs expériences en ce qui concerne l'apprentissage du français et sa prononciation. L'aspect intéressant dans cette question est que toutes ne se souvenaient pas de leur instruction à l'école. La nécessité de travailler sur leur prononciation commençait au début de leurs études, parce qu'il fallait être aussi bien que les autres étudiants. Dans ce contexte, les participantes mentionnaient qu'à l'université il n'y avait également pas assez de possibilités pour travailler sur leur prononciation et pour l'améliorer. C'était plutôt la tâche de chaque étudiante d'en travailler seule. Ce n'est pas surprenant, si on considère qu'il n'y a qu'un seul cours magistral qui se concentre sur la formation phonétique des étudiants (cf. Universität Wien 2014). C'est le seul cours à traiter

l'Alphabet Phonétique International d'une façon très théorique, où les étudiantes doivent s'entraîner seul afin de passer l'examen. C'est la raison pour laquelle aucune participante ne pense que l'utilisation de l'Alphabet Phonétique Internationale était utile en ce qui concerne l'apprentissage de la prononciation française. Elles profitaient le plus des séjours dans un pays francophone, où elles ont eu la possibilité de s'intégrer dans une communauté et de s'adapter à la façon de laquelle ils parlaient. Cette conception d'intégration coïncide avec la théorie de Gardner et Lambert (1959) que la motivation la plus importante pour obtenir une bonne prononciation et le souhait d'être capable de s'intégrer totalement dans la communauté cible. Malgré tout il faut déterminer que ce souhait est probablement vrai pour des étudiant(e)s des langues étrangères, mais n'est probablement pas à considérer pour le plupart d'élèves, parce qu'ils apprennent des langues étrangères seulement en raison de leur inclusion dans le programme scolaire.

L'enseignement de la prononciation dans les cours du FLE des participantes

En ce qui concerne le temps qui est attribué à l'enseignement de la prononciation dans leurs cours du FLE, les réponses des participantes sont très divers. Seul une enseignante mentionne un pourcentage concret de 40%, mais elle le relativise un moment plus tard en ajoutant que ça dépend du groupe des élèves et leurs capacités. Les autres enseignantes ne peuvent pas donner une réponse concrète, car elles travaillent sur la prononciation en fonction de la situation et la nécessité.

Étant demandée quelles méthodes elles utilisent afin d'améliorer la prononciation de leurs élèves, toutes les enseignantes répondent qu'elles ne travaillent pas souvent sur la prononciation en soi, mais qu'elles l'intègrent dans des exercices de communication, alors pendant que les élèves parlent. Quand il y a des fautes qui reviennent tout le temps, les enseignantes les adressent, sinon le but principal des cours serait de faire parler les élèves et des petites fautes sont généralement acceptées. Ce qui est très intéressant dans ce contexte est le fait que trois enseignantes mentionnent que c'est essentiel de commencer à se concentrer sur la prononciation dès le début du cours, sinon les élèves adaptent une prononciation fautive ce qui est très difficile de corriger après coup (cf. Selinker 1972 :212). Quatre enseignantes mentionnent également qu'elles utilisent des exercices dans les

manuels scolaires (exercices de discrimination) pour travailler sur la prononciation des élèves. Cinq de six enseignantes partagent l'information qu'elles transfèrent l'apprentissage de la prononciation en devoirs à faire à la maison. Dans ce cas, les élèves enregistrent des documents audio ou audio-visuels et les enseignantes leurs en donnent un retour. Deux enseignantes travaillent aussi sur la prononciation quand elles présentent le nouveau vocabulaire. Nous constatons que la variété des méthodes est très limitée, ce qui confirme l'avis de Hirschfeld (2003 : 277) qu'il n'y a pas assez de matériaux pour aider les enseignants en travaillant sur la prononciation de leurs élèves.

Le rôle de l'API dans l'enseignement de la prononciation

L'intérêt principal de cette thèse était d'examiner les avis des enseignantes autrichiennes sur l'intégration de l'Alphabet Phonétique International dans le cours du FLE au lycée en Autriche.

Elles étaient donc demandées ce qu'elles pensent sur l'intégration générale de l'API dans les cours du FLE au lycée. Si on prend les témoignages précédents en considération, les réponses ne sont à peine surprenantes : Absolument pas (2), à peine (3), seulement si nécessaire (1). La moitié des participantes disent qu'elles utilisent parfois quelques symboles de l'API, l'autre ne l'utilise pas du tout. Pourtant, toutes les enseignantes mentionnent que leurs élèves arrivent à satisfaire aux exigences du programme scolaire d'être capable de comprendre les symboles de l'API dans une façon réceptive (cf. BMBF 2018 : 58). Personne ne donne des informations supplémentaires concernant la question comment les élèves peuvent arriver à comprendre les symboles s'ils ne sont pas confrontés à eux.

L'hypothèse était que les enseignantes n'utilisent pas l'API ou seulement quelques symboles dans leurs cours, parce qu'elles manquent d'assurance concernant l'utilisation et l'intégration de l'API dans les cours du FLE. Les résultats relevaient cependant d'autres raisons. La raison la plus dominante est le manque du temps. Les enseignantes argumentent qu'il faut faire autant de choses dans les cours du FLE qu'il n'existe pas assez du temps pour l'intégration de l'API. En combinaison avec cette problématique les enseignantes mentionnent aussi, que pour eux l'API n'est pas assez important afin de trouver des possibilités de l'intégrer dans leurs

cours. En outre, trois enseignantes font aussi la remarque, qu'elles manquent d'assurance pour être capable d'enseigner leurs élèves comment utiliser l'API. Le remarque final des enseignantes est que l'utilisation de l'API pourrait être intéressante pour les élèves très doué(e)s, mais pour la plupart d'élèves ce serait un system trop complexe.

Conclusion

En conclusion, il reste de remarquer que l'enseignement de la prononciation dans le cours du FLE dans les lycées autrichiens a toujours un rôle inferieure par rapport à l'enseignement d'autres compétences. Les raisons pour cette circonstance sont la formation défectueuse d'enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la prononciation en soi et les formulations vagues dans les directives (CERS et programme scolaire). Les résultats de cette thèse devraient contribuer à l'amélioration de cette situation. Sur cette base des modèles d'intégration de la prononciation en utilisant l'API dans les cours du FLE pourraient être élaborés. En outre, d'autres recherches approfondies pourraient contribuer si une intégration et utilisation de l'API dans de cours du FLE en Autriche seraient efficaces pour soutenir l'apprentissage de la prononciation des élèves.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Internationale Phonetische Alphabet	15
Abb. 2: <i>La bise et le soleil</i>	16
Abb. 3: Vokale des Französischen	17
Abb. 4: Nasale und Konsonanten des Französischen	18
Abb. 5: Aufbau eines Leitfadens und Funktionen der einzelnen Phasen im Überblick	40
Abb. 6: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	47
Abb. 7: Interviewleitfaden	49
Abb. 8: Übersicht Interviewteilnehmerinnen	52
Abb. 9: Haupt- und Subanalysekategorien	55
Abb. 10: Methoden zur Ausspracheschulung	61
Abb. 11: Verwendung IPA im Unterricht	63
Abb. 12: Verteilung der „Problemzonen“	67

Bibliographie

- Abel, Clémentine. 2018. *Ausspracheschulung. Erhebung der Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften. Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Abendroth-Timmer, Dagmar. 2007. *Akzeptanz und Motivation: empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aguado, Karin. 2013. „Chunks, Imitation und Ko-konstruktion: Wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können“. In Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.). *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 9-18.
- Birdsong, David. 2007. „Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language“. In Bohn, Ocke-Schwen; Munro, Murray (Hrsg.). *Language experience in second language speech learning*. Amsterdam: John Benjamins, 99-116.
- Bogner, A.; Menz, W. 2001. „'Deutungswissen' und Interaktion. Zu Methodologie und Methodik des theoriegenerierenden Experteninterviews“. *Soziale Welt* 52(4), 477-500.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). 2016. Lehrplan. Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%202001.09.2018.pdf?FassungVom=2018-09-01> (10.09.2019)
- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Dörnyei, Zoltán. 2009a. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán. 2009b. „The L2 Motivational Self System“. In Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hrsg.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Durand, Jacques. 2005. „La phonétique classique: l'Association Phonétique Internationale et son alphabet“. In Nguyen, Noel; Wauquier-Gravelines, Sophie; Durand, Jacques (eds.). *Phonologie et phonétique: forme et substance*. Paris: Hermès, 25-59.
- Edwards, John. 1999. „Refining Our Understanding of Language Attitudes“. *Journal of Language and Social Psychology* 18(1), 101-110.

- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt KG.
- Galazzi, Enrica. 2000. „L'Association Phonétique Internationale“. In Auroux, Sylvain (ed.). *Histoire des idées linguistiques*. 3. Auflage. Sprimont: Mardaga, 499-516.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1959. „Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* 13(4), 266-272.
- Grotjahn, Rüdiger. 1998. „Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 35-83.
- Hayes-Harb, Rachel; Watzinger-Tharp, Johanna. 2012. „Accent, Intelligibility, and the Role of the Listener: Perceptions of English-Accented German by Native German Speakers“. *Foreign Language Annals* 45(2), 260-282.
- Hirschfeld, Ursula. 2003. „Ausspracheübungen“. In Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 277-280.
- Hitzler, Ronald. 1994. „Wissen und Wesen des Experten“. In Hitzler, Ronald (Hrsg.). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner Verlag, 13-30.
- International Phonetic Association (ed.). 1999. *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kukartz, Udo. 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leupold, Eynar. 2010. *Französisch lehren und lernen*. Seelze: Klett/ Kallmeyer.
- LeVelle, Kimberly; Levis, John M. 2014. „Understanding the Impact of Social Factors on L2 Pronunciation: Insights from Learners“. In Levis, John M.; Moyer, Alene (Hrsg.). *Social Dynamics in Second Language Accent*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 97-118.
- Lightbown, Patsy; Spada, Nina. 2013. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Macmahon, M.K.C. 1986. „The International Phonetic Association: the first 100years“. *Journal of the International Phonetic Association* 16, 30-38.
- Major, Roy. 2001. *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*. New York: Routledge.

- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike. 2009. „Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage“. In Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim; Jahn, Detlef (Hrsg.). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465-479.
- Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin: DeGruyter.
- Morley, Joan. 1994. „A Multidimensional Curriculum Design for Speech Pronunciation Instruction“. In Morley, Joan (ed.). *Pronunciation Pedagogy and Theory*. Washington: TESOL, 64-91.
- Moyer, Alene. 2013. *Foreign accent: the phenomenon of non-native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moyer, Alene. 2014. „The Social Nature of L2 Pronunciation“. In Levis, John; Moyer, Alene (Hrsg.). *Social dynamics in second language accent*. Boston: De Gruyter Mouton, 11-29.
- Niederberger, Marlen; Renn, Ortwin. 2018. *Das Gruppendelphi-Verfahren. Vom Konzept bis zur Anwendung*. Wiesbaden: Springer.
- Passy, Paul. 2010. „The Principles of the International Phonetic Association“. *Journal of the International Phonetic Association* 40, 299-358.
- Piske, Thorsten; MacKay, Ian R.A.; Flege, James E. 2001. „Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review“. *Journal of Phonetics* 29, 191-215.
- Pustka, Elissa. 2016. *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Savignon, Sandra. 2014. „Communicative language teaching“. In Byram, Michael (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. New York: Routledge, 124-129.
- Selinker, Larry. 1972. „Interlanguage“. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Stock, Eberhard. 2000. „Zur Untersuchung und Beschreibung des Sprechrhythmus im Deutschen“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 32, 3-18.
- Trautmann, Matthias. 2012. „Führen und Auswerten qualitativer Interviews“. In Doff, Sabine. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen- Methoden- Anwendung*. Tübingen: Narr, 218-313.

Universität Wien. 2014. „Studienplan für das Lehramtsstudium an der (vormaligen) Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät“, < https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/LA_GeistesKulturwissenschaften.pdf > (18.10.2019)

Universität Wien. 2017. „Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“, < https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Franzoesisch_Italienisch_Spanisch_MA_Lehramt.pdf > (20.10.2019)

Wendt, Otto. 1895. *Enzyklopädie des französischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis*. Hannover: Meyer.

Anhang

Abstract in English

The mastery of a foreign language's pronunciation becomes increasingly important, due to factors such as the progressive globalisation and worldwide networking. Nevertheless, it represents a challenging undertaking which includes numerous cognitive processes too. Diverse systems, such as the *International Phonetic Alphabet (IPA)*, have been designed to support these processes and to facilitate pronunciation-training. Despite these global changes and the existence of aiding devices, pronunciation-teaching seems to be of inferior interest to Austrian French teachers at lower and upper secondary. This study focuses on the role attributed to explicit pronunciation-teaching by Austrian teachers of French as a second language at lower and upper secondary, with specific interest in the implementation of the IPA. Based on six qualitative interviews, my research aims to gain an insight in the teachers' experiences concerning the teaching of pronunciation and their opinion on integrating the IPA. The analysis reveals that most teachers do not include explicit pronunciation training, as they opt for corrective feedback during students' oral productions. With regard to the usage of the IPA, most teachers claim that they would not include it due to the lack of time, interest and expertise. These results implicate that the training of pronunciation in this specific context still is of inferior importance. Furthermore, they should serve as a basis for further research concerning the design of purposeful methods to teach pronunciation, with special regard to the integration of the IPA as an aiding device.

Deutsche Zusammenfassung

In Anbetracht der stetigen Globalisierung und der weltweiten Vernetzung scheint das Beherrschen einer zufriedenstellenden Aussprache ein zentrales Ziel in der Fremdsprachendidaktik zu sein. Viele Schülerinnen und Schüler stoßen jedoch bei diesem Unterfangen an gewisse Schwierigkeiten, welche es zu überwinden gilt. Verschiedene Hilfsmittel, wie beispielsweise das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) wurden entworfen, um die Schülerinnen und Schüler bei dem Erlernen der Aussprache einer Fremdsprache zu unterstützen. Obwohl die Rolle welcher einer „guten“ Aussprache heutzutage beigemessen wird nicht abgestritten werden kann und obwohl Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, scheint die Ausspracheschulung dennoch nach wie vor der Beschäftigung mit anderen Kompetenzen untergeordnet zu sein. Diese Arbeit beleuchtet den Stellenwert, welcher der Ausspracheschulung generell im Französischunterricht österreichischer Lehrender an allgemeinbildenden höheren Schulen beigemessen wird, mit besonderem Interesse an der Einbindung des IPA. Auf der Grundlage von sechs qualitativen Interviews wird versucht einen Einblick in den Unterrichtsalltag der Befragten zu erhalten, welche Rolle Aussprache(schulung) in ihrem Unterricht spielt, wie viel Zeit sie dafür aufwenden und was sie von der Verwendung des IPA in diesem Zusammenhang halten. Die Analyse zeigt, dass der Ausspracheschulung nach wie vor eine untergeordnete Rolle zugetragen wird und die Lehrenden zumeist auf ein explizites Training verzichten. Zudem wird die Verwendung des IPA als nicht gewinnbringend dargestellt, da für eine zielführende Einbindung dieses Systems die Zeit, das Interesse und Expertise fehlt. Diese Ergebnisse bekräftigen, dass Ausspracheschulung mehr in diesem spezifischen Kontext forciert werden sollte. Zusätzlich sollen sie eine Basis für weitere Forschung und die eventuelle Entwicklung hilfreicher Methoden zur Aussprachenschulung, mit einem besonderen Augenmerk auf die Verwendung des IPA, bilden.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, welche im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Quellen entnommen sind, wurden durch genaue Angaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Abbildungen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, 2019

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Ich erkläre mich bereit im Rahmen des Seminars 2019S 160132-1 Privatissimum 2 aus Sprachlehrforschung, Sprachlernforschung und Sprachenpolitik II der Studie teilzunehmen.

Im Rahmen des Seminars werden verschiedene Daten erhoben. In diesem Zusammenhang arbeiten wir mit Audioaufnahmen und Transkriptionen.

Ich erkläre gegenüber der Universität Wien meine ausdrückliche Zustimmung, dass meine persönlichen Daten, nämlich

- Audioaufnahmen
- Transkriptionen

zum Zweck der Forschung anonym verarbeitet werden.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei Franziska Dragschitz veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Die Datenschutzerklärung für diese Anwendung liegt vor Ort auf und kann per E-Mail an a01207822@unet.univie.ac.at angefordert werden.

Mir ist bekannt, dass ich meine Einwilligung jederzeit durch Übersendung eines Schreibens an die Universität Wien an a01207822@unet.univie.ac.at widerrufen kann.

Ort, Datum

Name, Unterschrift