

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

“Die erste Visitenkarte, die man mitnimmt”:
English and Italian student teachers' and teacher educators'
beliefs about pronunciation teaching and learning

verfasst von | submitted by
Elisa Koch BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 507 517 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Italienisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Karin Richter

Acknowledgments

First and foremost, I would like to express my heartfelt gratitude to my supervisor, Mag. Dr. Karin Richter. Thank you for your generous support, kindness and guidance throughout this entire process. I always appreciated our meetings and your feedback, which was consistently insightful, encouraging and invaluable for the development of this thesis. I am deeply grateful for your continuous belief in me, for your steady support whenever I sought advice and for bringing me back down to earth when I placed undue pressure on myself. Your dedicated mentorship has made this journey enriching and rewarding, both academically and personally.

I am indebted to Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger who has supported me since my undergraduate studies and during my time as a tutor at the Department of Romance Studies. Thank you very much for your generous offer to assist and share your expertise in Italian linguistics.

I am also extremely grateful to all my participants, my student teacher colleagues and teacher educators, who agreed to participate in my interviews. This study would not have been possible without your time and your valuable contributions!

Last but not least, I wish to express my deepest gratitude to my family and friends for their invaluable patience and emotional support. This endeavour would not have been possible without the constant encouragement and the unwavering support of my parents throughout my entire studies – special thanks to you, mum and dad. I am also extremely thankful to my sister and to my friends for always being there with a listening ear and reminding me to take breaks, which I truly enjoyed spending with them.

Abstract

The development of learners' communicative competence has become a key goal in contemporary secondary foreign language (FL) classrooms. While pronunciation is essential for attaining this objective, many FL instructors feel reluctant to teach this particular aspect of Foreign Language Teaching (FLT) due to insufficient training in FL pronunciation instruction. Although an increasing number of studies have investigated the beliefs of English as a Foreign Language (EFL) teachers regarding pronunciation teaching and learning, very little is known about the views of (prospective) teachers of other FLs, such as Italian. Furthermore, the perceptions and experiences of FL student teachers and the perspectives of teacher educators have received comparatively limited empirical attention despite the valuable insights both future teachers and teacher educators can offer for improving teacher education programmes. Addressing these gaps, this master's thesis explores how English and Italian FL student teachers and teacher educators at the University of Vienna view FL pronunciation teaching and learning. To gain in-depth insights into student teachers' and teacher educators' beliefs, a qualitative research approach was employed. Data obtained from semi-structured interviews with seven Master of Education (MEd) students of both English and Italian and four EFL and Italian as a Foreign Language (IFL) teacher educators from the University of Vienna were examined using qualitative content analysis. The findings show that student teachers and teacher educators regard FL pronunciation teaching as important, yet they differ in their views on whether pronunciation instruction warrants greater emphasis in EFL or IFL classrooms. These diverging perceptions are likely to be influenced by the global status of the two languages, their role in the Austrian secondary school curricula and the congruency of grapheme-phoneme correspondence in English and Italian. The results also demonstrate that student teachers' beliefs are shaped primarily by their prior learning experiences as FL learners in school, at university and abroad, while their early teaching experiences play a secondary role. Although EFL and IFL student teachers report general confidence in their phonological competence in both languages, they tend to feel more content with their pronunciation skills in English because of the explicit pronunciation training received at the Department of English and American Studies. However, student teachers perceive their teacher education programmes as insufficient in preparing them for pronunciation instruction, primarily due to the neglect of FL pronunciation didactics in both curricula. On the contrary, teacher educators express divided views regarding the adequacy of student teachers' preparation for FL pronunciation instruction within teacher education. Taken together, these findings shed new light on language teacher cognition in the field of pronunciation teaching, particularly in underexplored FLT contexts beyond the EFL classroom. This study, thus, contributes to a deeper understanding of pronunciation teaching in secondary FL classrooms and highlights the need for improved FL teacher education.

Table of Contents

Acknowledgments	i
Abstract.....	iii
List of Abbreviations	vii
List of Figures.....	viii
List of Tables.....	viii
1 Introduction	1
PART I: THEORETICAL FOUNDATION.....	4
2 The role of English and Italian in the world.....	4
2.1 English and English Language Teaching.....	4
2.1.1 The global spread of English and varieties of English.....	4
2.1.2 English as a Lingua Franca	6
2.1.3 ELT in Austria.....	6
2.2 Italian and Italian Language Teaching	7
2.2.1 The global spread of Italian	8
2.2.2 Standard Italian and Regional Italian	8
2.2.3 ILT in Austria	9
3 FL pronunciation teaching.....	11
3.1 The importance of FL pronunciation teaching.....	11
3.2 Factors contributing to the neglect of FL pronunciation teaching	16
3.2.1 Inadequate preparation in teacher education	16
3.2.2 Lack of knowledge and confidence.....	20
3.2.3 Scarcity of teaching materials.....	21
3.2.4 Time constraints.....	22
3.2.5 Grapheme-phoneme correspondence	23
3.3 Goals in pronunciation teaching	25
3.3.1 Native-like accent.....	25
3.3.2 Intelligibility.....	27
3.4 Model accents in FLT	29
3.4.1 Model accents versus norms.....	29
3.4.2 Model accents in ELT	31
3.4.3 Model accents in ILT	32

3.5	Approaches to FL pronunciation teaching	34
3.5.1	Explicit versus implicit pronunciation instruction	34
3.5.2	Planned versus reactive pronunciation teaching.....	35
4	FL pronunciation teaching in Austria	37
4.1	FL pronunciation teaching in the Austrian secondary school curricula	37
4.1.1	Curriculum for lower secondary school.....	38
4.1.2	Curriculum for upper secondary school	39
4.2	Pronunciation in teacher education at the University of Vienna	40
4.2.1	Department of English and American Studies	41
4.2.2	Department of Romance Studies.....	42
	PART II: EMPIRICAL RESEARCH	45
5	Research design and methodology	45
5.1	Purpose of the study and research questions.....	45
5.2	Participants	47
5.3	Methodology.....	50
5.4	Instrument and procedure	52
5.5	Data analysis.....	53
6	Results and discussion	54
6.1	Student teacher beliefs.....	55
6.1.1	What importance do student teachers attribute to pronunciation teaching in the EFL and the IFL classroom?.....	55
6.1.2	How do previous experiences with FL pronunciation teaching and learning shape the beliefs of student teachers?	58
6.1.3	How do student teachers perceive their own pronunciation skills in English and in Italian?.....	64
6.1.4	How do student teachers view their pronunciation teaching skills in ELT and in ILT?.....	67
6.2	Teacher educator beliefs	72
6.2.1	How do teacher educators view the importance of pronunciation teaching in the EFL and in the IFL classroom?.....	72
6.2.2	How do teacher educators perceive student teachers' preparation for FL pronunciation teaching within the EFL and IFL teacher education programme?	77

7	Conclusion.....	83
8	Limitations and directions for future research.....	85
9	References.....	87
10	Appendix.....	98
10.1	Categories and sub-categories (student teacher interviews)	98
10.2	Categories and sub-categories (teacher educator interviews)	102
10.3	Student teacher consent form	104
10.4	Teacher educator consent form.....	105
10.5	Interview guide 1	106
10.6	Interview guide 2	109
10.7	Transcripts: student teacher interviews	111
10.8	Transcripts: teacher educator interviews	179
	Zusammenfassung.....	213

List of Abbreviations

AE	American English
AHS.....	Allgemeinbildende Höhere Schulen
ASSET	Advanced Speaking Skills for English Teachers
BE	British English
BEd	Bachelor of Education
BHS.....	Berufsbildene Höhere Schulen
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLT	Communicative Language Teaching
CPH	Critical Period Hypothesis
EFL	English as a Foreign Language
ELF	English as a Lingua Franca
ELT	English Language Teaching
EMI.....	English Medium Instruction
ESL	English as a Second Language
FL.....	Foreign Language
GA.....	General American
IFL.....	Italian as a Foreign Language
ILT.....	Italian Language Teaching
IPA	International Phonetic Alphabet
L1.....	First Language
L2.....	Second Language
LX.....	any language acquired after the first language
MEd.....	Master of Education
MS.....	Mittelschulen
Poly	Polytechnische Schulen
PPOCS 1.....	Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1
RI	Regional Italian
RP	Received Pronunciation
SI	Standard Italian
SRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung
VBS.....	Vienna Bilingual Schooling
WPG	Wahlpflichtgegenstand

List of Figures

Figure 1. Kachru's circle model (taken from Schneider, 2020, p. 34)	5
--	---

List of Tables

Table 1. Student teachers' L1, LX and teaching background.....	48
Table 2. Teacher educators' linguistic and teaching background	49
Table 3. Categories and sub-categories for the analysis of student teacher interviews	98
Table 4. Categories and sub-categories of the analysis of teacher educator interviews	102

1 Introduction

The development of learners' communicative competence has become a central objective in the contemporary secondary foreign language (FL) classroom. As pronunciation is essential for enabling effective communication, pronunciation instruction plays a crucial role in fostering communicative skills in any FL, including English and Italian. Despite its acknowledged relevance, pronunciation teaching remains frequently overlooked both in secondary FL classrooms and in teacher education programmes, where training in FL pronunciation didactics is often limited or completely absent (cf. Murphy, 2018, p. 301).

In response to the common neglect of pronunciation instruction in foreign language teaching (FLT), the beliefs of FL instructors concerning pronunciation teaching and learning have become subject to a growing body of language teacher cognition research¹ examining “what teachers at any stage of their careers think, know, and believe” (Borg, 2015, p. 54). While an increasing number of studies have explored the views about pronunciation instruction of English as a Foreign Language (EFL) teachers (e.g., Bai & Yuan, 2019; Bodorík, 2017; Buss, 2016; Couper, 2016) and, more recently, of EFL student teachers (e.g., Richer & Schölzky, 2023; Tsunemoto et al., 2023; Uzun, 2023), comparatively little scholarly attention has been devoted to instructors and student teachers of languages other than English. In fact, only few researchers have investigated (student) teachers' beliefs regarding pronunciation teaching in Spanish (Delicado Cantero & Steed, 2015; Huensch, 2019; Nagle et al., 2018), German (Huensch, 2019), French (Huensch, 2019) or Italian (Scheitza & Visser, 2019) FL classrooms. As Huensch (2019, p. 746) notes, addressing this research gap is essential for advancing research in FL pronunciation instruction that effectively caters to the needs of instructors and learners across diverse FLT contexts.

Perhaps the most prominent finding recurring in previous language teacher cognition research on pronunciation teaching is (student) teachers' insufficient preparation for FL pronunciation instruction. More specifically, many FL student teachers and instructors report feeling inadequately prepared to teach pronunciation due to insufficient or entirely lacking training in pronunciation teaching, which is often attributed to (future) teachers' limited phonological knowledge and pronunciation teaching skills (e.g., Couper, 2017; Henderson et al., 2012; Huensch, 2019; Uzun, 2022). This inadequate preparation of FL instructors highlights not only the need to improve teacher education in the area of pronunciation didactics but also the importance of investigating student teachers' beliefs, which can inform the development of teacher education curricula and support teacher educators in more effectively

¹ In this thesis, the term *language teacher cognition* is used in its broadest sense to refer to the cognition of all FL teachers, including FL student teachers, in-service teachers and teacher educators.

preparing prospective FL teachers (Tsunemoto et al., 2023, p. 132). In the Austrian context, only two mixed-methods studies have examined the perceptions of EFL student teachers regarding pronunciation teaching (Borbely, 2024; Richter & Schölzky, 2023) whereas no research to date has explored the beliefs of student teachers of diverse FLs, including Italian, or those qualifying to teach two FLs. This paucity of research is particularly noteworthy in light of the neglect of pronunciation pedagogy within both the English and Italian FL teacher training² programmes at the University of Vienna (cf. Universität Wien, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d).

To address these gaps, this master's thesis examines how EFL and Italian as a Foreign Language (IFL) student teachers and teacher educators from the University of Vienna view FL pronunciation teaching and learning. English and Italian were chosen based on their differing global status, roles in the Austrian secondary school curriculum and contrasts in grapheme-phoneme correspondence (i.e. complex in English vs. transparent in Italian). Studying the beliefs of student teachers of both English and Italian as well as the views of EFL university professors and IFL teacher educators allows a comparative analysis of the respective teacher education programmes. More precisely, this study investigates the importance student teachers and teacher educators attach to pronunciation teaching in EFL and IFL classrooms. As prior FL learning and teaching experiences can greatly affect student teachers' perceptions (cf. Borg, 2009, pp. 165-165), this study also explores how previous experiences with FL pronunciation learning and teaching shape prospective teachers' current beliefs about FL pronunciation instruction. Given the common neglect of pronunciation in teacher education programmes, the thesis further examines how student teachers perceive their own phonological competence in English and Italian as well as their pronunciation teaching skills in English (ELT) and Italian Language Teaching (ILT). Additionally, it analyses teacher educators' views on student teachers' preparation for FL pronunciation teaching, thereby adding an expert perspective on the role of pronunciation training and didactics within the EFL and IFL teacher training programmes.

Adopting a qualitative research approach, this study involved data collection from semi-structured interviews with seven Master of Education (MEd) students enrolled at the Department of English and American Studies and the Department of Romance Studies. To triangulate data, additional interviews with two EFL and two IFL teacher educators from the University of Vienna were conducted. The data from a total of eleven interviews were examined using qualitative content analysis. By offering unique, in-depth insights into the beliefs of FL

² For readability, the terms *teacher training* and *teacher education* are used interchangeably in this thesis to refer to the preparation FL student teachers receive in university-based programmes, although varying theoretical distinctions can be made between these two concepts (cf. Freeman, 2009).

student teachers and teacher educators of English and Italian, the present study sheds new light on language teacher cognition in the field of FL pronunciation teaching. It may also have considerable implications for the design of the new EFL and IFL teacher education curricula in light of the forthcoming teacher education reform in Austria.

The thesis at hand is divided into two main parts, namely, a theoretical (Part I) and an empirical part (Part II). Part I opens with a brief overview of the role of English and Italian in the world (Chapter 2). Particular focus is thereby devoted to the Austrian educational landscape. Chapter 3 begins by addressing the importance of FL pronunciation teaching, followed by exploring the main factors contributing to the neglect of FL pronunciation instruction. Here, special emphasis is attributed to language teacher cognition research in student teachers' preparation for FL pronunciation teaching within teacher education programmes. Then, the chapter proceeds to elaborate on key theoretical foundations of the study, focusing on goals in FL pronunciation teaching, model accents in FLT and approaches to FL pronunciation instruction. Chapter 4 turns to FL pronunciation teaching in Austria. It first scrutinises the Austrian secondary school curricula for references to FL pronunciation teaching, followed by a careful examination of pronunciation instruction in the teacher education curricula at the Department of English and American Studies and the Department of Romance Studies. Building on the theoretical and empirical foundations of this study, Part II focuses on the empirical project. Chapter 5 outlines the research design, methodology, instrument and data analysis. The subsequent chapter constitutes the core component of the thesis, that is, the presentation, interpretation and discussion of the study's findings (Chapter 6). This is followed by two final chapters which conclude this thesis. Chapter 7 synthesises the key results and considers pedagogical implications, while Chapter 8 discusses the limitations of the study and outlines directions for future research.

PART I: THEORETICAL FOUNDATION

2 The role of English and Italian in the world

The status of a language in an international context can have considerable implications for foreign language (FL) curricula, shape policy decisions and influence learner motivation. Before zooming in on the area of FL pronunciation teaching and learning, it is, therefore, essential to first examine the role of English and Italian in the world. The following chapter will open by providing a brief overview of the global spread of English and its varieties, the so-called *World Englishes*, the status of English as a Lingua Franca and the significance of English Language Teaching (ELT) in Austria. This will be followed by an outline of the worldwide spread of Italian, the notion of Standard and Regional Italian, and the role of Italian Language Teaching (ILT) in Austria.

2.1 English and English Language Teaching

English, a language used by millions of people every day, has a unique status in today's world: It is regarded as an international language, global language or world language, and has become a, if not *the* world's lingua franca (Harmer, 2001, p. 1; Richards, 2015, p. 4; Seargeant, 2016, pp. 13-18). As this chapter will demonstrate, the global spread of English is attributable not only to its high number of first language (L1) and second language (L2) speakers, but also to the prominent role of ELT in most educational systems around the world (Richards, 2015, pp. 4-7).

2.1.1 The global spread of English and varieties of English

In terms of the numbers of L1, L2 and FL users, English is the most widely spoken language of the world. With 380 million speakers living in English-speaking countries such as Australia, Canada, the UK and the USA, it ranks third in terms of the number of L1 speakers after Chinese Mandarin (941 million) and Spanish (486 million) (Ethnologue, 2024). Additionally, English is used by further 600 million as an L2 or additional language in countries like India, Singapore and Nigeria (Richards, 2015, p. 4; Seargeant, 2016, p. 14). Moreover, it represents a learnt FL for one billion people in countries all over the world, such as in China, Japan, France (Richards, 2015, p. 4; Seargeant, 2016, p. 14) or Austria. According to Crystal (2012, p. 155), overall, between a quarter and a third of the world's population speak English either as an L1 or LX³.

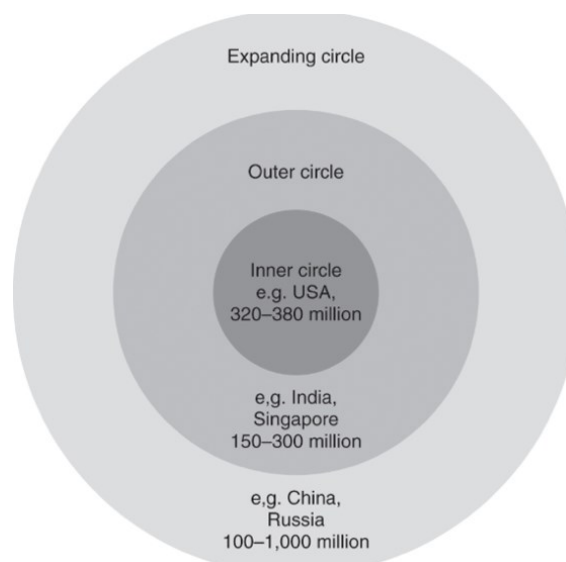
Two aspects should, however, be considered when interpreting the high numbers of English speakers. First, most English users are not L1 speakers but English as a Second

³ As suggested by (Dewaele, 2017, p. 238), LX is used in the present thesis to refer to any language which is acquired after the first language(s).

Language (ESL) or English as a Foreign Language (EFL) speakers (Crystal, 2012, p.155). Besides other factors such as colonialisation, globalisation and media usage, ELT has played a crucial role in establishing the current status of English as an international language (Pennycook, 2016, p. 26; Richards, 2015, pp. 5-9; Seargeant, 2016, p. 15). Second, two thirds, that is, the majority of the global population do not speak English (Crystal, 2012, p.155; Seargeant, 2016, p. 15). This shows that while English may have many social and economic advantages for some people, it builds barriers for others (Pennycook, 2016, pp. 26-28). The English language is, thus, inevitably related to power and politics and can create social inequality (Pennycook, 2016, pp. 26-28). Whereas opportunities are afforded to its speakers, English can also be seen as a hindrance to learning, development and employment for those who do not speak it (Pennycook, 2016, p. 27). Evidently, the status of English in the world is not only a result of its wide distribution as an L1, but also, and most importantly, of its global spread as an L2 and FL.

Given the complex status of English as an L1 and LX, its use by diverse speakers all over the world gives rise to a wide range of spoken and written forms of the language, so-called speech varieties (Harmer, 2001; pp. 6-8; Richards, 2015; p. 11; Seargeant, 2016; p. 15). For this reason, the plural form *Englishes* or *World Englishes* is often used to illustrate the different regional and international varieties of English (Edwards, 2023, p. 36; Kachru, 1992, p. 357; Richards, 2015, p. 11; Seargeant, 2016, p. 15). To visualise how these diverse types of English are utilised by various speakers around the world, the sociolinguist Kachru (1992, pp. 356-357) introduced the Three Circles of English, a classification also reflected in the aforementioned speaker numbers. As shown in Figure 1, this circle model allows the categorisation of what Kachru (1992, pp. 356-357) refers to as the *World Englishes* into the *Inner Circle*, the *Outer Circle* and the *Expanding Circle*.

Figure 1. Kachru's circle model (taken from Schneider, 2020, p. 34)



As can be seen in Figure 1, the Inner Circle includes countries where the English language is mainly used as an L1 such as New Zealand, Australia, Canada, the UK and the USA (Kachru, 1992, p. 356). The Outer Circle consists of countries where English is predominantly an L2 or additional language of great importance, as, for instance, in many African countries, India or Singapore (Kachru, 1992, p. 356). In these *ESL countries*, people do not speak English varieties that developed in the first and second diasporas of English, such as American (AE) or British English (BE) (Kachru, 1992, pp. 357-358). Instead, they generally use newer, local varieties often referred to as *New Englishes*, indicating ESL speakers' cultural and national identity (Kachru, 1992, pp. 357-359; Richards, 2015, pp. 11-12). The Expanding Circle contains all countries in the world where English is mainly taught as a FL at school (Kachru, 1992, p. 356). In these countries, ELT typically focuses on the same two Inner Circle varieties, namely BE or AE (Richards, 2015, p. 13), which is also often reflected in their choice of model accents (see Chapter 3.4.2). Although Kachru's circle model highlights the diversity of English, it only offers a generalised and simplified picture of a highly complex sociolinguistic reality, especially as far as spoken varieties are concerned. In fact, the use of English can greatly differ from country to country, even within Kachru's circles (Edwards, 2023, p. 37; Schneider, 2020, p. 34; Seargeant, 2016, p. 17).

2.1.2 English as a Lingua Franca

Since English is predominantly used by speakers of other L1s, it often assumes the function of a *lingua franca*, that is, a widely used language among speakers who do not share the same L1(s). Hence, English is no longer only regarded in relation to its Inner Circle countries, but as a means of international communication between people with different L1s (Seidlhofer, 2011, p. 7). Even though English as a Lingua Franca (ELF) interactions are most likely to take place among speakers having L1s other than English, they might also occur between English L1 speakers and interlocutors of any other L1(s) (Seidlhofer, 2011, p. 7).

As ELF users often speak with an L1 accent, extensive ELF research has focused on phonology and pragmatics (cf. Seidlhofer, 2004, pp. 215-228). With special regard to pronunciation teaching, native speaker models are typically questioned in ELF classrooms as communication mostly takes place between two non-native English speakers (Jenkins, 2000, pp. 16-17; Richards, 2015, p. 15; Seidlhofer, 2004, pp. 215-217). This will be discussed in greater detail in Chapter 3.4.2.

2.1.3 ELT in Austria

The crucial role of English in educational systems around the world represents a key factor promoting its global spread as a foreign language and lingua franca (Richards, 2015, p. 18). Although there may be considerable differences regarding the level at which EFL instruction begins (i.e. from primary vs. secondary school onwards) and in the number of hours allocated

to ELT, most people today study the English language at some point in their schooling (Richards, 2015, p. 18). Moreover, English is increasingly taught and used as a medium of instruction at universities (Richards, 2015, p. 19). As many universities offer a number of courses taught in English or entire English Medium Instruction (EMI) programmes, English also plays an important role in tertiary education. Hence, high status is attached to the English language in school curricula worldwide, especially across Europe and, in particular, at the tertiary level (European Commission et al., 2023, p. 83).

One EU country whose school system aligns with broader European trends in EFL education policy is Austria. According to Eurostat (2024), in 2022, nearly all Austrian pupils were already learning English at primary school and (continued to) learn English at lower and upper secondary schools. In fact, since the introduction of the new curriculum for primary schools in the school year 2023/24, English has become an obligatory subject in Austria from the primary level onwards (Lehrplan der VS, 2024, p. 24). Thus, Eurostat's (2024) figures and the recent curriculum change reflect the status of English as the first FL in Austria (Dalton-Puffer et al., 2011, p. 183). In some schools at both the primary and secondary level, English is additionally promoted by its implementation in the form of Content and Language Integrated Learning (CLIL), whereby English serves as the medium of instruction for subjects other than English, or the introduction of multilingual projects, such as Vienna Bilingual Schooling (VBS) (Bildungsdirektion Wien, 2024). This illustrates that the Austrian school system targets foreign language bilingualism (Dalton-Puffer et al., 2011, 186) or *globalised bilingualism* in German and English, which stands in strong contrast to the European ideal of multilingualism and the needs of Austrian pupils whose L1s differ from German (Smit, 2004, p. 82; Smit & Schwarz, 2019, pp. 300-301).

2.2 Italian and Italian Language Teaching

Even though Italian is not as widely spoken as English, Mandarin, or Spanish, it holds high global status. More specifically, Italian is not only the official language of Italy, where it is the L1 of approximately 55 million people (Istat, 2014, p. 1), but also an official language of San Marino, Vatican City and Switzerland (Krings, 2003, p. 538) as well as a widely spoken L2 of migrant communities spread across the world (Macaro, 2010, p. 128; Palmieri, 2019, pp. 39-40). Furthermore, Italian is commonly cited as one of the most studied FLs in the world as it is widely regarded as a prestige language, a status attributable to the high cultural value and rich heritage commonly associated with Italy (Diadori et al., 2009, pp. 23-26; Macaro, 2010, pp. 146-148; Palmieri, 2019, pp. 35-39).

2.2.1 The global spread of Italian

With 66.2 million L1 and L2 speakers, Italian is currently the 31st most widely spoken language in the world (Ethnologue, 2025). While the highest number of L1 speakers can be found in Europe with 13% of the population speaking Italian as their L1 (European Commission, 2024, p.10), the majority of L2 speakers (1.5 million) live in Argentina (Krings, 2003, p. 538). Italian is also a common L2 in the USA, Canada (Krings, 2003, p. 538), Australia (Balboni, 2021, p. 4) as well as in European countries such as Malta, Slovenia and Croatia (European Commission, 2024, p. 30). The relatively widespread use of the Italian language as an L2 can be traced back to great waves of migration during and after World War II, which took Italians to other European countries, to North and South America as well as to Australia (Palmieri, 2019, pp. 39-40).

Studied by approximately two million Italian as a Foreign Language (IFL) learners (Ministro degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2018, p. 5), Italian is the fifth⁴ most studied LX in secondary, tertiary and adult education on both a global and EU level (Balboni, 2021, pp. 3-4; European Commission, 2024, p. 30). Common reasons for learning Italian range from school or job requirements to personal motives such as an interest in the Italian culture and heritage, Italy's popularity as a travel destination and its internationally renowned economy (Diadori et al., 2009, pp. 22-29; Krings, 2003, pp. 538-540; Palmieri, 2019, p. 36). In particular, the Italian economy, which is often related to the *dolce vita* 'the sweet way of life' and Italian fashion, largely contributes to the appeal of studying IFL (Balboni, 2021, p. 3; Diadori et al., 2009, pp. 23-28; Palmieri, 2019, pp. 36, 40-42). Clearly, Italian remains a popular FL worldwide despite its rather small number of L1 speakers compared to world languages such as English or Spanish.

2.2.2 Standard Italian and Regional Italian

Italian is predominantly distributed as an L1 within the geographical confines of Europe, yet it represents by no means a universal or homogenous language. On the contrary, contemporary Italian is characterised by its sociolinguistic complexity tracing back to Italy's history, more precisely, the country's late unification and the introduction of Italian as the national language of Italy (Diadori et al., 2009, p. 58).

Today's *italiano standard* or Standard Italian (SI) is based on the 14th century's Florentine variety, formerly used as a literary language, and often considered as the norm in

⁴ When in 2019 Italy's former Minister for Foreign Affairs Milanese claimed that Italian is the fourth most studied language in the world, many specialists voiced concerns about the validity of this statement (cf. Balboni, 2021, pp. 1-2). Hence, Balboni (2021, p. 3) argues that, even if the data were incorrect, Italian would most probably be in the fifth place.

Italian language classrooms (Dardano, p. 202). Standard Italian, however, depicts an unrealistic, highly uniform picture of written and spoken Italian. In fact, SI is only used by a minority, such as Italian-speaking actors or professional speakers, and neglects the presence of the various Italian dialects and regional varieties (Bertinetto & Loporcaro, 2005, pp. 131-132; Canepari, 1986, p. 11; Dardano, 2017, p. 202; Diadori et al., 2009, pp. 160-161). Similarly, what might be considered as today's Standard Italian pronunciation is a rather artificial model, though it most closely resembles the Tuscan spoken variety (Lo Duca, 2013, p. 123). Consequently, the notion of SI and other related concepts, such as *italiano comune* or *italiano dell'uso medio*, have been the subject of much debate among scholars over the past years (Bertinetto & Loporcaro, 2005, p. 132; Dardano, 2017, p. 202).

Given that SI is often regarded as an idealised construct, it is important to consider *italiano regionale* or Regional Italian (RI), which more adequately reflects the contemporary linguistic landscape of Italy. As L1 Italian speakers typically use a regional variety or dialect in everyday communication, the term *italiano regionale* has been adopted to describe the Italian varieties that display local particularities at all levels of the language system, most prominently in pronunciation (Cerruti, 2011, pp. 12-13; Dardano, 2017, pp. 262-263; Schmid, 1999, pp. 127-128). To illustrate, Italian speakers from Tuscany, Rome and Milan can readily be distinguished by salient phonological features characteristic of their respective region (Schmid, 1999, p. 127). Thus, RI is marked by significant phonological variation, with numerous regional accents coexisting alongside the standard pronunciation of Italian⁵ (Bertinetto & Loporcaro, 2005, p. 132; Canepari, 1986, pp. 45-47; Cerruti, 2011, p. 9; Dardano, 2017, pp. 262-263). In fact, Bertinetto and Loporcaro (2005, pp. 131-132) suggest that the prestigious accents of Florence, Milan and Rome represent phonologically close yet more realistic and representative alternatives to the pronunciation of SI given Italy's current sociolinguistic landscape.

While a more detailed discussion of Standard and Regional Italian is beyond the scope of this thesis, some considerations about which Italian pronunciation model to aim for in the IFL classroom will be explored in more depth in Chapter 3.4.3.

2.2.3 ILT in Austria

Italian owes its place among the top five most learnt FLs in the world to a significant extent to its popularity in tertiary and adult education, where it is commonly selected as a FL for continued learning. On the other hand, its presence in school curricula, especially in secondary education, appears to contribute to its continued global appeal (Diadori et al., 2009, pp. 15-23; Krings, 2003, pp. 539-540). Unsurprisingly, geo-cultural proximity to Italy seems to influence

⁵ Italy's 21 regional accents are typically grouped into Northern, Central and Southern RI as well as the Sardinian variety (Canepari, 1986, pp. 45-48). For a detailed description of SI and the 21 regional accents, see Canepari (1986).

the implementation of ILT in secondary schools, as illustrated by the integration of IFL in secondary school curricula in European countries such as Malta, France, Germany and Austria (European Commission, 2024, TA33, TA37).

Zooming in on the Austrian secondary school context, Italian is the fourth most studied FL. To illustrate, 4.4% of all pupils in the school year 2022/23 were learning IFL (Statistik Austria, 2024). Following English, sometimes also French or Spanish, Italian is most commonly taught as a second or third FL in secondary schools (*Allgemeinbildende Höhere Schulen, AHS*) or vocational schools (*Berufsbildene Höhere Schulen, BHS*) (Statistik Austria, 2024). Hence, ILT in Austria is limited to certain secondary and vocational schools where IFL is taught as a main, minor or compulsory subject (*Wahlpflichtgegenstand, WPG*) (Smit & Schwarz, 2019, p. 300). While only some secondary school pupils study Italian or other additional FLs, most students learn solely one foreign language at school, namely English. This reflects the Austrian educational policy's aim for bilingualism (Smit & Schwarz, 2019, p. 300). Consequently, Smit and Schwarz (2019, pp. 300-301) note that "multilingualism in several high-status languages is confined to an educational elite", failing to fulfil the European objectives towards multilingualism. Put simply, while Italian is the fourth most taught FL in Austrian schools, it plays only a minor role in the Austrian educational system compared to English.

This predominance of English in comparison to Italian in the Austrian school system is also reflected in the greater number of EFL teachers and teaching hours devoted to ELT compared to ILT as well as the generally more advanced proficiency levels of pupils in EFL when leaving school. Specifically, while there are currently around 3,902 EFL teachers employed in Austrian secondary schools, the number of IFL teachers is significantly lower, with approximately 185 (Bildungscontrolling der Bildungsdirektion Wien, personal communication, February 26, 2025). Moreover, there are notable differences in both the number of lessons allocated to ELT and ILT and the proficiency levels students attain in these FLs. For instance, Austrian AHS students usually have three (end of lower secondary grade and upper secondary grade) to four (lower secondary grade) English lessons per week and are required to take the final exam (*Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, SRDP*) at B2 level (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 36-50, 752). On the other hand, they usually only start learning Italian in upper secondary grade, with two to three weekly Italian lessons and are supposed to have reached proficiency levels A2 or B1 by the end of their schooling, depending on whether Italian is a main subject (three hours, B1) or compulsory subject (two hours in grades 10-12, A2) (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 46-51, 752). However, in certain types of AHS, students can select Italian as their second FL, with instruction beginning in the third grade of lower secondary school and reaching CEFR levels A1 and A2 within two years (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 69-70).

Having outlined the status of English and Italian in the world as well as the role of ELT and ILT in Austria, this chapter sought to highlight the distinct roles and contexts of use of the two languages: English represents a global language and the primary FL in Austrian secondary schools, whereas Italian – despite being one of the most widely studied FLs – is chosen by considerably fewer Austrian pupils. These different roles can be assumed to shape EFL and IFL teachers' beliefs and practices, including their views about FL pronunciation instruction.

3 FL pronunciation teaching

Despite its important role in effective communication, pronunciation teaching is often overlooked by researchers and FL teachers alike. Against the backdrop of this common neglect, this chapter will begin by establishing the importance of pronunciation teaching for FL learners as well as FL teachers' beliefs about the importance of pronunciation instruction. Next, the chapter will identify and discuss the key factors contributing to the neglect of FL pronunciation teaching. In light of the purpose of the present study, primary focus will thereby be placed on reviewing insights from language teacher cognition studies and on illuminating student teachers' insufficient preparation for FL pronunciation instruction in teacher education programmes. The chapter will then examine two conflicting goals in FL pronunciation teaching, namely, native-like pronunciation and intelligibility. This will be followed by a discussion of model accents in FLT, with particular attention to the use of native and non-native models in ELT and the choice between standard and regional accents in ILT. Finally, the chapter will conclude by addressing key approaches to FL pronunciation teaching in order to provide insight into how teachers can integrate phonological instruction into their FL classrooms. Collectively, these subchapters emphasise the need for research into the beliefs about pronunciation teaching held by teacher trainees⁶, teachers and teacher educators⁷ of FLs other than English.

3.1 The importance of FL pronunciation teaching

The fundamental role of pronunciation in effective communication is rarely questioned. This prompts further consideration of why this particular aspect of language is essential and, therefore, merits attention in the FL classroom. In this regard, the literature on FL pronunciation

⁶ In this thesis, the terms *student teacher* and *teacher trainee* are used interchangeably to refer to individuals enrolled in a teacher education programme.

⁷ The term *teacher educator* is utilised in the present study as an umbrella term encompassing all academics who teach content, language or FL didactics courses to student teachers at university (cf. Barkhuizen, 2021, pp. 9-14).

learning and teaching identifies three key reasons that underscore the crucial role of pronunciation: its impact on successful communication, its interrelation with other language skills, and its influence on how speakers are perceived by others. Unsurprisingly, language teacher cognition research has also shown that teachers generally recognise pronunciation as an important component of FLT.

The first reason for the importance of FL pronunciation concerns its considerable impact on effective communication. As language is used to communicate meanings, pronunciation problems can lead to misunderstandings and hinder successful communication (Costamagna, 2000, pp. 20-22; Harmer, 2001, p. 183; Kelly, 2002, p. 11; Lane, 2010, p. 1; Richards, 2015, pp. 336-337; Schmitt, 2016, p. 16). Even if minor phonological inaccuracies do not necessarily negatively affect the understanding of a speaker's utterance, others can cause communication breakdowns (Derwing & Munro, 2022, p. 147; Kelly, 2002, pp. 11-12; Schmitt, 2016, p. 16). In fact, misunderstandings can stem from both mispronounced *segmental elements*, that is, vowels and consonants, and *suprasegmental elements*, which extend over more than one segment and consist of stress, intonation, rhythm, and features of connected speech (c.f. Celce-Murcia et al., 2010, pp. 41-42). Despite the importance of accurate pronunciation on the segmental and suprasegmental level for effective communication, phonological accuracy seems to be neglected in Communicative Language Teaching (CLT) which appears to prioritise fluency instead (Richards, 2015, p. 337; Schmitt, 2016, p. 16). More precisely, considering the central role that successful communication plays in communicative language classrooms, Marks (2011, p. 63) notes that CLT "somehow overlooked the fact that pronunciation is an immediate barrier to communication unless it has a certain degree of accuracy". Similarly, O'Brien (2004, p. 1) points out the irony that *communicative* FLT neglects pronunciation and, as a result, fails to prepare learners to communicate. Without doubt, FL productive (i.e. production of sounds) and receptive (i.e. recognition and decoding of sounds) pronunciation skills are crucial for developing FL learners' communicative competence since mispronunciations can lead to difficulties in comprehension (Kelly, 2002, pp. 11-12).

Both segmental and suprasegmental features play an important role in ensuring meaningful communication. With regard to segmental elements, misunderstandings can stem from one single phoneme, which, if mispronounced, might completely change its meaning (Kelly, 2002, p. 11). To illustrate, if an EFL speaker does not distinguish between /f/ and /θ/, they might mistakenly say that they have got *three* instead of *free* tickets. Likewise, an IFL user who is not aware of the difference between /tʃ/ and /dʒ/, might ask for someone's *cucina* 'kitchen' instead of *cugina* 'cousin'. Such phoneme confusions might not always lead to complete misunderstandings as the context or extra-linguistic factors, such as familiarity with the speaker, can help interlocutors to grasp an utterance's meaning (Hancock, 2020, p. 36).

However, if mispronunciations accumulate, communication breakdowns become more likely (Hancock, 2020, p. 36; Kelly, 2002, p.11; Schmitt, 2016, p. 19). Regarding suprasegmental features, the inaccurate use of intonation, stress or rhythm can also cause communication problems (Costamagna, 2000, p. 49; Kelly, 2002, pp. 11-12; Lane, 2010, p. 8). More precisely, when FL speakers use incorrect intonation patterns or misplace sentence or word stress, the intended meaning of their utterance is more likely to be misunderstood by their interlocutors (Kelly, 2002, p.12). For instance, a FL user may be perceived as bored or rude due to their intonation or might unintentionally utter a reproach or command instead of a simple question because of inaccurately placed sentence stress (Celce-Murcia et al., 2010, p. 163; Costamagna, 2000, pp. 49-52; Kelly, 2002, p. 12). Specifically, if a FL learner uses a falling instead of a rising tone when asking “Can you help me, please?” or “Puoi aiutarmi, per favore?”, or stresses *me* or *mi* instead of *help* or *aiutar*, their utterance may be interpreted as rude and reproachful. Clearly, FL speakers must be able to produce and decode segmental and suprasegmental features in order to communicate successfully. For this reason, pronunciation instruction should be integrated into FL classrooms that aim to foster students’ communicative competence, which represents the primary objective of FLT in Austrian secondary schools (see Chapter 4.1). If pronunciation instruction is, however, neglected in the FL classroom and learners fail to acquire communicative skills, they might either have to constantly repeat themselves to be understood by others or ask their interlocutors to repeat what they have said. This can be very discouraging for the FL speakers, especially for those of higher language levels (Costamagna, 2000, pp. 21-22; Kelly, 2002, p. 11).

Another important reason why pronunciation is relevant in FLT pertains to its close interrelation with other language areas. Most notably, pronunciation is undeniably intertwined with speaking and listening skills (Darcy, 2018, pp. 14-16; Harmer, 2001, p. 183; Hirschfeld, 2003, p. 279; Kelly, 2002, p. 15; Lane, 2010, p. 1; Levis, 2018, p. 1). Specifically, phonological and speaking skills are integrally related given the fact that pronunciation is linked to successful oral communication, thus, clear speech (Darcy, 2018, p. 14; Kelly, 2002, p. 183). Pronunciation is, however, not only closely tied to speaking, but also to listening since the perception of speech requires receptive pronunciation skills, that is, the recognition and decoding of different sounds and sound features (Celce-Murcia et al., 2010, pp. 366-370; Darcy, 2018, p. 14; Kelly, 2002, p. 183). Hence, an improved awareness of both segmental and suprasegmental features can positively impact FL learners’ perception of natural, connected speech (Celce-Murcia et al., 2018, p. 370; Darcy, 2018, pp.14-15; Kelly, 2002, p. 183). Furthermore, phonological competence is also connected to writing and reading (Costamagna, 2000, p. 25; Darcy, 2018, p. 15). When it comes to writing, awareness of differences in pronunciation and orthography can help reduce spelling mistakes (Darcy, 2018, p. 15). As for reading, knowledge of spelling-sound correspondences can enhance FL learners’ familiarity with orthographic patterns,

thereby helping them to recognise written words (Darcy, 2018, p. 15). Since pronunciation is related to all these language areas, Darcy (2018, p. 16) and Hirschfeld (2003, p. 279) suggest teaching this aspect of FLT in connection with speaking, listening, reading and writing.

The third reason for the importance of phonological competence regards its decisive role in shaping how FL users are perceived not only by others but also by themselves. Pronunciation, one of the first characteristics an interlocutor notices, can considerably impact the first impression a speaker makes. Thus, pronunciation skills can have an indexical function (Schmitt, 2016, p. 20): they convey information about the speaker's regional background, education, social class and L1(s) (Costamagna, 2000, pp. 19-20; Dalton-Puffer et al., 1997, p. 115; Derwing & Munro, 2022, p. 147; Richards, 2015, p. 336). This indexical function is crucial since FL speakers' foreign accentedness, that is, the difference between their speech and a reference accent (Derwing & Munro, 2015, p. 6), can trigger negative stereotypes and may even lead to discrimination (Lane, 2010, p. 3; Schmitt, 2016, pp. 23-24). Similarly, as mentioned before, if intonation is used incorrectly, speakers' mood and emotions might be misunderstood by their interlocutors (Celce-Murcia et al., 2010, p. 245-247; Kelly, 2002, p. 12). For instance, if an L1 German speaker uses the same intonation pattern in English or Italian as in their L1, they may mistakenly sound harsh and rude (Kelly, 2002, p. 12; Schmitt, 2016, p. 24). Moreover, mispronunciations can result in a FL user's overall language competence being less well rated because phonological skills are often interpreted as an indicator of linguistic competence (Dalton-Puffer et al., 1997, p. 115; Schmitt, 2016, pp. 24-25). Given the potential negative impact of pronunciation on how FL speakers and their language competence are perceived, it is hardly surprising that a great number of FL learners are enthusiastic about improving their oral speech (Kelly, 2002, p. 13; Schmitt, 2016, pp. 24-26). While some of these FL users interested in enhancing their phonological competence desire to be perceived as L1 speakers based on their accent, others may not feel comfortable adapting their foreign accent which can index their cultural identity, national background and belonging to a certain group (Celce-Murcia et al., 2010, pp. 275-276; Costamagna, 2000, p. 27; Richards, 2015, p. 336). In other words, expecting FL learners to approximate a native-like accent could be interpreted by some as a request to reject an integral part of their identity and self-expression (Dalton-Puffer & Seidlhofer, 1994, p. 7). Regardless of their preference for native-like pronunciation or retention of their foreign accent, FL students could benefit enormously from phonological instruction given the great impact of oral speech on how FL speakers are perceived by others.

Considering the relevance of pronunciation for effective communication, its interrelation with other language skills and its impact on how FL speakers are perceived, it does not seem particularly surprising that language teacher cognition research has demonstrated that FL teachers acknowledge the importance of pronunciation teaching. More precisely, several studies investigating the beliefs of ESL (e.g., Baker, 2011a; Breitzkreutz et al., 2001; Foote et

al., 2012) and EFL instructors (e.g., Bai & Yuan, 2019; Bodorík, 2017; Buss, 2016; Couper, 2016) have suggested that most teachers consider FL pronunciation instruction important but at the same time they often attribute greater relevance to the teaching of other language areas and skills. In the Austrian context, Schaefer (2023, p. 51) and Vollans (2016, p. 63) found that EFL teachers generally regarded pronunciation instruction valuable but tended to place greater emphasis on teaching other language skills, such as reading, writing or listening skills.

While numerous investigations have explored the views of ESL and EFL teachers, considerably less is known about the beliefs of instructors of languages other than English and the perceptions of FL student teachers. First, only a limited number of studies to date have investigated FL teachers' views on the relevance of pronunciation instruction in the Spanish (Delicado Cantero & Steed, 2015; Huensch, 2019; Nagle et al., 2018), German (Huensch, 2019) and French classroom (Huensch, 2019). In the context of the IFL classroom, Scheitza and Visser (2019) found that many student teachers and in-service teachers⁸ in Germany believed in prioritising the instruction of difficult segmental and suprasegmental features and appeared to regard native-like pronunciation as a desirable goal for their students. Whereas these findings may suggest that (future) IFL teachers value pronunciation instruction, this interpretation should be treated with caution as the study does not provide sufficient evidence to support such a conclusion. Second, only few researchers have examined the views of FL student teachers on the importance of pronunciation instruction. While the Turkish EFL teacher trainees in Uzun's (2022, p. 37) study expressed beliefs consistent with the importance attributed to phonological instruction reported in previous teacher cognition research, EFL student teachers at the University of Vienna in Borbely's (2024, p. 54) master thesis demonstrated more divergent views concerning the relevance of pronunciation instruction. More specifically, about half of participants did not consider pronunciation crucial for effective communication, whereas the other half regarded it as essential (Borbely, 2024, p. 54).

Although the perceptions of instructors of FLs other than English and of FL student teachers seem to largely align with those of ESL and EFL teachers, it can be concluded that there is a definite need for further research to draw more valid conclusions. This study hopes to fill this gap by exploring the beliefs of EFL and IFL student teachers and teacher educators regarding pronunciation teaching and learning.

⁸ While a theoretical distinction is often made between *in-service* and *pre-service teachers* (e.g., Borg, 2015, p. 52), this thesis avoids the term *pre-service teachers* since student teachers already employed in schools may also be considered in-service. Instead, the term *in-service teachers* is used exclusively to distinguish practising teachers from student teachers, irrespective of the latter's teaching experience.

3.2 Factors contributing to the neglect of FL pronunciation teaching

Although teachers generally acknowledge the value of FL pronunciation, this specific aspect of FLT remains neglected in many FL classrooms. Darcy (2018, p. 16) refers to this phenomenon as the “pronunciation teaching paradox”. Despite the undeniable importance of FL pronunciation, it often receives limited attention in FLT. To shed light on the underlying reasons for FL practitioners’ reluctance to teach pronunciation skills, this chapter will examine five of the most commonly cited contributing factors, namely, insufficient teacher education, FL teachers’ lack of knowledge and confidence in pronunciation teaching, scarcity of adequate teaching materials as well as time constraints. For the sake of clarity, these variables (except for limited knowledge and confidence) will be discussed separately in this chapter even though they often seem to be interrelated. In addition, the under-researched grapheme-phoneme correspondence will be addressed as it may play a decisive role in deciding whether pronunciation is incorporated or overlooked in the FL classroom.

3.2.1 Inadequate preparation in teacher education

The first and perhaps most important factor contributing to the common neglect of pronunciation instruction refers to FL teachers’ lack of preparation for pronunciation teaching. Research in language teacher cognition and pronunciation instruction has demonstrated that, despite recognising its importance, FL instructors often feel unprepared to teach pronunciation due to insufficient theoretical knowledge and limited didactic skills (Bai & Yuan, 2019, p. 141; Baker, 2011a, pp. 283-285; Couper, 2017, p. 835; Gabriel & Thiele, 2017, p. 97).

In general, a large number of studies have confirmed that teacher education programmes fail to prepare teacher trainees to effectively teach pronunciation in their future FL classrooms. In fact, relatively few programmes specifically offer courses dedicated to developing student teachers’ phonological skills and pedagogical knowledge on how to teach pronunciation (Foote et al., 2011, p. 18; Henderson et al., 2012, p. 23; Huensch, 2019, p. 753; Macdonald, 2002, p. 14; Richter & Schölzky, 2023, p. 1). As phonology and phonetics are often solely covered within more broadly focused courses, such as introductory linguistics courses, several future FL teachers only receive limited or no training in pronunciation didactics (Foote et al., 2011, p. 18; Henderson et al., 2012, p. 23; Huensch, 2019, p. 753; Macdonald, 2002, p. 14; Richter & Schölzky, 2023, p. 1). Consequently, many FL (student) teachers express a need for more training in pronunciation teaching (Foote et al., 2011, p. 15; Huensch, 2019, p. 749; Nguyen & Burri, 2024, p. 686; Uzun, 2022, p. 32).

With regard to the Austrian context, teacher cognition studies have found that many EFL student teachers and in-service teachers feel rather ill-prepared to teach pronunciation due to a lack of training in pronunciation instruction (Borbely, 2024; Richter & Schölzky, 2023; Schaefer, 2023; Vollans, 2016). At the University of Vienna, the EFL teacher education

programme includes a course specifically designed to develop student teachers' own phonological competence but lacks a class focusing on how to teach pronunciation (Richter & Schölzky, 2023, p. 2). Accordingly, many Austrian EFL student teachers in Richter and Schölzky's (2023, p. 7) study felt confident in their own pronunciation skills but insecure about their ability to teach this aspect of ELT. The considerable number of student teachers reporting low confidence in their pronunciation teaching skills was further evidenced by their expressed need for a dedicated course in FL pronunciation didactics. Similar to Richter and Schölzky's (2023) findings, Borbely's (2024, p. 83) master thesis revealed EFL student teachers' high degree of confidence in their own phonological competence but, interestingly, also in their pronunciation teaching skills. However, respondents' descriptions of previous experiences with pronunciation instruction and the lack of university training in pronunciation teaching seemed to contradict their perceived preparation. Consistent with the beliefs of the EFL student teachers in Richter and Schölzky's (2023) survey, the Austrian EFL secondary school teachers in Schaefer's (2023, pp. 72-73) and Vollans' (2016, pp. 61-62) studies reported feeling confident about their own pronunciation skills but inadequately prepared by university to approach pronunciation instruction in their classrooms. However, no such research has been conducted on IFL student teachers' perceived preparation to teach pronunciation in ILT. Taken together, the lack of published studies on the beliefs of Austrian teacher trainees of FLs other than English highlights the need for further research to gain a deeper understanding of their views. This master's project, therefore, aims to fill this gap in teacher cognition research by exploring the beliefs of student teachers who study both EFL and IFL. Notably, the complete absence of courses specialising in phonology and phonetics or pronunciation didactics in the IFL teacher education programme at the University of Vienna may already point to insufficient training of student teachers' phonological competence and their pronunciation teaching skills. This will be explored in more depth in Chapter 4.2.

Given specialists' recommendations and FL teachers' reported need for more training in pronunciation teaching, a few studies have examined the effectiveness of FL pronunciation pedagogy courses. While most of these investigations analysed the development of ESL student teachers' beliefs during or after an explicit pronunciation teaching course (Burri, 2015a, 2015b; Burri et al., 2017; Buss, 2017), only one study focused exclusively on EFL teacher trainees (Baran-Łucarz, 2022). Considering the variation in course design and duration across the pronunciation didactics courses examined in these investigations, caution must be taken when comparing their findings. Overall, all studies have shown that ESL and EFL student teachers' knowledge, beliefs and attitudes towards pronunciation teaching develop to varying degrees when taking a course on pronunciation teaching. First, Burri reported changes in future teachers' beliefs about pronunciation instruction and its goal (Burri, 2015a) as well as a shift towards a more balanced approach to teaching segmental and suprasegmental features

(Burri, 2015b). Similarly, Buss (2017) demonstrated that participants expressed more positive opinions on explicit pronunciation instruction and felt more confident in pronunciation teaching after having completed a pronunciation didactics course in combination with a short teaching practicum. An increase in EFL student teachers' confidence in their ability to teach pronunciation skills and more favourable views of explicit phonological instruction were also identified by Baran-Łucarz (2022) in Poland. On the contrary, Burri et al. (2017) found that the impact of a pronunciation pedagogy course on ESL student teachers' cognition was limited since only participants' attitudes towards kinaesthetic and tactile teaching techniques improved and pronunciation teaching was still deemed challenging. They noted, however, that changes in teacher trainees' cognition involve very complex, individual processes which might require considerable time and probably different tasks than those introduced in their class (Burri et al., 2017, p. 125). All in all, it may be concluded that knowledge and experience gained in courses on pronunciation teaching can positively affect prospective EFL teachers' beliefs.

In addition to research on course effectiveness, several studies have investigated how EFL student teachers and in-service teachers' prior experiences with pronunciation teaching and learning shape their beliefs and attitudes towards pronunciation instruction. Overall, the findings demonstrate that (prospective) EFL teachers' beliefs and confidence in pronunciation teaching tend to be considerably influenced by their own experiences as FL learners, classroom observers and teachers during teaching practica and beyond (Baker, 2011b; Burri, 2015b; Tsunemoto et al., 2023; Yokomoto, 2016). In response to the strong impact prior experiences can have on teachers' views, Borbely (2024) and Richter and Schölzky (2023) examined pronunciation teaching and learning experiences of EFL student teachers enrolled at the University of Vienna. Both mixed-methods studies revealed that the majority of master students lacked experience with pronunciation teaching as EFL learners, observers and teachers. More specifically, most participants reported not having received phonological instruction from their former FL instructors, never or rarely having observed their mentor teachers addressing pronunciation during their practica and largely having neglected this particular aspect of FLT in their own practicum teaching sequences (Borbely, 2024, p. 72; Richter & Schölzky, 2023, p. 4). As Borbely (2024, p. 61) notes, this lack of experience might partly explain EFL student teachers' current belief that pronunciation should be taught at both lower and upper secondary levels.

While teacher cognition research on pronunciation instruction in FLs other than English generally remains limited (Huensch, 2019, p. 759), studies that specifically analyse the experiences of student teachers of various FLs with pronunciation teaching appear to be particularly scarce. One notable exception is Scheitza and Visser's (2019) exploration of German IFL (student) teachers' didactic decision-making in teaching grammar, orthography and pronunciation. Based on semi-structured interviews with 31 informants, the study

demonstrated that (prospective) IFL teachers' learning and teaching experiences as well as their linguistic background shaped their perceived difficulty of given grammatical, orthographic and phonological features (Scheitza & Visser, 2019, pp. 583-584). These perceptions, consequently, influenced their beliefs about which grammar, orthography and pronunciation aspects should be taught in the IFL classroom (Scheitza & Visser, 2019, pp. 583-584).

As shown in the preceding discussion of the insights gained from previous studies, most teacher education programmes fail to adequately prepare FL instructors to teach pronunciation. Notably, this evidence from language teacher cognition research on FL student, novice and more experienced teachers can be useful in informing suggestions for improving FL teacher education curricula (Bai & Yuan, 2019, pp. 141-142; Baker & Murphy, 2011, p. 44; Darcy, 2018, p. 32; Murphy, 2014b, p. 204; Tsunemoto et al., 2023, p. 132). Based on the implications put forward by language teacher cognition studies, Murphy (2018, p. 314), for example, suggests integrating courses into teacher education programmes that specialise not only in phonetics and phonology but also in pronunciation didactics. Supporting this view, Bai and Yuan (2019, p. 141) note that "language teachers need to receive tailored teacher education at both pre- and in-service stages, where a variety of pedagogical knowledge, [methods] (e.g. pronunciation games) and tools (e.g. the IPA) about [sic] pronunciation teaching are introduced, demonstrated and practised." Clearly, these suggestions can provide valuable guidance for the design of teacher education programmes: They contribute to filling existing gaps in pronunciation instruction and to preventing future FL instructors from encountering similar challenges reported by current teacher trainees and in-service teachers. This is essential as limited knowledge can reduce instructors' confidence and willingness to address phonological competence in their FL classroom, which will be discussed in the subsequent chapter.

Having established that many EFL (student) teachers feel insufficiently prepared for FL pronunciation teaching, it is important to highlight the paucity of research on the beliefs and experiences of student teachers of FLs other than English. Few studies have explored the cognition of teacher trainees of diverse FLs on pronunciation teaching and learning, which this thesis aims to do. To gain a better understanding of FL pronunciation didactics in teacher education, this study is the first of its kind to also include the perspectives of FL teacher educators. As FL teachers in a tertiary educational context, they can provide unique insights into teacher training programmes and student teachers' preparation of FL pronunciation instruction. Furthermore, some of the aforementioned studies have indicated that prior FL pronunciation teaching and learning experiences can indeed influence (student) teachers' beliefs about pronunciation instruction. However, these investigations offer only limited insight into *how* these early experiences affect teacher trainees' cognition. By investigating the ways in which prior FL learning and teaching experiences impact Austrian EFL and IFL student

teachers' beliefs about pronunciation teaching, the present study additionally seeks to fill this research gap.

3.2.2 Lack of knowledge and confidence

As indicated in the previous section, insufficient training in pronunciation instruction is often linked to FL teachers' lack of knowledge, which can undermine their confidence in pronunciation teaching. As a consequence, many instructors find it challenging to integrate this aspect of FLT into their classrooms (Darcy, 2018, p. 18; Gilbert, 2014, p. 113; Jones, 2017, p. 372). Therefore, teachers' limited knowledge and confidence constitute the second and third key factor contributing to the continued neglect of pronunciation instruction in FLT.

First, FL teachers often lack both the theoretical and pedagogical knowledge necessary for effective FL pronunciation instruction. More precisely, several language teacher cognition studies have revealed FL instructors' limited knowledge of phonetics, phonology and pronunciation teaching (Bai & Yuan, 2019, p. 141; Baker, 2011b, p. 286; Couper, 2017, p. 835; Darcy, 2018, p. 32; Huensch, 2019, p. 760). Similarly, Baran-Łucarz (2022, p. 9) found both theoretical and practical knowledge gaps among EFL student teachers. In contrast, Borbely (2024, p. 68) reported that most Austrian EFL teacher trainees believed they had in fact acquired sufficient knowledge and skills to teach pronunciation despite not having taken any courses dedicated to pronunciation pedagogy.

Regardless of these differing perceptions identified by Baran-Łucarz (2022) and Borbely (2024), it must be noted that teachers do not only need to know what pronunciation features to teach but also how to teach them. Effective FL pronunciation teaching, therefore, requires both declarative knowledge of phonetics and phonology and procedural pedagogical content knowledge, defined by Murphy (2018, p. 298) as "what teachers need to know how to do". Murphy (2018, p. 301) further points out that future and novice teachers alike would additionally profit from practice teaching opportunities to apply their pedagogical content knowledge and to develop their pronunciation teaching skills. As most FL teacher education programmes either neglect both of these types of knowledge or solely focus on phonetics and phonology (Huensch, 2019, p. 760; Murphy, 2018, p. 301), it does not come as a surprise that many FL instructors feel unprepared to effectively teach pronunciation. Clearly, designing teacher training programmes that provide both theoretical and pedagogical knowledge related to pronunciation instruction may boost prospective teachers' confidence and, consequently, increase their willingness to integrate pronunciation teaching into their FL classrooms.

Second, FL teachers' lack of confidence in pronunciation instruction, frequently related to insufficient training and knowledge, represents another common factor underlying the limited attention to pronunciation instruction in FLT. Although a great number of teacher cognition studies have demonstrated a lack of confidence in pronunciation teaching among ESL and

EFL instructors (Bai & Yuan, 2019, p. 141; Baker, 2011a, p. 284; Couper, 2017, p. 839; Darcy, 2018, p. 17; Tajeddin & Norouzi, 2024, p. 119; Yokomoto, 2016, pp. 99-100), other studies have not found low confidence levels among teachers. Specifically, the Brazilian and Austrian EFL teachers in Buss' (2016, p. 631) and Schaefer's (2023, p. 72) investigations as well as the FL instructors of French, German and Spanish in Huensch's (2019, pp. 752-753) survey reported relatively high levels of confidence in their ability to teach pronunciation. Nevertheless, it has to be noted that many participants in these studies expressed a wish for more training (Buss, 2016, p. 631; Huensch, 2019, pp. 752-753) or viewed their teacher training in FL pronunciation instruction as insufficient (Schaefer, 2023, pp. 69-70), suggesting a potential discrepancy between their self-reported confidence and actual sense of preparation.

With specific regard to FL student teachers' confidence, studies have reported contradictory findings. As previously shown in Chapter 3.2.1, Borbely (2024, pp. 68-69) found that most Austrian EFL teacher trainees expressed confidence in both their pronunciation skills and their ability to teach pronunciation. In contrast, Richter and Schölzky (2023, p. 7) observed that nearly half of the EFL student teachers from the University of Vienna expressed low confidence in teaching pronunciation. Similarly, Baran-Łucarz (2022, p. 5) identified insecurity regarding phonological instruction and a wish for an obligatory pronunciation pedagogy course among Polish bachelor and master EFL students. Overall, in spite of their self-perceived pronunciation competence, most FL teachers and teacher trainees acknowledge the need for more training in pronunciation instruction, which may ultimately strengthen their confidence in their ability to teach pronunciation.

To conclude, due to limited theoretical and pedagogical knowledge and confidence regarding pronunciation teaching, both FL instructors and student teachers often avoid including this aspect of language teaching in their FL classrooms.

3.2.3 Scarcity of teaching materials

Another obstacle FL teachers are likely to encounter pertains to the poor quality and limited availability of pronunciation teaching materials. Although digital technologies and online resources have improved access, many materials exhibit deficiencies in design, failing to incorporate suggestions from recent pronunciation research, such as the integration of both perceptive and productive pronunciation skills (Derwing & Munro, 2015, p. 169; Levis, 2016, p. 424). Given the often limited quality of available materials, Murphy (2018, pp. 310-311) argues that teacher education programmes should equip prospective FL teachers with skills to critically evaluate and adapt existing pronunciation teaching resources. Moreover, new technologies can facilitate pronunciation instruction, yet the wide range of online tools may at the same time be overwhelming for FL practitioners (Yoshida, 2018, p. 196). Furthermore,

Manzini (2022, p. 42) notes that even though numerous pronunciation apps and technological tools have been developed for English students, digital support remains limited for learners of Italian. This scarcity may also extend to other online or supplementary textbook materials for IFL pronunciation instruction.

The general neglect of pronunciation in FL teaching materials is further reflected in commonly used EFL and IFL textbooks in Austrian secondary schools. More precisely, EFL schoolbook analyses conducted by Hasenberger (2012, pp. 91-92), Gamsjäger (2024, p. 100) and Pointner (2022, p. 86) showed that widely adopted textbooks in Austrian secondary education either lack pronunciation tasks or primarily include explicit, non-communicative pronunciation exercises with a narrow focus on segmental features. Given this inadequacy of textbooks for effective phonological instruction, Austrian EFL instructors need to find supplementary resources or largely adapt the coursebook tasks (Hasenberger, 2012, p. 92). The limited availability of suitable materials has also been highlighted by EFL teachers participating in Schaefer's (2023, p. 68) survey on teachers' perceptions of pronunciation instruction in the EFL lower secondary classroom. Although no equivalent study on IFL textbooks has been conducted in Austria, in her doctoral dissertation from the University of Birmingham, Manzini (2022) analysed pronunciation exercises in fourteen international IFL coursebooks. Her analysis included all three volumes of *Espresso ragazzi*, a textbook used in many Austrian secondary schools, and revealed that the three volumes of the series contain only a limited number of pronunciation exercises (Manzini, 2022, p. 224). As has been demonstrated, the lack of adequate pronunciation teaching materials requires both EFL and IFL teachers to heavily adapt existing resources or create their own activities. This certainly takes time and extra effort, which is why many teachers may refrain from pronunciation instruction.

In conclusion, research has shown that there is a need for more accessible and applicable FL pronunciation teaching materials. Improved access to high-quality resources can lay a sound foundation for FL pronunciation instruction, potentially boosting teachers' confidence and facilitating the integration of pronunciation teaching into FL lessons.

3.2.4 Time constraints

A further concern often expressed by FL teachers is what Darcy (2018, p. 19) refers to as the "time obstacle": Many practitioners feel that they do not have enough time to address pronunciation in their FL classrooms. Due to the aforementioned lack of teacher training and available teaching materials (Darcy, 2018, p. 20), preparing and teaching a lesson focusing on pronunciation might indeed be time-consuming for inexperienced FL teachers. Moreover, teachers often feel bound by curricular demands, and, hence, presume that there is no time for teaching pronunciation in their FL classroom (Darcy, 2018, pp. 20-21; Henderson et al.,

2012, p. 10). With phonological competence rarely being a focus in FL curricula (Hancock, 2020, p. 65), some instructors also tend to concentrate exclusively on other language areas. Darcy (2018, p. 31), therefore, suggests integrating pronunciation instruction into the teaching of other language skills and communicative activities and introducing it early in the curriculum.

As far as the Austrian educational context is concerned, time constraints represent one of the most frequently cited reasons, if not *the* most common restrictive factor for the neglect of pronunciation teaching in EFL classrooms. In fact, Schaefer (2023, p. 67) and Vollans (2016, pp. 75-76) highlighted limited classroom time as the primary obstacle, a finding echoed in Borbely's (2024, p. 80) master thesis demonstrating that EFL student teachers with teaching contracts considered time pressure as a serious obstacle to pronunciation instruction in Austrian schools. While no similar study has specifically investigated the perceptions of Austrian IFL teachers, Costamagna (2000, p. 24) from the University of Foreigners Perugia notes that time constraints are frequently cited as a reason for the marginalisation of pronunciation teaching in ILT. It is, therefore, likely that Austrian IFL teachers also face similar time-related challenges when seeking to address pronunciation in their IFL classrooms.

Overall, the “time obstacle” represents one of the main factors contributing to teachers’ reluctance to incorporate pronunciation into their FLT. As time constraints often result from the limited attention to pronunciation teaching and learning in FL curricula, curricular changes are likely to offer an effective means to facilitate the integration of phonological instruction into FL classrooms.

3.2.5 Grapheme-phoneme correspondence

Having examined the key reasons why FL instructors often regard pronunciation teaching as challenging, this chapter will now address an additional factor that could influence teachers’ views about this particular aspect of FLT: the grapheme-phoneme correspondence of languages, that is, the relationship between orthography and pronunciation. The letter-sound correspondence of a language can shape how difficult teachers perceive the pronunciation of a FL to be, thereby potentially informing their willingness to address it in their FLT. This is relevant to the present study as English and Italian differ significantly in their grapheme-phoneme relation, which may affect FL teachers’ beliefs and decisions related to pronunciation instruction.

While there is a closer correspondence between spelling and pronunciation in so-called *phonetic* languages such as Italian or Spanish, the grapheme-phoneme correspondence is notably more complex in other languages such as English. For this reason, FL learners of phonetic languages usually experience fewer difficulties in developing pronunciation skills than EFL learners (Kelly, 2002, p. 122; Levis, 2024, pp. 38-39). For example, German L1 speakers may find it easier to learn the pronunciation of Italian than English because of the relatively

close grapheme-phoneme correspondence of Italian and German (Buscetta, 2008, p. 84; Scheitza & Visser, 2019, p. 575). Greater phonetic transparency cannot only facilitate the development of phonological competence but may also render pronunciation instruction in phonetic languages a more feasible task compared to languages with a complex relationship between spelling and pronunciation (Levis, 2024, p. 38). However, as highlighted by Costamagna (2000, p. 24), the widely held belief among IFL instructors that the Italian pronunciation is relatively easy to learn may itself contribute to the neglect of teaching this aspect of FLT.

Although language teacher cognition research on pronunciation teaching in Italian or other phonemic languages remains extremely limited, Scheitza and Visser's (2019) study that investigated German IFL (student) teachers' didactic decision-making in Italian pronunciation, orthography and grammar teaching yielded some valuable insights into their beliefs about pronunciation instruction. The findings revealed that participants' perceived difficulty of specific pronunciation features for German L1 speakers influenced their decisions in pronunciation teaching (Scheitza & Visser, 2019, pp. 575-576). More precisely, respondents tended to focus on the pronunciation of the graphemes <c> and <g> as /tʃ/ or /dʒ/ before front vowels (e.g. *ciao* or *gelato*) and as /k/ or /g/ when followed by <h> (e.g. *mi chiamo* or *spaghetti*) (Scheitza & Visser, 2019, p. 576). They also placed emphasis on the articulation of sounds which do not exist in German such as /ɲ/ and /ʎ/, for example, in *gnocchi* and *tagliatelle* (Scheitza & Visser, 2019, pp. 575-576). Whereas these results do not suggest that (prospective) IFL teachers perceive pronunciation teaching and learning as particularly easy, difficult or important, the study indicates a tendency to focus on spelling-related and L1-specific pronunciation problems, similar to findings reported by Huensch (2019, p. 757) for Spanish FL teachers.

Evidently, the complex grapheme-phoneme correspondence of the English language may pose greater challenges for both EFL learners and teachers than Italian or other phonetic languages. This perceived difficulty may carry different implications for pronunciation teaching. While a less transparent relationship between pronunciation and orthography could reduce EFL teachers' confidence in their ability to teach pronunciation, it may also increase their perceived need to teach this aspect of language to their EFL learners. Conversely, the close grapheme-phoneme correspondence of Italian might boost IFL instructors' confidence but may also negatively affect their motivation to prioritise pronunciation in their FLT. These considerations are particularly relevant to this study as the differing degrees of grapheme-phoneme transparency in English and Italian may influence student teachers' and teacher educators' beliefs about the importance of pronunciation teaching in EFL and IFL classrooms.

Taken together, this chapter illuminated the main factors contributing to FL teachers' neglect and perception of pronunciation teaching as a challenge. Among these, inadequate teacher training, closely related to FL instructors' limited knowledge and confidence in

pronunciation instruction, emerges as particularly salient. This highlights the need for improved teacher education in this area. While existing research has focused on the beliefs of ESL and EFL teachers, less is known about the views and experiences of FL student teachers. All in all, two important research gaps were identified in this chapter: the scant attention devoted to student teachers of diverse FLs, particularly in the Austrian educational context and in relation to IFL teacher trainees, and the lack of studies including the perspectives of FL teacher educators. By examining the beliefs of EFL and IFL student teachers and educators regarding FL pronunciation teaching, the present study seeks to address these gaps and to contribute to the development of more effective teacher education for FL pronunciation instruction.

3.3 Goals in pronunciation teaching

Another challenge frequently faced by FL instructors relates to determining the goal of pronunciation teaching, a decision often marked by considerable controversy among researchers and teachers alike. As Levis (2005, pp. 370-371) notes, two contradictory principles, namely the *nativeness principle* and the *intelligibility principle*, continue to impact pronunciation research and teaching. While the first implies that native-like pronunciation should be the ultimate goal, the second assumes that speech should simply be intelligible, irrespective of how native-like FL speakers sound (Derwing & Munro, 2015, p. 1; Levis, 2005, pp. 370-371). Although intelligibility is widely recognised to be the most important goal for pronunciation teaching (Derwing & Munro, 2015, p. 1; Levis, 2018, p. 15), the attainment of a native or native-like accent remains a common aim for both teachers and students (Abel, 2018, p. 29; Králová et al., 2021, p. 72; Levis, 2018, p. 11; Munro & Derwing, 2022, p. 8). For this reason, this section will examine the attainability of native-like pronunciation, focusing on the role age and the native speaker norm play in this regard, and the shift towards intelligibility as the primary goal in pronunciation teaching.

3.3.1 Native-like accent

Native or native-like pronunciation is widely recognised as hardly attainable for FL learners. In fact, the goal of a native-like accent in FL teaching and learning has long been strongly criticised by researchers and experts in the field of ESL and EFL pronunciation who highlight that it is unrealistic to achieve this aim (Abel, 2018, p. 29; Derwing & Munro, 2015, p. 153; Lane, 2010, pp. 1-2; Levis, 2005, p. 370).

Approximating a native-like accent has proven elusive even for advanced FL learners due to various factors, most notably, the influence of age in this respect. More precisely, research into a critical period for pronunciation acquisition has shown that achieving native-like pronunciation becomes increasingly difficult after a certain age, typically around puberty (cf. Moyer, 2014, pp. 444-445; Singleton, 2005, p. 280). This is due to neurobiological changes

and a decline in neural plasticity needed for native-like phonological acquisition (cf. Moyer, 2014, pp. 444-445). Despite considerable controversy surrounding this so-called *Critical Period Hypothesis* (CPH) (cf. Moyer, 2014, pp. 444-448), several lines of evidence suggest that only a small number of people learning an LX in adolescence or adulthood attain a native-like pronunciation (e.g., Moyer, 1999; Scovel, 2000; Singleton, 2005). While it is possible for FL learners to approximate a native-like accent after early childhood, it is rather unlikely that they achieve this goal (Ortega, 2014, pp. 28-29). For this reason, many pronunciation experts such as Derwing and Munro (2005, p. 384), Levis (2018, p. 34) or Lane (2010, pp. 1-2) point out that near-nativeness in pronunciation is hardly achievable in regular FL classrooms.

In addition to age, other learner-centred and situational factors affect the acquisition of LX phonological competence. In fact, a learner's linguistic background, motivation or attitudes (i.e. learner-centred variables) as well as LX exposure and use (i.e. situational factors) can play a crucial role in the attainability of a native-like accent in a FL (Celce-Murcia et al., 2010, pp. 18-22; Costamagna, 2000, p. 80; Harmer, 2001, p. 184; Lane, 2010, pp. 4-7; Schmitt, 2016, pp. 51-68). Although these variables will not be discussed in greater depth within the limited scope of this thesis, it is important to add that many of them may vary across individual students. Moreover, some factors, such as learners' motivation and attitudes, can be influenced by a FL teacher, whereas others, including students' linguistic background, remain beyond an instructor's control (Celce-Murcia et al., 2010, p. 16; Lane, 2010, p. 4).

Achieving a native-like accent is not only unrealistic for most FL learners but can also be ideologically problematic. More specifically, it must be noted that the pursuit of native-like pronunciation goal stems from the prioritisation of the native speaker norm (Cook, 1999, p. 188; Derwing & Munro, 2015, pp. 6-7; Murphy, 2014a, p. 258). The first critical issue in this regard concerns the concept of the native speaker itself given individuals' diverse linguistic backgrounds and varying proficiency levels, complicating efforts to define who qualifies as a native speaker (Cook, 1999, pp. 185-188). The second aspect to consider is the common perception of native speakers as the best FL models (Cook, 1999, p. 188; Holliday, 2005, p. 6). This view is also often reflected in FL classrooms which centre on native pronunciation norms (see Chapter 3.4). From a broader perspective, FL teachers and curriculum designers should, therefore, be cautious about idealising native-like language proficiency (Abel, 2018, p. 33; Murphy, 2014a, p. 259). In fact, the native speaker is an ideological and normative construct, often associated with neo-racist beliefs (Holliday 2018, pp. 1-2). This ideology, known as *native-speakerism*, may even lead to discriminatory employment practices that favour L1 over LX speakers as FL teachers (Holliday 2018, pp. 1-2). Even though the native speaker ideal is predominantly criticised and researched in the field of ELT, native-speakerism might also extend to other FL classrooms (Llurda & Calvet-Terré, 2024, pp. 240-241).

To conclude, since achieving a native-like pronunciation is rather exceptional for FL learners and has been subject to increasing criticism, it is often considered an unrealistic and potentially problematic goal for FL pronunciation instruction.

3.3.2 Intelligibility

In light of the difficulty associated with the attainment of a native-like accent, intelligibility has evolved as an alternative goal in FL pronunciation teaching. To be more precise, intelligibility is commonly considered to be a more realistic aim than achieving native-like pronunciation (Lane, 2010, pp. 1-2; Levis, 2018, p. 11; Munro & Derwing, 2015, p. 377). Due to its complex nature and close relation to other concepts, such as comprehensibility, several definitions of intelligibility can be found (Levis, 2018, pp. 16-20; Munro & Derwing, 2022, p. 10; Munro & Derwing, 2015, pp. 379-380). In broad terms, intelligibility is defined as “the extent to which a speaker’s message is actually understood by a listener” (Munro & Derwing, 1999, p. 289). This definition is strongly related to but yet distinct from the notion of comprehensibility, that is, the ease or difficulty with which listeners understand an interlocutor (Derwing & Munro, 2015, p. 5). To illustrate, it is possible that speech is fully intelligible while still requiring considerable effort to be understood by listeners (Derwing & Munro, 2015, p. 6). A listener might, therefore, be able to decode or transcribe an utterance successfully but still find it very difficult to understand its meaning.

Intelligibility is not only linked to comprehensibility but also to other dimensions of speech such as the degree of difference between an utterance and a reference accent, also referred to as accentedness (Derwing & Munro, 2015, pp. 4-6). This implies that interlocutors might speak with a strong accent, but still can be understood (Derwing & Munro, 2015, p. 6; Levis, 2018, p. 17). For this reason, Abercrombie (1949, p. 120, as cited in Munro & Derwing 1999, p. 286) argues that a “comfortably intelligible pronunciation”, which only requires little effort from listeners but might still be partially influenced by a speaker’s L1, should be the goal of pronunciation learning and teaching (Schmitt, 2016, p. 17).

Even though intelligibility, comprehensibility and accentedness are certainly relevant in pronunciation teaching and learning of other FLs (Nagle & Huensch, 2022, p. 70), research in these areas has largely focused on English pronunciation instruction, particularly due to the increasing international importance of English as a Lingua Franca (see Chapter 2.1.2). With specific regard to ELF contexts, Jenkins’ (2000, p. 1) study on communication breakdowns among non-native speakers of English has revealed that mispronunciations represent the main threat to successful, intelligible communication. Since intelligibility judgements of native and non-native speakers of English generally differ, Jenkins (2000, p. 69) suggests the notion of “international intelligibility”, which refers to the extent to which ELF interlocutors’ utterances are understood by other ELF speakers. Consequently, with specific regard to EFL classrooms,

international intelligibility can be a desirable goal but should not be the only teaching objective as speech that is intelligible to both L1 and non-L1 speakers should be prioritised in ELT (Szpyra-Kozłowska, 2014, p. 16). Moreover, the application of the concept of international intelligibility to other languages such as Italian seems hardly appropriate since IFL learners are usually more likely to speak Italian to native than to non-native speakers.

Prior research has also shown that not only interlocutors' L1 background, but also other non-linguistic and linguistic factors can influence intelligibility. Non-linguistic variables that are found to impact intelligibility are, for instance, different speech styles, noise, attitudes towards accentedness or specific accents and familiarity with the speaker, their L1(s), their accent(s), and the content of a conversation (Levis & Slipachai, 2022, pp. 162-165). On the other hand, linguistic factors affecting intelligibility include the degree of phonological accuracy of segmental and suprasegmental features as well as the amount and type of pronunciation errors (Lane, 2010, pp. 2-3; Levis, 2018, pp.14-15; Schmitt, 2016, p. 19). Moreover, intelligibility of isolated words might differ from intelligibility of full utterances (Levis & Slipachai, 2022, p. 163). Even though several studies have demonstrated that these linguistic aspects influence the degree of intelligibility, there is still considerable disagreement with regard to which factors most crucially impact both intelligible and comfortably intelligible speech (Schmitt, 2016, p. 19; Szpyra-Kozłowska, 2014, p. 90).

This uncertainty about which factors most strongly affect intelligible speech might leave teachers wondering what pronunciation features to focus on in an intelligibility-based FL classroom. For this reason, pronunciation experts, including Levis (2005, pp. 370-371; 2018, p. 168) or Munro and Derwing (2015, pp. 389-393), suggest prioritising teaching interventions which enhance comfortable intelligibility, regardless of students' accentedness. To be more precise, FL pronunciation teaching should focus on those phonological areas and elements that are most important for effective communication while de-emphasising those features which seem to have less impact (Levis, 2005, pp. 370-371; Munro & Derwing, 2015, pp. 391-392). This also implies giving priority to pronunciation errors which are likely to cause communication breakdowns (Levis, 2018, p. 186). Although Levis (2018, pp. 214-25) argues that priority setting for intelligibility-based pronunciation instruction is similar to other decisions in language teaching, choosing which pronunciation features to focus on could indeed be very demanding for FL teachers. In fact, an intelligibility-based classroom requires great expertise on the part of FL instructors as they must be able to identify the pronunciation features most crucial for ensuring intelligibility (Derwing & Munro, 2022, p. 154). This can pose a considerable challenge for FL teachers, especially novice instructors, who lack adequate knowledge and training in pronunciation teaching. Additionally, unclear and contradictory recommendations in the literature on ELT (Levis, 2018, p. 57) as well as the limited focus on intelligibility in the field of non-English FLT may complicate the realisation of the intelligibility-based teaching goal.

As outlined in this section, intelligibility certainly represents a more realistic objective than native-like pronunciation in communicative FL classrooms. Perhaps surprisingly, language teacher cognition studies have revealed that while some FL teachers are guided by this principle and prioritise intelligibility (e.g., Bøhn & Hansen, 2017, p. 65; Couper, 2017, p. 836; Huensch, 2019, p. 757; Schaefer, 2023, p. 56), others continue to aim for native-like accents in their FLT (e.g., Bai & Yuan, 2019, p. 141; Nagle et al., 2018, p. 528). For those who adopt an intelligibility-based approach, however, it might be advisable not to completely overlook foreign accentedness because it could negatively affect how FL learners are perceived (see Chapter 3.1). Moreover, FL teachers should consider that their learners' goals can differ: some students might prioritise being understood, while others may pursue native-like pronunciation (Harmer, 2001, p. 184).

While many FL student teachers and in-service instructors acknowledge intelligibility as the most appropriate and realistic goal for their students, they nonetheless believe they should attain a native-like pronunciation themselves (Bai & Yuan, 2019, p. 141; Borbely, 2024, p. 60; Richter & Weissenböck, 2021, p. 8; Timmis, 2002, p. 243; Uzun, 2022, p. 37). In this respect, Tsang (2021, pp. 152-153) notes that some students expect their EFL teachers to speak with a native-like accent, associating native-like pronunciation with higher professional competence and more effective language learning models. This finding illustrates that pronunciation is often perceived as an indicator of overall language competence, with FL instructors who display native-like accents potentially being regarded as more proficient users of the target language (see Chapter 3.1).

3.4 Model accents in FLT

While the preceding chapter addressed the two conflicting teaching goals related to FL pronunciation instruction, this chapter turns to another decision FL teachers have to take, namely, the selection of model accent(s) for the FL classroom. Importantly, the choice of appropriate model accents warrants careful consideration as they provide valuable guidance for FL learners. Additionally, the accent of a FL instructor can significantly impact how they are perceived by their students.

3.4.1 Model accents versus norms

Before exploring the role of model accents in FL pronunciation teaching, it is first crucial to clarify the difference between a model and a norm. Despite referring to two different concepts, these terms have been used interchangeably and without precision in the literature (cf. Abel, 2018, p. 34; Hancock, 2020, pp. 6-7; Kurtz, 2013, p. 86; Schmitt, 2016, p. 27; Szpyra-Kozłowska, 2014, p. 8). In general, a pronunciation model can be defined as “the variety to be aimed at” (Schmitt, 2016, p. 27). More precisely, it refers to the speech variety presented in

the FL classroom which serves as “a point of reference” (Dalton & Seidlhofer, 1994, p. 2.7; Rogerson-Revell, 2011, p. 8) or “guideline” (Rogerson-Revell, 2011, p. 8) for the learners. Thus, models include the accents both used by FL instructors and provided by non-teacher-generated audio(visual) material such as audio recordings or videos (Costamagna, 2000, p. 154; Kelly, 2002, p. 14; Richards, 2015, pp. 346-347; Richter & Weissenböck, 2021, p. 1; Rogerson-Revell, 2011, p. 8). Whereas once teachers and classroom audio materials were the only models available to FL students (Derwing & Munro, 2015, p. 23), nowadays FL learners, especially those studying English, are increasingly exposed to a range of models outside school via TV series, podcasts and social media (Henderson et al., 2012, p. 21; Scheffler & Baranowska, 2023, p. 13; Smakman, 2017, p. 99). Hence, today’s FL students do not only engage with one single variety but rather with multiple model accents both inside and outside the classroom walls.

In strong contrast to a model, which offers guidance, a norm is closely related to “ideas of correctness” (Dalton & Seidlhofer, 1994, p. 2.7) and invariability. Any deviation from a norm would, thus, be regarded as an error or sign of inaccurate language use (Dalton & Seidlhofer, 1994, p. 2.7; Schmitt, 2016, p. 27). For this reason, FL classrooms aiming for native-like pronunciation often follow accent norms, expecting FL learners to imitate native accents as closely as possible (Dalton & Seidlhofer, 1994, p. 2.7).

Since accent norms are, however, extremely rigid and difficult to attain in FL learning, model accents seem more appropriate in FL classrooms focusing on effective communication. In fact, most pronunciation experts and teachers support the use of pronunciation models as a point of reference and guidance for FL learners (Costamagna, 2000, p. 154; Hancock, 2020, p. 7; Mompean, 2004, p. 1056; Rogerson-Revell, 2011, p. 8). In this regard, instructors have to decide which accent to use themselves as the main model in the FL classroom and which variety or varieties to present in their teaching materials (Costamagna, 2000, pp. 154-155; Richards, 2015, pp. 346-347; Rogerson-Revell, 2011, p. 6; Schmitt, 2016, pp. 27-28). This involves the choice between native or non-native models, which is strongly contested in the field of ELT (cf. Jenkins, 2000; Murphy, 2014a). The selection of model accents for the FL classroom is further complicated by the scarcity of adequate teaching materials (see Chapter 3.2.3), especially those including less prestigious accents. Moreover, FLT experts suggest that teachers should use accent models they feel comfortable with and be informed about other varieties (Costamagna, 2000, p. 155; Kelly, 2002, p. 15; Richards, 2015, p. 347; Rogerson-Revell, 2011, p. 6). Additionally, FL instructors may also consider their learners’ needs and preferences when choosing model accents (Henderson et al., 2012, pp. 21-22; Kelly, 2002, p. 15; Murphy, 2014a, p. 259; Richter & Weissenböck, 2021, p. 9). Evidently, accounting for all these aspects may be unfeasible for FL teachers within typical classroom settings and could also represent a reason why pronunciation is often neglected in FLT.

Moreover, the choice of a model accent can strongly be influenced by the role of the respective FL in the world and its status in a given teaching context. To illustrate, English, the most widely spoken language in the world, is often used as a lingua franca among non-L1 English speakers while other languages such as Italian are more likely to be used between IFL learners and L1 Italian speakers. Thus, EFL teachers can decide between multiple native and non-native accents from all over the globe whereas IFL teachers typically choose between SI and various regional Italian accents.

3.4.2 Model accents in ELT

Given the status of English as an international language and the vast variety of native and non-native accents, EFL teachers are faced with the difficult decision of choosing one or more model accents. Within the limited scope of this thesis, the different native accent models, such as Received Pronunciation (RP) and General American (GA), will not be examined in depth. Instead, the issue of model accents in ELT will be approached from a broader perspective, considering the prevailing preference for native accent models and the alternative use of non-native accents in the EFL classroom.

Despite considerable criticism of native-like pronunciation as a teaching goal, native accent models paradoxically still seem to be favoured by both EFL teachers and learners (Dalton-Puffer et al., 1997, p. 125; Henderson et al., 2012, p. 20; Kelly, 2002, p. 15; Murphy, 2014a, p. 259; Richter & Weissenböck, 2021, p. 8). Although any of the various English accents spoken worldwide could be used as model accents for the EFL classroom, Received Pronunciation for British English and General American for American English are most frequently adopted in ELT all over the world, with RP generally being favoured over GA in European EFL classrooms (Hancock, 2020, p. 6; Henderson et al., 2012, p. 21; Schmitt, 2016, p. 28-30; Smakman, 2017, pp. 98-99; Szpyra-Kozłowska, 2014, p. 9). The preference for these two accents can be attributed to teacher education focusing on RP and GA, the availability of teaching resources, textbooks and research, personal preferences, geographical proximity, cultural connections to the UK or the USA as well as media influence (Mompean, 2004, pp. 1046-1054; Rogerson-Revell, 2011, pp. 6-8; Schmitt, 2016, pp. 28-29; Szpyra-Kozłowska, 2014, p. 9). Moreover, recent studies have found an increasing interest in GA, especially among EFL learners in Europe (Ferragne et al., 2024, p. 15; Henderson et al., 2012, pp. 21-22; Richter & Weissenböck, 2021, pp. 8-9). Despite the continued focus on GA and RP in contemporary EFL classrooms, pronunciation teaching experts emphasise that EFL learners should ideally be exposed to a variety of accents (Grant, 2014, p. 6; Hancock, 2020, p. 7), enhancing both their receptive skills and their awareness of the multiplicity of English accents worldwide (Kelly, 2002, p. 15; Rogerson-Revell, 2011, p. 8).

Having briefly examined the use of native accent models in the EFL classroom, one final issue worth mentioning is the question of non-native accent models in ELT. Considering the global spread of English and the observed shift from nativeness towards intelligibility in pronunciation teaching, the primary focus on native accent models in EFL classrooms has not escaped criticism (Jenkins, 2000, p. 2; Lindemann et al., 2014, p. 182; Murphy, 2014a, p. 258). More precisely, many scholars argue that the role of English as an international language and lingua franca must be considered in pronunciation teaching, including the selection of model accents (Jenkins, 2000, pp. 16-17; Murphy, 2014a, p. 258; Seidlhofer, 2004, pp. 215-217; Walker & Zoghbor, 2015, p. 442). However, choosing appropriate models in ELF classrooms appears to be complex (Walker & Zoghbor, 2015, p. 442). Native accent models may contradict the goal of international intelligibility (Walker & Zoghbor, 2015, p. 442), yet no clear non-native model accents seem to exist. For this reason, Walker and Zoghbor (2015, p. 442) propose that any speaker with an internationally intelligible accent can serve as a pronunciation model. This approach to model accents may suffice for EFL learners. In fact, it could even be the most realistic approach since the achievement of native-like accents is often deemed unrealistic for EFL students (see Chapter 3.3.1). Moreover, learners' exposure to a variety of internationally intelligible accent models can enhance their ability to understand non-native English accents they are likely to encounter outside the classroom (Jenkins, 2000, p. 190; Murphy, 2014a, p. 265; Rogerson-Revell, 2011, p. 13; Sung, 2016, p. 203). Notably, the ELF proponent Jenkins (1998, pp. 124-125) nonetheless acknowledges that EFL teachers should ideally approximate a native-like accent, providing learners with a clear point of reference and guidance.

To conclude, the question of model accents for the EFL classroom is not always as straightforward as the choice between RP and GA, which itself can be far from simple. The matter is more complex because it also includes choices about whether other native and non-native English accents should be incorporated into ELT and, if so, which ones. Regardless of which model accent EFL teachers use themselves, students should be exposed to a variety of native and non-native English accents to train their receptive pronunciation skills. Given the global reach of English and the widespread use of ELF, the selection of model accents certainly requires different considerations in ELT than in the teaching of other FLs, such as Italian.

3.4.3 Model accents in ILT

Unlike EFL teachers, who may choose among various native and non-native model accents, IFL teachers need to decide between the pronunciation of SI and any of the numerous regional pronunciations of the Italian language. Given the paucity of literature on Italian accents used outside the Italian peninsula, only the pronunciation of SI and the regional pronunciations of Italy will be considered in the following.

Since the Italian language is nowadays spoken with diverse regional accents, the question of model accents seems to be a complex matter in ILT (Danesi, 1981, p. 188; Lo Duca, 2013, p. 122). Perhaps surprisingly, the choice of pronunciation models has received little academic attention in ILT despite considerable interest among linguists in the distinction between the Italian standard pronunciation and regional accents (e.g., Canepari, 1986, 1999; Schmid, 1999). Like RP (Britain, 2017, p. 288; Roach, 2004, p. 239), SI is often criticised as an artificial construct but remains the most thoroughly documented variety (Canepari, 1986, p. 19) which continues to serve as the primary model in most IFL classrooms (Bertinetto & Loporcaro, 2005, p. 131). Although model accents are rarely discussed in the literature on teaching Italian as a second or and foreign language, two themes related to the use of model accents in ILT could be identified: disagreement over which pronunciation models teachers should adopt and broad consensus on the value of exposing learners to a range of regional accents. Notably, these two aspects reflect key recommendations for teaching pronunciation in the EFL classroom.

Concerning the model accents teachers should use themselves in the IFL language classroom, the literature on ILT lacks clarity. While the importance of IFL instructors as pronunciation models themselves is widely acknowledged among ILT experts (Buscetta, 2008, p. 89; Costamagna, 2000, pp. 154-155; Diadori et al., 2009, p. 141; Lo Duca, 2013, p. 122), there seems to be little agreement on which model accent(s) IFL teachers should approximate. Costamagna (2000, pp. 154-155), for instance, argues that IFL teachers must use the standard pronunciation, strongly advocating against the inclusion of any regional accents in the classroom. Conversely, Diadori et al. (2009, p. 141) claim that IFL instructors should prioritise key phonological features common across regional spoken varieties, rather than providing a standardised, inauthentic model. Clearly, as role models themselves, teachers must decide which model accent to adopt in the IFL classroom. They may base their decision on their personal preferences, coursebooks and students' needs. As for the latter, there also seems to be no general agreement on whether IFL learners should aim for the standard or regional accents (Costamagna, 2000, pp. 144-146, 157; Danesi, 1981, p. 192; Diadori, 2012, p. 191).

While the choice of teacher model accents remains debated, ILT experts broadly agree that IFL learners should be exposed to a range of regional Italian accents (Canepari, 1986, p. 48; Costamagna, 2000, p. 156; Danesi, 1981, pp. 191-192; Diadori et al., 2009, p. 144; Lo Duca, 2013, p. 126). Incorporating such varieties through audio(-visual) materials offers a realistic picture of spoken Italian, enhances learners' receptive skills and fosters sociolinguistic awareness of the multiplicity of varieties spoken in Italy (Costamagna, 2000, pp. 156-157; Danesi, 1981, pp. 188, 192; Diadori et al., 2009, pp. 142-144). This is particularly important given Italy's 21 regional accents (see Chapter 2.2.2). Therefore, IFL learners should ideally "develop a sensitivity to geolinguistic differences in pronunciation" (Danesi, 1981, p. 182),

which teachers can support by including a diverse range of authentic RI accents in their listening comprehensions. Clearly, these considerations align with those for ELT: EFL students should likewise practise their receptive pronunciation skills by listening to various English accents (see Chapter 3.4.2).

Even though to date, model accents have received very little attention in the literature on ILT, it can be concluded that IFL specialists seem to hold differing views on the question of model accents that IFL teachers should approximate. This may be related to the wider sociolinguistic debate on standard and regional accents of the Italian language. In contrast, the importance of exposing IFL learners to a wide range of regional varieties is rarely questioned and mirrors the recommendations in ELT.

3.5 Approaches to FL pronunciation teaching

In addition to selecting model accents, teachers who aim to promote students' phonological competence also need to determine how to approach pronunciation instruction in the FL classroom. Therefore, this chapter will explore two important concepts in pronunciation teaching. The first concept refers to the dichotomy between explicit and implicit pronunciation instruction, while the second concerns the distinction between planned and reactive pronunciation teaching.

3.5.1 Explicit versus implicit pronunciation instruction

A widely debated question in the field of FL pronunciation teaching and learning is whether explicit or implicit approaches prove more effective. In this respect, it can be useful to first briefly outline the fundamental differences between explicit and implicit instruction. More precisely, explicit instruction involves explaining rules or directing attention to specific target forms, thereby aiming to foster learners' development of metalinguistic awareness of these rules and forms (Ellis et al., 2009, pp. 17-18). In the context of pronunciation teaching, an explicit approach entails the presentation of theoretical input and clear direction of FL learners' attention to specific phonological features and rules, followed by controlled practice of the target forms (Peltekov, 2020, p. 3). A common example of such form-focused practice would be the use of minimal pairs, that is, words that differ in one single phoneme (Kelly, 2002, p. 18), such as *pat* and *bat* in English or *pelle* 'skin' and *belle* 'beautiful' in Italian.

In contrast, implicit instruction requires students to infer rules without direct explanation or explicit rule presentation (Ellis et al., 2009, pp. 16-17; Norris & Ortega, 2001, p. 167). Hence, implicit teaching posits that learning occurs without metalinguistic awareness as learners encounter target forms in context and, consequently, internalise specific rules and patterns unconsciously (Ellis et al., 2009, pp. 3, 16-17). Regarding pronunciation teaching, an implicit approach, thus, postulates that FL learners improve their phonological skills through FL

exposure and that they implicitly pick up pronunciation patterns (Isaacs, 2009, p. 2; Stratton, 2022, p. 25). While explicit teaching is characterised by its focus on form, implicit instruction foregrounds meaning by embedding pronunciation features in communicative contexts (Peltekov, 2020, p. 3). Thus, the latter approach aligns more closely with CLT. Reflecting its emphasis on meaning, implicit pronunciation instruction typically involves FL teachers providing reformulations of inaccurately pronounced utterances, also referred to as recasts (Gooch et al., 2016, p. 117). It often also include other forms of implicit feedback, without resorting to metalinguistic explanations (Peltekov, 2020, p. 2).

Having outlined the distinction between explicit and implicit pronunciation instruction, the question of their relative effectiveness arises. Notably, this issue has long been debated among scholars as research findings remain inconclusive (Lee et al., 2015, pp. 362-363; Thomson & Derwing, 2015, pp. 338-339). While some studies have shown improvement in LX learners' pronunciation after explicit instruction (e.g., Couper, 2006; Lord, 2005; Saito & Saito, 2017; Sturm, 2013), others have found implicit pronunciation teaching to be more effective (e.g., Bailey & Brandl, 2013; Chan & Leung, 2014; Kissling, 2013; Papachristou, 2011). A comparison of these findings can, however, be difficult as studies are often inconsistent in research focus, design and context (Lee et al., 2015, p. 362-363; Thomson & Derwing, 2015, pp. 333-339). Moreover, an evident language bias persists in research examining the effectiveness of pronunciation teaching (Stratton, 2023, p. 71; Sturm, 2013, p. 655). While more than two thirds of the studies investigating the impact of pronunciation instruction have focused on English and Spanish (Thomson & Derwing, 2015, p. 328), only a few have addressed the effect of pronunciation instruction on LX learners of other languages as, for example, French (Sturm, 2013), German (Stratton, 2023) or Italian (Pellegrino, 2017; Skarnitzl et al., 2021).

In light of the evidence supporting the effectiveness of implicit and explicit FL pronunciation instruction, it may be advisable for FL teachers to incorporate both approaches into their teaching. For example, Peltekov (2020, p. 18) advocates for combining implicit and explicit pronunciation teaching in the LX classroom. Similarly, Hancock (2020, pp. 80-81) notes that there are some phonological features which require explicit teaching while others may be more effectively learnt implicitly. To conclude, integrating both approaches to pronunciation teaching may represent the most effective way for FL instructors to support learners in developing their pronunciation skills.

3.5.2 Planned versus reactive pronunciation teaching

Building on the difference between explicit and implicit approaches to pronunciation instruction, this section turns to another conceptual distinction, namely, planned versus reactive pronunciation teaching. As already shown in Chapters 3.1 and 3.2, teachers are often not

prepared to effectively teach pronunciation in their FL classrooms. Consequently, many FL instructors address this specific aspect of language only reactively, that is, in response to student errors rather than through pre-planned instruction (Kelly, 2002, p. 13). While the former is commonly referred to as ad hoc (e.g., Couper, 2017, p. 821) or reactive pronunciation teaching, the latter can be described as planned pronunciation teaching (Kelly, 2002, p. 13).

A number of language teacher cognition studies have revealed that FL pronunciation teaching often occurs ad hoc and in response to pronunciation errors (e.g., Couper, 2017; Foote et al., 2016; Huensch, 2019). These studies have shown that many FL teachers address pronunciation spontaneously in reaction to learner errors, commonly in the form of recasts, instead of proactively integrating explicit pronunciation instruction into their FL classroom (Foote et al., 2016, p. 193). However, FL learners may not always be able to recognise recasts or other types of corrective feedback without prior pronunciation instruction and practice opportunities drawing their attention to specific pronunciation features (Foote et al., 2016, p. 193). Therefore, Foote et al. (2016, p. 193) recommend a proactive rather than solely reactive approach to FL pronunciation instruction, combining a focus on learners' individual pronunciation difficulties with pre-planned explicit teaching. Similarly, Kelly (2002, p. 13) emphasises that FL teachers should regard phonological features as an integral part of lesson planning and provide ample practice opportunities to develop students' pronunciation skills.

When turning to the Austrian context, recent evidence from language teacher cognition research confirms EFL instructors' tendency towards reactive pronunciation teaching. Both Schaefer (2023, p. 66) and Vollans (2016, pp. 72-75) found that most EFL teachers in secondary schools adopt a predominantly reactive approach, favouring ad hoc phonological instruction through oral corrective feedback. Similar beliefs have been identified among Austrian EFL student teachers in Borbely's (2024) study. More precisely, most participants thought that pronunciation teaching should be taught through feedback on learners' pronunciation (31.25%), reactive pronunciation teaching in response to pronunciation difficulties arising in the classroom (27.4%) or on-the-spot corrections (14.42%) (Borbely, 2024, p. 58). Nevertheless, one quarter of the EFL student teachers considered planned explicit pronunciation sequences the most effective approach (Borbely, 2024, p. 58). This suggests that while most prospective EFL teachers seem to prioritise reactive pronunciation teaching, some do believe that pronunciation instruction requires careful planning.

As demonstrated in previous teacher cognition research, FL pronunciation teaching often remains reactive, with teachers addressing pronunciation mistakes and difficulties only as they arise. This tendency appears to align with the broader neglect of pronunciation instruction in FLT and may likewise result from FL instructors' inadequate training, limited knowledge and pronunciation teaching skills, scarce materials and time constraints (see

Chapter 3.2). Collectively, these factors might contribute to teachers perceiving planned, explicit pronunciation instruction as challenging or even dispensable.

Overall, Chapter 3 aimed to offer an overview of the principal challenges and key issues in FL pronunciation instruction. The predominance of pronunciation research in ELT contexts referenced throughout this chapter highlights the limited attention pronunciation teaching receives in ILT literature. As a result, not only foundational concepts but also IFL (student) teachers' beliefs remain underexplored. Thus, IFL instructors who seek to teach pronunciation to their IFL students may have to draw on findings and recommendations from ELT research.

4 FL pronunciation teaching in Austria

The preceding chapters briefly described the different roles of English and Italian in the world, including in the Austrian educational landscape, and outlined the theoretical foundations of FL pronunciation instruction. This chapter sets out to contextualise the present study within the Austrian educational context. As the research project explores the beliefs of FL student teachers studying both English and Italian as well as EFL and IFL teacher educators at the University of Vienna, it is essential to examine the role of FL pronunciation teaching within Austria's secondary and tertiary education. To this end, the Austrian lower and upper secondary school curricula will first be analysed to assess the relevance of FL pronunciation learning. Subsequently, the role of pronunciation instruction in the EFL and IFL teacher education programmes at the University of Vienna will be considered to elucidate how (in)adequately FL student teachers are prepared to teach pronunciation in their future classrooms.

4.1 FL pronunciation teaching in the Austrian secondary school curricula

As previously shown in Chapter 3.2.4, time constraints are among the main factors which prevent teachers from incorporating pronunciation into their FL classrooms. Bound by the demands of the curriculum, FL instructors often feel that there is insufficient time to teach pronunciation (e.g., Henderson et al., 2012, p. 10). This has likewise been found in the Austrian school context by Borbely (2024, pp. 80-81), Schaefer (2023, p. 67) and Vollans (2016, pp. 75-76). Therefore, it is crucial to identify the role pronunciation plays in the latest national FL secondary school curricula which are based on the CEFR (2001) and its Companion Volume (2020) (e.g., Lehrplan der AHS, 2024, p. 72).

In general, Austrian lower secondary school pupils, typically aged ten to 14, can either attend the lower grade of AHS (*Allgemeinbildende höhere Schulen*) or a *Mittelschule* (MS).

After four years of lower secondary education, they can enter a one-year pre-vocational school (*Polytechnische Schulen, Poly*) or, if aiming to obtain the Austrian A-level certificate (*Matura*), they can proceed to an upper secondary AHS or a vocation school (*Berufsbildende höhere Schulen, BHS*).⁹

The following two subchapters will shed light on the role of pronunciation in the Austrian lower and upper secondary curricula to identify the relevance of pronunciation teaching in Austrian FL classrooms. Since the AHS and the MS curriculum for the first and second FL are identical (cf. Lehrplan der AHS, 2024; Lehrplan der MS, 2024), they will be presented jointly.

4.1.1 Curriculum for lower secondary school

According to the curriculum, by the end of the fourth year of lower secondary school, students should have reached CEFR level A2+ and partly B1 in their first FL (i.e. English), and, if applicable, A2 in their second FL (i.e. French, Spanish, Italian etc.) (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 75, 79). Apart from the difference in the target levels, the lower secondary curricula for the first and second FL do not differ from each other (cf. Lehrplan der AHS, 2024, pp. 70-80). Both are based on the same primary teaching goal, namely, the development of students' communicative competence (Lehrplan der AHS, 2024, p. 70). This means that learners should be able to communicate successfully, both orally and in written form, in their FL(s) in everyday and professional contexts (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 70-71). Since effective oral communication requires speaking and listening skills, it inherently involves both productive and receptive pronunciation skills.

With regard to pronunciation, the lower secondary FL curriculum's references to the integration of FL pronunciation instruction seem to be predominately implicit. Receptive pronunciation skills are implicitly supported in some sections in the document, namely those outlining the principles of FLT (*Didaktische Grundsätze*), and, in particular, those relating to listening competence (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 70-76). These guidelines include using the target language as a medium of instruction and exposing FL learners to speech from L1 and international speakers via audio(visual) media and real-life encounters (Lehrplan der AHS, 2024, p. 71), which may implicitly encourage exposure to a variety of native and non-native model accents. Additionally, the curriculum states that FL learners should be able to understand audio(visual) materials and presentations delivered in "klar und deutlich gesprochener Standardssprache" (Lehrplan der AHS, 2024, p. 72), thereby promoting students' comprehension of standard varieties. This focus is further reinforced in the listening comprehension descriptors for grades one to four, all based on the reception of clearly and

⁹ Due to the vast variety of subtypes of BHS, each governed by its own curriculum, the analysis in Chapter 4.1.2 will focus exclusively on the AHS upper secondary curriculum.

distinctly spoken standard speech (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 73-75). Thus, the curriculum suggests that while particular emphasis is to be placed on standard varieties, FL learners should also develop receptive phonological skills required for comprehending a wide range of accents.

Evidently, the FL curriculum for the first four years of compulsory secondary education in Austria lacks explicit guidance on pronunciation instruction and offers no concrete implementation guidelines.

4.1.2 Curriculum for upper secondary school

Expanding upon the lower secondary school curriculum, the upper secondary AHS curriculum specifies that students should attain CEFR level B2 in English and B1 in their second FL¹⁰ by the end of 12th grade (Lehrplan der AHS, 2024, p. 178). Students taking a third FL as a compulsory subject at the upper secondary level must reach A2 within three years (Lehrplan der AHS, 2024, p. 267). As in the lower secondary FL classroom, the target language should serve as the medium of instruction at the upper secondary level, where the primary objective remains the development of learners' communicative competence (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 174-175). Advancing in language proficiency, EFL and second FL students are expected to improve their productive and receptive communicative skills to express themselves in a linguistically and culturally appropriate manner across private, professional and public contexts (Lehrplan der AHS, 2024, p. 174).

Unlike the lower secondary FL curriculum, which is devoid of explicit references to productive phonological skills, the Austrian upper secondary school curriculum includes some explicit guidance, albeit limited, on FL pronunciation teaching. To be more precise, the upper secondary FL curriculum states that pronunciation instruction should be integrated as part of developing students' linguistic competence: "Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie für das vorgesehene Kompetenzniveau notwendig sind. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist anzustreben" (Lehrplan der AHS, 2024, p. 176). However, while potentially implying a preference for explicit pronunciation teaching, the curriculum does not specify to what extent or how it should be addressed in the FL classroom, nor does it define which standard pronunciation to aim for. Hence, it leaves FL teachers to interpret and apply the guidelines at their discretion.

The role of pronunciation skills is more clearly articulated in relation to the development of students' sociolinguistic competence. For instance, the curriculum encourages the

¹⁰ Students who learn a second FL for four years should reach level B1 in all language areas, while those who start the second FL in lower secondary school and, therefore, study the FL for six years should attain level B2 in reading competence and B1 in the other language skills (Lehrplan der AHS, 2024, p. 178).

exemplary inclusion of various “national” speech varieties and, in case of “speziell gegebenen Interessensschwerpunkten” (Lehrplan der AHS, 2024, p. 177), regional and non-native varieties. Furthermore, the document states that if the FL is a lingua franca, students should be afforded opportunities to engage with non-native varieties (Lehrplan der AHS, 2024, p. 177). While IFL teachers may, therefore, opt to include these, EFL instructors are more strongly encouraged to incorporate regional and non-native varieties. Nevertheless, the curriculum’s emphasis on authentic materials and interactions with L1 speakers, such as language teaching assistants, may indicate a general preference for native models (Lehrplan der AHS, 2024, p. 176).

The focus on FL students’ exposure to predominately native varieties is further reflected in the curriculum’s can-do statements for listening comprehension, most of which emphasise the ability to understand spoken standard language (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 179-189). Additionally, FL learners of English and those studying a second FL for six years must be able to comprehend familiar accents, unlike those learning a second FL for only four or three years (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 179, 185). Moreover, the can-do-statements for EFL learners most often refer to speech from radio, movies or other media (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 179-181), whereas those for second or third FL learners appear to focus more broadly on understanding conversations between L1 speakers (Lehrplan der AHS, 2024, pp. 182-187, 269). Clearly, the upper secondary FL curricula highlight the importance of developing receptive pronunciation skills that enable students to comprehend a range of native varieties.

To conclude, the Austrian lower and upper secondary curricula contain mainly implicit references to receptive phonological skills and provide little guidance on which areas of FL pronunciation to address or how to teach them. Both curricula emphasise exposure to a range of standard varieties to foster FL learners’ communicative competence, with the upper secondary school curriculum also promoting engagement with non-native accents. While the upper secondary school curriculum expects students to approximate a standard pronunciation without specifying what this entails, the lower secondary school curriculum contains no explicit reference to productive pronunciation skills. This is a notable omission given the importance of age in FL pronunciation acquisition (see Chapter 3.3.1). Overall, the peripheral role assigned to pronunciation in the Austrian FL curriculum reflects the frequent neglect of this particular aspect of FLT in many curricula all over the world (Darcy, 2018, p. 13).

4.2 Pronunciation in teacher education at the University of Vienna

As demonstrated in Chapter 3.2.1, pronunciation is often neglected in the FL classroom due to inadequate training in teacher education programmes, often resulting in teachers’ lack of knowledge and confidence in their ability to teach pronunciation. As the study at hand explores

the beliefs of EFL and IFL student teachers and teacher educators at the University of Vienna, it is crucial to briefly describe the teacher education programme for general secondary education in Austria before turning to the EFL and IFL teacher training programmes.

In order to be qualified to teach at Austrian secondary schools, FL teachers must have completed a four-year Bachelor of Education (BEd, 8 semesters, 240 ECTS credits) and a two-year Master of Education (MEd, 4 semesters, 120 ECTS credits) programme at one of Austria's university colleges of teacher education.¹¹ Within the BEd and MEd programme, student teachers acquire subject-specific and didactic knowledge in two school subjects of their choice while also attending a number of courses on general educational sciences. Their theoretical knowledge is complemented by practical experiences, primarily acquired through two main teaching practica: one during the BEd programme (e.g. 25 ECTS credits at the University of Vienna) and one within the MEd programme (e.g. 35 ECTS credits at the University of Vienna) (Universität Wien, n.d.-b).

4.2.1 Department of English and American Studies

In the course of their studies, EFL students enrolled in the teacher training programme take a variety of courses offered at the Department of English and American Studies, focusing, for instance, on language proficiency, subject-specific didactics, linguistics, literature or culture and media studies (cf. Universität Wien, 2022a, 2022b). When examining both the BEd and the MEd curricula for courses dedicated to pronunciation, solely one course aiming to improve students' pronunciation skills can be found. Whereas EFL teacher trainees acquire foundational knowledge of phonetics and phonology and receive training in English phonemic transcription using the International Phonetic Alphabet (IPA) during the introductory and beginning phase of their BEd studies, they attend only one specific pronunciation training class in the BEd programme (Universität Wien, 2022b, pp. 3, 5-6). Although the MEd programme contains one course, Advanced Speaking Skills for English Teachers (ASSET), which aims to sharpen students' speaking skills relevant for educational contexts, it lacks an explicit focus on pronunciation (Course directory: ASSET, n.d.).

More precisely, the only required pronunciation course for EFL student teachers is Practical Phonetics and Oral Communication Skills 1 (PPOCS 1), usually taken in the fourth semester by both BA and BEd students (Universität Wien, 2022b, p. 11). Building on introductory linguistics lectures, PPOCS 1 aims to extend EFL students' knowledge about practical phonetics, with particular emphasis on segmental and suprasegmental features, and to improve their pronunciation, oral presentation, reading and communication skills (Course

¹¹ Due to legislative changes, the teacher education programme will be shortened to a three-year bachelor's and a two-year master's programme starting from October 2026 (Universität Wien, n.d.-a).

directory: PPOCS 1, n.d.). It also assists learners in approximating either a standard British or American English accent (Course directory: PPOCS 1, n.d.; Richter, 2021, pp. 89-90). The weekly 90-minute PPOCS 1 class is complemented by a two-hour mandatory language lab in which participants can regularly practice their pronunciation and are provided with individual feedback by qualified student tutors (Schwarz et al., 2021, pp. 105-106). In essence, PPCOS 1 is a language competence course specialising in students' own pronunciation skills, while pronunciation didactics is outside its scope.

Neither PPOCS 1 nor the didactics courses offered at the Department of English and American Studies aim to provide student teachers with sufficient theoretical and practical knowledge of pronunciation pedagogy. In fact, a review of both BEd and MEd curricula and the course directories for the core ELT courses (Course directories: ELT Foundations 1, 2, n.d.) reveals a clear focus on the teaching of the four basic language skills as well as grammar and vocabulary. In either ELT Foundations 1 or 2, pronunciation instruction is occasionally addressed by certain lecturers within the broader topic of teaching speaking, thereby providing those student teachers who attend their classes with basic pedagogical knowledge about pronunciation teaching. Notably, the neglect of pronunciation didactics in EFL teacher education at the University of Vienna has also been confirmed by Borbely (2024, p. 72) as well as Richter and Schölzky (2023, p. 2). Indeed, a majority of the EFL student teachers surveyed in these studies expressed interest in a dedicated didactics course on pronunciation teaching (Borbely, 2024, pp. 71-73; Richter & Schölzky, 2023, pp. 5-6).

To conclude, the teacher education programme at the Department of English and American Studies includes one dedicated pronunciation course as part of the language competence programme. While this sets it apart from many European programmes that offer no such training (Henderson et al., 2012, p. 23), it nonetheless lacks training in pronunciation pedagogy, failing to equip prospective EFL teachers with the didactic knowledge and skills required for effective pronunciation teaching.

4.2.2 Department of Romance Studies

Similar to EFL teacher education, the teacher training programme for Italian, Spanish and French at the Department of Romance Studies includes a range of courses aimed at developing students' language competence, subject-specific didactical skills and disciplinary knowledge in linguistics, media, literature and regional studies (cf. Universität Wien, 2022c, 2022d). However, analysing the BEd and MEd curricula in an attempt to identify any references to pronunciation, no course seems to specialise in the development of students' own pronunciation skills or their ability to teach pronunciation. Nevertheless, the BEd curriculum states that IFL graduates should demonstrate a "sehr gute aktive und passive Sprachbeherrschung, die Aussprache, Grammatik, Stilistik, Register- und Sprachvariation

sowie einen umfassenden Wortschatz beinhaltet" (Universität Wien, 2022c, p. 1). Hence, the BEd curriculum regards productive and receptive pronunciation skills as a vital part of IFL student teachers' linguistic competence. This raises the question of how the programme seeks to achieve this aim.

Similar to EFL student teachers, IFL teacher trainees acquire some basic knowledge of phonetics and phonology – though only briefly – as part of the introductory linguistics lecture in the first semester of the BEd programme (Universität Wien, 2022c, p. 3). This theoretical foundation is expanded and elaborated on during their BEd and MEd studies through seminars covering Italian speech varieties and accents (Universität Wien, 2022c, pp. 1-2, 2022d, p. 1). Unlike the Department of English and American Studies, however, the Department of Romance Studies does not offer an explicit pronunciation class. Instead, the development of IFL students' phonological competence is among the several aims of the first obligatory language competence course in the BEd programme, *Italiano 1* 'Italian 1' (Universität Wien, 2022c, p. 5). This 90-minute course, which is held twice a week, includes the teaching of "Aussprache, Intonation, Orthoepie" (Universität Wien, 2022c, p. 5) and seeks to foster phonetically accurate speech. Neither the curriculum nor the course directory of *Italiano 1*, however, specifies what this entails in practice. As part of their electives, student teachers can additionally take an accompanying colloquium to further develop their own pronunciation skills (Course directory: Colloquium, n.d.). Since pronunciation is only one of the many goals of *Italiano 1* and subsequent language courses, phonological instruction is marginalised in these Italian language competence classes. This marginalisation may be striking, yet it reflects the common neglect of pronunciation instruction in many FL teacher education programmes (e.g., Saalfeld, 2011, pp. 149-150).

The IFL teacher education programme lacks not only explicit pronunciation training but also a pronunciation didactics class. Similar to the Department of English and American Studies, pronunciation pedagogy is not covered by any of the five core ILT courses in the BEd programme at the Department of Romance Studies which primarily focus on the teaching of writing and speaking skills, the SRDP and assessment (cf. Course directories: AR 1-5, n.d.). The two didactics courses offered as part of the MEd programme do not include pronunciation pedagogy either. However, one of objectives of the MEd curriculum is the development of IFL students' ability to analyse phonological errors as part of their subject-specific competence (Universität Wien, 2022d, p. 2). While this may help future IFL teachers to identify learners' pronunciation errors, it does not equip them with strategies for addressing them. In light of the absence of a course specialising in pronunciation pedagogy and the limited attention to pronunciation instruction in the Italian language competence classes, the IFL teacher education programme does not sufficiently prepare student teachers to integrate pronunciation into their future IFL classrooms.

A comparison of the EFL and IFL teacher education programmes at the University of Vienna reveals that neither prepares FL student teachers to effectively teach pronunciation to their prospective learners. First, both programmes aim to develop teacher trainees' own pronunciation skills, whereas only EFL students receive explicit pronunciation training in a dedicated pronunciation class. Second, and perhaps more importantly, pronunciation teaching appears to be largely absent in the didactics classes for both EFL and IFL student teachers. Thus, to address this gap, the subject-specific didactic courses would need to be revised or a course specialising in pronunciation pedagogy could be included in the teacher education programme, an option supported by many EFL student teachers from the University of Vienna. Although implementing such changes may be challenging due to the reduced number of ECTS credits following the forthcoming teacher education reform, the required curricular adjustments could represent an opportunity to integrate pronunciation didactics into FL teacher education.

PART II: EMPIRICAL RESEARCH

5 Research design and methodology

Building upon previous research on FL pronunciation teaching and language teacher cognition discussed in the preceding chapters, this section will detail the research design and methodological framework of this study. After introducing the purpose and the research questions of the study, the participants and the methodology applied in the research project will be presented. This is followed by a detailed description of the instrument and procedure. Finally, the data analysis process will be outlined.

5.1 Purpose of the study and research questions

The present study aims to investigate the beliefs of English and Italian FL student teachers and teacher educators from the University of Vienna about pronunciation teaching and learning. It is informed not only by the researcher's background as an EFL and IFL student teacher but also by existing research in the field of FL pronunciation teaching and language teacher cognition.

While a review of the existing literature has yielded valuable insights into (student) teachers' beliefs about FL pronunciation instruction, several research gaps have been uncovered. First, and perhaps most importantly, little is known about how non-EFL (student) teachers perceive FL pronunciation teaching and their own preparation to teach pronunciation. Although numerous studies have demonstrated that many ESL and EFL teacher trainees and in-service teachers acknowledge the importance of phonological instruction but feel rather unprepared to teach it (see Chapter 3.2.1), there is a lack of research on the beliefs of student teachers and in-service teachers of FL other than English, including those of Italian. Second, comparatively little attention has been paid to the views of FL student teachers still enrolled in teacher education programmes, especially teacher trainees who study two FLs. However, their perspectives are vital for improving teacher education curricula to sufficiently prepare future FL teachers for pronunciation instruction. Moreover, limited research has examined how (student) teachers' prior FL learning and teaching experiences influence their views about FL pronunciation teaching. While few studies suggest that these experiences shape teacher cognition on FL pronunciation instruction (see Chapter 3.2.1), the particular way in which they affect their perceptions remains underexplored.

With specific regard to the Austrian context, no single study has been found that examines the beliefs of (prospective) IFL or other non-EFL teachers concerning FL pronunciation teaching and learning. This research gap is particularly noteworthy given the value of comparing the teaching of English – a word language and the first FL for most Austrian

students – with the teaching of Italian, which is typically taught as a second or third FL in Austrian secondary schools. Additionally, the Italian pronunciation is often regarded easier to learn (see Chapter 3.2.5), which may influence (future) teachers' views about pronunciation instruction in both languages. Furthermore, investigating the perceptions of EFL and IFL student teachers and teacher educators is relevant given the differences and similarities in the preparation for pronunciation teaching provided by the EFL and IFL teacher education curricula at the University of Vienna (see Chapter 4.2).

This study seeks to fill these gaps by exploring the beliefs of EFL and IFL student teachers and teacher educators at the University of Vienna regarding pronunciation teaching and learning. By including the perspectives of English and Italian FL teacher educators, this study also offers a complementary dimension on the investigation. To guide this inquiry, the following two research questions (RQ) have been formulated:

RQ1: How do student teachers of English and Italian perceive FL pronunciation teaching and learning?

RQ2: How do English and Italian teacher educators view FL pronunciation teaching and learning?

These two main research questions encompass multiple facets related to the research topic, that is, language teacher cognition related to FL pronunciation teaching and learning. More specifically, the study at hand investigates the importance EFL and IFL student teachers and teacher educators from the University of Vienna attribute to pronunciation instruction. As prior FL learning and teaching experiences have been found to shape student teachers' beliefs (cf. Borg, 2009, pp. 165-165), the impact of previous experiences with FL pronunciation learning and teaching on teacher trainees' current beliefs is also examined. Given the presence of an explicit pronunciation course at the Department of English and American Studies and its absence at the Department of Romance Studies, student teachers' self-perceived pronunciation skills in English and in Italian are investigated. In light of the neglect of FL pronunciation pedagogy in the didactics courses of both FL teacher education programmes (see Chapter 4.2), teacher trainees' perceptions of their pronunciation teaching skills in ELT and ILT are likewise examined. Lastly, the study explores how EFL and IFL teacher educators view student teachers' preparation for FL pronunciation teaching at the University of Vienna.

5.2 Participants

The present study explores the beliefs of two participant groups, namely EFL and IFL student teachers as well as EFL and IFL teacher educators, yielding interesting insights into teacher education and language teacher cognition regarding FL pronunciation teaching and learning. By conducting semi-structured interviews with both FL student teachers and teacher educators, this study employs data triangulation (i.e. the use of different participant samples), which enhances the validity of the research (Dörnyei, 2007, p. 61).

Student teachers' views, on the one hand, were chosen as this study's focus for three key reasons. First, teacher trainees' beliefs regarding FL pronunciation teaching and learning provide valuable insights into teacher education. The perceptions of prospective teachers may, hence, be useful for FL teacher educators and academic curriculum designers (Baker & Murphy, 2011, p. 43; Tsunemoto et al., 2023, p. 132). Second, the examination of teacher trainees' pronunciation learning and teaching experiences prior and during teacher education, including their practicum experiences, can help to gain a deeper understanding of how these shape student teachers' views (Borg, 2009, p. 164-166; Tsunemoto et al., 2023, p. 132). Third, teacher trainees' thoughts about FL pronunciation teaching might offer interesting insights into their (future) teaching practices. On the other hand, the exploration of EFL and IFL teacher educators' knowledge and beliefs adds an expert perspective to the research topic, deepening the understanding of the role of pronunciation training and FL pronunciation didactics in teacher education programmes.

Criterion sampling was considered most effective to select the participants for the first interview group, whereby seven student teachers were recruited based on two predefined selection criteria (cf. Dörnyei, 2007, p. 128). The first criterion was FL student teachers' current enrolment in the MEd programme at the Department of English and American Studies and the Department of Romance Studies at the University of Vienna, which facilitated a meaningful comparison of two distinct FL teacher education curricula. While both similarly neglect pronunciation didactics, the EFL teacher education programme includes explicit pronunciation training (i.e. PPOCS 1), which is absent in the IFL teacher training programme (see Chapter 4.2). Notably, this study included only student teachers of both English and Italian in order to enable participants (i.e. rather than solely the researcher) to compare the respective FL teacher education programmes. Students' dual enrolment also allowed them to draw on linguistic and didactic knowledge acquired in courses at different departments and reflect on their experiences as learners of at least two FLs. These insights would not have been accessible by examining separate groups studying only one FL at university. The second prerequisite for participating in the study was the completion of the Master's school practica in

both teaching subjects.¹² This selection criterion ensured that student teachers had already completed or were undertaking the most extensive compulsory teaching practice within their teacher training programme, thereby excluding those with limited practical teaching experiences. To be more precise, in the regular format of this practicum, which is an obligatory component of the master's degree, student teachers are assigned to a secondary school and a mentor teacher. Alternatively, university students who are already employed as teachers can complete the practice at their own school, either with (*Absolvierung an der eigenen Schule*) or without a mentor (*eigene Unterrichtstätigkeit*) (cf. SSC Lehrer*innenbildung, 2025). This regular one-semester internship and the practicum at student teachers' own school with a mentor teacher require teacher trainees to observe 30 (EFL programme) to 60 of their mentor's lessons (IFL programme), to teach 15 lessons on their own, to engage in additional teaching tasks (e.g. material development, shadowing of exam preparations and assessment) and to conduct an action research project. Student teachers who complete the practicum at their own school need to conduct fewer lesson observations, engage in co-teaching units, carry out an action research project and are observed by their colleagues during their own teaching.

A total of seven student teachers were recruited for this study. Although not a prerequisite for participating in this study, all participants had completed their BEd studies at the University of Vienna. Table 1 provides an overview of the student teachers' L1, LX and teaching background (i.e. teaching experience and school type). To protect the informants' anonymity, pseudonyms are employed within this thesis.

Table 1. *Student teachers' L1, LX and teaching background*

	L1(s)	LXs	Practica	Teaching experience	School type
Cam	German	English, Italian	Regular	MEd pratica only	BHS, AHS
Elena	German, Italian	English, French, Spanish, Chinese	Own school	3 years	MS
Ellis	German (,Italian, English)	(Italian, English,) French	Own school (with mentor)	2 years	MS
Jordan	German	French, Greek	Both types	2 years (EFL only)	AHS, BHS
Ben	Serbian, German	English, Italian	Regular	2 years (EFL only)	AHS, BHS
Sarah	German	English, Italian	Own school	3 years	Poly
Bianca	Italian	English, German, Spanish	Own school	3 years	AHS

As can be seen in Table 1, German is the L1 or one of the L1s of all participants, except for Bianca, an Italian L1 speaker of Italian origin. Two student teachers were raised bilingually

¹² Due to the two stringent criteria excluding BEd students as well as MEd students not having completed their practice in both FLs, one participant (Ben) who had graduated nine months prior to the interviews was included in this study.

(German-Italian and Serbian-German), and one, also of Italian origin, grew up with a total of three languages: German, Italian and English. In addition to English and Italian, the participants report knowledge of several other FLs, such as Spanish, French, Greek and Chinese. With regard to the teaching practica, four student teachers completed their practice at their own schools, one followed the regular practicum format and another took the Italian practicum with a mentor at an assigned school while completing the English practicum at his own school. In terms of additional teaching experience, all student teachers except for Cam are currently employed or have taught (Jordan) for two to three years in Viennese secondary schools. They all work as EFL and IFL teachers or completed their teaching practica across various secondary school types, including MS, Poly, AHS and BHS.

Turning to the second interview group, four teacher educators were also selected on the basis of two criteria. Firstly, the informants had to be (university) professors in the field of FLT and / or linguistics at the Department of English and American Studies or the Department of Romance Studies at the University of Vienna. Secondly, they had to have some teaching experience in the FL teacher education programme. These selection criteria enabled the inclusion of experts in FL didactics and linguistics who not only possess subject-specific expertise but also have professional experience in teaching student teachers and a thorough understanding of the teacher education programme of the respective department.

In total, four teacher educators participated in this study: two from the Department of English and American Studies and two from the Department of Romance Studies. Table 2 offers an overview of the teacher educators' linguistic and teaching profiles.¹³ All names are pseudonyms.

Table 2. *Teacher educators' linguistic and teaching background*

	L1(s)	LXs	Department	Teaching experience	Courses for student teachers
Sky	German	English, Spanish, Italian	English and American Studies	14 years	EFL didactics, English linguistics (<i>Sprechpraktikum</i>)
Grey	German, English	Italian, Spanish, French	English and American Studies	7 years	EFL didactics (PPOCS 1)
Luca	German	Italian, Spanish, English, Romanian, Sardinian, ...	Romance Studies	12 years	Italian linguistics (Italian phonology and phonetics)
Chiara	Italian	English, German	Romance Studies	16 years	IFL didactics, <i>Italiano 1-6</i>

As summarised in Table 2, the teacher educators demonstrate a diverse linguistic repertoire of Germanic and Romance languages. Three are L1 German speakers, including one L1

¹³ For more detailed information about the informants' academic background, please consult the interview transcripts in the Appendix.

German-English speaker, while one is an L1 Italian speaker. In addition to English and German, the two EFL teacher educators Sky and Grey also speak Spanish and Italian. Notably, Grey completed the teacher education programme in Italian and English, similar to the student teachers investigated in this study. The IFL teacher educators Luca and Chiara do not only speak Italian and German but also English. Additionally, Luca is fluent in Spanish and Rumanian, in which he also teaches linguistics courses, and knows several other FLs. Regarding participants' teaching background, their teaching experience at the University of Vienna ranges from seven to sixteen years. Both Sky and Grey teach a number of EFL didactics courses for BEd and MEd students, with Sky also holding lectures and seminars in English linguistics. Similarly, Luca teaches the introductory linguistics course (i.e. STEOP) and advanced linguistics seminars for IFL students, including a past course on Italian phonology and phonetics. Chiara offers IFL didactics and language competence courses (i.e. *Italiano 1-6*) for BEd students. It is also worth noting that Sky and Grey are experienced in pronunciation instruction, having taught PPOCS 1 or its predecessor *Sprechpraktikum*. Likewise, Chiara has extensive experience teaching pronunciation to Italian L2 and IFL learners in her language competence classes in Italy and at the main university and the University of Music and Performing Arts in Vienna. Clearly, the distinct linguistic and professional profiles of the teacher educators provide the means to add a new perspective on this study's research focus.

Combining both participant groups, semi-structured interviews were conducted with a total of eleven informants. This allowed to collect the saturated and rich data required for gaining a deeper understanding of this MEd project's research interest (Dörnyei, 2007, p. 127). Further information regarding the study's methodology will be provided subsequently.

5.3 Methodology

The study at hand targets the aforementioned research questions by employing a qualitative research approach. Despite the potential drawbacks of qualitative research methods, such as their increased susceptibility to researcher bias or their small sample size, a qualitative approach was chosen because it offers an effective and flexible way of exploring relatively uncharted territory and investigating individuals' views, experiences and perceptions from an "insider perspective" (Dörnyei, 2007, pp. 37-41). More specifically, the qualitative approach adopted in this MEd project allows a deeper insight into the cognition of EFL and IFL student teachers and teacher educators.

As Borg (2015, p. 54) notes, the study of language teacher cognition seeks to understand "what teachers at any stage of their careers think, know, and believe". Therefore, this field of inquiry is mainly interested in exploring the often unobservable dimension of teachers' thoughts, knowledge and beliefs as well as how these relate to their instructional

practices (Borg, 2009, p. 163). Considering that language teacher cognition research aims to explore instructors' individual views and perceptions, semi-structured interviews are among the most commonly applied methods as they enable participants to express their thoughts and recount their experiences in depth (Borg, 2015, p. 328). With this in mind, this study employs semi-structured interviews, hoping to gain a detailed understanding of the cognition of FL student teachers and teacher educators.

In general, interviews have a number of advantages over other data collection methods. One major advantage is that interviews commonly represent a socially accepted way of obtaining information through mostly open-ended questions that invite detailed responses (Dörnyei, 2007, p. 143). Additionally, interviews allow the interviewer to build rapport with their interviewees, which can be extremely useful for gathering rich data about informants' personal views, attitudes and experiences (Borg, 2015, p. 237; Cohen et al., 2011, p. 411). Furthermore, the exploratory and flexible nature of interviews enables the researcher to collect in-depth data and ask for clarification (Cohen et al., 2011, pp. 409-411; Dörnyei, 2007, p. 143). More specifically, semi-structured interviews were chosen for this interview study since they offer great flexibility: the interviewer can not only individually adapt the order and wording of the pre-planned questions during the interview but also encourage their interviewees to elaborate on their answers (Dörnyei, 2007, p. 136). Consequently, participants can express their beliefs and describe their experiences in detail while still being guided by the researcher and their interview guide (Dörnyei, 2007, p. 136).

Nonetheless, there are certain drawbacks associated with the use of qualitative interviews. Firstly, interviews are relatively time-consuming for both interviewers and interviewees (Cohen et al., 2011, p. 409). Moreover, while some informants may be reserved and provide only little information, others may be overtly talkative, sharing information that is not particularly relevant to the study (Dörnyei, 2007, p. 144). This could eventually result in difficulties during data analysis. However, this imbalance may be mitigated if the researcher invites rather shy participants to elaborate and redirects more verbose ones towards relevant topics. Lastly, since complete anonymity cannot be guaranteed in a face-to-face setting, informants may be inclined to present themselves in a more favourable manner and to respond based on what they perceive to be socially acceptable or what they think the interviewer expects (Dörnyei, 2007, pp. 143-144). This is a serious limitation given that researchers who decide to conduct interviews ultimately depend on the truthfulness of their interviewees' self-reports. Therefore, the interviews of this study were carried out with careful attention to creating a neutral and warm atmosphere and establishing good rapport, encouraging participants to express their individual views freely (Dörnyei, 2007, p. 141).

Overall, for the purpose of the present study, the advantages of qualitative semi-structured interviews outweigh their disadvantages. However, the potential pitfalls should be

kept in mind when interpreting the findings of this study. Those drawbacks were carefully addressed when designing the interview guides and conducting the interviews.

5.4 Instrument and procedure

For the semi-structured interviews of this study, two interview guides, one for the student teachers and one for the teacher educators, were carefully designed following the recommendations and guidelines provided by Cohen et al. (2011), Dörnyei (2007) and Heigham (2009). The questions were devised in alignment with the research questions and previous language teacher cognition studies that share similar research aims with the present study (Borbely, 2024; Nagle et al., 2018; Richter & Schölzky, 2023). To ensure that participants could express themselves most effectively, the interview guides were developed in German, the L1 of most participants.¹⁴

The first draft of the interview guide for student teachers (interview guide 1) was revised based on feedback provided by EFL students and teacher educators during a MEd seminar. Subsequently, the revised interview guide was piloted with a student teacher colleague to evaluate the clarity of the questions and the overall duration of the interview. As the interview guide for teacher educators (interview guide 2) represents an adapted version of the guide for student teachers, it was not subjected to piloting. Instead, interview guide 2 was carefully designed drawing on the questions that proved effective in the student teacher interviews conducted prior to the development of the second interview guide.

Regarding the structure, interview guides 1 and 2 were divided into six and four sections, respectively. Both followed a similar design: beginning with participants' academic, professional and linguistic background (Section I), the interview guides continued with thematically grouped sections based on the research objectives (Sections II-VI / II-IV) and concluded with a final question inviting any concluding thoughts on FL pronunciation teaching and learning. As far as interview guide 1 is concerned, Section II addressed student teachers' self-perceived pronunciation skills, while Section III explored their general beliefs about FL pronunciation instruction. Sections IV and V focused on informants' experiences with FL pronunciation teaching and learning, specifically as FL learners, practicum observers and (practicum) teachers. Section VI required participants to evaluate their own pronunciation teaching skills and to reflect on how university prepared them to teach pronunciation to their (future) FL students. With regard to interview guide 2, Section II examined teacher educators' general beliefs regarding FL pronunciation teaching and learning. Section III investigated

¹⁴The two participants (Bianca and Chiara), who are L1 Italian speakers, were asked to choose their preferred language prior to the interview and also opted for German.

participants' views on pronunciation training and pronunciation didactics in FL teacher education. Section VI explored teacher educators' perceptions of student teachers' preparation for pronunciation teaching during the FL teacher education programmes at the University of Vienna.

With regard to the question types, both interview guides consisted of mostly open questions encouraging participants to reflect on their personal views, opinions and experiences as well as their teaching practices, if applicable. Interview guide 1 specifically included some contrasting questions inviting informants to reflect on potential differences related to pronunciation teaching in ELT and ILT. Furthermore, it contained one ranking question in Section III, attempting to identify what importance student teachers attach to teaching pronunciation compared to other language systems and areas in Austrian secondary schools. Interview guide 2, on the other hand, included a subsection inviting university professors to comment on three or four slightly adapted excerpts from the student teacher interviews (Section IV). This allowed insights into the views of teacher educators on students' perspectives. Both interview guides can be found in the Appendix of this thesis.

Prior to the interviews, participants were informed via email of the project, their right to withdraw from the study as well as the confidentiality and anonymisation of their data and the data of any person they mention by name (Dörnyei, 2007, p. 68). The information and consent form can be found in the Appendix. Additionally, at the beginning of the interviews, participants were reminded that they could refuse to answer any question (Dörnyei, 2007, p. 68). Overall, the interviews lasted around 30 to 50 minutes. Based on the participant groups' personal preferences and convenience, the student teacher interviews were carried out online via Zoom and the teacher educator interviews were conducted in-person. All interviews were audio-recorded using an iPad. The AI transcription tool of *MAXQDA* (VERBI Software, 2021) was utilised to transcribe the eleven interviews, which were then manually reviewed for accuracy and adjusted as necessary. The full interview transcripts are included in the Appendix. The next step consisted of the careful analysis of the interview data, which will be described in greater detail in the following section.

5.5 Data analysis

The collected data was analysed using the coding software *MAXQDA* (VERBI Software, 2021), which enables a systematic organisation and close examination of the data. Following an iterative approach to qualitative content analysis, a manual coding method was chosen to detect the most striking features and recurring topics in the student teacher and teacher educator interviews (Dörnyei, 2007, pp. 250-251). Guided by the research questions and previously reviewed literature, the researcher carefully analysed the interview data and

identified codes reflecting participants' beliefs and experiences. More specifically, the coding process of this study was based on the six steps recommended by Lichtman (2013, pp. 252-255). Accordingly, after having carefully read through the raw interview data, the first step consisted of applying initial codes to four interviews in order to gain a better overview of the data. The second step involved revisiting and revising these initial codes to ensure consistency, avoid redundancies and clarify terms. The modified codes were then applied to the remaining interview transcripts. In a next step, the revised codes were grouped into initial categories and sub-categories. Subsequently, the initial list of codes was carefully revised again. This was followed by revisiting the categories and sub-categories one more time to remove redundancies and identify salient elements. In a final step, the categories were synthesised into concepts, allowing to both deepen the understanding of the data and to consequently facilitate its interpretation in relation to the research questions (Saldaña, 2021, pp. 14-15). Tables 3 and 4, which can be found in the Appendix of this thesis, offer an overview of the final categories and sub-categories which were identified during the analysis process.

6 Results and discussion

This chapter will provide a detailed analysis and interpretation of the interview data in relation to relevant background literature discussed in the preceding chapters. To enhance readability and facilitate interpretation, the findings will be organised into two main sections based on the two research questions formulated earlier: student teacher beliefs (Chapter 6.1) and teacher educator beliefs (Chapter 6.2). Within in each subchapter, the findings will be presented thematically in distinct subsections, each focusing on specific areas of interest concerning student teachers' and teacher educators' views and experiences related to FL pronunciation teaching and learning.

Chapter 6.1, which examines student teachers' views, will be structured according to four guiding sub-questions addressing the following areas: the importance teacher trainees attribute to pronunciation teaching in ELT and ILT (Chapter 6.1.1), the impact of prior experiences with FL pronunciation teaching and learning on their current beliefs (Chapter 6.1.2), their self-reported pronunciation skills in English and Italian (Chapter 6.1.3) and their perceived ability to teach pronunciation to their (future) EFL and IFL classrooms (Chapter 6.1.4). Subsequently, Chapter 6.2 will explore teacher educators' beliefs, specifically their views about the significance of pronunciation instruction in ELT and ILT (Chapter 6.2.1) and their perceptions of student teachers' preparation for FL pronunciation teaching within the respective teacher education programme (Chapter 6.2.2).

In Chapters 6.1 and 6.2, the findings of this study will be analysed, discussed and interpreted in light of previous studies in order to not only gain an in-depth understanding of the research interests but also to contribute to the existing research on language teacher cognition. To give prominence to the voice of participants, concrete examples from the interviews will be included throughout.

6.1 Student teacher beliefs

6.1.1 What importance do student teachers attribute to pronunciation teaching in the EFL and the IFL classroom?

In regard to the first sub-question, which explores the importance teacher trainees attribute to pronunciation teaching in FLT, the interview analysis demonstrates that student teachers hold rather divided opinions on the importance of pronunciation teaching in ELT and ILT. On the one hand, they do not regard pronunciation instruction as central in the FL classroom despite generally acknowledging its importance in FLT. On the other hand, student teachers express differing views on its relative significance in ELT compared to ILT.

Before delving into the role of pronunciation teaching in the FL classroom, it can be observed that, in general, student teachers consider pronunciation instruction less important than the teaching of other language skills. More precisely, when asked to rank teaching speaking, listening, writing, reading, grammar, vocabulary and pronunciation according to their perceived importance in Austrian secondary FL classrooms, only two participants assign pronunciation a position within the top three, specifically ranking it second or third (Cam, Bianca). The others deem FL pronunciation instruction significantly less important, placing it last (Elena, Ellis, Sarah), fifth (Ben) or fourth (Jordan). In contrast to that, speaking (unanimous), listening (Cam, Elena, Ellis, Jordan, Sarah) and vocabulary (Cam, Elena, Ben, Sarah) are regarded as the three most relevant language areas and systems to be taught in the Austrian secondary FL classroom.

Despite this relatively low ranking of FL pronunciation teaching, a seemingly contradictory belief emerges in the interview analysis: most student teachers perceive pronunciation instruction as an integral component of FLT. When explicitly asked whether pronunciation should be taught in EFL and IFL classrooms, five of the seven informants emphasise the high importance of teaching this aspect of FLT (Cam, Elena, Ellis, Jordan, Bianca). More specifically, some student teachers highlight the value of explicitly teaching segmental features, particularly those challenging for L1 German speakers (Cam, Ellis, Jordan), while also underscoring the necessity of pronunciation accuracy for enabling effective communication (Ellis, Jordan). Moreover, two interviewees recognise the importance of raising FL learners' awareness of specific phonological features and different pronunciation varieties

(Cam, Bianca). On the contrary, two other teacher trainees view pronunciation instruction as less important, relevant only insofar as it supports intelligibility (Ben, Sarah).

Overall, these findings align with previous research showing that most EFL (student) teachers prioritise the teaching of other language skills over pronunciation, while still acknowledging the relevance of pronunciation instruction (Borbely, 2024, pp. 55-56; Bai & Yuan, 2019, p. 140; Schaefer, 2023, p. 51; Uzun, 2022, p. 37; Vollans 2016, p. 63). On the one hand, the limited attention directed to learners' phonological competence in the Austrian secondary curriculum for the first and subsequent FLs (see Chapter 4.1) seems to be reflected in student teachers' perceptions of the relative importance of FL pronunciation teaching. On the other hand, the participants in this study believe in the effectiveness of explicit pronunciation instruction (e.g., Saito & Saito, 2017; Sturm, 2013) and the importance of developing FL learners' receptive pronunciation skills and their awareness of diverse accents (e.g., Diadori et al., 2009, p. 144; Grant, 2014, p. 6). They also agree that pronunciation plays a key role in successful communication (e.g., Bai & Yuan, 2019, p. 137; Buss, 2016, p. 29). Furthermore, the two student teachers who consider FL pronunciation teaching important only if effective communication is at risk appear to prioritise intelligibility. This was also reported by many FL instructors in previous language teacher cognition studies (e.g., Couper, 2017, p. 836; Huensch, 2019, p. 757; Schaefer, 2023, p. 56).

Zooming in on the relative importance of pronunciation instruction in EFL compared to IFL classrooms, the interview analysis reveals divided opinions among student teachers. On the one hand, with three teacher trainees arguing that pronunciation teaching is more important in ELT than in ILT, there appears to be a slight tendency to attach greater significance to EFL pronunciation instruction (Ellis, Jordan, Bianca). On the other hand, two participants consider pronunciation teaching more relevant in ILT (Ben, Sarah) and two others view it as equally important in the teaching of the two FLs (Cam, Elena). Regarding the belief that pronunciation instruction is more important in ELT, the following examples illustrate student teachers' reasoning for prioritising pronunciation teaching in the EFL classroom:

- (1) Englisch werden sie wahrscheinlich im Leben öfter brauchen, weil es [eine] Weltsprache ist. Und Italienisch ist für viele mehr so ein Zuckerl, das sie gerne lernen möchten und für den Urlaub vielleicht brauchen. Aber für den akademischen Kontext brauchen sie Englisch sicher mehr, also lege ich in Englisch schon ein bisschen mehr Wert [auf das Unterrichten von Aussprache].

Ellis, pos. 56

- (2) Vielleicht mehr [Wichtigkeit] im Englischen, weil in Englisch sollen [die Schülerinnen und Schüler] einfach ein besseres Niveau erreichen [...]. Aber [wenn Italienisch ein Hauptfach mit Schularbeiten] wäre, [...] [w]ürde ich auch [...] darauf bestehen, dass [...] man einige riesige Fehler nicht mehr macht.

Bianca, pos. 82

As examples (1) and (2) demonstrate, the two teacher trainees deem pronunciation more important in ELT although they offer different reasons for this view. Ellis attributes the greater importance of teaching pronunciation in the EFL classroom to the status of English as a world language and its usefulness for learners' lives beyond school. Bianca, by contrast, highlights the higher proficiency levels achieved by Austrian secondary school students in English compared to Italian. She adds that if Italian was taught as a main subject in her school, she would also pay more attention to pronunciation accuracy in her IFL classes. Similarly, another participant notes that pronunciation instruction may be more easily integrated into ELT due to the higher number of EFL than IFL lessons (Ben).

In clear contrast to the view that pronunciation instruction is more important in ELT, two student teachers assign greater importance to pronunciation teaching in ILT. The following examples show the responses of these two participants when asked whether pronunciation requires more careful attention in the teaching of one FL over the other:

- (3) [I]ch würde tendenziell eher zum Italienischen neigen, weil es eben zu Verständnisschwierigkeiten kommen kann. [...] Englisch ist eine Weltsprache, Italienisch nicht. Und vielleicht würde ich deshalb eher [behaupten, dass Aussprache in Italienisch unterrichtet werden soll.] [D]amit man Probleme vermeidet, damit man sich versteht.

Ben, pos. 62

- (4) [In] Italienisch ist [das Unterrichten von Aussprache] wichtiger, da spielt es irgendwie eine größere Rolle, auch was jetzt meine persönliche Schulerfahrung angeht. In Italienisch [...] hat [man] auch die Ausspracheregeln. Es [...] ist alles so klar und eindeutig. Bei Englisch ist alles so ein bisschen wischiwaschi [Da muss man] mit den Wörtern mitlernen und so gut, wie man es halt kann aussprechen. Und [in Italienisch ist es] auch leichter zu sagen: „Nein, wir sprechen das jetzt so aus, weil wir haben nach dem <i> ein <h>. [...] Wir haben <che> und nicht <ce>.“

Sarah, pos. 66

Examples (3) and (4) illustrate why the two student teachers attach greater importance to pronunciation teaching in ILT. According to Ben, mispronunciations in Italian are more likely to impede effective communication, whereas the status of English as a global language reduces the need for pronunciation training in ELT. Ben argues that, due to the global status of English and the increasing acceptance of various L1 and LX English accents – an observation he makes earlier in the interview – pronunciation teaching in ELT has lost significance. This view strongly contrasts those of the participant in example (1). Clearly, Ben advocates for an intelligibility-centred approach, viewing pronunciation instruction as essential in ILT but only necessary in ELT when intelligibility is at risk. While agreeing with Ben that pronunciation teaching should be prioritised in the IFL classroom, Sarah offers a different rationale. She points to the clarity and regularity of the Italian pronunciation that follows consistent, simple phonological rules, based on its close grapheme-phoneme correspondence. Sarah contrasts this with the pronunciation of English, which she views as less transparent and requiring to be

learnt alongside vocabulary. Notably, the importance of teaching such pronunciation rules in ILT is also emphasised by three other student teachers (Cam, Elena, Bianca). Moreover, Sarah recalls experiencing the greater relevance of IFL pronunciation teaching at school, suggesting that previous experiences can impact student teachers' cognition – a consideration which will be discussed in Chapter 6.1.2.

Finally, two participants do not distinguish between the significance of pronunciation teaching in EFL and IFL classrooms (Cam, Elena). While Cam supports her view by highlighting the importance of teaching segmental elements of both FLs, Elena asserts that pronunciation instruction is equally valuable for the teaching of any FL.

By and large, these findings reveal that student teachers' views on the importance of pronunciation teaching in ELT in comparison to ILT seem to differ across individuals. However, it can be observed that the global status of English and Italian and the role of the languages in the FL school curriculum (see Chapter 2) may impact teacher trainees' beliefs about the relevance of pronunciation instruction in the respective FL classroom. In particular, the FL curriculum appears to influence participants' views on the relative importance of pronunciation teaching (cf. Lehrplan der AHS, 2024). The greater number of EFL lessons, the status of English as a main subject in every Austrian secondary school and students' higher proficiency levels might contribute to a slight tendency to attach greater value to pronunciation teaching in ELT. At the same time, these findings also support the hypothesis that pronunciation instruction may be perceived as more important in IFL classrooms due to the close grapheme-phoneme correspondence of Italian, which can facilitate both FL teaching and learning (Levis, 2024, pp. 38-39). Moreover, the observation that some student teachers attribute equal importance to pronunciation instruction in ELT and ILT further supports earlier research indicating that pronunciation teaching is generally considered vital by (prospective) teachers of various FLs (Huensch, 2019; Nagle et al., 2018; Scheitza & Visser, 2019).

6.1.2 How do previous experiences with FL pronunciation teaching and learning shape the beliefs of student teachers?

Regarding the second sub-question, which investigates how previous experiences with FL pronunciation teaching and learning shape the beliefs of teacher trainees, the analysis shows that prior experiences as FL learners seem to have the most decisive impact on their current views on pronunciation teaching. Student teachers' early teaching experiences are also likely to influence their beliefs, mostly by reinforcing their perceptions of the relevance of FL pronunciation instruction.

Before exploring the impact of previous experiences on student teachers' views about FL instruction, it is important to first briefly examine the experiences participants had with FL pronunciation learning and teaching as FL learners at school, as practicum observers and as

novice teachers. On the one hand, the student teachers report limited to entirely lacking experience with EFL and IFL pronunciation instruction as both FL learners and as observers during their practica. Regarding informants' prior experiences with pronunciation teaching and learning in the secondary FL classroom, the majority assert having received little to no FL pronunciation instruction as pupils (Cam, Elena, Jordan, Ben, Bianca). If pronunciation was addressed by participants' former FL teachers, it mostly only occurred in the form of on-the-spot corrections of mispronounced segmental features. Similarly, during their MEd practicum observations, student teachers discerned a neglect of phonological instruction. More precisely, all interviewees but one (Ellis) indicate that their mentor teachers or their colleagues either did not teach FL pronunciation at all or only reactively through recasts in response to pronunciation errors. Therefore, the pronunciation teaching practices of student teachers' mentors or colleagues appear to reflect those of participants' former FL teachers.

On the other hand, student teachers' early pronunciation teaching experiences as FL teachers seem to vary. Similar to their former teachers and current colleagues, half of the participants with a teaching contract report addressing pronunciation only when correcting learners' pronunciation errors (Jordan, Ben, Sarah). Likewise, Cam, who does not work as a teacher yet, never integrated FL pronunciation instruction into her practicum teaching lessons. By contrast, the other half indicate that they teach pronunciation regularly or at least occasionally in their EFL and / or IFL classrooms, either spontaneously by responding to mispronunciations or through explicit phonological instruction and the practice of individual segmental features (Elena, Ellis, Bianca). To illustrate, Sarah (pos. 86) feels that "[für das Unterrichten von Aussprache] habe ich einfach keine Zeit", while Elena (pos. 84) highlights frequently teaching pronunciation in both a reactive and a planned manner, adding that "vor allem ab der zweiten Klasse [mache ich] manche Stunden wirklich [nur zur] Aussprache".

Overall, these results suggest that student teachers have little to no experience with FL pronunciation learning and teaching as FL learners and practicum observers as well as report varying experiences with FL pronunciation instruction as teachers. Similar to the Austrian EFL student teachers in Borbely's (2024, pp. 61-62, 72-75) and Richter and Schölzky's (2023, p. 4) studies, the teacher trainees in this investigation lack experience with pronunciation teaching as both FL learners at school and practicum observers. While Borbely (2024, pp. 61) as well as Richter and Schölzky (2023, p. 4) also found that most EFL student teachers had never taught pronunciation themselves, this applies to only about half of the participants in the present study. This discrepancy may be attributed to the fact that most of the teacher trainees interviewed already have two to three years of teaching experience. For this reason, comparing their self-reported teaching practices to those of in-service teachers in previous language teacher cognition studies can be insightful. In fact, the four teacher trainees who do not teach pronunciation echo the limited attention given to this specific aspect of FLT reported by many

in-service teachers (Foote et al., 2016, p. 193; Huensch, 2019, p. 759; Schaefer, 2023, p. 66; Vollans, 2016, pp. 72-75). While the other three participants who address pronunciation in their FL classrooms may appear to diverge from these earlier findings, the student teachers' self-reported practices reflect the importance they attach to FL pronunciation instruction (see Chapter 6.1.1). However, this observation should be interpreted with caution due to the lack of detailed data on interviewees' actual teaching practices and the self-reported nature of their responses. Clearly, these results support student teachers' limited experience with FL pronunciation teaching and learning as FL learners, as practicum observers and, in many cases, as teachers.

Zooming in on the impact of prior experiences on student teachers' beliefs regarding FL pronunciation teaching and learning, the analysis proves that previous experiences play a crucial role in shaping teacher trainees' current views. Most importantly, participants' experiences as FL learners prior and during teacher education seem to have the greatest impact on their beliefs about FL pronunciation instruction today. These include their FL learning experiences at school (Cam, Elena, Ellis, Bianca), at university (Cam, Elena, Ben, Bianca) and abroad (Elena, Jordan). Reflecting on their schooldays, many informants state that the limited attention to pronunciation in their former FL classrooms has contributed to their present view that pronunciation should be given greater focus in FLT (Cam, Elena, Bianca). In the following example, Cam explains how the lack of pronunciation instruction in her own FL learning shapes her current beliefs about its value:

- (5) [Meine Erfahrungen haben] auf jeden Fall [meine heutigen Einstellungen zum Ausspracheunterricht beeinflusst.] [...] [Da ich als Schülerin nie Ausspracheunterricht] hatte, [...] weiß ich, wie frustrierend es dann ist, wenn man sich denkt: „Naja, wieso hat mich dann nie jemand ausgebessert?“

Cam, pos. 74

As shown in example (5), because of the neglect of pronunciation teaching experienced in her own schooling, Cam now regards pronunciation instruction as an important component of FLT. This teacher trainee emphasises the importance of pronunciation teaching as a means of preventing her future students from experiencing the same frustration she felt upon becoming aware of her own mispronunciations.

Notably, the increasing awareness of student teachers' own FL pronunciation after their schooling emerges as a shared experience among three of the seven informants. Not only Cam (example 5) but also Elena and Jordan identify the process of becoming aware of their pronunciation mistakes and foreign accent as a key factor in shaping their beliefs about the significance of FL pronunciation instruction. Elena, for instance, highlights that her awareness of pronunciation developed in the course of her university studies or through experiences abroad:

- (6) [Durch das Studium wurde mir dann bewusst, wie wenig Aussprachetraining] eigentlich gemacht wurde im Unterricht. Und oft habe ich mir gedacht: „Ah, das hat man mir nie gesagt.“ Und deshalb wurde es dann wichtig für mich. Und eben auch durch meine [Auslandserfahrungen in Amerika, wo es unangenehm war, wenn ich Wörter falsch ausgesprochen habe].

Elena, pos. 56-66

As illustrated in example (6), Elena has realised during her studies at university how little pronunciation training she received when she was a pupil in school. Like Cam (example 5), Elena recalls often wondering why no one has ever drawn her attention to her FL pronunciation. Elena's realisation of her lack of pronunciation training as a FL learner informed her belief that FL pronunciation should in fact play a crucial role in FLT. Moreover, the informant emphasises that the discomfort she experienced in the United States reinforced her recognition of the importance of FL pronunciation teaching.

Returning to student teachers' experiences as FL learners at school, some informants were relatively unconcerned with their English or Italian pronunciation during their school years (Cam, Elena, Jordan, Bianca), whereas others aimed for a native-like accent (Ellis, Ben, Sarah). This goal seems to be reflected in the current beliefs of some, but not all, interviewees:

- (7) [Damals hatte ich dieses *native speaker* Ziel und] [...] war schon sehr ehrgeizig, was Aussprache [anging. Ich glaube], dass sich das schon in meinem Unterricht auch [widerspiegelt.]

Ellis, pos. 68-74

- (8) [M]eine Einstellung [hat sich als Schüler] sehr stark noch [im Laufe des Studiums verändert.] [...] Ich bin eher in Richtung [...] *intelligibility* gegangen [...]. [Ich finde es unrealistisch, Schülerinnen als *native speakers*] aus der Schule zu entlassen [...]. [Ich lege weniger Wert [darauf als Lehrer, als damals als Schüler].

Ben, pos. 74

As examples (7) and (8) show, student teachers' aspiration for a native-like pronunciation as FL learners in school may influence their current pronunciation teaching practices (e.g. Ellis), although this influence is not observed by all participants, as seen with Ben. In fact, Ben's perception of the role of FL instruction appears to be shaped by his university studies and experiences as an EFL teacher instead.

Taken together, these insights reveal that student teachers' prior experiences as FL learners can considerably impact their beliefs regarding pronunciation teaching. This supports previous studies indicating that (student) teachers' experiences as FL learners considerably influence their cognition on FL pronunciation instruction (Baker, 2011b; Burri, 2015b; Scheitza & Visser, 2019; Tsunemoto et al., 2023). As suggested by Borg (2009, pp. 164-165) and Tsunemoto et al. (2023, pp. 129-132), student teachers tend to rely heavily on their own FL learning experiences, both prior to and during teacher education, given their typically limited teaching experience. Although the participants in this study are certainly more experienced

than teacher trainees who do not work besides their studies, this tendency noted by Borg (2009) and Tsunemoto et al. (2023) is also evident in the present research which finds that views on FL pronunciation instruction are most strongly shaped by student teachers' experiences as FL learners at school, at university and abroad. As teacher trainees of two FLs are also experienced FL learners themselves, it comes as little surprise that these experiences still exert a great influence on their beliefs. More specifically, the findings of this study suggest that the lack of FL pronunciation instruction experienced during their own schooling likely informs student teachers' current belief in the importance of addressing pronunciation in the FL classroom. Additionally, the increasing awareness of their own pronunciation developed during their teacher education programme appears to reinforce teacher trainees' perception of the relevance of FL instruction, a phenomenon also identified in Baker's (2011b, pp. 88-90) and Burri's (2015b, p. 78) studies. This suggests that explicit focus on the development of FL pronunciation skills in teacher education may enhance prospective teachers' appreciation of the value of this specific aspect of FLT. Finally, some participants identify the discomfort of becoming aware of their own mispronunciations at university or abroad as a key factor shaping their current beliefs, which underscores the influence of personal experiences as FL learners on student teachers' views about pronunciation teaching. Overall, this study confirms the considerable impact of prior experiences as FL learners on teacher trainees' beliefs about pronunciation teaching found in previous research and contributes to the understanding of how these early experiences can affect FL student teachers' cognition on pronunciation instruction.

Further analysis demonstrates that teacher trainees' own teaching experiences also impact their beliefs about FL pronunciation instruction. More precisely, all student teachers who are or have already been teaching in secondary schools (i.e. all except Cam) report that their early teaching experiences have considerably influenced or reinforced their current views on pronunciation teaching. The subsequent examples illustrate the impact of student teachers' FL classroom experiences on their existing beliefs regarding pronunciation teaching and learning:

- (9) [Meine bisherigen Erfahrungen als Lehrperson beeinflussen mich] dahingehend, dass [ich noch] mehr Fokus darauf [lege, wirklich elementare Aspekte der Aussprache] zu vertiefen und [...] wiederzugeben. [Wir haben auch bereits] ganz einfache Sachen, wie zum Beispiel /ðə/ im Englischen, [...] mindestens ein, zwei Stunden [mit Merksätzen und Stimmbänder-Tasten geübt.]

Ellis, pos. 92

- (10) Meine Erfahrungen waren, dass einfach die Zeit sehr knapp ist [...]. Dass [man einfach nicht] so viel Wert daraufgelegt werden kann, wie man möchte. Und oft muss man auch [als Lehrkraft einsehen, dass die Lernenden manchmal keine Lust darauf haben, eine halbe Stunde zu üben, wie man etwas ausspricht.]

Jordan, pos. 108

- (11) [Meine Unterrichtserfahrungen haben mir gezeigt, dass es mir wichtiger ist,] dass ein gerader Satz herauskommt, als dass die Aussprache perfekt ist. Insofern [haben meine Erfahrungen] meine Meinung [zu der] erfolgreichen Kommunikation als wichtigstes Ziel nicht wirklich beeinflusst [sondern eher verstärkt.]

Sarah, pos. 90

As these examples suggest, the participants seem to draw on different experiences with FL pronunciation teaching. Reflecting on her experiences as a FL teacher, Ellis reports having recognised the importance of teaching and practicing basic phonological features, such as segmentals. Jordan indicates that time constraints, combined with sometimes limited student motivation, prevented him from giving pronunciation instruction the attention he considered appropriate during his one-year experience as an EFL teacher in a BHS. In contrast to Ellis and Jordan, Sarah does not deem FL pronunciation teaching particularly important, prioritising successful communication as the primary goal in her FL classrooms – a belief reinforced by her teaching experiences.

In essence, these findings indicate that student teachers' early teaching experiences can considerably impact their beliefs on FL pronunciation teaching. This aligns with previous research demonstrating the influence of (prospective) FL instructors' first classroom experiences on their views regarding pronunciation instruction (Baker, 2011b; Tsunemoto et al., 2023). In this study, most respondents state that their early teaching experiences have not changed but rather reinforced their views on the relevance of pronunciation instruction in FLT. Some interviewees also report that challenges encountered in FLT, including the most frequently cited obstacles for pronunciation instruction such as time constraints (Darcy, 2018, p. 19; Henderson et al. 2012, p. 10), affected their perceptions of the feasibility of implementing FL pronunciation teaching into practice. Overall, these results confirm that early classroom experiences can strongly influence FL teachers' cognition (cf. Borg, 2009, p. 168), although they seem to play a secondary role compared to FL learning experiences in shaping student teachers' beliefs about FL pronunciation teaching.

Unlike FL teacher trainees' own teaching experiences, practicum observations are mentioned by only two participants as having influenced their views on FL instruction (Cam, Bianca). Notably, Cam, who has not worked in a school yet and relies solely on her practicum experiences, states that her lesson observations affected her beliefs as follows:

- (12) [Meine Hospitationsstunden haben meine Meinung nur bestärkt, dass es wichtig ist, als Lehrperson eine gute Aussprache zu haben.] [...] [Ich muss ehrlich sagen, [...] man wirkt kompetenter, wenn man eine bessere Aussprache hat.]

Cam, pos. 94

As illustrated in example (12), Cam's view on the importance of the pronunciation of a FL teacher was reinforced during her practicum observations. According to Cam, FL instructors are perceived as more competent when demonstrating good phonological skills.

In contrast to the influence of student teachers' early teaching experiences, this study has been unable to prove the impact of respondents' practicum experiences on their current beliefs on FL teaching. Although two informants, one of whom can only draw on her teaching practicum experiences, report that the lesson observations influenced their views, the majority do not identify practicum experiences as having shaped their beliefs. This finding is noteworthy as it may suggest that the practicum has limited to no impact on student teachers' cognition, which contrasts previous language teacher cognition studies indicating that practicum experiences may influence instructors' beliefs (cf. Borg, 2009, p. 168). Nevertheless, this result must be interpreted with caution for two reasons. First, since most student teachers did not observe their mentor teachers or colleagues addressing pronunciation in their lessons, apart from error corrections, the absence of FL phonological instruction may have had little influence on interviewees' views. Second, six of the seven participants have already been teaching for two to three years alongside their studies and four also completed their practica at the school where they are employed. Given this notable teaching experience for student teachers, their views are likely affected more by their everyday teaching than by their practicum experiences. The informants may also find it difficult to distinguish between their regular and practicum lessons.

6.1.3 How do student teachers perceive their own pronunciation skills in English and in Italian?

In regard to the third sub-question, which examines how student teachers perceive their own pronunciation skills, the findings indicate that teacher trainees tend to feel more confident about their English than their Italian phonological competence.

Generally, while all student teachers report at least a moderate level of confidence in their pronunciation skills in both English and Italian, the majority feels more content with their English pronunciation competence (Cam, Elena, Jordan, Ben¹⁵, Sarah). The participants attribute their greater confidence in their English pronunciation skills to various factors, such as a generally higher proficiency level in English (Cam, Ben, Sarah), explicit pronunciation training received in PPOCS 1 (Cam, Elena, Jordan), experiences abroad in English-speaking countries (Elena, Jordan) and greater exposure to English in their daily lives (Cam, Ben). Moreover, most informants believe that they speak Italian with a noticeable L1 German accent, which often reveals their Austrian origin (Cam, Elena, Jordan, Sarah). Notably, no student teacher expresses this concern in relation to English. To illustrate, the following example offers

¹⁵ Although Ben (pos. 30) rates his pronunciation competence in both FLs as "irgendwo bei sieben, acht", he notes that his pronunciation in Italian is not as advanced as in English. While this may reflect a slightly greater confidence in his English pronunciation skills, this finding should be interpreted with caution.

insight from Elena who explains that her German accent is more perceptible in Italian than in English:

- (13) [O]bwohl ich eigentlich aufgewachsen bin mit beiden Sprachen, habe ich das Gefühl, dass ich schon einen Akzent habe [,meine italienische] Aussprache nicht perfekt ist [und] man hört, dass [...] meine richtige Aussprache, mit der ich aufgewachsen bin, Deutsch ist. [...] [A]llgemein bin ich zufrieden, aber es könnte besser sein. [...] Und in Englisch [...] bin ich eigentlich sehr zufrieden [...]. [M]an hört schon ein bisschen einen Akzent natürlich, aber [dafür], dass es nicht meine Muttersprache ist, habe ich eine sehr gute amerikanische Aussprache.

Elena, pos. 20

As can be seen in example (13), Elena feels less satisfied with her Italian than with her English pronunciation because of her Italian L1 background. More specifically, she seems to provide a rationale connected to her status as an L1 Italian and a non-L1 English speaker. As an L1 Italian speaker, Elena feels that her Italian pronunciation skills could be improved, while, as an EFL user, she expresses strong confidence in her AE accent. Thus, Elena appears to demonstrate awareness of the difficulty of achieving a native-like pronunciation after early childhood. Notably, four other informants agree that it is difficult or even unrealistic for learners to attain a native-like accent in a FL (Cam, Jordan, Ben, Bianca).

In contrast to most participants, two student teachers seem to be more confident about their Italian pronunciation competence. Unsurprisingly, Bianca, who grew up and lived in Italy before studying in Vienna, reports feeling more confident about her Italian pronunciation because she is an L1 Italian speaker. Similarly, Ellis, who is also of Italian origin and was raised speaking three languages (Italian, German and English), expresses confidence in her pronunciation skills in both Italian and English, though she notes that her English pronunciation could be improved. Interestingly, Ellis explains that she would like to sharpen her English pronunciation skills, given her role as a pronunciation model in her EFL classrooms. Since she does not address the need to enhance her Italian pronunciation skills, Ellis may feel slightly more secure in her Italian than in her English pronunciation.

Taken together, these findings suggest that FL student teachers of English and Italian are relatively content with their pronunciation skills in both languages, with a slight tendency towards greater confidence in their English phonological competence. The latter reflects the findings of Borbely (2024, p. 65) and Richter and Schölzky (2023, p. 4) who demonstrated that EFL students at the University of Vienna are confident about their pronunciation competence in English. As no research to date has examined IFL student teachers' self-perceived pronunciation skills, this study provides some tentative initial evidence that MEd students of Italian are generally satisfied with their pronunciation competence despite being aware of their L1 German-accented speech. Nonetheless, it has to be noted that the participants appear to be less secure in their Italian than their English pronunciation competence, with higher

confidence in Italian reported exclusively by L1 Italian speakers. Since many teacher trainees attribute their more advanced English pronunciation skills to the explicit training received in PPOCS 1, the introduction of a practical phonetics course at the Department of Romance Studies could likewise support the development of IFL university students' pronunciation. The generally lower proficiency levels in Italian and the less frequent exposure to the Italian language identified among the informants in this project may additionally suggest that IFL student teachers would profit from explicit pronunciation training in their teacher education programme.

Another interesting observation from the student teacher interviews that merits further attention is that teacher trainees consider advanced pronunciation skills to be essential for FL teachers. According to all seven participants, FL instructors function as pronunciation models for their learners. While the majority highlight that FL teachers should have a native-like accent¹⁶ (Cam, Elena, Ellis, Jordan, Bianca), two informants think that it suffices if an FL instructor's pronunciation is intelligible (Sarah, Ben). The following examples provide an overview of student teachers' perceptions of the role of a teacher's pronunciation in FLT:

- (14) [Den Schülerinnen und] Schülern muss man ja auch vermitteln, wie [man das gut ausspricht,] weil die idealisieren ja dann die Lehrperson [,die ein gewisser Richtwert für die Klasse ist].

Elena, pos. 22

- (15) [Wenn Lehrpersonen die Aussprache] [...] nicht so gut [*native-like*] beherrschen, [...] [können sie] den Schülerinnen und Schülern [...] [auch nicht wirklich] beim Erlernen der Aussprache helfen.

Cam, pos. 28

- (16) Für mich ist primär relevant, dass [eine Lehrperson] verstanden wird. [...] Ich glaube [aber], dass die Kinder [von Lehrpersonen mit *native-like* Aussprache profitieren und habe] die Erfahrung gemacht, dass [diese ernster genommen werden.]

Sarah, pos. 32-34

Examples (14), (15), and (16) suggest that student teachers consider a native-like pronunciation as essential or at least desirable for FL instructors, given their role as accent models. While Elena points out that FL teachers represent a reference model for their learners, Cam believes that instructors need to have a native-like FL competence to be able to support students in pronunciation learning. On the contrary, Sarah emphasises that a FL teacher's pronunciation must be primarily intelligible, with a native-like accent not necessarily being

¹⁶ During the interviews, neither a definition nor any model accent example of a near-native pronunciation was provided in order to refrain from valuing any L1 or L2 varieties of English or Italian.

required, though potentially beneficial for learners. She also reports having experienced that FL instructors who display a native-like accent are taken more seriously by their students.

These insights highlight student teachers' awareness of a teacher's role as a pronunciation model in the FL classroom. In fact, all participants attribute the importance of FL teachers' own pronunciation skills to their role as reference models for their learners (e.g., Costamagna, 2000, p. 154; Rogerson-Revell, 2011, p. 8). For this reason, most informants believe that FL instructors should attain a native-like pronunciation, which is consistent with previous EFL teacher cognition research (e.g., Bai & Yuan, 2019, p. 141; Borbely, 2024, p. 60; Richter & Weissenböck, 2021, p. 8). Although many respondents recognise the difficulty of achieving a native-like accent (e.g., Celce-Murcia et al., 2010, p. 16; Costamagna, 2000, p. 80), they appear to maintain that FL teachers are ought to display a native-like pronunciation in the FL(s) they are teaching. Notably, two student teachers also note that FL instructors with native-like accents are perceived as more competent or serious by their students (Tsang, 2020, pp. 154). Finally, it has to be noted that the preference for a native-like pronunciation may shape teacher trainees' self-perception and satisfaction with their own FL pronunciation skills. If prospective teachers strive for a native-like accent in English and Italian, their self-assessments could be influenced by this goal. This should be kept in mind when interpreting the informants' responses related to their FL phonological competence discussed above.

6.1.4 How do student teachers view their pronunciation teaching skills in ELT and in ILT?

In regard to the fourth sub-question, which explores student teachers' self-perceived ability to teach pronunciation to EFL and IFL learners, the analysis demonstrates teacher trainees' diverse perceptions of their overall preparation for pronunciation teaching in ELT and ILT. Nevertheless, a closer examination of student teachers' views reveals that most participants feel inadequately prepared for pronunciation instruction and express the need for improved teacher education, either by integrating pronunciation pedagogy into FL didactics courses or by offering specialised courses in FL pronunciation didactics.

When asked about their perceived readiness to teach pronunciation in their (future) EFL and IFL classrooms, student teachers' responses seem to be divided. Four informants indicate feeling adequately prepared to provide pronunciation instruction in one or both FLs (Elena, Ellis, Jordan, Sarah), whereas the other three view their preparation as limited (Cam, Ben, Bianca). Those who feel ready to teach FL pronunciation attribute their confidence to their own pronunciation competence (Elena, Ellis), theoretical knowledge (Elena) or explicit pronunciation training received in PPOCS 1 (Elena) or during an actor training programme abroad (Jordan). Notably, one teacher trainee (Sarah) maintains that the Italian pronunciation

can be taught effectively without having received any explicit training. In contrast, those who feel unprepared highlight their limited phonological and didactic knowledge and skills as well as a lack of training in pronunciation didactics (Cam, Ben, Bianca).

These results suggest variability in FL teacher trainees' self-perceived preparation to teach pronunciation. This broadly supports the findings of Borbely (2024, pp. 68-70) as well as Richter and Schölzky (2023, p. 5) who report that while slightly more than half of the FL student teachers feel prepared to teach pronunciation, many still perceive their preparation as inadequate. The reasons behind respondents' perceived preparation or lack thereof vary, ranging from their own pronunciation competence and phonological knowledge to limited knowledge and training in pronunciation didactics (Borbely, 2024, pp. 69-70; Richter & Schölzky, 2023, pp. 5-6). Furthermore, whereas participants in this study express confidence in their own English and Italian pronunciation skills, many do not feel confident about their ability to teach FL pronunciation – a finding also observed by Richter and Schölzky (2023, p. 7).

Zooming in on the question of whether prospective FL teachers feel that the teacher education programme adequately qualifies them for pronunciation teaching, a more comprehensive picture emerges: the great majority of the interviewees feel inadequately prepared to teach FL pronunciation. In fact, six respondents indicate that the teacher education programme does not provide them with sufficient knowledge and skills for pronunciation teaching – five report feeling unprepared in both EFL and IFL classrooms (Cam, Ellis, Jordan, Ben, Sarah), while one perceives herself as adequately equipped in ELT but not in ILT (Elena). Cam (pos. 98), for instance, describes herself as “zero” prepared to teach pronunciation to her future IFL students. Only one informant, Bianca, asserts that, overall, university sufficiently prepares student teachers for FL pronunciation instruction. However, it can be observed that most of Bianca's remarks upon further reflection during the interview, such as “wenn man [Aussprache tatsächlich unterrichten möchte, müsste man sich schon ein bisschen] genauer vorbereiten“ (pos. 126-127) or “[es] ist ein bisschen schade finde ich, dass bei der Italianistik das Thema [Aussprache] gar nicht berücksichtigt [wird]“ (pos. 136), seem to contradict her initial statement. Bianca also acknowledges the need to engage in extensive reading on FL pronunciation didactics to effectively teach pronunciation. This need for consulting literature is echoed by Cam, while Sarah similarly notes that she would have to deepen her didactic knowledge if she intended to include pronunciation teaching in her EFL lessons.

Although around half of the participants express overall confidence in their pronunciation teaching skills, the finding that most student teachers feel inadequately prepared by their teacher training programme is not entirely unexpected. In fact, this result supports a significant body of research that highlights that teacher education does not sufficiently prepare FL teachers to effectively teach pronunciation to their FL learners (e.g., Bai & Yuan, 2019, p.

141; Henderson et al., 2012, p. 23; Huensch, 2019, p. 752; Nagle et al., 2018, p. 528). The perceived lack of preparation by FL teacher trainees in this study also reflects the limited confidence in pronunciation teaching reported by many EFL student teachers from the University of Vienna in Richter and Schölzky's (2023, pp. 6-7) study. Nevertheless, the fact that the majority of the interviewees in this study does not feel adequately prepared to teach pronunciation in both the EFL and the IFL classroom is particularly noteworthy as their limited knowledge on phonetics, phonology and pronunciation didactics may contribute to the continued neglect of pronunciation in FLT (see Chapter 3.2.2). Moreover, the great number of interviewed teacher trainees who believe that university does not provide the knowledge and skills necessary to teach FL pronunciation is concerning, particularly given that the participants are enrolled in two FL teacher education programmes and are approaching the completion of their MEd studies.

Student teacher's inadequate preparation for FL pronunciation instruction is further reflected in the neglect of pronunciation didactics in EFL and IFL teacher education highlighted by almost all teacher trainees. More specifically, all interviewees, except Elena, perceive both teacher education programmes as insufficient in providing the pedagogical knowledge and skills necessary for effective FL pronunciation teaching. According to Cam, for instance, neither teacher training programme includes a course in which student teachers are taught which pronunciation features to prioritise and how to teach them. While Elena similarly emphasises the neglect of pronunciation didactics within the IFL teacher training programme, she reports feeling adequately prepared to address pronunciation in ELT based on her phonological and didactic knowledge and her interest in pronunciation teaching developed during her studies at the Department of English and American Studies. On the contrary, Ben, who generally perceives himself as insufficiently prepared by both teacher training programmes, suggests that he may nonetheless be better equipped to teach pronunciation in IFL classrooms:

- (17) [I]ch kann Aussprache in jenem Sinne vermitteln [...] [, dass ich] als Vorbild agiere [...] Das war es aber auch schon. [...] [Für den Italienischunterricht bin ich vielleicht noch eher vorbereitet,] weil man da von Null beginnt. [...] [Im Italienischstudium] hat man eher noch Kenntnisse und gewisse Strategien vermittelt bekommen, wie man [die Aussprache von Schülerinnen und Schülern verbessern] und entwickeln kann.

Ben, pos. 102

As shown in example (17), Ben reports that, beyond serving as a pronunciation model, he lacks pronunciation teaching skills. However, he also notes that he may be better prepared to teach pronunciation in ILT as instruction in IFL classrooms typically begins at an introductory level and his Italian studies provided him with relevant knowledge and strategies for pronunciation instruction for this context. Along similar lines, Bianca (pos. 124) indicates that

“in Italienisch startet man immer mit Null [...] und deswegen wäre [ich dafür theoretisch] mehr vorbereitet“.

These results align with previous teacher cognition research and highlight the neglect of pronunciation didactics in the FL teacher education curricula at the University of Vienna. More specifically, the study confirms the neglect of pronunciation pedagogy, not to mention the complete absence of pronunciation didactics courses, in many FL teacher education programmes (e.g., Foote et al., 2011, p. 18; Henderson et al., 2012, p. 23; Huensch, 2019, p. 753; Richter & Schölzky, 2023, pp. 6-7). Additionally, the findings underscore the lack of specialised instruction in FL pronunciation teaching in the curricula of the Department of English and American Studies and the Department of Romance Studies at the University of Vienna (see Chapter 4.2). Interestingly, two participants note that they feel better prepared to teach pronunciation in the IFL classroom where pronunciation instruction typically starts at the beginner level. Considering the complete absence of pronunciation didactics in the IFL teacher education curriculum, this observation suggests that the two respondents perceive teaching pronunciation to beginner learners as easier, rather than as a result of more effective preparation during the IFL teacher training programme.

Another reoccurring theme that emerges from the student teacher interviews is the perceived value of the explicit pronunciation training received at the Department of English and American Studies as a foundation for teaching pronunciation in the EFL classroom. More precisely, two participants believe that PPOCS 1 and ASSET provide a solid basis, though not all the knowledge and skills required for effective pronunciation teaching (Cam, Bianca). Elena (pos. 90) takes an even stronger stance, explaining that the combination of PPOCS 1, ASSET and other courses from the department strongly supported her in developing confidence in her pronunciation teaching skills and in feeling “sehr sicher und sehr vorbereitet, auch was das fachdidaktische Wissen angeht”. Moreover, all three informants (Cam, Elena, Bianca) suggest that IFL student teachers would considerably benefit from a language competence class focusing on pronunciation at the Department of Romance Studies. This perceived need is highlighted by the informants’ observations that pronunciation is neglected in the IFL programme, as reflected in comments such as “in Italienisch macht man im Studium gar nichts bezüglich der Aussprache” (Cam, pos. 98), “Aussprache war nie Thema an der Uni [außer vielleicht in der ersten Vorlesung in Sprachwissenschaft]“ (Elena, pos. 90) or “[Aussprache wird] gar nicht berücksichtigt” (Bianca, pos. 136).

These findings indicate that student teachers believe that the course PPOCS 1 provides them with foundational knowledge for pronunciation instruction in ELT. This corroborates results from Borbely’s (2024, pp. 70-71) and Richter and Schölzky’s (2023, pp. 5, 7) studies showing that many EFL student teachers find the knowledge and skills acquired in PPOCS 1 useful in developing their pronunciation teaching skills. In fact, the teacher

trainees in the present study recognise that, despite being supportive, PPOCS 1 does not fully equip them with all the knowledge and skills required for FL pronunciation instruction. This recognition may demonstrate participants' awareness of the importance of both phonological and didactic knowledge and skills for effective FL pronunciation teaching, as emphasised by many pronunciation teaching experts (e.g., Burri et al., 2017, p. 125; Celce-Murcia et al., 2010, p. 12; Murphy, 2018, p. 314). Furthermore, the recommendation of three interviewees to introduce a mandatory practical phonetics course in the IFL teacher education programme reflects their concerns about the limited focus on phonetics and phonology and the lack of explicit pronunciation training within the BEd and MEd curricula at the Department of Romance Studies (see Chapter 4.2.2). Clearly, student teachers' interest in enhancing their Italian pronunciation competence also corresponds with this study's finding that many participants report a lower confidence in their Italian pronunciation skills.

Finally, to explore student teachers' perspectives on potential improvements in teacher education, informants were asked if they would support the inclusion of a pronunciation didactics course in the EFL and IFL teacher education programmes. A total of five student teachers express a clear need for (Ben, Cam, Elena) or their interest in (Ellis, Bianca) a pronunciation pedagogy course at the Department of English and American Studies and / or the Department of Romance Studies. Bianca, Ellis and Jordan similarly suggest integrating pronunciation teaching into general FL didactics courses. Only one student teacher, Sarah (pos. 94), does not perceive the need of pronunciation pedagogy, particularly for ILT, noting that "ich kann schon verstehen, dass [fachdidaktisches Wissen in] Italienisch [kein Bestandteil vom] Studium ist, weil das können wir [ohnehin] alle".

The six teacher trainees who wish for a separate course or the inclusion of pronunciation pedagogy in FL didactics courses seem to be interested in a variety of aspects related to FL pronunciation teaching. Special interest in expanding their knowledge and skills for teaching pronunciation in an age-appropriate and playful way is highlighted by most participants (Cam, Ellis, Jordan, Bianca). The need for "tools" (Cam, pos. 110; Ben, pos. 104) for addressing pronunciation and pronunciation errors in FLT, including communicative pronunciation activities and useful materials, is also mentioned by three teacher trainees (Cam, Ellis, Ben). The following examples demonstrate the knowledge and skills two interviewees already teaching in a MS and a BHS deem essential yet insufficiently covered in their FL teacher education programme:

- (18) [Ich hätte mir] ein paar nette, spielerische Ideen und kommunikative Übungen, die ich wirklich im Unterricht aktiv verwenden [kann], oder auch Übungszettel [und] Plattformen, wo ich [Unterrichtsmaterialien] zusammenstellen könnte, [gewünscht.]

Ellis, pos. 106

- (19) [Ich] hätte mir schon einen Kurs gewünscht, der [meine Einstellung] ändern könnte [...]. [Ich hätte gerne einen Weg gefunden], Aussprache in den Unterricht [trotz der] limitierten Stunden [...] [und] nicht unbedingt getrennt von anderen Kompetenzen [integrieren zu können.]

Ben, pos. 104

Examples (18) and (19) illustrate that student teachers' individual needs differ. Ellis, who often teaches pronunciation in her FL classrooms, would have profited from practical, engaging ideas, communicative activities and access to pronunciation teaching materials. Unlike Ellis, Ben does not address pronunciation in his FL lessons but would have welcomed a pronunciation didactics course that may have changed his attitude towards this particular aspect of FLT. Specifically, he would have wished for guidance on incorporating pronunciation into FLT despite time constraints, ideally through integrated instruction alongside the teaching of other language skills.

Considering that most participants feel poorly prepared for FL pronunciation instruction, their expressed desire for more training further underscores their perceived lack of preparation. Echoing the EFL student teachers surveyed in Borbely's (2024, p. 73) and Richter and Schölzky's (2023, pp. 6-7) studies, the teacher trainees in this investigation advocate for a specific pronunciation didactics course or the inclusion of pronunciation pedagogy in FL didactics courses. This finding clearly highlights the need for improved teacher education in the field of FL pronunciation teaching. Considering the proven effectiveness of pronunciation didactics courses (e.g., Baran-Łucarz, 2022; Burri, 2015a, 2015b; Buss, 2016), introducing a pronunciation pedagogy class in the EFL and IFL teacher programmes at the University of Vienna could strongly support student teachers in developing vital knowledge and skills for FL pronunciation teaching. Furthermore, the pronunciation pedagogy topics that the relatively experienced teacher trainees in this study identified as particularly interesting may offer valuable insights for curriculum designers and teacher educators seeking to better prepare future teachers for FL pronunciation instruction (Tsunemoto et al., 2023, p. 132). Clearly, this study underscores the need to enhance teacher training in the field of FL pronunciation didactics at the University of Vienna.

6.2 Teacher educator beliefs

6.2.1 How do teacher educators view the importance of pronunciation teaching in the EFL and in the IFL classroom?

Regarding the first sub-question related to teacher educators' cognition, which examines how FL teacher educators perceive the importance of pronunciation instruction in FLT, the findings suggest that all teacher educators consider pronunciation instruction important in FL secondary school classrooms, citing various reasons for its significance. However, they hold

divergent views on whether the relevance of pronunciation teaching varies between EFL and IFL classrooms.

Generally, all four teacher educators are unanimous in the view that pronunciation should be taught in Austrian secondary FL classrooms and highlight that it remains largely neglected in FLT. However, they also state different reasons for the importance of addressing pronunciation in FLT, which shows that their perceptions of the significance and role of FL pronunciation teaching in Austrian secondary schools can differ considerably. More specifically, the following three patterns in participants' reasons for the integration of pronunciation instruction into FLT can be identified: pronunciation's impact on how FL learners are perceived by others (Sky, Luca, Chiara), its importance as an integral component of students' overall language competence (Grey, Chiara), and its role in enabling effective communication (Grey). For instance, Sky and Grey express opposing views on the goal of EFL pronunciation teaching:

- (20) *[E]ven if [German L1 speakers] have a very strong accent, they will be understood.*
[Es geht daher nicht um Verständlichkeit, sondern um das,] was man transportieren will. [Ein Akzent] macht halt schon [...] einen ziemlichen Unterschied [...] [bezüglich wie intelligent, kompetent, etc.] man herüberkommt [...]. [Sagt man] gescheite Sachen mit einem sehr starken Akzent [...], wird man es schwerer haben [...] [als wenn man sie] mit [einer besseren Aussprache, die zwar] überhaupt nicht akzentfrei sein [muss, oder mit] einem [...] schwächeren Erstsprachen-Akzent [äußert.]

Sky, pos. 28

- (21) [Aussprache ist] nicht etwas, wo ich sage: „Ich kann oder soll es isoliert unterrichten.“ [...] [Wie in allen Bereichen ist es wichtig,] dass man auf *intelligibility* den Fokus legt. [...] Aussprache ist Teil von *speaking competence* [und von] *interaction competence* [...].

Grey, pos. 20

Examples (20) and (21) provide interesting insights into teacher educators' beliefs regarding pronunciation instruction in the Austrian secondary FL classroom. Sky points out that, since intelligibility is rarely at risk in the speech of L1 German speakers, the primary reason for pronunciation teaching in Austrian EFL classrooms concerns the influence an accent can have on how FL learners perceive themselves and are perceived by others. The IFL teacher educator Chiara (pos. 16) similarly describes a FL speaker's foreign accent as “die erste Visitenkarte, die man mitnimmt”, which may, in some cases, be viewed positively but can also create stereotypes in others. In contrast to Sky, Grey clearly advocates for an intelligibility-based FL classroom in which pronunciation should be integrated into the teaching of speaking and interaction skills, rather than taught as a discrete skill.

Taken together, the teacher educators' perceptions provide support for the general importance of pronunciation teaching in the FL classroom and reveal considerable similarities

to the beliefs expressed by student teachers in this study (see Chapter 6.1.1). Both the teacher educators and most of the teacher trainees regard FL pronunciation instruction as an essential but often neglected component of FLT, which aligns with previous studies demonstrating that FL teachers acknowledge the importance of pronunciation teaching (e.g., Couper, 2016; Huensch, 2019). With specific regard to the Austrian secondary school context, teacher educators in this project emphasise that pronunciation skills should be taught in FL classrooms. They cite the following reasons for this view: the impact FL learners' pronunciation can have on how they are perceived by their interlocutors (Costamagna, 2000, pp. 19-20; Schmitt, 2016, pp. 20-24), the interrelation between pronunciation and speaking skills (Darcy, 2018, p. 14; Kelly, 2002, p. 183) and the importance of phonological competence for successful communication (Derwing & Munro, 2022, p. 147; Schmitt, 2016, p. 16). Overall, these results highlight that not only FL student teachers but also EFL and IFL teacher educators believe in the importance of pronunciation instruction in Austrian FL classrooms.

In order to gain a more nuanced understanding of teacher educators' views on the role of pronunciation teaching in ELT and ILT, participants were asked whether they perceive any differences in the importance of pronunciation instruction in EFL and IFL classrooms. In general, teacher educators' responses suggest that they seem to hold opposing views. Although all teacher educators initially point out that pronunciation instruction is equally important in the teaching of any FL, their subsequent elaborations reveal individual and, at times, conflicting perspectives. On the one hand, Sky and Chiara consistently maintain that pronunciation teaching holds equal significance across all FL classrooms. On the other hand, Grey and Luca, upon further reflection, suggest that pronunciation instruction may warrant greater emphasis in ELT and ILT, respectively. The following examples demonstrate participants' divided opinions on the role of pronunciation teaching in ELT and ILT:

- (22) [Ausspracheunterricht ist in Englisch und Italienisch gleich wichtig, auch wenn es in] Englisch sicher mehrere nationale Varianten [, Dialekte und Aussprachemöglichkeiten gibt.] Aber die gibt es genauso [in Italienisch und anderen Sprachen.]

Chiara, pos. 26-27

- (23) [Ausspracheunterricht] ist überall gleich [wichtig.]. [...] [Vielleicht ist das Unterrichten von Aussprache aber in Englisch] noch wichtiger [, weil] die Graphie so weit von der Phonie abweicht. [Italienisch] kann man [sich ja relativ gut] erlesen.

Luca, pos. 44

- (24) Im Zweifel würde ich [sagen, dass Ausspracheunterricht in den romanischen Sprachen mehr Aufmerksamkeit braucht.] Nicht aus einer Wertigkeit, sondern [aus] Verfügbarkeit. [Man] muss immer noch davon ausgehen, dass [Italienischlernen im Gegensatz zu Englischlernen] hauptsächlich in der Schule stattfindet. [...] Und [man hat] natürlich auch wesentlich mehr Zeit im Englischunterricht [, der schon in der Volksschule startet.] [...] [Da die zweite lebende Fremdsprache frühestens in der siebten Schulstufe unterrichtet wird,

bräuchten Schülerinnen und Schüler besonders] in den romanischen Sprachen [Ausspracheunterricht].

Grey, pos. 24

As illustrated in examples (22), (23) and (24), teacher educators' perceptions of pronunciation teaching in EFL and IFL classrooms differ. Chiara considers phonological instruction equally important in ELT and ILT, given the great number of linguistic varieties and dialects in both languages. Luca and Grey similarly acknowledge the importance of pronunciation teaching in both EFL and IFL classrooms but, in contrast to Chiara, appear to distinguish between pronunciation instruction in ELT and ILT. According to the IFL teacher educator Luca, pronunciation teaching may be more relevant in the EFL classroom given the less transparent grapheme-phoneme correspondence of English compared to Italian. By contrast, Grey argues that pronunciation instruction requires closer attention in ILT, not due to its inherent greater significance, but because of learners' limited exposure to Italian outside the FL classroom and the status of Italian as a second FL in the Austrian curriculum. Unlike EFL learners, who study English from primary school onward and are also exposed to English outside of school, IFL students typically begin learning Italian no earlier than in the third grade of secondary school, with instruction generally confined to the IFL classroom setting.

Similar to the student teachers in this study, teacher educators express divergent views on the importance of pronunciation teaching in ELT compared to ILT, with two participants considering pronunciation instruction equally valuable in both FLs and two distinguishing between their respective relevance. The finding that half of the FL teacher educators attach equal importance to pronunciation teaching in the EFL and IFL classroom broadly supports previous language teacher cognition studies indicating that teachers of various FLs deem pronunciation instruction essential (e.g., Buss, 2016; Huensch, 2019; Nagle et al., 2018). The perspectives of the two other respondents who consider pronunciation instruction as more important in the teaching of one FL over the other are particularly noteworthy. One teacher educator advocates for a greater need of pronunciation teaching in EFL compared to IFL classrooms, citing the complex grapheme-phoneme relation of English as a key factor. This finding indicates that the less transparent grapheme-phoneme correspondence of English may contribute to an increased importance of pronunciation instruction in ELT, providing support for the hypothesis that there may be a relation between the grapheme-phoneme correspondence of a language and FL instructors' inclination to teach its pronunciation (see Chapter 3.2.5). In contrast, the other teacher educator argues for closer attention in IFL classrooms, pointing to the status of Italian as a second (or subsequent) FL in the Austrian school curriculum (cf. Lehrplan der AHS, 2024) and students' lack of exposure to Italian outside of school. This reasoning may be based on the participants' assumption that EFL learners' pronunciation skills develop implicitly through regular exposure to English both outside and

inside the FL classroom, thereby reflecting an implicit approach to pronunciation learning (Isaacs, 2009, p. 2; Stratton, 2022, p. 25). Interestingly, the student teachers in this study also highlight the grapheme-phoneme correspondence and the role in the FL curriculum of English and Italian when discussing the importance of pronunciation instruction. Unlike the teacher educators, they relate Italian's close grapheme-correspondence and English' status as the first FL in the Austrian curriculum to the increased relevance of pronunciation teaching in ILT and ELT, respectively. Overall, the results indicate that FL teacher educators and student teachers' perceptions of the importance of pronunciation instruction in EFL and IFL classrooms vary considerably across individuals.

Having established teacher educators' perceptions of the relevance of FL pronunciation teaching, it is further interesting to examine their beliefs about the role of FL teachers' pronunciation skills in FLT. In general, the interview analysis shows that all four FL teacher educators underscore the importance of advanced pronunciation skills for FL teachers. Their underlying reasons, however, differ and can be categorised according to their respective teaching contexts – those of the EFL and the IFL teacher educators. The EFL educators emphasise the relation between teachers' pronunciation competence and their “standing” (Sky, pos. 36) or “face validity” (Grey, pos. 30). They argue that EFL instructors with advanced pronunciation skills are more likely to be perceived as competent by their learners who are regularly exposed to English. In contrast, the IFL teacher educators attach the significance of FL teachers' pronunciation competence to the teachers' role as pronunciation models for their students. Interestingly, all four informants do not seem to consider the achievement of a native-like pronunciation as particularly important for FL secondary school teachers but rather as “besser aber nicht machbar” (Luca, pos. 46) or “nicht erreichbar” (Grey, pos. 28). Two participants highlight, however, that FL teachers' pronunciation should not be “all zu weit weg” (Sky, pos. 36) from a native-like accent or that it is “kein natürlicher Input, [wenn die Aussprache] nicht *native-like* ist” (Luca, pos. 46), which may suggest their preference for native-like pronunciation.

These insights suggest that teacher educators consider advanced FL teachers' pronunciation skills as vital for two key reasons. First, EFL teacher educators believe that foreign-accented FL instructors are likely to be perceived as less competent (Dalton-Puffer et al., 1997, p. 115; Schmitt, 2016, pp. 24-25; Tsang, 2020, pp. 152-153) by their students who are frequently exposed to English beyond the EFL classroom. Second, IFL teacher educators highlight the commonly documented role of FL teachers as pronunciation models (e.g., Costamagna, 2000, p. 154; Rogerson-Revell, 2011, p. 8). In contrast to most student teachers in this study, teacher educators do not believe that it is essential, or even realistic, that FL teachers achieve a native-like accent. Nevertheless, their views confirm a slight preference for a native-like pronunciation as a desirable characteristic for FL teachers.

6.2.2 How do teacher educators perceive student teachers' preparation for FL pronunciation teaching within the EFL and IFL teacher education programme?

In regard to the second sub-question, which explores teacher educators' perceptions on student teachers' preparation for FL pronunciation teaching during the teacher training programmes, the interview analysis reveals that FL teacher educators express divergent views on student teachers' preparation for FL pronunciation instruction. Accordingly, they also offer different suggestions on how the EFL and IFL teacher education programmes could more effectively prepare prospective teachers to teach FL pronunciation.

Most importantly, the analysis highlights that teacher educators' views on student teachers' preparation to teach pronunciation in their (future) FL classrooms are divided. When asked whether they believe that their students are adequately prepared for FL pronunciation teaching within the teacher education programme, half of the informants respond affirmatively, whereas the other half voice doubts. More specifically, one teacher educator from the Department of English and American Studies and one from the Department of Romance Studies feel that university education sufficiently prepares student teachers for FL pronunciation teaching (Grey, Chiara). The other informants from each department hold opposite views (Sky, Luca). The two participants who argue that student teachers are adequately prepared attribute teacher trainees' preparation for FL pronunciation teaching to the knowledge and skills acquired in both language competence and didactics courses. This is illustrated in the following example:

- (25) [E]s gibt [mit PPOCS 1] einen eindeutigen Sprachkurs dafür, wo man [eine Transferleistung in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache] erhoffen oder erwarten kann [...]. Sie haben ein paar Einheiten [zu *teaching speaking* und die Möglichkeit sich] in frei gewählten Projekten auch auf Aussprache zu fokussieren. [...] [Die Englisch-Lehramtsstudierenden sind daher] ausreichend gut vorbereitet.
Grey, pos. 42

The EFL teacher educator in example (25) notes that the explicit pronunciation course PPOCS 1, targeted sessions on teaching speaking and the option to focus on pronunciation in elective projects provides student teachers with a solid foundation from which a transfer to pronunciation teaching can be expected.

By contrast, the two other FL teacher educators, who do not consider student teachers sufficiently prepared for pronunciation instruction, suggest individual reasons for their views, as illustrated in the subsequent examples:

- (26) [Aussprache ist] im Fachdidaktik Curriculum eigentlich nicht [verankert und es] wird auch jetzt nicht besser werden, fürchte ich, weil ja die Fachdidaktik gekürzt wird.

Sky, pos. 46

- (27) Nein. [Ich denke nicht, dass die Studierenden ausreichend vorbereitet werden.] [...] [In] puncto Aussprache fehlt eigentlich [...] überhaupt nicht die Basis im Sinne von selbst machen die Studierenden das ja mit. Und manche machen sicher auch den Schritt und [können das, was sie selbst erfahren haben, in ihrem Unterricht einsetzen.] Aber [das] klappt nicht bei allen Studierenden [...]

Sky, pos. 48

- (28) Nein. [Ich denke nicht, dass die Studierenden ausreichend vorbereitet werden.] [...] Aufgrund des Studiums, aber auch weil [viele] Phonetik und Phonologie [fürchten.] [...] [Auf der Romanistik kann es sein,] dass man vielleicht nur eine [STEOP-] Vorlesungseinheit hat [zur] Phonetik-Phonologie und dann nie wieder.

Luca, pos. 75-80

Examples (26), (27) and (28) provide interesting insights into the reasons why the EFL and the IFL teacher educator believe that FL student teachers are not adequately prepared within the teacher training programmes. According to Sky, pronunciation pedagogy is not integrated into EFL didactics courses, a neglect unlikely to change considering the forthcoming curriculum reform that will shorten the didactics component. Additionally, Sky points out that although EFL student teachers receive explicit pronunciation instruction themselves, only some of them manage to transfer these experiences to their own teaching practice. Notably, her view contrasts strongly with Grey's (example 25) who maintains that student teachers are generally able to apply their pronunciation training experiences in PPOCS 1 to their future EFL classrooms. The linguistics professor Luca, on the other hand, criticises the marginal role of phonetics and phonology in the IFL teacher education programme. Therefore, he seems to primarily attribute student teachers' insufficient preparation to their limited phonological knowledge.

By and large, the interview data demonstrates that teacher educators hold divergent views on student teachers' preparation for FL pronunciation teaching within the teacher training programme at the University of Vienna. The finding that half of the teacher educators believe that student teachers are sufficiently prepared is rather surprising given the commonly reported neglect of pronunciation didactics in FL teacher education (e.g., Henderson et al., 2012, p. 23; Huensch, 2019, p. 753), including both the EFL and IFL teacher training programmes at the University of Vienna (see Chapter 4.2). This result is further unexpected as the great majority of the FL students in this study perceive themselves as inadequately prepared by their studies. This discrepancy could, however, be attributed to the different sample sizes of the two interview groups. Additionally, it has to be kept in mind that the other half of the teacher educators do not perceive student teachers' preparation for FL instruction as sufficient, aligning with the need for improved teacher education in this area reported by previous studies (e.g., Bai & Yuan, 2019, p. 141; Burri, 2015a, p. 33; Huensch, 2019, p. 760; Richter & Schölzky, p. 7).

Moreover, the analysis reveals three similarities and one difference between teacher educators' and student teachers' views (see Chapter 6.1.4). First, the explicit pronunciation training received in PPOCS 1 is recognised by one EFL teacher educator and almost half of the teacher trainees as beneficial but not sufficient for developing pronunciation teaching skills. In fact, PPOCS 1 aims to improve student teachers' own phonological competence (Course directory: PPOCS 1, n.d.), which can be helpful in pronunciation teaching but does not develop their pronunciation teaching skills. Second, the neglect of pronunciation didactics in the EFL and IFL teacher training curricula (see Chapter 4.2) is highlighted by both interview groups. Third, echoing the concerns of some teacher trainees, one IFL teacher strongly criticises the minimal attention devoted to the development of students' phonological knowledge at the Department of Romance Studies (Universität Wien, 2022c, p. 3). In contrast to the student teachers, both IFL teacher educators interviewed in this study reject the idea of integrating explicit pronunciation training into the IFL teacher education programme. In fact, the IFL instructor who teaches language competence courses claims that IFL students develop adequate pronunciation skills in the Italian language classes at university. Evidently, these occasionally conflicting findings reflect individual differences in both student teachers' and teacher educators' beliefs.

In light of the upcoming teacher education reform, the analysis further shows that all FL teacher educators except for one (Grey) propose concrete measures to improve teacher education in order to better prepare student teachers for teaching pronunciation to their future FL learners. Interestingly, interviewees offer individual suggestions concerning how FL teacher trainees could be prepared more adequately to teach pronunciation. The EFL teacher educator Sky suggests including pronunciation pedagogy in or soon after PPOCS 1, while the IFL teacher educators support a dedicated course on phonetics and phonology (Luca) or specialised sessions on pronunciation teaching in didactics classes (Chiara). In fact, Chiara notes that the new teacher education curricula could provide an opportunity to integrate IFL pronunciation didactics, currently absent in the BEd and MEd programmes. In contrast to that, Grey does not put forward any recommendations, claiming that PPOCS 1 and the didactics classes at the Department of English and American Studies adequately prepare EFL student teachers. In other words, all four FL teacher educators seem to favour an integrated approach to teaching pronunciation pedagogy within language competence, didactics or phonetics and phonology courses. The subsequent examples demonstrate Sky and Luca's suggestions on how student teachers could be more effectively prepared for FL pronunciation instruction:

- (29) [Bezüglich der] eigenen Sprachkompetenz unserer Studierenden kann gar nicht mehr eigentlich verlangen von einem Curriculum [als PPOCS 1.] [...] Und in puncto Fachdidaktik [wären] ein paar Sitzungen [möglichst] zeitnahe im Studium zu dem Selbst-Absolvieren von PPOCS 1 [wichtig].

Sky, pos. 60

- (30) [Am besten fände ich einen Phonetik-Phonologie Kurs] mit Fokus auf [Italienisch] [...] [,der auch alle anderen] möglichen Sprachen der Welt miteinschließt. [W]enn man das [Lautsystem aller Sprachen] verstanden hat, kann man das auf jede Sprache anwenden [...]. [So kann man dann auf die Fremdsprachen und Herkunftssprachen, die im Klassenzimmer schon da sind,] zurückgreifen.

Luca, pos. 54

Examples (29) and (30) offer valuable insights into the teacher educators' individual views on the improvement of the FL teacher training programmes. While acknowledging that the EFL teacher education programme at the University of Vienna provides extensive pronunciation training to develop student teachers' phonological skills, Sky argues that EFL teacher trainees would also benefit from pronunciation didactics sessions shortly after the completion of PPOCS 1. The IFL teacher educator Luca proposes another approach to preparing IFL student teachers for FL pronunciation instruction: a dedicated phonetics and phonology course which focuses primarily on Italian, while also incorporating other languages. Designed to provide general theoretical knowledge of phonetics and phonology, such a course could enable prospective teachers to draw on students' FLs and heritage languages (i.e. languages learnt at home) present in multilingual classrooms when teaching the Italian pronunciation. Notably, this suggestion appears to prioritise the development of student teachers' phonological knowledge rather than their pronunciation teaching skills.

Moreover, it can be observed that although all teacher educators recognise the potential of a FL pronunciation didactics course, most view its integration into the FL teacher training curricula as unrealistic due to time constraints (Sky, Grey) and the need for adequately trained didactics professors (Luca). According to Grey, for instance, the EFL teacher training curriculum does not accommodate a course specialising in pronunciation didactics:

- (31) Bilde ich *dialect coaches* aus? [...] [Würde ich einen Aussprache-Fachdidaktik-Kurs unterstützen]? Nein. [W]enn wir ein Curriculum hätten, wo ich jedes Semester zwei Fachdidaktik-Kurse hätte, dann ja. Wenn ich jedes zweite Semester einen habe, dann [muss dieser der] Notwendigkeit des Schulunterrichts entsprechen.

Grey, pos. 38

As illustrated in example (31), Grey stresses that EFL student teachers are not being trained as dialect coaches and she rejects a separate course on pronunciation pedagogy, citing curriculum constraints and the subordinate role of pronunciation in the EFL classroom. Therefore, this EFL teacher educator seems to assign rather limited importance to pronunciation didactics within the teacher education programme. Interestingly, later in the interview, Grey alternatively suggests offering pronunciation teaching workshops within the mandatory 15-hour annual in-service teacher training. This would certainly represent a further valuable approach to the improvement of FL instructors' training for pronunciation instruction.

Overall, these results confirm the need for improved teacher education in the field of FL pronunciation teaching and may have implications for the development of the new FL teacher education curricula. Although only two teacher educators indicate that FL student teachers are inadequately prepared to teach pronunciation, three support enhancing their preparation – an apparent contradiction that nonetheless underscores the need for improving student teachers' training for pronunciation teaching commonly expressed in the literature (e.g., Bai & Yuan, 2019, p. 141; Murphy, 2018, p. 301). In general, most FL teacher educators suggest including FL pronunciation didactics within existing courses rather as a separate course. This is not entirely unexpected as they may feel constrained by the EFL and IFL teacher training curricula which largely overlook pronunciation pedagogy (see Chapter 4.2). Moreover, the forthcoming reduction of the teacher training programme by one year may further complicate the introduction of a new course exclusively focusing on FL pronunciation didactics. However, the integrated approach to pronunciation didactics favoured by the teacher educators clearly contrasts with the interest in a separate pronunciation pedagogy class expressed by most of the FL student teachers in this study (see Chapter 6.1.4). While teacher educators may be better positioned to assess the scope of the curricula, student teachers can offer first-hand insight into their own learning needs. Accordingly, the perspectives of both groups on the inclusion of a separate pronunciation teaching course warrant consideration.

In addition to integrating pronunciation pedagogy into FL didactics courses, the interviews reveal two further possibilities – one for the EFL and one for the IFL teacher training programme – for enhancing student teachers' preparation for FL pronunciation instruction. Regarding the EFL teacher education programme, one educator suggests complementing the PPOCS 1 course with pronunciation didactics sessions. This may represent a valuable approach as the FL teacher trainees in this study – as well as the EFL student teachers in Borbely's (2024, pp. 70-71) and Richter and Schölzky's (2024, pp. 5) investigations – found PPOCS 1 effective in providing basic knowledge and skills for pronunciation teaching. The knowledge and skills acquired in PPOCS 1 could in fact be further developed through targeted didactics lessons. Attending the practical phonetics course and dedicated pronunciation didactics sessions, student teachers could develop both their own pronunciation competence and their pronunciation teaching skills. In the context of the IFL teacher training programme, one teacher educator recommends introducing a phonetics and phonology course. While this suggestion would certainly help to address the current neglect of phonetics and phonology at the Department of Romance Studies (Universität Wien, 2022c, p. 3), a course focusing on phonetics and phonology course is unlikely to sufficiently equip student teachers with the pedagogical knowledge and skills required to effectively teach pronunciation in their future IFL classrooms (e.g., Huensch, 2019, p. 760; Murphy, 2018, p. 301).

Taken together, curriculum changes are needed to improve FL student teachers' preparation for pronunciation teaching at the University of Vienna. Given the distinct curricula for EFL and IFL student teachers, these adjustments may take different forms but should both involve the integration of pronunciation didactics into the teacher training programmes.

7 Conclusion

This master's thesis set out to explore the beliefs of EFL and IFL student teachers and teacher educators at the University of Vienna regarding FL pronunciation teaching and learning. Adopting a qualitative research approach, which involved semi-structured interviews, the present study provides unique insights into FL student teachers' views on the importance of FL pronunciation instruction, their experiences with FL pronunciation teaching and learning and their self-perceived phonological competence and ability to teach pronunciation. Additionally, it offers a complementary perspective by examining teacher educators' beliefs related to the relevance of FL pronunciation instruction and the preparation of student teachers in this area.

The results demonstrate that FL student teachers and teacher educators consider pronunciation instruction as an essential component of FLT but differ in their views on the relevance of pronunciation teaching in EFL compared to IFL classrooms. While some regard pronunciation instruction as more important in either ELT or ILT, others view it as equally valuable in both FL classrooms. The diverse reasons participants provided for prioritising pronunciation instruction in either FL classroom indicate that beliefs about its significance in ELT and ILT differ across individuals. Nonetheless, it has been found that differences in the global status, roles in Austrian secondary school curricula and grapheme-phoneme correspondence of English and Italian likely influence teacher trainees' and educators' views on the relative importance of pronunciation teaching in ELT and ILT.

Regarding student teachers' former experiences with FL pronunciation teaching and learning, the study reveals that prior experiences as FL learners in school, at university and abroad can profoundly shape their current beliefs about FL pronunciation instruction. The lack of pronunciation teaching in school, increased awareness of their own pronunciation during teacher education and discomfort experienced when mispronouncing words abroad contribute to student teachers' recognition of the importance of FL pronunciation teaching. While early teaching experiences may also exert some influence, these are generally seen as reinforcing rather than altering existing views, suggesting a secondary role compared to student teachers' FL learning experiences. Similarly, practicum experiences appear less influential, likely because most teacher trainees are already employed as FL teachers, which seems to shape their cognition more strongly. These findings support earlier research showing that prior teaching and learning experiences impact instructors' beliefs and offer unique insights into how these experiences affect (prospective) teachers' perceptions of FL pronunciation teaching and learning.

Concerning FL student teachers' self-perceived phonological competence, teacher trainees express at least moderate confidence in their English and Italian pronunciation skills,

though they tend to feel more confident in English. This can generally be attributed to a higher language proficiency in English, greater exposure to English, an explicit pronunciation class and a perceived L1 German accent when speaking Italian. Notably, nearly half of the participants are in favour of introducing a pronunciation training course similar to PPOCS 1 at the Department of Romance Studies, which could inform potential improvements to the IFL teacher education curriculum. An obligatory pronunciation course for IFL students could in fact help reduce their self-reported L1 German accent and boost their confidence in their pronunciation skills in Italian.

Moreover, this study shows that while half of the EFL and IFL student teachers report overall confidence in their pronunciation teaching skills, most feel inadequately prepared by their teacher training programmes, primarily due to the neglect of FL pronunciation didactics in both teacher education curricula. Almost all student teachers recommend including pronunciation pedagogy in FL didactics courses or introducing a dedicated course. In contrast, FL teacher educators' views are divided: one half consider teacher trainees adequately prepared, while the other half call for improved teacher education. Unlike student teachers, teacher educators do not advocate for a separate pronunciation didactics class due to curricular constraints and the upcoming teacher education reform. Instead, they suggest integrating pronunciation pedagogy into general FL didactics courses and providing supplementary sessions upon the completion of PPOCS 1 (EFL teacher education programme) or a phonetic and phonology course (IFL teacher education programme). Clearly, these findings echo the need for enhanced teacher education in FL pronunciation instruction highlighted in previous research and offer concrete suggestions from FL student teachers and teacher educators alike.

Taken together, important implications arise from these results in relation to FL pronunciation teaching in teacher education and secondary school curricula. First, MEd FL students' inadequate preparation for FL pronunciation instruction highlights a clear need for improved teacher education in FL pronunciation didactics at the University of Vienna. Integrating FL pronunciation pedagogy into the teacher education curricula at the Department of English and American Studies and the Department of Romance Studies could enhance prospective teachers' preparation for pronunciation teaching, which is particularly important given that insufficient knowledge and training often contribute to its persistent neglect in FLT. Second, although most student teachers acknowledge the importance of FL pronunciation instruction, they often do not prioritise this aspect of language in the Austrian secondary FL classroom. This underscores the necessity for explicit references and clear guidance on pronunciation teaching within Austrian secondary FL curricula to redefine its marginal role in the FL classroom.

In conclusion, this thesis fills a gap in FL teacher cognition research by exploring the beliefs and experiences of EFL and IFL student teachers and teacher educators regarding FL pronunciation teaching and learning. The carefully designed semi-structured interviews have proved particularly useful for obtaining in-depth insights into the unobservable cognition of teacher trainees and educators. By focusing on MEd EFL and IFL students at the University of Vienna, the study significantly enriches FL teacher cognition research in the Austrian context and offers unique insights into the views of FL student teachers of both English and Italian. Notably, this study is the first of its kind to additionally integrate the perspectives of FL teacher educators, shedding new light on the common neglect of FL pronunciation didactics in teacher training and carrying valuable implications for curriculum designers.

8 Limitations and directions for future research

While this thesis offers fresh insights into the cognition of EFL and IFL student teachers and teacher educators regarding FL pronunciation teaching and learning, its findings naturally have to be considered in light of a number of limitations which open up room for future research.

The first limitation that is worth noting concerns the narrow setting of the study. While examining the beliefs and experiences of a specific group of student teachers (MEd students of both English and Italian at the University of Vienna) and teacher educators provides valuable insights into an unexplored area of language teacher cognition research, caution must be taken when transferring the results to student teachers and teacher educators at other Austrian universities or of different FLs. Further research with a broader scope is necessary to extend these findings, particularly by including the perspectives of EFL and IFL student teachers and teacher educators at different institutions in Austria or of diverse FLs.

The second limitation which needs to be acknowledged is that data collection was limited to the utilisation of one method, that is, semi-structured interviews. While this instrument allowed to obtain rich data on student teachers' and teacher educators' beliefs and experiences, it does not capture participants' actual teaching practices. Given the potential mismatch between teachers' perceptions and their actual classroom behaviour, future studies could combine semi-structured interviews with additional methods, such as classroom observations. Nevertheless, for the purpose of this thesis, semi-structured interviews proved extremely effective, particularly given the study's explanatory nature and the method's suitability for examining informants' individual views in depth. Moreover, the inclusion of the perceptions of teacher educators not only represents a novel methodological approach but also adds a valuable dimension to the data gathered from student teachers. As such, future language teacher cognition studies may benefit from adopting a similar research design.

Another limitation refers to the relatively small sample size, both in terms of student teachers and, more importantly, teacher educators. The group of teacher trainees was by nature small as only a limited number of MEd students met the study's predefined restrictive selection criteria. As the sample predominately consisted of relatively experienced student teachers, a comparison with novice FL teachers may, however, have yielded further interesting insights. Future studies could adopt less restrictive sample criteria, for instance, by including both EFL and IFL teacher trainees and novice teachers or student teachers of diverse FLs, to increase sample size and generalisability. Regarding the teacher educators, interviewing a larger number of informants would have certainly generated more extensive data, yet exceeded the limited scope of this master's thesis.

These limitations suggest potential avenues for future studies on the beliefs of student teachers and teacher educators regarding FL pronunciation teaching and learning. A replication of this study including participants from other Austrian or European universities is necessary to gain a better understanding of EFL and IFL student teachers' and teacher educators' views on FL pronunciation instruction. By focusing not only on phonological instruction in ELT but also in ILT, this study contributes to the emerging body of language teacher cognition research in pronunciation teaching beyond the EFL classroom – particularly in Italian – and highlights the need for further investigation into additional FLs. In light of the methodological limitations, future research could employ a mixed-methods approach combining semi-structured interviews with additional data collection instruments as well as include larger sample sizes.

9 References

- Abel, C. (2018). *Ausspracheschulung : Erhebung der Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften : Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*. Narr Francke Attempto.
- Abercrombie, D. (1949). Teaching Pronunciation. *ELT Journal*, 3(5), 113–122. <https://doi.org/10.1093/elt/III.5.113>
- Bai, B., & Yuan, R. (2019). EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. *ELT Journal*, 73(2), 134–143. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy040>
- Bailey, A. A., & Brandl, A. (2013). Incorporating pronunciation in the first-year Spanish classroom: An early intervention. In J. Levis & LeVelle K (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 207–223).
- Baker, A. A. (2011a). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal*, 2(3), 263–292. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.259955>
- Baker, A. A. (2011b). ESL teachers and pronunciation pedagogy: Exploring the development of teachers' cognitions and classroom practices. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 82–94). Iowa State University.
- Baker, A., & Murphy, J. (2011). Knowledge Base of Pronunciation Teaching: Staking Out the Territory. *TESL Canada Journal*, 28(2), 29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1071>
- Balboni, P. E. (2021). *The Italian language is the 4th most studied language in the world*. <https://italyuntold.org/wp-content/uploads/2022/03/Italian-is-the-fourth-most-studied-language-in-the-world.pdf>
- Baran-Łucarz, M. (2022). 'The course should be obligatory!': Attitudes of Polish future EFL teachers towards a course on pronunciation teaching. In J. Levis & A. Guskaroska (Eds.), *Proceedings of the 12th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Iowa State University Digital Press. <https://doi.org/10.31274/psllt.13260>
- Barkhuizen, G. (2021). *Language teacher educator identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI: 10.1017/9781108874083>
- Bertinetto, P. M., & Loporcaro, M. (2005). The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome. *Journal of the International Phonetic Association*, 35(2), 131–151. <https://doi.org/10.1017/S0025100305002148>
- Bildungsdirektion Wien. (2024). *Fremdsprachenprojekte Schuljahr 2024/25*. https://www.bildung-wien.gv.at/Dam/Jcr:3fc5d570-6db6-46b0-826e-Ee82a718067a/Fremdsprachenprojekte_SJ_2024_25-1.Pdf.
- Bodorík, M. (2017). Teaching English pronunciation by non-native teachers as seen by Slovak teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 157–174. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0034>
- Bøhn, H., & Hansen, T. (2017). Assessing Pronunciation in an EFL Context: Teachers' Orientations towards Nativeness and Intelligibility. *Language Assessment Quarterly*, 14(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1256407>
- Borbely, T. (2024). *Exploring EFL student teachers' beliefs about pronunciation teaching and learning at the University of Vienna* [Master's thesis, University of Vienna].
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 163–171). Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781139042710.022>

- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education : Research and practice*. Bloomsbury Academic.
- Breitkreutz, J., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51–61. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919>
- Britain, D. (2017). Beyond the “gentry aesthetic”: Elites, Received Pronunciation and the dialectological gaze. *Social Semiotics*, 27(3), 288–298. <https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1301794>
- Bundesministerium für Bildung. (2024a). *Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2020.03.2025.pdf>
- Bundesministerium für Bildung. (2024b). *Lehrplan der Mittelschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263955/NOR40263955.pdf>
- Bundesministerium für Bildung. (2024c). *Lehrplan der Volksschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf>
- Burri, M. (2015a). ‘My perspective changed dramatically’: A case for preparing L2 instructors to teach pronunciation. *English Australia Journal*, 31, 19–37.
- Burri, M. (2015b). Student Teachers’ Cognition about L2 Pronunciation Instruction: A Case Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 66–87. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.5>
- Burri, M., Baker, A., & Chen, H. (2017). “I feel like having a nervous breakdown”: Pre-service and in-service teachers’ developing beliefs and knowledge about pronunciation instruction. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 109–135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.05bur>
- Buscetta, R. (2008). *Per così dire : La fonetica e la fonologia nella didattica dell’italiano per stranieri* (1st ed.). Arance Ed.
- Buss, L. (2016). Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research*, 20(5), 619–637. <https://doi.org/10.1177/1362168815574145>
- Buss, L. (2017). The role of training in shaping teacher cognition related to L2 pronunciation. *Ilha Do Desterro*, 70(3), 201–226. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n3p201>
- Canepari, L. (1986). *Italiano standard e pronunce regionali* (3rd ed.). CLEUP.
- Canepari, L. (1999). *Manuale di pronuncia italiana: Con un pronunciario di oltre 30000 voci e due audiocassette C45* (2nd ed.). Zanichelli.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (Vol. 7, Issue 7).
- Cerruti, M. (2011). Regional varieties of Italian in the linguistic repertoire. *International Journal of the Sociology of Language*, 210(2011). <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.028>
- Chan, R. K., & Leung, J. H. (2014). Implicit learning of L2 word stress regularities. *Second Language Research*, 30(4), 463–484. <https://doi.org/10.1177/0267658313510169>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Costamagna, L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Paravia Scriptorium.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <http://rm.coe.int/1680459f97>

- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Couper, G. (2006). The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, 21(1), 46–66.
- Couper, G. (2016). Teacher cognition of pronunciation teaching amongst English language teachers in Uruguay. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(1), 29–55. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.02cou>
- Couper, G. (2017). Teacher cognition of pronunciation teaching: Teachers' concerns and issues. *TESOL Quarterly*, 51(4), 820–843. <https://doi.org/10.1002/tesq.354>
- Course directory: AR 1 Methodik 1 - Italienisch. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110321&semester=2025S>
- Course directory: AR 2 Berufsbezogene Kommunikation - Italienisch. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110334&semester=2025S>
- Course directory: AR 3: Begleitlehrveranstaltung zur Schulpraxis - Italienisch. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110031&semester=2025S>
- Course directory: AR 4 Methodik 2 - Italienisch. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110026&semester=2025S>
- Course directory: AR 5 Themenkreis Fachdidaktik - Italienisch. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110076&semester=2025S>
- Course directory: ASSET. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=120400&semester=2025S>
- Course directory: Colloquium. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/en/course.html?lv=110071&semester=2025S>
- Course directory: ELT Foundations 1. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=126010&semester=2025S>
- Course directory: ELT Foundations 2. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=126020&semester=2025S>
- Course directory: PPOCS 1. (n.d.). <https://ufind.univie.ac.at/en/course.html?lv=121192&semester=2025S>
- Crystal, D. (2012). A global language. In P. Seargeant & J. Swann (Eds.), *English in the world: History, diversity, change* (pp. 151–196). Routledge.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (1994). Is pronunciation teaching desirable? Is it feasible? In S. Sebbage & T. Sebbage (Eds.), *Proceedings of the 4th international NELLE conference* (pp. 2.6-2.7). NELLE.
- Dalton-Puffer, C., Faistauer, R., & Vetter, E. (2011). Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). *Language Teaching*, 44(2), 181–211. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000418>
- Dalton-Puffer, C., Kaltenboeck, G., & Smit, U. (1997). Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria. *World Englishes*, 16(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00052>
- Dalton-Puffer, C., & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford Univ. Press.
- Danesi, M. (1981). Phonological Variation and the Teaching of Italian Pronunciation. *Italica*, 58(3), 187. <https://doi.org/10.2307/478482>
- Darcy, I. (2018). Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it? *The CATESOL Journal*, 30(1). <https://doi.org/10.5070/B5.35963>
- Dardano, M. (2017). *Nuovo manualetto di linguistica italiana* (2nd ed.). Zanichelli.

- Delicado Cantero, M., & Steed, W. (2015). La enseñanza de la pronunciación del español en Australia: creencias y actitudes de los profesores. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 18–35. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1012895>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (1st ed.). John Benjamins Publishing Company.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2022). Pronunciation learning and teaching. In *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (pp. 147–159). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003022497-14>
- Dewaele, J.-M. (2017). Why the dichotomy ‘L1 versus L2 user’ is better than ‘native versus non-native speaker’. *Applied Linguistics*, amw055. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>
- Diadori, P. (2012). *Insegnare italiano a stranieri* (2nd ed.). Le Monnier.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2* (1st ed.). Guerra Ed.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative, and mixed methodologies* (1st ed.). Oxford Univ. Press.
- Edwards, J. G. H. (2023). *The sounds of English around the world: An introduction to phonetics and phonology*. Cambridge University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Reinders, H., Erlam, R., & Philp, J. (2009). Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching. In *Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Ethnologue. (2024). *What is the most spoken language?* <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>.
- Ethnologue. (2025). *What are the top 200 most spoken languages?* <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>.
- European Commission, D.-G. for E. Y. S. and C. (2024). *Special Eurobarometer: 540 Europeans and their languages September - October 2023*. <https://doi.org/10.2766/28257>
- European Commission, EACEA, & Eurodyce. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe - 2023 edition* (P. Birch, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2797/529032>
- Eurostat. (2024). *Foreign language learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?Title=Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education.
- Ferragne, E., Guyot Talbot, A., King, H., & Navarro, S. (2024). Exploring the accent mix perceptually and automatically: French learners of English and the RP–GA divide. *Languages*, 9(2), 50. <https://doi.org/10.3390/languages9020050>
- Foote, J. A., Holtby, A. K., & Derwing, T. M. (2011). Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>
- Foote, J. A., Trofimovich, P., Collins, L., & Urzúa, F. S. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, 44(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.784345>

- Freeman, D. (2009). The scope of second language teacher education. In *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 11–19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.004>
- Gabriel, C., & Thiele, S. (2017). Learning and teaching of foreign language pronunciation in multilingual settings: A questionnaire study with teachers of English, French, Italian and Spanish. In C. Schlaak & S. Thiele (Eds.), *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre (Romanische Sprachen und ihre Didaktik 62)* (pp. 79–104). ibidem.
- Gamsjäger, T. (2024). “MORE”! or “easy”? : *Pronunciation teaching in Austrian lower secondary schools : EFL coursebooks and reported teaching practices* [Master’s thesis]. University of Vienna.
- Gilbert, J. (2014). Myth 4: Intonation is hard to teach. In L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 107–136). University of Michigan Press.
- Gooch, R., Saito, K., & Lyster, R. (2016). Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ɹ/ to Korean adult EFL learners. *System*, 60, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.007>
- Grant, L. (2014). Prologue to myths: What teachers need to know. In *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 1–33). University of Michigan Press.
- Hancock, M. (2020). *Mark Hancock’s 50 tips for teaching pronunciation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009086448>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman.
- Hasenberger, T. (2012). *The role of pronunciation in secondary-school TEFL: Current views and an evaluation of teaching materials* [Diploma thesis, University of Vienna].
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., Waniek-Klimczak, E., Levey, D., Cunningham, U., & Curnick, L. (2012). The English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language*, 10(1), 5–27. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0047-4>
- Hirschfeld, U. (2003). Ausspracheübungen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th ed., pp. 277–280). A. Francke.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford Univ. Press.
- Holliday, A. (2018). Native-speakerism. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0027>
- Huensch, A. (2019). Pronunciation in foreign language classrooms: Instructors’ training, classroom practices, and beliefs. *Language Teaching Research*, 23(6), 745–764. <https://doi.org/10.1177/1362168818767182>
- Isaacs, T. (2009). Integrating form and meaning in L2 pronunciation instruction. *TESL Canada Journal*, 27(1), 1. <https://doi.org/10.18806/tesl.v27i1.1034>
- Istat. (2014). *L’uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2014/10/Lingua-italiana-e-dialetti_PC.pdf
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal*, 52(2), 119–126. <https://doi.org/10.1093/elt/52.2.119>
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language : New models, new norms, new goals* (1st ed.). Oxford Univ. Press.
- Jones, T. (2017). Pronunciation with other areas of language. In O. Kang, R. I. Thomson, & J. M. Murphy (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation* (pp. 370–384). Routledge.

- Kachru, B. B. (1992). Teaching world Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd ed., pp. 355–365). University of Illinois Press.
- Kelly, G. (2002). *How to teach pronunciation* (3rd ed.). Longman.
- Kissling, E. M. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? *The Modern Language Journal*, 97(3), 720–744.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x>
- Králová, Z., Nemcoková, K., & Datko, J. (2021). *Foreign language pronunciation, from theory to practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Krings, H. P. (2003). Italienisch. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th ed., pp. 538–542). A. Francke.
- Kurtz, J. (2013). Sprechen und Aussprache. In W. Hallet & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (2nd ed., pp. 79–83). Klett, Kallmeyer.
- Lane, L. (2010). *Tips for teaching pronunciation : A practical approach*. Pearson Longman.
- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377. <https://doi.org/10.2307/3588485>
- Levis, J. M. (2016). Research into practice: How research appears in pronunciation teaching materials. *Language Teaching*, 49(3), 423–437.
<https://doi.org/10.1017/S0261444816000045>
- Levis, J. M. (2018a). Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation. In *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Levis, J. M. (2018b). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241564>
- Levis, J. M. (2024). Pronunciation in language teaching. In *Teaching pronunciation with confidence: A resource for ESL/EFL teachers and learners* (pp. 29–55).
- Levis, J. M., & Silpachai, A. O. (2022). Speech intelligibility. In T. M. Derwing, M. J. Munro, & R. I. Thomson (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking* (pp. 160–173). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.4324/9781003022497-15>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in education* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative Research in Education* (4th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- Lindemann, S., Litzenberg, J., & Subtirelu, N. (2014). Problematizing the dependence on L1 norms in pronunciation teaching: Attitudes toward second-language accents. In *Social Dynamics in Second Language Accent* (pp. 171–194). DE GRUYTER.
<https://doi.org/10.1515/9781614511762.171>
- Llurda, E., & Calvet-Terré, J. (2024). Native-speakerism and non-native second language teachers: A research agenda. *Language Teaching*, 57(2), 229–245.
<https://doi.org/10.1017/S0261444822000271>
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica: Tra storia, ricerca e didattica* (Nuova edizione). Carocci editore.
- Lord, G. (2005). (How) Can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course. *Hispania*, 88(3), 557. <https://doi.org/10.2307/20063159>

- Macaro, E. (2010). Review of recent research (2000–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Italian. *Language Teaching*, 43(2), 127–153. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990358>
- Macdonald, S. (2002). Pronunciation - views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3–18.
- Manzini, L. (2022). *The role of correct pronunciation and intonation in teaching Italian as a Foreign Language through blended learning: a guide to the core sounds of the Italian language for English native speakers* [Doctoral dissertation, University of Birmingham].
- Marks, J. (2011). Cinderella at the crossroads: Quo vadis, English pronunciation teaching? *Babylonia*, 11(2), 63–67.
- Maturi, P. (2014). Elementi di linguistica educativa. In M. Chini & C. Bosisio (Eds.), *Fondamenti di glottodidattica : Apprendere e insegnare le lingue oggi* (1st ed., pp. 104–115).
- Ministro degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. (2018). *L'italiano nel mondo che cambia - 2018*. <https://italiana.esteri.it/italiana/wp-content/uploads/2020/10/Rapporto-Lingua-Italiana-2018.pdf>
- Mompean, J. A. (2004). Options and criteria for the choice of an English pronunciation model in Spain. In O. Cabanas, M. José, J. Anderson, & J. Varela Zapata (Eds.), *Linguistic Perspectives from the Classroom: Language Teaching in a Multicultural Europe* (pp. 1043–1059). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico (Universidad de Santiago de Compostela).
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81–108. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001035>
- Moyer, A. (2014). What's age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 443–464. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.4>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 49(s1), 285–310. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.49.s1.8>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). Intelligibility in research and practice: Teaching priorities. In *The handbook of English pronunciation* (pp. 375–396). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch21>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2022). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility, redux. In J. M. Levis, T. M. Derwing, & M. J. Munro (Eds.), *The evolution of pronunciation teaching and research : 25 years of intelligibility, comprehensibility, and accentedness* (pp. 7–32). John Benjamins Publishing Company.
- Murphy, J. M. (1997). Phonology courses offered by MATESOL programs in the U.S. *TESOL Quarterly*, 31(4), 741–764. <https://doi.org/10.2307/3587758>
- Murphy, J. M. (2014a). Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching. *System*, 42, 258–269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.007>
- Murphy, J. M. (2014b). Myth 7: Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. In L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 188–224). University of Michigan Press.
- Murphy, J. M. (2018). Teacher training in the teaching of pronunciation. In O. Kang, R. Thomson, & M. Murphy (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation* (pp. 298–319). Routledge.
- Nagle, C. L., & Huensch, A. (2022). Expanding the scope of L2 intelligibility research. In J. M. Levis, T. M. Derwing, & M. J. Munro (Eds.), *The evolution of pronunciation teaching and*

- research: 25 years of intelligibility, comprehensibility, and accentedness (pp. 51–73). John Benjamins Publishing Company.
- Nagle, C., Sachs, R., & Zárate-Sández, G. (2018). Exploring the intersection between teachers' beliefs and research findings in pronunciation instruction. *The Modern Language Journal*, 102(3), 512–532. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12493>
- Nguyen, L. T., & Burri, M. (2024). Pronunciation pedagogy in English as a foreign language teacher education programs in Vietnam. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 62(2), 675–691. <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0126>
- O'Brien, M. G. (2004). Pronunciation matters. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 37(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2004.tb00068.x>
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203777282>
- Palmieri, C. (2019). *Identity trajectories of adult second language learners : Learning Italian in Australia*. Multilingual Matters.
- Papachristou, V. (2011). Explicit vs. implicit pronunciation teaching to Greek children: The case of the acquisition of English vowels. In E. Kitis, N. Lavidas, N. Topintzi, & T. Tsangalidis (Eds.), *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 371–381).
- Pellegrino, E. (2017). Can second language suprasegmentals be learned? A study on Japanese learners of Italian as foreign language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 141(5_Supplement), 3519–3519. <https://doi.org/10.1121/1.4987402>
- Peltekov, P. (2020). The effectiveness of implicit and explicit instruction on German L2 learners' pronunciation. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 53(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/tger.12115>
- Pennycook, A. (2016). Politics, power relationships and ELT. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (1st ed., pp. 26–37). Routledge.
- Pointner, S. (2022). *Teaching English pronunciation to lower secondary students and adult learners: A contrastive coursebook analysis* [Master's thesis, University of Vienna].
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Richter, K. (2021). Practical Phonetics and Oral Communication Skills. In A. Berger, H. Heaney, P. Resnik, A. Rieder-Bünemann, & G. Savukova (Eds.), *Developing advanced English language competence: A research-Informed approach at tertiary level* (1st ed., Vol. 22, pp. 89–103). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79241-1_8
- Richter, K., & Schölzky, L. (2023). Ready to teach English pronunciation? Student teachers' views and experiences. *CELT Matters*, 9. https://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/CELT_Matters_contributions/Richter_Schoelzky_2023_04.pdf
- Richter, K., & Weissenböck, A. (2021). From BBC to Netflix and Amazon Prime? Exploring pre-service EFL teachers' choice of a model accent. *CELT Matters*, 1. https://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/CELT_Matters_contributions/Richter_Weissenbaeck_2021.pdf
- Roach, P. (2004). British English: Received Pronunciation. *Journal of the International Phonetic Association*, 34(2), 239–245. <https://doi.org/10.1017/S0025100304001768>
- Rogerson-Revell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.5040/9781350934177>
- Saalfeld, A. (2011). Acquisition of L2 phonology in advanced learners: Does instruction make a difference? In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in*

- Second Language Learning and Teaching Conference (pp. 144–152). Iowa State University.
- Saito, Y., & Saito, K. (2017). Differential effects of instruction on the development of second language comprehensibility, word stress, rhythm, and intonation: The case of inexperienced Japanese EFL learners. *Language Teaching Research*, 21(5), 589–608. <https://doi.org/10.1177/1362168816643111>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Schaefer, C. (2023). *EFL teachers' perceptions of English pronunciation teaching in Austrian lower secondary schools* [Master's thesis, University of Vienna].
- Scheffler, P., & Baranowska, K. (2023). Learning pronunciation through television series. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–16.
- Scheitza, J., & Visser, J. (2019). «dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]»: riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana. *EL.LE*, 8(3), 567–586. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/004>
- Schmid, S. (1999). *Fonetica e fonologia dell'italiano* (1st ed.). Paravia Scriptorium.
- Schmitt, H. (2016). *Teaching English pronunciation: A textbook for the German-speaking countries*. Universitätsverlag Winter.
- Schneider, E. W. (2020). *English around the world: An introduction* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Schwarz, M., Milchram, M., & Wankmüller, O. (2021). The language lab. In A. Berger, H. Heaney, P. Resnik, A. Rieder-Bünemann, & G. Savukova (Eds.), *Developing advanced English language competence: A research-Informed approach at tertiary level* (1st ed., Vol. 22, pp. 105–111). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79241-1_9
- Scovel, T. (2000). A CRITICAL REVIEW OF THE CRITICAL PERIOD RESEARCH. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200135>
- Sergeant, P. (2016). World Englishes and English as a lingua franca. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (1st ed., pp. 13–25). Routledge.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca* (1st ed.). Oxford Univ. Press.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269–285. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.269>
- Skarnitzl, R., Čermák, P., Šturm, P., Obstová, Z., & Hricsina, J. (2021). Glottalization and linking in the L2 speech of Czech learners of Spanish, Italian and Portuguese. *Second Language Research*, 38(4), 941–963. <https://doi.org/10.1177/02676583211015803>
- Smakman, D. (2017). *The use of native-speaker pronunciation models* (pp. 97–101). Universiteit Leiden. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/57213>
- Smit, U. (2004). Language policies in Viennese schools: The roles English plays. *Vienna English Working Papers (VIEWS)*, 13(2), 69–87.
- Smit, U., & Schwarz, M. (2019). English in Austria: Policies and practices. In *English in the German-Speaking World* (pp. 294–314). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108768924.015>
- SSC Lehrer*innenbildung. (2025). *Eigenunterricht / Eigene Schule / Sonderformate*. <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc->

- Statistik Austria. (2024). *Fremdsprachenunterricht der Schüler:innen im Schuljahr 2022/23*. https://www.statistik.at/fileadmin/Pages/443/11_-_Fremdsprachenunterricht23.Ods.
- Stratton, J. M. (2022). *Explicit historical, phonetic, and phonological instruction in second language acquisition* [Doctoral dissertation, Purdue University].
- Stratton, J. M. (2023). Explicit pronunciation instruction in the second language classroom. *Journal of Second Language Pronunciation*, 9(1), 71–102. <https://doi.org/10.1075/jslp.22038.str>
- Sturm, J. L. (2013). Explicit phonetics instruction in L2 French: A global analysis of improvement. *System*, 41(3), 654–662. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.015>
- Sung, C. C. M. (2016). Exposure to multiple accents of English in the English Language Teaching classroom: From second language learners' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 190–205. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.936869>
- Szpyra-Kozłowska, J. (2014). *Pronunciation in EFL instruction : A research-based approach* (1st ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092628>
- Tajeddin, Z., & Norouzi, M. (2024). Genealogy of novice teachers' beliefs about pronunciation instruction: A complex systems approach. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 108–124. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.09>
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240–249. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.240>
- Tsang, A. (2021). EFL listening, pronunciation, and teachers' accents in the present era: An investigation into pre- and in-service teachers' cognition. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211051981>
- Tsunemoto, A., Trofimovich, P., & Kennedy, S. (2023). Pre-service teachers' beliefs about second language pronunciation teaching, their experience, and speech assessments. *Language Teaching Research*, 27(1), 115–136. <https://doi.org/10.1177/1362168820937273>
- Universität Wien. (n.d.-a). *Neugestaltung des Lehramtsstudiums*. <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/neugestaltung/>
- Universität Wien. (n.d.-b). *Teacher education: Bachelor & Master*. <https://studieren.univie.ac.at/en/teacher-education-programme/>
- Universität Wien. (2022a). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/MEd_507-046/_aktuell__Teilcurriculum_Englisch_MA_Lehramt__Stand_Juli_2022_.pdf
- Universität Wien. (2022b). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_spl_anglistik/Our_Programmes/BEd_407-046/_aktuell__Teilcurriculum_Englisch_BA_Lehramt__Stand_Juli_2022_.pdf
- Universität Wien. (2022c). *Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*.

- https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Franzoesisch_Italienisch_Spanisch_BA_Lehramt_Version2017.pdf
- Universität Wien. (2022d). *Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*.
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Franzoesisch_Italienisch_Spanisch_MA_Lehramt.pdf
- Uzun, T. (2022). Preservice English teachers' attitudes and beliefs about learning and teaching pronunciation. *Dil Dergisi*, 173(2), 22–42.
<https://doi.org/10.33690/dilder.1040120>
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2024*. <https://www.maxqda.com/>
- Vollans, D. (2016). *The role of pronunciation in English language teaching: A study of teachers' beliefs* [Diploma thesis, University of Vienna].
- Walker, R., & Zoghbor, W. (2015). The pronunciation of English as a lingua franca. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English pronunciation*. Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118346952>
- Yokomoto, K. (2016). Teacher training and approaches to EFL pronunciation teaching. *International Symposium on Applied Phonetics (ISAPh 2016)*, 95–100.
<https://doi.org/10.21437/ISAPh.2016-19>
- Yoshida, M. T. (2018). Choosing technology tools to meet pronunciation teaching and learning goals. *The CATESOL Journal*, 30(1), 195–212.
<https://doi.org/10.5070/B5.35971>

10 Appendix

10.1 Categories and sub-categories (student teacher interviews)

Table 3. *Categories and sub-categories for the analysis of student teacher interviews*

Category (C)	Sub-category	Description	Example
C1: Importance of FL pronunciation teaching	Importance of pronunciation teaching	Any information related to whether student teachers believe that FL pronunciation teaching is important.	„[Ich] finde schon, dass es wichtig ist, dass [Ausspracheunterricht] ein Teil vom Unterricht ist. Ich finde aber nicht, dass es als eigenes Ding gesehen [sollte.]“ (Cam, pos. 54)
	Importance of pronunciation teaching compared to other language skills	Any information related to how student teachers rate the importance of teaching FL pronunciation compared to other language skills (i.e. speaking, listening, writing, reading, grammar, vocabulary) in the Austrian FL secondary classroom.	„[Ich hätte gesagt:] Sprechen, Vokabeln, Hören, dann Grammatik, Schreiben, Lesen, Aussprache. Aussprache ist für mich persönlich nicht so wichtig.“ (Sarah, pos. 46)
	Differences in ELT and ILT	Any information related to whether student teachers consider pronunciation teaching to be more important in ELT or in ILT, or whether they regard it as equally important.	“Englisch werden sie wahrscheinlich im Leben öfter brauchen, weil es [eine] Weltsprache ist. Und Italienisch ist für viele mehr so ein Zuckerl, das sie gerne lernen möchten und für den Urlaub vielleicht brauchen.“ (Ellis, pos. 56)
	Factors contributing to the importance of pronunciation teaching	Any information relating to factors that contribute to the importance of FL pronunciation teaching (e.g. role in effective communication, grapheme-phoneme correspondence).	„[Aussprache] sollte unterrichtet werden [...] [damit] man einfach grundsätzlich einmal die Dinge richtig ausspricht [und] verstanden wird [vom L1-Gegenüber] und andererseits einfach, weil es, glaube ich, für einen Selber Vorteile hat.“ (Jordan, pos. 68)
	Factors contributing to the neglect of pronunciation teaching	Any information relating to factors that contribute to the neglect of FL pronunciation teaching (e.g. curricular demands,	“[I]m Poly hat man nur drei Wochenstunden Englisch und [daher habe ich] einfach keine Zeit dafür.“ (Sarah, pos. 60)

		time constraints, lack of teaching materials).	
	Importance of FL learners' pronunciation skills	Any information related to whether student teachers regard good pronunciation skills as important for their FL learners.	„Ich finde, in der Oberstufe [gehört eine gute Aussprache] [...] zur Sprachkompetenz dazu.“ (Ellis, pos. 44)
C2: Experiences with FL pronunciation teaching and learning	Experience as FL learners	Any information related to student teachers' (lack of) experience with FL pronunciation teaching and learning as FL learners in school.	„[Aussprache spielte] gar keine Rolle, weil [die] Lehrer von früher [...] einfach noch [keinen Fokus darauflegten.]“ (Jordan, pos. 80)
	Awareness of one's own pronunciation competence as a FL learner	Any information related to student teachers' (lack of) awareness about their own pronunciation skills as FL learners in school (incl. experiences abroad, at university, feelings of discomfort).	„Ich dachte, dass man [meinen L1-Akzent] nicht hört. Und als ich dann nach Amerika bin, haben mir alle gesagt: ‚Ja, aber von wo kommst du?‘ Und dann habe ich mir gedacht: ‚Aha, man hört es so stark.‘“ (Elena, pos. 60)
	Experience as practicum observers	Any information related to student teachers' (lack of) experience with FL pronunciation teaching as practicum observers.	„Ausspracheunterricht explizit, [konnte ich] sicher nicht [beobachten. Aber] es ist zu Korrekturen gekommen.“ (Ben, pos. 78)
	Teaching experience as practicum teachers	Any information related to student teachers' (lack of) experience with FL pronunciation teaching as practicum teachers.	„Ich weiß, dass [ich in Englisch] schon dann Wörter einfach noch mal wiederholt habe, wie es halt richtig ausgesprochen wird.“ (Cam, pos. 92)
	Teaching experience and practice in student teachers' own school	Any information related to student teachers' (lack of) experience with FL pronunciation teaching and pronunciation teaching practices as teachers in their own school.	„[V]or allem ab der zweiten Klasse [mache ich] manche Stunden wirklich [nur zur] Aussprache.“ (Elena, pos. 84)
	Impact of previous pronunciation learning and teaching experiences	Any information related to whether and how student teachers' FL pronunciation teaching and learning experiences shape their beliefs about pronunciation instruction.	„[Meine Erfahrungen haben] auf jeden Fall [meine heutigen Einstellungen zum Ausspracheunterricht beeinflusst.] [...] [Da ich als Schülerin nie Ausspracheunterricht] hatte, [...] weiß ich, wie frustrierend es dann

			ist, wenn man sich denkt: „Naja, wieso hat mich dann nie jemand ausgebessert?“ (Cam, pos. 74)
C3: FL pronunciation skills	Confidence	Any information related to student teachers' (limited) confidence in their own pronunciation skills in English and Italian.	“Auf einer Skala [...] von 1-10, wenn du mich fragst, würde ich mich vielleicht als [jemand der die beiden Sprachen] nicht als Muttersprache spricht, vielleicht irgendwo bei sieben, acht einordnen.“ (Ben, pos. 30)
	Differences in English and Italian	Any information related to whether student teachers perceive any differences between their pronunciation skills in English and Italian (incl. perceptions of a stronger perceived L1 accent).	„Ich würde sagen, meine [englische] Aussprache ist besser als die italienische Aussprache, aber beides [sind] okay.“ (Sarah, pos. 30)
	Teacher training	Any information regarding the pronunciation training student teachers received in teacher education (e.g. PPOCS 1).	„Ich habe sehr intensiv an meinem Akzent gearbeitet. Ich meine, sonst [hätte] ich PPOCS einfach nicht [bestanden.]“ (Bianca, pos. 28)
	Language learning background	Any information related to the impact of student teachers' language learning background on their pronunciation skills (e.g. age of onset, L1s, personal LX learning experiences).	“[O]bwohl ich eigentlich aufgewachsen bin mit beiden Sprachen, habe ich das Gefühl, dass ich schon einen Akzent habe [meine italienische] Aussprache nicht perfekt ist [und] man hört, dass [...] meine richtige Aussprache, mit der ich aufgewachsen bin, Deutsch ist.“ (Elena, pos. 20)
	FL teachers' pronunciation skills	Any information related to student teachers' beliefs regarding a FL teacher's pronunciation skills (i.e. teacher as an accent model, near-native vs. intelligible accent).	“Den Schülerinnen und Schülern muss man ja auch vermitteln, wie [man das gut ausspricht,] weil die idealisieren ja dann die Lehrperson [die ein gewisser Richtwert für die Klasse ist].“ (Elena, pos. 22)
C4: FL pronunciation	Preparation for pronunciation teaching	Any information related to whether student teachers feel adequately prepared	„[W]enn man [Aussprache tatsächlich unterrichten möchte, müsste man sich schon ein bisschen]

teaching skills		for FL pronunciation teaching.	genauer vorbereiten.“ (Bianca, pos. 126-127)
	Preparation within teacher education	Any information related to whether student teachers feel that their FL teacher education programmes adequately prepare them for FL pronunciation teaching.	„[Ich muss] ehrlich sagen, (..) fühle ich mich da jetzt nicht gut darauf vorbereitet, zero eigentlich. Und weiß auch, dass ich [...] ich mir selbst Sachen aneignen muss und [viel] lesen muss.“ (Cam, pos. 98)
	EFL teacher education programme	Any information related to student teachers' preparation for FL pronunciation teaching at the Department of English and American Studies (incl. the perceived value of PPOCS 1).	“In Englisch fühle ich mich extrem gut vorbereitet. [...] [a]uch was das fachdidaktische Wissen angeht.“ (Elena, pos. 90)
	IFL teacher education programme	Any information related to student teachers' preparation for FL pronunciation teaching at the Department of Romance Studies.	“[I]n Italienisch macht man im Studium <u>gar</u> nichts bezüglich der Aussprache.“ (Cam, pos. 98)
	Differences in ELT and ILT	Any information related to whether student teachers perceive any differences in their preparation for pronunciation instruction in ELT or ILT.	„[I]n Italienisch, zum Beispiel, macht man im Studium <u>gar</u> nichts bezüglich der Aussprache. [...] Und in Englisch war es natürlich um einiges besser.“ (Cam, pos. 98)
	Need for improved teacher training in FL pronunciation	Any information related to whether student teachers perceive the need for improved training in FL pronunciation teaching (incl. wish for FL pronunciation didactics course and areas for improvement).	“[Ich] hätte mir schon einen Kurs gewünscht, der [meine Einstellung] ändern könnte [...]“. (Ben, pos. 104)

10.2 Categories and sub-categories (teacher educator interviews)

Table 4. Categories and sub-categories of the analysis of teacher educator interviews

Category (C)	Sub-category	Description	Example
C5: Importance of FL pronunciation teaching	Importance of pronunciation teaching	Any information related to whether teacher educators believe that FL pronunciation teaching is important.	„[Aussprache ist] nicht etwas, wo ich sage: ‚Ich kann oder soll es isoliert unterrichten.‘ [...] [Wie in allen Bereichen ist es wichtig,] dass man auf <i>intelligibility</i> den Fokus legt. [...] Aussprache ist Teil von <i>speaking competence</i> [und von] <i>interaction competence</i> [...].“ (Grey, pos. 20)
	Neglect of pronunciation teaching	Any information related to the neglect of pronunciation teaching in the (Austrian) FL classroom.	„Die Rolle, die [Ausspracheunterricht] <u>tatsächlich</u> spielt, ist meiner Erfahrung nach verschwindend.“ (Sky, pos. 22)
	Differences in ELT / ILT and FLT of other languages	Any information related to whether teacher educators view pronunciation teaching as more important in ELT, ILT or the teaching of any other FLs, or whether they regard it as equally important for any FL.	„[Das Unterrichten von Aussprache] ist überall gleich [wichtig.]. [...] [Vielleicht ist es aber in Englisch] noch wichtiger [, weil] die Graphie so weit von der Phonie abweicht. [Italienisch] kann man [sich ja relativ gut] erlesen.“ (Luca, pos. 44)
	FL teachers' pronunciation skills	Any information related to teacher educators' beliefs regarding a FL teacher's pronunciation skills (i.e. teacher as an accent model, near-native vs. intelligible accent).	„Ich glaube, [eine <i>native-like</i> Aussprache] ist auch oft [ein Thema für Englisch-Lehrkräfte bezüglich der] <i>face validity</i> gegenüber den Schülerinnen, die ja mittlerweile Großteils auch sehr gut Englisch können.“ (Grey, pos. 30)
C6: Preparation for FL pronunciation teaching within teacher education	Preparation for pronunciation teaching	Any information related to whether teacher educators believe that EFL or IFL student teachers are (in)adequately prepared to teach FL pronunciation.	„[E]s gibt [mit PPOCS 1] einen eindeutigen Sprachkurs dafür, wo man [eine Transferleistung in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache] erhoffen oder erwarten kann [...]. Sie

			haben ein paar Einheiten [zu <i>teaching speaking</i> und die Möglichkeit sich] in frei gewählten Projekten auch auf Aussprache zu fokussieren. [...] [Die Englisch-Lehramtsstudierenden sind daher] ausreichend gut vorbereitet.“ (Grey, pos. 42)
	Knowledge of phonology and phonetics	Any information related to whether teacher educators believe that EFL / IFL student teachers possess (in)sufficient knowledge of phonetics and phonology.	„[E]s gibt [mit PPOCS 1] einen eindeutigen Sprachkurs dafür, wo man [eine Transferleistung in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache] erhoffen oder erwarten kann [...]“.“ (Grey, pos. 42)
	FL pronunciation training	Any information related to how teacher educators view EFL / IFL student teachers' pronunciation skills (incl. the perceived value of PPOCS 1 for FL teaching).	„[Auf der Romanistik kann es sein,] dass man vielleicht nur eine [STEOP-] Vorlesungseinheit hat [zur] Phonetik-Phonologie und dann nie wieder.“ (Luca, pos. 80)
	FL pronunciation didactics	Any information regarding teacher educators' views about student teachers' pronunciation teaching skills and the role of FL pronunciation didactics in the EFL / IFL teacher training programme.	„[Aussprache ist] im Fachdidaktik Curriculum eigentlich nicht [verankert und es] wird auch jetzt nicht besser werden, fürchte ich, weil ja die Fachdidaktik gekürzt wird.“ (Sky, pos. 46)
	Suggestions for improvement	Any information regarding teacher educators' suggestions for improving the preparation of student teachers in FL pronunciation teaching.	“Und in puncto Fachdidaktik [wären] ein paar Sitzungen [möglichst] zeitnahe im Studium zu dem Selbst-Absolvieren von PPOCS 1 [wichtig].“ (Sky, pos. 60)

10.3 Student teacher consent form

Informationen und Einverständniserklärung
Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Wien



Wien, 17.01.2025

Sehr geehrte Teilnehmerin / sehr geehrter Teilnehmer,

nach Ihrer Zusage, an einem Interview im Rahmen meiner MEd-Arbeit teilzunehmen, möchte ich Ihnen hiermit gerne weitere Informationen zu meinem Forschungsvorhaben und zur Teilnahme an der Studie mitteilen.

Das Interview wird innerhalb meines MEd-Forschungsprojektes am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien durchgeführt. Meine Masterarbeit wird von Mag. Dr. Karin Richter betreut und befasst sich mit den Ansichten, Einstellungen und Erfahrungen in Bezug auf Aussprache im Fremdsprachenunterricht von Master-Lehramt Studierenden mit den Unterrichtsfächern Englisch und Italienisch.

Ziel der Interviews, ist es, neue Einblicke in das Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht zu erhalten. Sie wurden ausgewählt, da Sie mit Ihrer Expertise und Ihren Erfahrungen als Master-Lehramt Studentin / Student mit den Unterrichtsfächern Englisch und Italienisch einen wertvollen Beitrag zu meinem Forschungsinteresse leisten können.

Die Interview-Sprache wird Deutsch sein und das Interview wird online über Zoom stattfinden. Bitte planen Sie für das Interview ungefähr eine Stunde ein.

Ich bitte Sie nun die folgende Einverständniserklärung aufmerksam zu lesen.

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung **freiwillig** ist und ich diese bis **einschließlich 31.01.2025** ohne Angaben von Gründen **beenden kann**. Es ist mir bekannt, dass alle Angaben, die zu einer Identifizierung meiner Person oder von im Interview erwähnten Personen und Institutionen führen könnten, **anonymisiert** werden. Ich bin damit einverstanden, dass das **Interview aufgezeichnet** und später in Schriftform übertragen wird. Ich wurde ebenso darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen **zitiert** werden können. Dazu wird folgendes vereinbart:

- ☐ Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in anonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift

Falls Sie noch Rückfragen haben oder weitere Informationen benötigen, kontaktieren Sie mich gerne per E-Mail unter elisa.koch@univie.ac.at.

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Bereitschaft, an meiner Studie teilzunehmen, sowie Ihr Vertrauen und freue mich auf unser gemeinsames Gespräch!

Mit freundlichen Grüßen,
Elisa Koch

10.4 Teacher educator consent form

Informationen und Einverständniserklärung
Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Wien



Wien, 14.02.2025

Sehr geehrte Teilnehmerin,

nach Ihrer Zusage, an einem Interview im Rahmen meiner MEd-Arbeit teilzunehmen, möchte ich Ihnen hiermit gerne weitere Informationen zu meinem Forschungsvorhaben und zur Teilnahme an der Studie mitteilen.

Das Interview wird innerhalb meines MEd-Forschungsprojektes am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien durchgeführt. Meine Masterarbeit wird von Frau Mag. Dr. Karin Richter betreut und befasst sich mit den Ansichten, Einstellungen und Erfahrungen in Bezug auf Aussprache im Fremdsprachenunterricht von Master-Lehramt Studierenden mit den Unterrichtsfächern Englisch und Italienisch. Dabei liegt auch die Perspektive von Expertinnen im Bereich Sprachwissenschaft und Fachdidaktik im Interesse meiner Arbeit.

Ziel der Interviews, ist es, neue Einblicke in das Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht zu erhalten. Sie wurden ausgewählt, da Sie mit Ihrer Expertise als (Universitäts-) Professorin am Institut für Anglistik und Amerikanistik oder für Romanistik einen wertvollen Beitrag zu meinem Forschungsinteresse leisten können.

Die Interview-Sprache wird Deutsch sein und das Interview wird, nach Absprache, online über Zoom oder vor Ort stattfinden. Bitte planen Sie für das Interview ungefähr eine Stunde ein.

Ich bitte Sie nun die folgende Einverständniserklärung aufmerksam zu lesen.

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung **freiwillig** ist und ich diese bis **einschließlich 10.03.2025** ohne Angaben von Gründen **beenden kann**. Es ist mir bekannt, dass ich **nicht namentlich** in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen erwähnt werde, jedoch Informationen zu meiner Tätigkeit an der Universität Wien in die wissenschaftliche Arbeit einfließen können. Alle weiteren Angaben, die zu einer Identifizierung meiner Person oder von im Interview erwähnten Personen und Institutionen führen könnten, werden **anonymisiert**. Ich bin damit einverstanden, dass das **Interview aufgezeichnet** und später in Schriftform übertragen wird. Ich wurde ebenso darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen **zitiert** werden können. Dazu wird folgendes vereinbart:

- ☐ Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch darf ich dabei nicht namentlich genannt werden.

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift

Falls Sie noch Rückfragen haben oder weitere Informationen benötigen, kontaktieren Sie mich gerne per E-Mail unter elisa.koch@univie.ac.at.

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Bereitschaft, an meiner Studie teilzunehmen, sowie Ihr Vertrauen und freue mich auf unser gemeinsames Gespräch!

Mit freundlichen Grüßen
Elisa Koch

10.5 Interview guide 1

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft bei meinem Forschungsprojekt teilzunehmen.

Vorab möchte ich Sie erinnern, dass Sie keine Frage beantworten müssen, die Sie nicht beantworten möchten. Ich möchte Sie auch darauf hinweisen, dass Sie herzlich eingeladen sind, jederzeit Fragen zu stellen, falls es zu Unklarheiten oder Unsicherheiten kommen sollte.

I. PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Zuerst ein paar kurze Fragen zu Ihnen.

1. Sie sind derzeit an der Universität Wien für das Lehramt-Masterstudium **Englisch** und **Italienisch** inskribiert. Haben Sie auch das Lehramt-Bachelorstudium in Wien absolviert?
 - a. Wenn nein, auf welcher Universität haben Sie Ihren Bachelor abgeschlossen?
2. Unterrichten Sie neben Ihrem Studium an einer Schule?
 - a. Wenn ja, wie lange schon? An welcher Schulart unterrichten Sie? Welche Fächer? Wie viele Stunden?
3. Sie haben das Master-Praktikum bereits in beiden Fremdsprachen absolviert.
 - a. Beginnen wir mit Ihrem Praktikum in **Englisch**.
 - i. Haben Sie das Praktikum regulär, im Rahmen eigener Unterrichtstätigkeit oder an der eigenen Schule absolviert?
 - ii. An welcher Schulart haben Sie dabei unterrichtet? (reguläres Praktikum) / Haben Sie das Praktikum an der Schule gemacht, in der Sie aktuell unterrichten?
 - iii. Haben Sie bei Unter- und/ oder Oberstufenklassen hospitiert und diese unterrichtet?
 - b. Nun zu Ihrem Masterpraktikum in **Italienisch**.
 - i. Haben Sie das Praktikum regulär, im Rahmen eigener Unterrichtstätigkeit oder an der eigenen Schule absolviert?
 - ii. An welcher Schulart haben Sie dabei unterrichtet? (reguläres Praktikum) / Haben Sie das Praktikum in der Schule gemacht, in der Sie aktuell unterrichten?
 - iii. Haben Sie bei Unter- und/ oder Oberstufenklassen hospitiert und diese unterrichtet?
4. Was ist Ihre Erstsprache / was sind Ihre Erstsprachen? Welche anderen Sprachen sprechen Sie? Wo und in welchem Alter haben Sie diese gelernt?

II. EINSCHÄTZUNGEN ZUR EIGENEN AUSSPRACHE

*Nun hätte ich ein paar Fragen zu Ihren Einschätzungen zu Ihrer eigenen **Englisch-** und **Italienisch-Aussprache**.*

5. Wie schätzen Sie Ihre eigene **Aussprachekompetenz** in **Englisch** und **Italienisch** ein? Bitte beschreiben Sie Unterschiede, Ihre Stärken und etwaige Unzufriedenheiten.
6. Halten Sie es für wichtig, dass eine **Fremdsprachen-Lehrerin / ein Fremdsprachen-Lehrer** einen **native** bzw. **native-like Akzent** hat? Warum? Warum nicht?
 - a. Gibt es Ihrer Meinung nach diesbezüglich Unterschiede zwischen Englisch- und Italienisch-Lehrpersonen? Warum? Warum nicht?

III. EINSTELLUNGEN ZUM AUSSPRACHEUNTERRICHT

Jetzt möchte ich Ihre grundlegenden Einstellungen zu Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren.

7. Ordnen Sie die folgenden Fertigkeitsbereiche nach ihrer Wichtigkeit für den **Fremdsprachenunterricht** im österreichischen Sekundarschulbereich:

- i. Hören
- ii. Lesen
- iii. Sprechen
- iv. Schreiben
- v. Grammatik
- vi. Vokabel
- vii. Aussprache

Sie haben die Bereiche in folgende Reihenfolge gebracht: [...]. Bitte begründen Sie Ihre Wahl.

- a. Gibt es Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen? Zwischen verschiedenen Schularten? Warum? Warum nicht?
8. Soll Aussprache Ihrer Meinung nach im **Englisch- und Italienischunterricht** unterrichtet werden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
 - a. Finden Sie, dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht ausgebessert werden sollen? Warum? Warum nicht?
 - i. Gibt es hier Unterschiede zwischen Italienisch und Englisch? Wenn ja, welche?
9. Halten Sie den Ausspracheunterricht in einer der beiden Fremdsprachen möglicherweise für wichtiger als in der anderen? Warum? Warum nicht?

IV. ERFAHRUNGEN ALS FREMDSPRACHENLERNENDE/R

Nun bitte ich Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Beginnen wir mit Ihren Erfahrungen als Lernende / Lernender im Fremdsprachenunterricht während Ihrer Schulzeit.

10. Welche Rolle hat Aussprache im **Fremdsprachenunterricht**, d.h. im Unterricht von Englisch, Italienisch und anderen Fremdsprachen, während Ihrer Schulzeit gespielt?
 - a. Wurde auf Aussprachefehler im Fremdsprachenunterricht reagiert? Wenn ja, wie?
11. War Ihnen als Schülerin / Schüler Ihre Aussprache in **Englisch** wichtig? Warum? Warum nicht? Und in **Italienisch**?
12. Welchen Herausforderungen sind Sie persönlich beim Erlernen von Aussprache in **Englisch** und **Italienisch** begegnet?
13. Denken Sie, dass Ihre persönlichen Erfahrungen als Schülerin / Schüler mit Aussprache im Fremdsprachenunterricht Ihre heutigen Einstellungen gegenüber Ausspracheunterricht im **Fremdsprachenklassenzimmer** beeinflussen? Warum / inwiefern? Warum nicht?

V. A) ERFAHRUNGEN IM REGULÄREN MASTER-PRAKTIKUM

Kommen wir nun zu Ihren Praktikumserfahrungen als Unterrichtsbeobachterin / Unterrichtsbeobachter und Lehrperson während Ihrer Master-Praktika.

14. Konnten Sie während Ihrer Master-Praktika **beobachten**, wie Ihre Mentorinnen / Mentoren Aussprache unterrichtet haben?
 - a. Wenn ja, welche Methoden oder Aktivitäten haben Sie beobachtet?

- b. Haben die Lehrpersonen auf Aussprachefehler reagiert? Inwiefern?
- 15. Haben Sie während Ihrer Master-Praktika **selbst Aussprache unterrichtet**?
 - a. Wenn ja, in welchem der beiden bzw. in beiden Unterrichtsfächern? Haben Sie verschiedene Methoden und Techniken angewandt? (Beispiele)
 - b. Wenn nein, warum nicht?
 - c. Haben Sie während Ihrer Praktika selbst die Aussprache von Schülerinnen und Schüler ausgebessert? Wenn ja, wie und in welchen Kontexten? Wenn nein, warum nicht?
- 16. Wie haben Ihre Erfahrungen während der Hospitations- und Unterrichtsstunden in den Master-Praktika Ihre Einstellungen zu Aussprache im **Englisch- und Italienischunterricht** beeinflusst? (genaue Erläuterung)

B) ERFAHRUNGEN ALS LEHRPERSON

Kommen wir nun zu Ihren Berufserfahrungen als Unterrichtsbeobachterin / Unterrichtsbeobachter von Kolleginnen / Kollegen und als Lehrperson in Ihren eigenen Klassen.

- 17. Konnten Sie im Rahmen von Hospitationsstunden **beobachten**, wie Ihre Mentorinnen / Mentoren bzw. Kolleginnen / Kollegen Aussprache unterrichtet haben?
 - a. Wenn ja, welche Methoden oder Aktivitäten haben Sie beobachtet?
 - b. Haben die Lehrpersonen auf Aussprachefehler reagiert? Inwiefern?
- 18. Unterrichten Sie **selbst Aussprache** in ihren derzeitigen **Englisch- und / oder Italienischklassen**?
 - a. Wenn ja, welche verschiedene Methoden und Techniken wenden Sie an? (Beispiele)
 - b. Wenn nein, warum nicht?
 - c. Gehen Sie auf Aussprachefehler von Ihren Schülerinnen und Schüler im Unterricht ein? Wenn ja, wie und in welchen Kontexten? Wenn nein, warum nicht?
- 19. Wie haben Ihre Unterrichtsbeobachtungen bei Kolleginnen / Kollegen und Ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen Ihre Einstellungen zu Aussprache im **Englisch- und Italienischunterricht** beeinflusst? (genaue Erläuterung)

VI. FACHDIDAKTISCHES WISSEN ÜBER DEN AUSSPRACHEUNTERRICHT

Abschließend würde ich noch gerne Genaueres über Ihre Einschätzungen zu Ihrem fachdidaktischen Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren.

- 20. Wie gut fühlen Sie sich darauf vorbereitet, Aussprache in Ihren (zukünftigen) Englisch- und Italienischklassen zu unterrichten? Bitte erläutern Sie Unterschiede und etwaige Unsicherheiten.
 - a. Glauben Sie, dass Sie für den Ausspracheunterricht in einer der beiden Sprachen besser vorbereitet sind? Warum? Warum nicht?
 - b. Haben Sie das Gefühl, dass Sie im Rahmen des Lehramtstudiums ausreichend vorbereitet wurden, Aussprache zu unterrichten? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 21. Hätten Sie sich einen eigenen fachdidaktischen Kurs zum Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht während Ihres **Englisch- und / oder Italienisch-Studiums** gewünscht? Warum? Warum nicht?
 - a. Welche Themen sollen Ihrer Meinung nach in einer derartigen Lehrveranstaltung behandelt werden? Warum?

Abschlussfrage: Gibt es noch irgendetwas, das Sie mir zum Thema **Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht** sagen möchten?

Ich möchte mich erneut vielmals für Ihre Zeit und das Interview bedanken.

10.6 Interview guide 2

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft bei meinem Forschungsprojekt teilzunehmen.

Vorab möchte ich Sie erinnern, dass Sie keine Frage beantworten müssen, die Sie nicht beantworten möchten. Ich möchte Sie auch darauf hinweisen, dass Sie herzlich eingeladen sind, jederzeit Fragen zu stellen, falls es zu Unklarheiten oder Unsicherheiten kommen sollte.

I. PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Zuerst ein paar kurze Fragen zu Ihnen.

1. Seit wann sind Sie als (Universitäts-)Professorin auf dem Institut für Anglistik und Amerikanistik / Romanistik tätig?
2. Könnten Sie Ihre Tätigkeit am Institut und Ihre Forschungsinteressen kurz beschreiben?
3. Welche Lehrveranstaltungen für Studierende des Lehramts Englisch / Italienisch unterrichten Sie aktuell bzw. haben Sie in den letzten Semestern unterrichtet?
4. Welche Erfahrungen haben Sie mit der Vermittlung von Aussprache (z. B. Ausbildung, Forschung, Unterrichtserfahrung)?
5. Was ist Ihre Erstsprache / was sind Ihre Erstsprachen? Welche anderen Sprachen sprechen Sie? Wo und in welchem Alter haben Sie diese gelernt?

II. GRUNDLEGENDE EINSTELLUNGEN ZU AUSSPRACHE

*Nun möchte ich gerne Ihre grundlegenden Einstellungen zu Aussprache **im Fremdsprachenunterricht** erfahren.*

6. Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach Aussprache beim Fremdsprachenlernen?
7. Soll Aussprache Ihrer Meinung nach im Englischunterricht/ Italienischunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich unterrichtet werden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
 - a. Finden Sie, dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht ausge bessert werden sollen? Warum? Warum nicht?
8. Halten Sie den Ausspracheunterricht in Englisch / Italienisch möglicherweise für wichtiger als in Italienisch / Englisch bzw. anderen Fremdsprachen? Warum? Warum nicht?
9. Halten Sie es für wichtig, dass Lehramt-Studierende als zukünftige **Fremdsprachen-Lehrerinnen / Fremdsprachen-Lehrer** einen **native** bzw. **native-like Akzent** haben? Warum? Warum nicht?

III. EINSTELLUNGEN ZUM AUSSPRACHEUNTERRICHT IM LEHRAMT-STUDIUM

Jetzt hätte ich ein paar Fragen zu Ihren Einstellungen zur Rolle der Aussprache im Lehramt-Studium.

10. Soll Aussprachetraining Ihrer Meinung nach Bestandteil eines Englisch-/ Italienisch-Lehramtstudiums sein? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
 - a. Wenn ja: Könnten Sie beschreiben, welche Form dieses Aussprachetraining annehmen sollte?
 - b. Finden Sie, dass Aussprachefehler von Lehramt-Studierenden in Sprachkompetenz-Kursen ausgebessert werden sollten? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
11. Soll fachdidaktisches Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache an der Universität unterrichtet werden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
 - a. Wenn ja: Könnten Sie beschreiben, welche Form die Vermittlung dieses fachdidaktischen Wissens annehmen sollte?

IV. EINSCHÄTZUNGEN ZUR VORBEREITUNG DER STUDIERENDEN

Abschließend würde ich noch gerne Genaueres über Ihre Einschätzungen zur Vorbereitung der Studierenden der Universität Wien in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren.

12. Inwiefern ist Aussprache aus Ihrer Sicht derzeit im Lehramtstudium Englisch / Italienisch verankert?
13. Haben Sie das Gefühl, dass Studierende im Rahmen des Lehramtstudiums ausreichend vorbereitet werden, Aussprache in ihren zukünftigen Englischklassen /Italienischklassen zu unterrichten? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
14. Im Folgenden werde ich drei/ vier leicht adaptierte Auszüge aus meinen Interviews mit den Englisch- und Italienisch-Master-Studierenden vorstellen. Die folgenden Aussagen werden sich dabei genau auf die Frage beziehen, die ich Ihnen gerade gestellt habe, sprich, ob sich die Studierenden ausreichend vorbereitet fühlen. Ich würde Sie bitten, die Interview-Auszüge jeweils zu kommentieren und Ihre persönliche Sichtweise zu erläutern.
 - a. Ich kann in beiden Fächern wahrscheinlich genauer den GERS zitieren, als ich Aussprache unterrichten kann.
 - b. Nicht unbedingt ein ganzer Kurs, aber ein paar Sitzungen zu Aussprache in der Fachdidaktik wären sicher interessant gewesen.
 - c. In Italienisch hast du die Ausspracheregeln und die Regeln unterrichtest du einmal und die Sache ist erledigt. In Englisch ist es was anderes. In Englisch würde man wahrscheinlich eher mit Lautschrift und solchen Sachen arbeiten.
 - d. *Nur für Italienisch:* Ich finde es ist ein bisschen schade, dass bei der Italianistik das Thema Aussprache gar nicht berücksichtigt wird.

Abschlussfragen:

15. Angesichts der anstehenden Lehramtsreform: Haben Sie konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Ausspracheausbildung im Lehramt-Studium von zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen?
 - a. Falls ein eigener Kurs gewünscht wird: Welche Themen sollen Ihrer Meinung nach in einer derartigen Lehrveranstaltung behandelt werden? Warum?
16. Gibt es noch etwas, das Sie zum Thema **Aussprache im Englisch- /Italienisch-Lehramtstudium und/ oder Fremdsprachenunterricht** hinzufügen möchten?

Ich möchte mich erneut vielmals für Ihre Zeit und das Interview bedanken.

10.7 Transcripts: student teacher interviews¹⁷

Student teacher interview 1 (ST1: Cam)

Zoom, Vienna, 23 January 2025

- 3 I: Also zuerst ein paar kurze Fragen zu dir. Du bist derzeit an der Universität Wien für das Lehramt-Studium Englisch und Italienisch im Master inskribiert. Hast du dein Lehramt-Bachelorstudium auch in Wien absolviert?
- 4 **ST1:** Ja.
- 5 I: Okay, perfekt. Und unterrichtest du neben deinem Studium schon an einer Schule?
- 6 **ST1:** Nein.
- 7 I: Okay. Dann kommen wir zu den Masterpraktika. Und zwar, die hast du ja auch schon in beiden Fremdsprachen absolviert. Ich würde mich gerne mit dem Englischpraktikum beginnen: Hast du das Praktikum regulär, im Rahmen eigener Unterrichtstätigkeit oder an der eigenen Schule absolviert?
- 8 **ST1:** Nein, also ich habe es mit einer Mentorin an einer Schule absolviert. Also ich unterrichte noch nicht.
- 9 I: Genau, also regulär. Das stimmt. Perfekt, danke. Und an welche Schulart hast du dabei unterrichtet?
- 10 **ST1:** Es ist eine HLT, also eine Höhere Lehranstalt für Tourismus (Name des Bezirkes). Und es ist eine Fünfstufige. Und mit Matura. Und es gibt eine dreijährige auch.
- 11 I: Okay. Perfekt, perfekt. Passt, dankeschön. Und nun zum Masterpraktikum in Italienisch. Dieses Praktikum hast du auch regulär absolviert mit einer Mentorin?
- 12 **ST1:** Genau.
- 13 I: Und an welcher Schulart hast du dabei unterrichtet?
- 14 **ST1:** Das war eine AHS.
- 15 I: Okay. Perfekt. Und du hast dabei, hast du dabei in Unter- und Oberstufenklassen hospitiert und diese unterrichtet?
- 16 **ST1:** Also hospitiert habe ich auch in anderen Sprachen, auch in Englisch, weil das okay war. Und da habe ich dann auch in Unterstufen auch hospitiert. Aber unterrichtet war nur in Oberstufen, Oberstufen. Weil eben Italienisch nur in Oberstufen unterrichtet wird.
- 17 I: Okay, perfekt. Vielen Dank. Und jetzt habe ich noch eine Abschlussfrage: Was ist deine Erstsprache beziehungsweise was sind deine Erstsprachen?
- 18 **ST1:** Deutsch.
- 19 I: Und welche anderen Sprachen sprichst du noch und wo und in welchem Alter hast du die gelernt?
- 20 **ST1:** Also, ich spreche noch Englisch, ganz normal in der Schule erst mit zehn, also in der Hauptschule, habe ich das dann angefangen zu lernen, weil in. Nein, in der Volksschule nur ein paar Wörter, aber eigentlich so richtig angefangen erst mit zehn in der Hauptschule. Und Italienisch, und das habe ich auch in der Schule gelernt, aber in der in der HLW, also dann erst mit 14 beziehungsweise 15 Jahren.

¹⁷ All student teacher and teacher educator interviews were transcribed verbatim, with repetitions, incomplete utterances, and grammatical inaccuracies preserved to maintain the authenticity of the data.

- 21 I: Okay, perfekt. Sehr gut. Und nun hätte ich ein paar Fragen zu deinen Einschätzungen, zu deiner eigenen Englisch- und Italienisch Aussprache. Und zwar, wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz Kompetenz in Englisch und Italienisch ein? Du kannst aber gerne Unterschiede beschreiben bzw. deine Stärken oder auch Unzufriedenheiten aufzählen oder beschreiben.
- 22 ST1: Okay. Aber ist das jetzt (..) Ist es jetzt auf einer Skala? Oder?
- 23 I: Nein, einfach quasi deine Einschätzung dazu. Bist du genau, wie würdest du deine Aussprache einschätzen? Du kannst es auf einer Skala sagen, aber du kannst es auch beschreiben.
- 24 ST1: Mit okay. (..) Also. {ST1 räuspert sich} Also, ich würde schon sagen, dass es natürlich einen Unterschied gibt zwischen meinem Italienisch und meinem Englisch, meiner Englisch-Aussprache. Ich finde, dass meine Englisch-Aussprache schon besser ist als meine italienische Aussprache. Also ich finde schon, dass es *advanced* ist, oder halt. Natürlich, ich finde, Muttersprache-Niveau ist meistens schwierig zu erreichen. Das bin ich auf jeden Fall nicht. Aber ich, in Englisch bin ich echt so, dass ich mir denke so, „okay, ich muss jetzt nicht mehr wirklich so oft darüber nachdenken, wie ich die Wörter ausspreche“. Auch weil ich es schon länger gelernt habe. Und eigentlich muss man nicht einmal nach der Schrift reden oder? Nein, egal.
- 25 I: Schon besser, schon. {I lächelt}
- 26 ST1: {ST1 lacht} Jedenfalls, genau, weil ich das eigentlich schon länger gelernt habe. Und in Italienisch ist es schon ein Unterschied, weil ich finde, ich da ja schon älter war und wir es in der Schule nie wirklich gelernt haben, wie wir die Sachen aussprechen. In Englisch natürlich auch nicht. Aber es war dann doch, also ich merke schon in Italienisch, weil ich es eben auch sehr wenig spreche und im Alltag auch benutzt, dass die Aussprache nicht so gut ist und einfach mehr sich anhört, als wenn eine Österreicherin reden würde. Und es kommt, aber, ich muss sagen, es kommt auch darauf an, in Italienisch, auf den Kontext. Wenn ich jetzt mit, keine Ahnung, irgendjemandem rede, einer Italienerin wo es mir egal ist und ich kenne sie nicht, dann rede ich eigentlich ziemlich flüssig. Und dann, wenn, wenn es was Wichtiges ist mit Professoren oder so {ST1 lächelt} dann ist meine Kompetenz eher weniger. Das liegt, also dann, sagen wir so, an der Aussprache, ist meine Aussprache weniger gut. Und ich glaube, das liegt einfach auch daran, dass mir die Übung fehlt.
- 27 I: Ja, verstehe. Okay, perfekt. Ja, vielen Dank. Und zwar, du hast es eh schon erwähnt quasi, dass du sagst, so ein muttersprachlicher Akzent oder eine Aussprache ist quasi eher unrealistisch. Und jetzt wäre aber eigentlich noch eine Frage, ob du das für wichtig hältst, dass eine Fremdsprachenlehrerin oder ein Fremdsprachenlehrer einen eben einen muttersprachlichen, einen *native* bzw einen *native-like* Akzent hat. Also findest du das wichtig? Und wenn ja, warum? Und wenn nein, warum nicht?
- 28 ST1: Ahm. Genau. Also, ich finde schon, dass es wichtig ist, dass ein, eine Fremdsprachen-Lehrperson ein, egal in welcher Sprache, einen nahe-Muttersprachler Akzent hat. Weil ich finde, dass vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler, viel, also vor allem am Anfang viel von Lehrpersonen abschauen. Und man oft mitbekommen hat, dass Schüler dann genauso reden wie ihre Lehrpersonen oder wie ihre Englisch-Lehrkraft oder eben ihre Italienisch-Lehrkraft. Und das wirkt sich dann natürlich auf die Schülerinnen und Schüler aus und die lernen sich das dann so an und das dann umzulernen ist schwierig. Also, ich habe zum Beispiel in der Schule nie gelernt, dass ich, wenn ich /ðə/ sage, dass ich da zwischen die Zunge, zwischen den Zähnen geben muss oder bei /θ/, /'θɪŋk/, und solche Sachen. Und ich habe das wirklich lange falsch gemacht. {ST1 lächelt} Und ich finde, solche Sachen sind schon wichtig, dass die von Anfang an auch von einer Lehrperson richtig gemacht werden, weil sich eben Schülerinnen und Schüler das von Lehrpersonen halt abschauen. Und ich finde eben auch, wenn Lehrpersonen nicht, dass das Nahe-Muttersprache, die Sprache wirklich nicht so gut beherrschen, dass sie Nahe-Muttersprachler oder nahe den Muttersprachlerinnen sind, können sie auch nicht wirklich den Schülerinnen und Schülern bei ihrem, bei, bei, beim Erlernen der Aussprache helfen, wenn sie nicht wissen, was dann falsch ist. (Und sie dann einfach irgendwie bilden.)
- 29 I: Ja, okay. Mhm. Genau, perfekt. Genau und ganz kurz: Gibt es da deiner Meinung nach aber Unterschiede zwischen Englisch- und Italienisch-Lehrpersonen jetzt zwecks diesem *native* bzw. *native-like* Akzent? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

- 30 **ST1:** Mh (...) Ich glaube schon, dass es einen Unterschied gibt, in dem Sinn, dass ich fast glaube, dass es mehr Lehrpersonen gibt, die in Englisch eher einen Muttersprachler-Akzent haben als in Italienisch. Aber das liegt halt einfach daran, dass man viel mehr mit Englisch zu tun hat, als man halt eigentlich im Alltag immer wieder begegnet. Dass man wahrscheinlich viel eher Filme auf Englisch anschaut, auch mit Freunden oder mit Partner, oder ist, Wurst, oder Partnerin, als dass man dann viel mehr Italienisch anschaut. Oder, keine Ahnung, auch im, im Alltag. Natürlich kann man bewusst sagen, man liest jetzt Bücher auf Italienisch oder auf Englisch, das ist dann eh das eigene Ding, aber sobald man mit anderen zusammen ist. Englisch ist halt auch einfach so die Sprache, die alle verbindet. Also wenn man mit Personen spricht, die nicht aus Österreich sind, nicht aus Deutschland, keine Ahnung, Europa, Amerika, egal woher, ist halt einfach Englisch die gemeinsame Sprache. Und ich glaube, dass deswegen auch eher der Fall ist, dass Leute oder, dass halt Lehrpersonen besser Englisch sprechen. In, oder halt, natürlich muss man aber schon sagen, es kommt auf die Lehrperson drauf an, es gibt sicher auch viele, die sich in Italienisch sehr bemühen und da dann auch Muttersprachler-Niveau haben.
- 31 **I:** Mhm, okay, danke.
- 32 **ST1:** Also, da muss ich nur kurz eine Sache noch hinzufügen. Ich glaube, dass es halt auch im Italienischen nochmal schwieriger ist. Weil Englisch, okay, da gibt es die zwei Varianten mit *British* und *American*. Aber im Italienischen gibt es halt so viele verschiedene Dialekte und Sachen, dass ich glaube, dass das dann auch generell schwieriger wird an was, welche Muttersprachler man sich dann annähert, also welches Niveau.
- 33 **I:** Mhm, auf jeden Fall. Genau, da haben wir verschiedene Varietäten. Ja, das stimmt, mhm. Aber würdest du sagen, jetzt persönlich findest du es wichtiger, in einen der beiden Sprachen, dass eben die Fremdsprachenlehrerin eine, einen *native* bzw. *native-like* Akzent hat? Würdest du sagen, es ist wichtiger in einen der beiden Sprachen, oder nicht? Also quasi einfach die persönliche Meinung dazu würde mich da jetzt noch interessieren.
- 34 **ST1:** Achso. {ST1 lächelt} Spannende Frage. {ST1 lacht} (...) Würde ich (...) Hm, as ist echt eine gute Frage. (...) Ich würde fast mit, fast mit „Nein“ antworten, weil es eigentlich egal ist. Weil in Englisch zum Beispiel ist so, keine Ahnung, sind halt die, die Ersten zehn Jahre, die da anfangen Englisch zu lernen und die Anderen sind halt 15 Jahre. Aber die fangen auch an Italienisch zu lernen. Von dem her, finde ich, ist es gleichwertig wichtig, dass man in Englisch und Italienisch eigentlich Muttersprachen-Niveau hat. Beziehungsweise, dass man sich da, auf beiden vielleicht so gut wie es geht Fokus legt. Ich meine, es kann vielleicht schon sein, dass man mal sagt: „Okay, ich fokussiere mich jetzt auf mein Englisch und schaue, dass ich das jetzt noch verbessern oder, keine Ahnung, Kurse mache oder mich da mit *natives* austausche und dann das festige.“ Und dann das vielleicht in Italienisch auch mache. Aber ich finde, dass es eigentlich schon ausgewogen sein soll, weil es im Endeffekt das gleiche Prinzip ist, meiner Meinung nach.
- 35 **I:** Ja, mhm. Ja, perfekt. Danke. Okay, genau. Dann kommen wir schon zum, zum nächsten Themenbereich. Und zwar, möchte ich jetzt gerne deine grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren. Also jetzt geht es wirklich um den Fremdsprachenunterricht. Und beginnen möchte ich aber jetzt kurz damit, dass ich dich bitten würde, dass du folgende Fertigkeitsbereiche, und ich werde sie dann nochmal erwähnen, nach der Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich ordnest. Sprich, ich werde jetzt ein paar Fertigkeitsbereiche vorlesen und dann müsstest du zuordnen die Reihenfolge wie, wie, zwecks der Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht. Genau.
- 36 **ST1:** Nur ganz kurz: das Wichtigste oben?
- 37 **I:** Ja, genau, machen wir so. Mhm, genau. Also die, die Sachen wären Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Vokabel, Aussprache. Also wir haben Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen. Und dann haben wir Grammatik, Vokabel, Aussprache.
- 38 **ST1:** Okay. {ST1 räuspert sich} (...) Hm. (4) Ich würde fast sagen, vielleicht bin ich jetzt *biased*, weil ich mich gerade gut für die Prüfung vorbereite und das Thema *vocabulary* ist. {ST1 lächelt} Aber ich würde fast *vocabulary* ganz nach oben geben, weil man ohne Vokabeln nicht lesen, schreiben, sprechen, irgendwas kann. Also ich finde, Vokabeln sind eigentlich ziemlich wichtig. (...) Dann würde ich (...) dann würde ich fast sagen. (...) Dann würde ich fast sagen, dass Sprechen am Zweitwichtigsten ist, dass man einfach kommuniziert. Aber genauso, dass man

halt die Sachen auch versteht, die gesagt werden. Dann würde ich sagen Lesen und Schreiben. (...) Und zum Schluss ist eigentlich die Aussprache.

39 I: Okay, danke

40 ST1: [Aber] Entschuldigung, da geht es jetzt schon darum, was ich finde als Lehrperson (...) was wichtig ist?

41 I: {I nickt}

42 ST1: Okay.

43 I: Genau. Speziell quasi im österreichischen Sekundarschulbereich.

44 ST1: Obwohl, warte mal. Kann ich das noch ändern?

45 I: Man kann es noch verändern. Sicher. {I lächelt}

46 ST1: Ich glaube, man muss *pronunciation* ein bisschen höher geben. Ich gebe *pronunciation* (...) fast dort bei Sprechen dazu. Aber mit dem *side note*, dass man *pronunciation*, dass man das nicht immer ausbessert. Aber solche Sachen wie /ð/ und /θ/, oder so grundlegende Sachen, dass die gleich am Anfang erklärt werden und dann halt, ja. So, wirklich mit /w/ und /v/. Und ich sage mal später mit den *fricatives* generell. Aber, ja. Nein, doch, eigentlich wäre das, ist das. Magst du das noch mal vorlesen?

47 I: Ja, natürlich. Also, ich, ich hätte jetzt deine Reihenfolge. Wie du jetzt gesagt hättest, wäre Vokabel, dann Sprechen inklusive Aussprache, und Hören, glaube ich, jetzt auf dem gleichen Platz. Und dann Lesen und Schreiben.

48 ST1: Genau. Beziehungsweise kann man, ja, voll. Nein, wenn es auf dem Gleichen geht, dann ist es okay. Sonst wenn man es wirklich reihen muss, dann halt Sprechen und *pronunciation* auf eins und Hören dann als Nächstes. Aber eigentlich ist das für mich so, und es kommt natürlich eh, so wie immer, individuell darauf an, auf die Schüler wird es dann halt angepasst. Aber ich finde halt und das ist eben noch kurz das Ding. Was halt am Unterricht, halt vor allem im Englischunterricht, an den Schulen halt einfach genau das Gegenteil ist, weil wenn da wird eher auf Schreiben und Lesen fokussiert.

49 I: Ja, mhm. Genau. Mhm, super. Genau. Und also, du hast gesagt, es gibt eben diese individuellen Unterschiede. Sprich, gibt es dann auch Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen?

50 ST1: Genau.

51 I: Könnte man sagen? Okay. Und, und würdest du sagen, es gibt auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten?

52 ST1: Schon. Also ich meine, das, was ich jetzt gesagt habe, zum Beispiel bei der Unterstufe, ist wahrscheinlich, schaut man, dass man am Anfang eher (...) Grammatik durchmacht. Und schon Vokabeln ist für mich trotzdem immer noch so das Erste. Aber dann, dass man sich halt eher auf Grammatik und Schreibübungen bezieht und dann vielleicht mit Sprechen oder Sprechübungen auch mit einbaut. Und in der Oberstufe ist es aber dann schon was anderes, weil, ich finde, da kann man dann gleich auch Vokabeln und, also sich auf Vokabeln dann fokussieren. Und dann eher auf Sprechen und Hören und, also auf den den Fokus, also die Sachen, den Fokus setzen. Weil ich eben finde, dass das vor allem in der Oberstufe dann auch verloren geht, weil man halt meistens nur *essays* undso schreibt. Und wenn man dann aber wirklich die Sprache im Alltag oder halt im Berufsleben, egal wo, benutzen muss, fühlen sich die meisten, nicht jeder, aber die meisten dann doch eher etwas unsicher.

53 I: Mhm. Ja, danke. Okay. Du hast es zuerst auch schon ganz kurz angesprochen, aber jetzt wäre die nächste Frage folgende, und zwar: Soll Aussprache deiner Meinung nach im Englisch- und Italienischunterricht unterrichtet werden? Und wenn ja, warum? Bzw. wenn nein, warum nicht?

54 ST1: Ja, also eben, wie du sagst, ich habe es eh schon kurz angesprochen. Also, ich finde schon, dass es wichtig ist, dass es ein Teil vom Unterricht ist. Ich finde aber nicht, dass es als eigenes Ding gesehen wird. So, „zehn Minuten machen wir jetzt nur die Aussprache.“ Sondern, dass das eigentlich mit Vokabeln und Sprechübungen einfach, dann mit dem eigentlich integriert wird. Das

heißt, wenn die Schüler und Schülerinnen jetzt ein *role play* haben und sie reden miteinander in Gruppen, dass da zum Beispiel die Lehrperson durchgeht und dann halt (...) bei gewissen Schülern oder Schülerinnen halt dann Sachen, die sie falsch sagen oder die sie falsch betonen. Und genau, und das dann aber nicht immer nur, also dass man es nicht immer vor allen Schülern macht, aber eben bei solchen Gruppenarbeiten dann schaut, aber dass man bei gewissen Vokabeln. Eben wenn man ihnen jetzt *think* erklärt, dass man dann schon sagt: „Okay, das spricht man so aus, man gibt die Zunge zwischen den Zähnen und wir probieren das jetzt alle gemeinsam aus.“ Und das dann alle gemeinsam machen.

55 I: Okay, genau, also dass sie

56 ST1: {ST1 hustet} [Sorry.]

57 I: Kein Problem. Dass das mithergeht? Eben, eben auf der einen Seite mit Vokabellernen und auf der anderen Seite eben wenn Sprechübungen sind. Dass man sagt, man kann jetzt zum Beispiel individuell dann Fremd-, ah Entschuldigung, Fehler ausbessern, zum Beispiel, in der Hinsicht?

58 ST1: Ja.

59 I: Okay. Ja, perfekt, mhm. Danke. Gut und dann noch kurz vergleichend, wäre noch eine Frage: Haltest du den Ausspracheunterricht, beziehungsweise eben dieses, diese Aspekte der Aussprache zu unterrichten, in einer der beiden Fremdsprachen möglicherweise für wichtiger als in der anderen? Und wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

60 ST1: (4) Nein, also, ich würde es eigentlich nicht wichtiger. Also, ich würde es jetzt für keine der beiden Sprachen sagen, es ist wichtiger. Sondern eigentlich ist es gleich wichtig, weil es gibt in Englisch, also was wir schon besprochen haben gewisse (...) Laute, die eben schwieriger sind zu produzieren eben. Wie /ð/ /θ/ *sounds* oder eben das *unvoiced* und *voiced* und solche Sachen halt. Also, ich finde, es ist eben wichtig, dass gleich von Anfang an den Schülern, dass die einfach, dass man das Bewusstsein schafft. Weil sie müssen es ja nicht gleich können, aber dass es ihnen halt bewusst ist, dass es da Unterschiede gibt. Und das ist eben dasselbe auch im Italienischen. Weil im Italienischen ist es ein Unterschied, wenn ich jetzt sage *giotto*, wo das ein <g> ist, oder wenn es ein *ciao* wie bei, also das ist jetzt ein bisschen übertrieben, aber hald ein <ci> ist. Oder <gi> oder <ge> ist auch ein Unterschied. Und ich finde, das gehört den Schülerinnen und Schülern eigentlich auch gleich von Anfang an mitgegeben, dass es da eben Unterschiede gibt. Und das ist natürlich für uns als Muttersprachler, also für uns als Deutsch als Muttersprache, natürlich schwierig ist. Weil bei uns gibt es nur /tʃ/ und das ist hart. Also ich finde es gleichwertig wichtig, eben aus den Gründen.

61 I: Ja. Perfekt. Okay, danke. Gut. Ja, genau. Nun bitte ich dich, noch über deine bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Und zwar würde ich sehr gerne mit deinen Erfahrungen als Lernende im Fremdsprachen, Fremdsprachenunterricht während deiner Schulzeit beginnen. Und zwar, welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, das heißt im Unterricht von Englisch, Italienisch, aber auch anderen Fremdsprachen, während deiner Schulzeit gespielt?

62 ST1: Gar keine. {ST1 lächelt} Leider. {ST1 lacht} Also. (...) In Italienisch (...) war es echt so, da habe ich, da habe ich halt eine neue Lehrerin gehabt und die war ein bisschen überfordert. Die hat auf das gar keinen, wirklich gar keinen, Fokus gelegt. Und in Englisch war es eigentlich ähnlich. Also da, ich, ich kann mich nicht erinnern, dass ich mal. (...) Also, einmal von einer Lehrerin, die hat uns wirklich sehr oft ausgebessert. Immer. {ST1 lächelt} Wirklich immer. Das war dann schon fast zu oft. Sie hat uns nämlich nicht nur bei der Aussprache ausgebessert, sondern generell, wenn man falsche Wörter benutzt hat. Was einerseits eh gut ist, aber mit Maß und Ziel. Aber sonst in der Hauptschule hat nie jemand was gesagt. Beziehungsweise in der Hauptschule da war es halt auch oft, da wird ja eher Denglisch gesprochen. Und auch in der Oberstufe. Also, ich muss echt sagen, dass es fast gar keine Rolle gespielt hat.

63 I: Okay, gut. Also, sprich auf Aussprachefehler ist dann eigentlich auch nur, oder ganz selten reagiert worden?

64 ST1: Genau, weil ich weiß, also ich habe das jetzt wirklich noch im (xx) drinnen. Ein Schulkollege von mir hat in der Hauptschule immer */fɪŋk/ gesagt und es hat wird niemand ausgepresst,

*/aifɪŋk/. Und ich, also so wirklich so (..) Also ja, es ist eher die andere Richtung, dass da einfach nichts passiert ist.

- 65 I: Mhm, okay. Okay, okay. Und war dir aber dann trotzdem als Schülerin deine Aussprache in Englisch wichtig?
- 66 ST1: Also, ich muss ehrlich sagen, in der Hauptschule habe ich das auch nicht wirklich gecheckt. Also das war nicht. In, in der Oberstufe, also in der HLW war es dann eigentlich so am Anfang auch nicht. Eher erst so zum Schluss. Eigentlich mit 17, 18. Also erst in der Vierten, Fünften. Aber nicht so wirklich, weil ich, also, ich bin eigentlich nie ausgebessert worden, das heißt, ich habe nie gewusst, was ich falsch mache. Und da bin ich eigentlich erst auf der Uni drauf gekommen, was ich alles falsch mache oder gemacht habe.
- 67 I: Mhm. Ja, verstehe.
- 68 ST1: Und eigentlich habe ich nie so einen großen Stellenwert wirklich darauf gelegt, weil ich ja nie gewusst habe, was ich falsch gemacht habe.
- 69 I: Mhm. Und war das im Italienischen dann ähnlich oder war es
- 70 ST1: Nein, da war es mir ganz egal. Also, da. {ST1 lacht } Also, mir hat es nie wer gesagt und ich war die Einzige, die in Italienisch zum Beispiel, die was sich überhaupt Italienisch reden getraut hat außerhalb vom Klassenzimmer. Wir waren in Florenz, Sprachreise, und dann haben wir halt so einen Fremdenführer gehabt und der hat uns die Kirche gezeigt. Und ich habe halt Fragen gestellt, weil es hat mich interessiert hat. Und er hat dann meiner Lehrerin erzählt: „Ja, woah. Sie hat da so viele Frage gestellt und sie war so interessiert.“ Und sie hat sich so gefreut, weil ich einfach die Einzige war, die so generell Italienisch gesprochen hat. Also von dem her, da war man weit davon entfernt, dass man da irgendwie ausbessert und darüber redet. Weil sie war froh, dass man überhaupt redet. {ST1 lacht}
- 71 I: Ja. {I lacht} Okay, verstehe. Okay. Sehr gut. Und demnach. Also, der Fokus war jetzt von, weder von den Lehrpersonen noch von dir, jetzt direkt auf Aussprache. Aber hat es irgendwelche Herausforderungen gegeben, denen du jetzt persönlich beim Erlernen von der Aussprache in den beiden Sprachen begegnet bist? Also kannst du dich da trotzdem irgendwie so an Herausforderungen erinnern bezüglich Aussprache?
- 72 ST1: Von, von (..) gewissen Wörtern schon, ja. Also ich, ich meine, ich kann jetzt (..) Fällt mir jetzt ein Wort ein? Aber ich kann mich zum Beispiel schon erinnern. Das ist jetzt, zum Beispiel wir hatten das Ding, es waren zwei Englisch-Lehrerinnen in unserem, also in der Klasse. Und die eine hat gemeint, das heißt */psaɪ'kəʔədʒi/ und die andere es heißt /saɪ'kəʔədʒi/. {ST1 lächelt} Weil irgendjemand */psaɪ'kəʔədʒi/ gesagt hat und dann war es so: „Ah ja, und so hin und her.“ Also ich finde, es waren schon ein paar Herausforderungen. Jedoch muss, muss ich fast sagen, dass, glaube ich, bei uns das Niveau einfach nicht so hoch war. Ehrlich gesagt, weil, (sondern) die Herausforderung {ST1 lacht} so gar nicht so gegeben waren. Beziehungsweise schon dann bei manchen Wörtern, die man noch nie gehört hat. Aber ja, das ist eh normal.
- 73 I: Ja, mhm. Okay, passt. Und genau. Noch mal kurz abschließend zu den, zu den Reflexionen, zu der Reflexion über die Schulerfahrung. Denkst du, dass deine persönlichen Erfahrungen, eben als Schülerin, im Fremdsprachenunterricht deine heutigen Einstellungen gegenüber den Ausspracheunterricht im Fremdsprachen Klassenzimmer beeinflussen? Wenn ja, warum, inwiefern? Und wenn nein, warum nicht?
- 74 ST1: Ja, also, auf jeden Fall. Vor allem, ich glaube, das ist auch der Grund, warum ich zum Beispiel, die Aussprache, so, also am Anfang zwar nicht, aber dann zum Schluss, so gesetzt habe. Eben weil ich Unterricht nie hatte und ich schon finde, dass es einfacher ist. Natürlich kann man Sachen umlernen und im Studium habe ich das dann auch gemacht. Wir haben ja auch Kurse, also bezüglich *pronunciation* undso gehabt, aber es studiert ja nicht jeder Englisch. Und ich finde, es ist halt dann trotzdem wichtig, dass man bei der Aussprache, es muss ja nicht 100 % perfekt sein, und *voiced* und *unvoiced*, das sind jetzt so Kleinigkeiten, okay. Aber es sind gewisse Sachen eben wie der /θ/ *sound* oder so, die halt schon richtig sein sollten. Und die sollte aber jeder beherrschen, egal ob man danach noch was mit Englisch zu tun hat oder nicht. Und deswegen finde, ist es mir halt einfach wichtig und ich glaube auch, dass das in Italienisch auch dasselbe ist. Deswegen, weil ich das einfach nie im Unterricht hatte, dass ich das (...) selbst dann

anders machen will. Weil ich weiß, wie frustrierend es dann ist, wenn man sich denkt: „Naja, wieso hat mich dann nie jemand ausgebessert?“

- 75 I: Ja, mhm. Auf jeden Fall. Okay, super, danke. Und nun kommen wir zu deinen Praktikumserfahrungen als Unterrichtsbeobachtung, -Beobachterin, aber auch als Lehrperson während deiner beiden Masterpraktika. Und zwar würde mich da zuerst interessieren, ob du während deiner Masterpraktika, also jetzt einfach gleich in beiden Sprachen, machen wir das jetzt quasi einfach zusammen wieder, beobachten konntest, wie deine Mentorinnen Aussprache unterrichtet haben?
- 76 ST1: Hm, also Italienisch? Nein. {ST1 lacht} (...) Konnte ich nicht beobachten. Keine Ahnung, ob du das beobachten konntest damals, was wir gemeinsam gemacht haben {ST1 lacht} gehabt haben?
- 77 I: Auch nicht. {I lächelt}
- 78 ST1: Jedenfalls, nein. Scherz beiseite. Nein, in Italienisch konnte ich es nicht beobachten. Und ich muss auch ehrlich sagen in Englisch auch nicht. Aber in Englisch habe ich Schüler gehabt, die zwischen 17 und 19 Jahre alt waren. Also (..) ich glaube, dass dann meine Lehrperson dann einfach das nicht mehr für wichtig gehalten hat, da noch an der Aussprache zu arbeiten, sondern da ging es eigentlich also eben darum, dass sie einfach viel sprechen. Aber auch, und ihr war es eben auch wichtig, dass. Entschuldigung. {ST1 hustet} Dass die viele Vokabeln einsetzen oder auch Vokabeln, die sie in den letzten Wochen gelernt haben, eben bei diesen Sprechübungen, einsetzen. Und genau, da ging es dann aber nicht darum, dass sie dann die Aussprache von ihnen bemängelt hat, weil es halt eigentlich eher um einen anderen Schwerpunkt ging, nämlich um *fluency* und (...).
- 79 I: Mhm. (...) Okay. Und hat eine der beiden Lehrpersonen in vielleicht einem anderen Kontext auf Aussprachefehler reagiert?
- 80 ST1: Hm. (5) Das ist jetzt eine gute Frage. (...) Also in Italienisch, hm. Also ich, ganz ehrlich, das ist jetzt doch schon ein bisschen her. Also, ich könnte mich jetzt nicht erinnern, dass das mal passiert ist. Keine Ahnung, vielleicht hat sie mal Schüler ausgebessert. Aber ich, mir ist es nicht aufgefallen, weil sie hat eher Sachen manchmal falsch ausgesprochen. Aber, ja. {ST1 lacht} Das ist wieder was anderes. (...) Von dem her, in Italienisch nicht. Und in Englisch auch, in Englisch war es, kann ich mich manchmal erinnern, dass sie das Wort dann noch mal schon so *re-*, sie hat es dann wieder anders, also sie hat es noch einmal ausgesprochen. Also halt richtig ausgesprochen. Aber auch nicht oft. Weil, ja. Ich glaube, sie hat da jetzt auf die Aussprache generell, sie hatte zwar eine gute Aussprache, eine britische, aber sie hat nicht so viel darauf Wert gelegt.
- 81 I: Okay. Ja, danke. Mhm. Und jetzt eine Frage zu dir: Hast du während deiner Master-Praktika selbst die Aussprache unterrichtet? In irgendeiner Form?
- 82 ST1: Nein.
- 83 I: Nein, okay. Und gibt es einen Grund, warum du die Aussprache nicht unterrichtet hast? Oder könntest du das auf irgendetwas zurückführen?
- 84 ST1: (...) Hm. (4) Ich glaube, weil es einfach. Also, wir halt bei den Praktika, wenn du eine Mentorin hast, machst du ja genau das, was die Mentorin sagt. Und dann machst du halt die Themen durch und die Beispiele im Buch und halt Grammatik und Dinge. Und dann schaut man halt, dass man mit dem Stoff weiterkommt. Und man hat halt auch nur einen, und ehrlich gesagt, würde ich auch bei Praktika auch keine Aussprache unterrichten. Weil ich kenne die Schüler nicht. Keine Ahnung, wie sie reden, wie sie drauf sind. Und dann bin ich da zehn Mal dort und dann mache ich mit ihnen eine Aussprache, finde ich irgendwie komisch. Weil ich habe ja keinen Bezug zu den Kindern. Und dann stehe ich da und sag so: „Ich weiß es besser als du.“ {ST1 lächelt} „Also, so und so spricht man das aus.“ Deswegen würde ich das nur machen, wenn das halt eine Klasse ist, die ich schon länger kenne, die einfach meine Klasse ist und dann die Aussprache machen.
- 85 I: Ja, okay, also
- 86 ST1: Weil das ist, ein längerer Prozess ist als wie zwei Wochen.

- 87 **I:** Ja, okay. Okay, also quasi so im Rahmen von Praktikum, hat sich für dich keine passende Möglichkeit ergeben, kann man, könnte man sagen quasi?
- 88 **ST1:** Genau.
- 89 **I:** Okay, gut. Und hast du vielleicht trotzdem Aussprachefehler, oder einfach die Aussprache von den Schülern und Schülern, teilweise ausgebessert?
- 90 **ST1:** (...) Als ich unterrichtet habe?
- 91 **I:** Ja, genau.
- 92 **ST1:** Mhm. (4) Ich weiß, dass in Englisch zum Beispiel (...) ich schon dann Wörter einfach noch mal wiederholt habe, wie es halt richtig ausgesprochen wird. (...) Das habe ich schon gemacht. Und in Italienisch (...) glaube ich auch. Aber ich habe gar nicht so darauf Wert gelegt, weil es, weil ich glaube, ich auch auf andere Sachen wahrscheinlich dann einfach mehr Fokus, also Wert gelegt habe, als ob sie es richtig aussprechen und nicht. Wahrscheinlich, ob sie die richtige Antwort geben. Oder manchmal war ich auch einfach froh, dass die generell mit mir gesprochen haben, mitgearbeitet haben und dann habe ich sie nicht immer ausgebessert. Also, ich finde, da muss man halt auch aufpassen. Also, ich habe es, die Schüler wirklich nicht, keine Ahnung. Man kann es sicher an einer Hand abzählen, wie oft ich sie da ausgebessert habe.
- 93 **I:** Ja, okay. Mhm. Und (...) Was würdest du sagen? Wie haben deine Erfahrungen während der Hospitation und Unterrichtsstunden, eben in den Praktika, deine Einstellungen zur Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht beeinflusst? (...) Also inwiefern haben die Erfahrungen deine Meinung quasi beeinflusst?
- 94 **ST1:** Hm (...) Die haben eigentlich nur meine Meinung darin bestärkt, dass es halt wichtig ist, dass man eine gute Aussprache hat, als, als Lehrperson. Natürlich muss auch das, was man unterrichtet, sitzen. Man muss wirklich wissen, was man macht, weil, ja, (sonst ist) es auch schwierig. Aber ich finde, vor allem die Aussprache ist wichtig, weil ich vor allem das in Italienisch gesehen habe. Wenn die Aussprache nicht wirklich 100% passt war, dass die Schülerinnen das dann schon annehmen und ihre Aussprache dadurch dann auch nicht wirklich gut ist. (...) Und das wirkt sich dann eben auch negativ auf die Schülerinnen aus. Und ich muss ehrlich sagen, (...) wenn man jetzt wirklich nicht so eine gute Aussprache hat, ist es für mich halt auch (...) ist es irgendwie komisch. Aber ich finde, man wirkt kompetenter, wenn man eine bessere Aussprache hat. Weil das kann, natürlich die Person kann kompetent sein und vielleicht besser als die mit einer guten Aussprache, das (...) soll nichts heißen. Aber ich finde, wenn man eine schlechtere eine Aussprache hat. Ich denke dann immer so: „Hm. Okay, naja. Jetzt so, ob der jetzt so gut unterrichten kann?“ Das finde ich halt, dass das irgendwie die Kompetenz ein bisschen beeinträchtigt.
- 95 **I:** Mhm. Also quasi die Kompetenz bezüglich der Lehrperson?
- 96 **ST1:** Genau, weil ich eben den Vergleich habe in Italienisch. Meine Lehrperson war, ihre Aussprache war jetzt (...) nicht so super gut, obwohl sie ja eigentlich schon italienische Verwandte hat. (...) Und ich finde, das hat sich auch im Unterricht widerspiegelt. Weil im Unterricht, der war jetzt auch nicht super gut strukturiert, oder? (...) Immer alles sehr gut erklärt, oder halt, ja, manchmal war halt auch vieles sehr spontan, glaube ich, oder keine Ahnung. Und in Englisch war es halt das komplette Untersch-, das komplette, das komplette Gegenteil eigentlich. Weil ihre Aussprache war wirklich gut und sie war auch kompetent, weil ihre Stunden waren einfach gut durchstrukturiert. Sie wusste genau, was sie macht und sie hat den Schülern auch wirklich gute Sachen beigebracht und das hatte einfach Hand und Fuß.
- 97 **I:** Mhm: Okay, passt. Vielen Dank. Genau, abschließend würde ich jetzt noch gerne Genaueres über deine Einschätzungen zu deinem fachdidaktischem Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Und zwar, wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet, Aussprache in deinen zukünftigen Englisch- und Italienischklassen zu unterrichten? Und dabei bitte jetzt quasi so genau wie möglich die Unterschiede zu erläutern, falls es welche gibt, und auch wieder, falls es welche geben sollte, die Unsicherheiten bitte erläutern. (...)
- 98 **ST1:** Ja. Also, ich finde, man kann es eh ziemlich gut vergleichen. Ich meine, in Italienisch, zum Beispiel, macht man im Studium gar nichts bezüglich der Aussprache, in Italienisch. {ST1 lächelt} Von dem her, muss ich ehrlich sagen (...) fühle ich mich da jetzt nicht gut darauf vorbereitet, zero

eigentlich. Und weiß auch, dass ich mir dann, dass ich mir selbst Sachen aneignen muss und lesen, viel lesen muss, und genau, um dann das, um das dann eben auch gut unterrichten zu können. Und eben die Aussprache, auf das halt auch Wert legen zu können. Und in Englisch war es natürlich um einiges besser. Wir hatten auch im Bachelor und Master sogar ein Seminar dazu. Also, in Englisch ist man da sicher viel besser aufgehoben. Und auch, darauf die, die richtige, also es war ja eine große Prüfung und die STEOP war ja auch eigentlich, also es ging auch um den Teil. Von dem her finde ich schon, dass man in Englisch besser vorbereitet ist. Aber, also ich werde jetzt sicher nicht, keine Ahnung, da jetzt unterrichten können, ohne dass ich mir irgendwas in Englisch anschau. Also, ich muss mich da genauso vorher noch einlesen. Und auch Sachen anschauen, wie ich was am besten erklären kann. Aber das Vorwissen ist sicher größer, um einiges größer in Englisch als in Italienisch.

- 99 I: Mhm. Okay, also sprich quasi im Rahmen vom Lehramtsstudium, so allgemein. (..) Würdest du dich da, also würdest du sagen, dass du ausreichend vorbereitet worden bist, die Aussprache wirklich zu unterrichten?
- 100 ST1: Nein.
- 101 I: Nein, okay.
- 102 ST1: Also in keinem der beiden Fächer. In Italienisch gar nicht und in Englisch (..) eigentlich auch nicht. Weil in Englisch gibt es nicht mal einen Kurs, oder auch nicht in Italienisch, wo man dann sagt: „Okay, die Sachen sind bei der Aussprache wichtig. Und so und so lernt man, kann man das am besten Schülern erklären.“ Was nicht der Fall ist. Also (...)
- 103 I: Okay, ja, genau. Und das wäre jetzt eh schon fast die, die allerletzte Frage: Und zwar hättest du dir einen eigenen fachdidaktischen Kurs zum Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht während deinem Englisch- bzw. Italienischstudium gewünscht. Warum? Warum nicht?
- 104 ST1: Aber in Englisch, in Englisch gibt es ja PPOCS.
- 105 I: Ja aber die, die Frage wäre jetzt einen fachdidaktischen Kurs, also quasi, dass du lernst, was du unterrichtest. Genau.
- 106 ST1: Okay, entschuldigung, das habe ich nicht gewusst. (..) Die, ja, eigentlich in beiden, in beiden Sprachen. Eben in Englisch ist es eh schon eigentlich gut, dass es so etwas wie PPOCS gibt. Dass man da, da an seiner eigenen Aussprache arbeitet. Das wäre halt auch in Italienisch wichtig, dass es da einfach einen Kurs gibt, dass man, keine Ahnung, dass man es halt vielleicht auch in Wien festlegt. Keine Ahnung, zwei, zwei von diesen Varietäten kann man lernen oder sollte man sich eher aneignen und man kann es selbst aussuchen. Einer vom Norden und einer vom Süden. Natürlich geht es nicht wegen den Ressourcen. {ST1 lächelt} Und ich finde aber, dass man, wenn man dann den Kurs abgeschlossen hat, dass es dann noch einen praktischen (..) Kurs gibt. Dann im Folgesemester, wo man dann das, was man gelernt hat, gleich anwenden kann. Oder vielleicht geht es auch im gleichen Semester, aber ich glaube wahrscheinlich nicht. (Dann im darauffolgenden) Und dass man das dann festigt. Und, das ist halt generell als Anmerkung, ist das Lehramtsstudium nicht wirklich praxisorientiert wirklich aufgebaut. Von dem her fehlt generell, fehlen fachdidaktische Kurse in allen Bereichen, nicht nur in der Aussprache.
- 107 I: Mhm, also quasi so basierend auf dem Vorwissen, das man hat über die eigene Aussprache, die zum Beispiel jetzt deiner Meinung nach im, im Englisch-Studium besser ausgebildet worden sind, dass man quasi dann in Folge oder im gleichen Semester, je nachdem, dann eben darauf aufbauend lernt, wie man die Aussprache unterrichten sollte?
- 108 ST1: Genau. Und wie man das eben dann auch für die. Keine Ahnung, es gibt ja ein Unterschied, wie ich zehn-Jährigen das dann vielleicht erkläre und was ich dann 15-Jährigen noch erkläre. Oder vielleicht eben, dass man das aber auch dann vielleicht üben kann und dass man dann vielleicht in die Schulen geht und dann genau das gezielt macht. Aber das ist dann halt wieder schwierig, weil man kennt halt die Schüler nicht, ja. {ST1 lacht} Aber ja, wenn man das selber (nicht) unterrichten kann (halt dann eben).
- 109 I: Ja, ja, Verstehe. Mhm, okay. Quasi so, also eine Frage wäre noch gewesen, welche Themen dann quasi in so einer Lehrveranstaltung behandelt werden sollen. Also, quasi, wie man die Aussprache vermittelt im Allgemeinen und vielleicht Unterschiede zwischen den Altersklassen?

- 110 **ST1:** Genau, genau, das ist eigentlich am Wichtigsten. Und (...) eben Themen auch allgemein. Auf welche Aussprache-Punkte, oder welche sind wichtiger als andere? Wo sollte man schauen „Okay, die sollten schon alle beherrschen.“ Und welche kann man dann eher (...) links liegen lassen und sagen: „Okay, man ignoriert sie so weil man jetzt“. Oder generell auch vielleicht so *tools* mitgeben. Wann bessere ich heute aus und wie oft bessere ich sie aus? Das ist vielleicht auch immer wichtig, weil man kann sonst auch sehr demotivierend sein. (Das fällt mir jetzt noch ein.)
- 111 **I:** Ja, mhm. Auf jeden Fall. Perfekt, danke. Genau, da kommen wir jetzt schon zur Abschlussfrage. Und zwar, gibt es noch irgendetwas, das du zum Thema Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht sagen möchtest? (4) Fällt dir noch eine Anmerkung ein?
- 112 **ST1:** Eigentlich {ST1 lächelt} (...) Also, ich finde, dass es natürlich in den letzten Jahren eh (...) Ich glaube, vor allem bei den Jung-Lehrerinnen und -Lehrern (...) oft da jetzt nicht so ein riesen Unterschied ist. Weil die Aussprache bei den meisten natürlich immer mehr an Wichtigkeit gewonnen hat. Und ich finde, dass natürlich Aussprache ist nicht alles. Und nur weil man eine gute Aussprache hat, heißt das nicht, dass man eine gute Lehrperson ist, wenn man sonst nicht wirklich gut strukturiert ist und den Inhalt gut vorbereitet hat. Und ja, also von dem her, ich finde, es ist ein wichtiger Bestandteil von einer Lehrperson. Aber es ist halt auch nicht alles passt.
- 113 **I:** Mhm, passt. Okay, vielen Dank für das Gespräch.

1 **Student teacher interview 2 (ST2: Elena)**

2 Zoom, Vienna, 26 January 2025

3 **I:** Zuerst ein paar kurze Fragen zu dir. Und zwar, du bist derzeit an der Universität Wien für das Lehramt-Masterstudium Englisch und Italienisch inskribiert. Hast du auch dein Lehramt Bachelorstudium in Wien absolviert?

4 **ST2:** Ja, genau, auch an der Universität Wien.

5 **I:** Okay, perfekt. Und unterrichtest du neben deinem Studium an einer Schule?

6 **ST2:** Ja, schon seit 2022 und mittlerweile eigentlich fast Vollzeit. Also, 20 Stunden.

7 **I:** Okay. Und welche Fächer?

8 **ST2:** {ST2 lächelt und säufzt} Viele. Also hauptsächlich Englisch, aber auch Biologie in einem Fach, KV-Stunden. Ich bin nämlich auch KV jetzt. Dann habe ich dieses Jahr Italienisch auch, aber nur so als Freifach eine Wochenstunde. Und genau noch sowas, das heißt FUN, das ist so ein kreatives Fach auch.

9 **I:** Okay, okay. Also sprich, du unterrichtest an einer Neuen Mittelschule?

10 **ST2:** Genau, private Neue Mittelschule.

11 **I:** Okay, perfekt. Gut. Und dann eben zu deinen Master-Praktika. Die hast du ja schon in beiden Fremdsprachen absolviert. Jetzt würde ich gerne mit dem Praktikum in Englisch beginnen. Dieses Praktikum, hast du das regulär oder eben im Rahmen von der eigenen Unterrichtstätigkeit absolviert?

12 **ST2:** Ich habe beide Praktika im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit absolviert.

13 **I:** Okay und auch beide quasi an der Schule, wo du gerade aktuell auch unterrichtest

- 14 **ST2:** [Genau.] Ja.
- 15 **I:** Okay, perfekt. Gut, dann können wir ein paar Fragen überspringen. Genau, und dann würde mich noch interessieren, was sind deine Erstsprachen?
- 16 **ST2:** Also Deutsch und Italienisch, eigentlich beide. Wenn ich jetzt wirklich eine aussuchen müsste, eher Deutsch, aber bin mit Deutsch und Italienisch aufgewachsen.
- 17 **I:** Okay, und welche anderen Sprachen sprichst du und wo und in welchen Alter hast du die gelernt? Falls du andere Sprachen noch sprichst.
- 18 **ST2:** Ja. Englisch habe ich angefangen in der vierten Klasse Volksschule. Also ich glaube so neun Jahre circa. Dann hatte ich Französisch. Das war glaube ab der zweiten oder dritten Klasse in der Unterstufe damals, also so zwölf, 13 circa. Dann Spanisch in der Oberstufe, ab der fünften Klasse hatte ich das. Also ich glaube 14 circa war ich. Und genau, und jetzt bin ich gerade ein bisschen dran mit Chinesisch seit ein paar Monaten, weil ich ja nach China jetzt gehe. Aber das ist wirklich nur Basis und das ist eben vor ein paar Monaten gerade angefangen. Also da bin ich noch ganz am Anfang.
- 19 **I:** Okay, perfekt, danke. Gut, dann würden wir gleich schon zum inhaltlichen schon weitergehen quasi. Und da hätte ich jetzt zu Beginn ein paar Fragen zu deinen Einschätzungen, zu deinen eigenen Englisch- und Italienisch- Aussprache. Und zwar, wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz in Englisch und Italienisch ein? Und gibt es da Unterschiede? Welche Stärken oder welche Unzufriedenheiten würdest du beschreiben, aufzeichnen?
- 20 **ST2:** Ja, also ich fange jetzt mal an mit Italienisch. Ich, obwohl ich eigentlich aufgewachsen bin mit beiden Sprachen, habe ich das Gefühl, dass ich schon einen Akzent habe und, dass meine Aussprache nicht perfekt ist. Also, man hört, dass meine, wirklich meine richtige Aussprache, mit der ich aufgewachsen bin, Deutsch ist. Vor allem kann ich das /r/ nicht rollen. Aber gut, das können auch ein paar Italiener nicht. Aber man hört schon raus, dass ich irgendwie so ein bisschen einen Mix habe von verschiedenen Dialekten, vom Sizilianischen, vom Österreichischen ein bisschen, und dann vom Veneto ein bisschen. Also, da würde ich sagen, allgemein bin ich zufrieden, aber es könnte besser sein. Vor allem, weil ich ja auch aufgewachsen bin mit der Sprache. Und in Englisch habe ich, bin ich eigentlich sehr zufrieden, weil ich bin ja nicht englische Muttersprachlerin und ich war ja ein Jahr in Amerika und das hat mir sehr geholfen. Und dann die Kurse an der Uni mit dem PPOCS mit der Aussprache. Da konzentriert man sich ja voll auf jeden einzelnen Laut. Und da habe ich das Gefühl eigentlich, dass meine Aussprache sehr gut ist. Also, man hört schon ein bisschen einen Akzent natürlich, aber ich habe das Gefühl für das, dafür, dass ich, dass es nicht meine Muttersprache ist, habe ich eine sehr gute amerikanische Aussprache. Also, da bin ich eigentlich sehr zufrieden.
- 21 **I:** Okay. Ja, super. Okay. Und haltest du es generell für wichtig, dass eine Fremdsprachenlehrerin oder ein Fremdsprachenlehrer ebenso eine *native* oder *native-like* Aussprache hat? Und wenn ja, warum? Und wenn nein, warum nicht?
- 22 **ST2:** Ja, ich finde das sehr wichtig und ich mache das selbst auch im Unterricht immer wieder, weil ich finde, dass es vernachlässigt wird in vielen Büchern und auch im Unterricht allgemein. Ich finde es extrem wichtig, dass ein Lehrer auch eine gute Aussprache hat. Es muss jetzt nicht unbedingt perfekt sein, aber es sollte schon gut sein, weil, wenn man wirklich einen starken Akzent hat, dann finde ich, dann versteht man vielleicht einen auch nicht so und dann gibt es Probleme mit dem Verständnis, auch wenn man im Ausland ist. Und ich finde, den Schülern muss man ja auch vermitteln, wie spricht man das gut aus, weil die idealisieren ja dann die Lehrperson und die, das ist ja auch ein gewisser, ein gewisser Richtwert für die Schüler und Schülerinnen. Deshalb finde ich das schon sehr wichtig.
- 23 **I:** Ja, okay, perfekt. Danke. Genau. Und gibt es da jetzt deiner Meinung nach diesbezüglich Unterschiede zwischen Englisch- und Italienisch-Lehrpersonen?
- 24 **ST2:** Ja.

- 25 I: Warum?
- 26 **ST2:** Ich finde, also in Englisch habe ich das Gefühl, ist die Aussprache viel besser. Weil was ich beobachtet habe, ich sage jetzt, das liegt an meinen Beobachtungen, vor allem an der Universität im Lehramtsstudium. Ich finde in Englisch natürlich, glaube ich, auch durch Social Media und durch YouTube einfach allgemein. Englisch ist natürlich Lingua Franca und das hört man überall. Und gerade in Wien ist ja auch eine Hauptstadt. Das heißt, man spricht auch oft Englisch oder hört das oder liest es irgendwo. Und ich habe das Gefühl, dass deshalb einfach die Aussprache besser ist. Und vor allem, weil im englischen Studium eben wirklich auch ein Fokus auf der Aussprache liegt in eben den Kursen wie PPOCS, wo das ganz genau trainiert wird und verbessert wird. Und im Italienischstudium mal an der Universität Wien, gibt es so einen Kurs nicht, wo man direkt die Aussprache trainiert. Und ich habe auch das Gefühl, wenn ich jetzt ein paar so Studenten höre, dass dort schon teilweise nicht eine sehr gute Aussprache ist. Nicht alle natürlich, aber viele haben nicht so eine gute Aussprache. Ich rede jetzt vor allem von denen, die nicht irgendwie italienische Muttersprachler oder so sind. Und ich glaube, einfach weil der Kontakt zur Sprache weniger ist als wie zu Englisch. Und weil es nicht trainiert wird.
- 27 I: Aber würdest du persönlich sagen, dass es wichtiger ist, im Englischunterricht jetzt als Lehrerin oder als Lehrer eine gute Aussprache zu haben im Vergleich zu, im Italienischunterricht? Also, wenn man es quasi nur aus dieser Perspektive sieht.
- 28 **ST2:** Also, ich glaube, es kommt halt darauf an, wie wichtig die Sprache an der Schule ist. Weil wenn jetzt ein, wenn es ein Freifach ist, ich meine ich finde die Aussprache trotzdem auch wichtig, dann in Italienisch, aber dann ist es vielleicht weniger wichtig als wie in einer Schule, wo Italienisch wirklich ein Hauptfach ist und auch maturiert wird und auch vielleicht mündlich maturiert wird. Das heißt, für mich hängt das auch ein bisschen davon ab, wie wichtig ist das Fach an einer Schule.
- 29 I: Ja, okay, passt. Gut, danke. Genau. Und jetzt möchte ich zu deinen grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht noch mal mehr eingehen. Also, ein bisschen was hast du schon erwähnt, aber jetzt würde ich dich kurz bitten, die folgenden Fertigkeitsbereiche, und ich lese dann hier noch ein zweites Mal durch, nach ihrer Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich zu ordnen. Und zwar wären die Bereiche: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Vokabel, Aussprache. Genau diese Bereiche. Also du kannst dir kurz überlegen, nach der Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich. Also wir hätten eben Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache.
- 30 **ST2:** Ja, als Lehrperson würde ich sagen, alle sind wichtig. {ST2 lächelt und säufzt} Ja, weil man braucht alles und man weiß auch nicht wirklich, was die Schülerinnen danach machen werden mit der Sprache. Wenn ich mich aber jetzt wirklich entscheiden müsste, ich basiere mich jetzt auch ein bisschen auf mich selbst. Was ich so nach der Schule gebraucht habe, finde ich Hören sehr wichtig, weil ich daran denke, wenn man rausgeht in die weite Welt, zum Beispiel in Englisch, sollte man verstehen, was Personen zu einem sagen. Denn wenn man nicht versteht, nichts versteht und nicht wirklich versteht, was gesagt wird, dann stelle ich mir das sehr schwierig vor, überhaupt auch dann auch zu sprechen. Also würde ich sagen Hören. (..) Ah, wir hatten auch Sprechen, oder?
- 31 I: Ja.
- 32 **ST2:** Hören, Sprechen, weil das für mich einfach wichtig ist für die Kommunikation außerhalb der Schule. (..) Dann würde ich sagen, Vokabeln, weil ich mir irgendwie denke, ohne Vokabeln kann man ja auch nicht sprechen und wahrscheinlich auch nicht hören. Ähm (..) Ja, dann würde ich glaube sagen, dann fehlt mir glaube ich noch Lesen, Aussprache und Grammatik, oder?
- 33 I: Genau, genau. (..) Und Schreiben fehlt auch noch.
- 34 **ST2:** Und Schreiben. Ja, dann würde ich sagen, Grammatik, damit man auch wirklich die Wörter richtig anordnen kann und sich halbwegs, halbwegs kommunizieren kann. Dann eben das Lesen,

damit man auch versteht, was vielleicht auf gewissen Schildern steht oder so. Ist aber doch weiter unten bei mir, weil ich mir denke, wenn man hören kann und sprechen kann, dann kann man auch jemanden fragen vielleicht was dort steht. Wie mit Chinesisch zum Beispiel versteht man ja vielleicht auch nicht die Schrift. Und dann würde ich sagen, Schreiben und dann die Aussprache. Schreiben für den Beruf, aber betrifft nicht jeden, deshalb ist es eher weiter unten. Und ja, Aussprache ist für mich natürlich trotzdem extrem wichtig, aber wenn ich das jetzt wirklich so anreihen müsste, glaube ich, dass wenn man ein gutes Vokabular hat, eine gute Grammatik hat, kann man so kommunizieren, dass man sich irgendwie noch verständigen kann und irgendwie verstanden wird. Genau, dass man einfach kommunizieren kann. Weil ich mir jetzt eben denke, für mich nach der Schule war Englisch wichtiger als ich zum Beispiel nach Amerika gegangen bin oder mit irgendwie anderen Personen kommunizieren musste, die nicht Deutsch konnten. Und deshalb denke ich jetzt so an diese Situation vor allem.

- 35 **I:** Mhm, Passt. Okay, gut. Und würdest du noch sagen, es gibt irgendwie also so Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen jetzt in dieser Ordnung?
- 36 **ST2:** (...) Ich denke, in Oberstufenklassen könnte Schreiben eventuell auch noch vor, vor Lesen gehen irgendwo, weil viele Oberstufenschüler doch dann irgendwie in die Uni gehen oder so. Wo dann doch auch das Schreiben wichtig sein kann und man Seminararbeiten vielleicht auf Englisch verfassen muss oder so. Oder irgendwie im Beruf das dann braucht. Aber deshalb sage ich auch, ist es eigentlich sehr schwierig, da ich alles wichtig finde, weil man in einer Klasse einfach nicht weiß, was wird der Schüler oder die Schülerin später machen. Und je nach Bereich oder Lebenswunsch gibt es halt Unterschiede.
- 37 **I:** Ja, mhm, auf jeden Fall. Genau. Dementsprechend wird es wahrscheinlich auch noch mal ein bisschen Unterschiede zwischen verschiedenen Schularten geben?
- 38 **ST2:** Genau. Ja, absolut. In einer HAK, zum Beispiel, würde ich Schreiben auch noch mal weiter hoch geben, weil ich glaube, dass das Schreiben sehr wichtig ist.
- 39 **I:** Okay, mhm. Gut, danke. Genau. Und jetzt nochmal so eine allgemeinen Frage: Soll Aussprache deiner Meinung nach im Englisch- und Italienischunterricht unterrichtet werden? Also, das hast du glaube ich schon eh schon erwähnt, dann quasi, wenn ja, warum?
- 40 **ST2:** Also im Unter-, im Italienischunterricht jetzt allgemein?
- 41 **I:** Im Englisch- und Italienischunterricht. Genau also es interessiert mich jetzt so für beide mal, falls es Unterschiede gibt, kannst du auch
- 42 **ST2:** [Aber separat?] Oder im Unterricht selbst?
- 43 **I:** Wie bitte?
- 44 **ST2:** Also separat, wirklich so jetzt als eigene Stunde? Oder im Unterricht selbst, im allgemeinen Unterricht?
- 45 **I:** Im Unterricht selbst.
- 46 **ST2:** Okay. Ja, auf jeden Fall. Und ich habe da auch schon Stunden dazu gemacht, eben zur Aussprache. Und würde das sehr, ich finde das sehr wichtig. Also ich will nicht, dass meine Schüler dann von meinem Englischunterricht raus kommen, aus der Schule rauskommen, und dann irgendwie */fɪŋk/ sagen anstatt /'θɪŋk/ oder. Also, für mich ist es sehr wichtig, für mich persönlich. Und ich unterrichte es eben auch. Aber ich habe halt eben auch, dass es mir so wichtig ist mit der Aussprache, weil ich halt auch in Amerika war und weiß, dass es besonders wichtig ist.
- 47 **I:** Ja, verstehe ich. Okay, passt. Und würdest du sagen, dass Aussprachefehler dann auch dementsprechend im Fremdsprachenunterricht ausgebessert werden sollen?

- 48 **ST2:** Da kommt es für mich darauf an, ob es eben auf *fluency* ist oder *accuracy* oder. Also ob es darum geht, dass sie fließend sprechen. Dann würde ich sie eher nicht verbessern, in dem Moment, wenn es eine Aufgabe ist, die sich auf das konzentriert. Aber wenn man auch eine Aufgabe einbaut, die wirklich darum geht man spricht auch richtig, dann schon. Also da hängt es bei mir wirklich von der Aufgabenstellung ab.
- 49 **I:** Okay, passt. Okay, sehr gut. Und würdest du es auch wieder hier sagen, gibt es da irgendwie Unterschiede zwischen dem Italienisch- und Englischunterricht oder ist es eigentlich gleichwertig?
- 50 **ST2:** Ich glaube, das ist gleich. Also für mich, da geht es eben um *fluency-based* oder *accuracy-based*.
- 51 **I:** Mhm, passt. Okay, sehr gut. Und das ist jetzt, also das beantwortet wahrscheinlich eh die nächste Frage auch schon, aber ich stelle sie jetzt nochmal explizit: Würdest du sagen, dass der Ausspracheunterricht in einer von den zwei Fremdsprachen möglicherweise wichtiger ist als in der anderen? Und wenn ja, warum beziehungsweise warum nicht?
- 52 **ST2:** Ich glaube, dass beides wichtig ist. Klar, Englisch wird mehr verwendet als Italienisch, aber es ist immerhin, beides sind Fremdsprachen, also hat es für mich denselben Stellenwert.
- 53 **I:** Mhm, passt. Okay, perfekt. Genau. Dann kommen wir schon zum nächsten Teil. Und zwar würde ich dich dann wieder bitten, über deine bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Und zwar beginnen wir da zuerst einmal mit deinen Erfahrungen als Lernende selbst im Fremdsprachenunterricht während deiner Schulzeit. Genau. Und da wäre jetzt die erste Frage: Welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, sprich im Unterricht von Englisch, aber auch Italienisch, nein Italienisch, Italienisch hast du an der Schule nicht gehabt, glaube ich, oder?
- 54 **ST2:** Hatte ich als Wahlfach.
- 55 **I:** Okay, hast du auch gehabt. Genau. Aber Spanisch zum Beispiel auch noch. Genau. Welche Rolle hat dann die Aussprache während seiner Schulzeit gespielt?
- 56 **ST2:** Ja, also in Englisch war es eigentlich nicht so wichtig. Also da wurde eigentlich auch nie wirklich trainiert. Deshalb trainiere ich es jetzt auch mit meinen Schülerinnen, weil ich mir immer denke, weil bei mir das einfach gefehlt hat und ich dann nach Amerika eben bin und teilweise Wörter komplett falsch ausgesprochen habe. Und das war irgendwie unangenehm. Und deshalb ist es mir jetzt auch wichtig. Das heißt, in Englisch wurde es nie wirklich so trainiert, außer ich glaube ein Wort, das hat meine Englischlehrerin immer gesagt, dass ist dieses *development*, dass man es nicht */devel'opment/ ausspricht. Ich glaube, das war das einzige. Wir hatten auch Personen in der Klasse, die */'frɪŋk/ und */'sɪŋk/ gesagt haben, und die wurden auch nicht ausgebessert. In Italienisch, weil es doch eher wenig war an der Schule. Wir hatten ja wirklich nur zwei Wochenstunden, da und es war ein Wahlfach, wurde es teilweise ausgebessert. Aber das war jetzt auch nicht so, dass wir separate Stunden wirklich hatten zur Aussprache. In Spanisch aber interessanterweise war es schon sehr wichtig, weil einfach unsere Spanischlehrerin sehr viel Kontakt zu Spanien hatte und zur spanischen Sprache. Hat, dort studiert hat, einen spanischen Ehemann und *ihr* war das selbst einfach auch wichtig, dass wir das auch wirklich trainiert haben und teilweise Stunden gehabt haben, wo wir nur dieses /r/ geübt haben, das ja für uns meistens schwierig ist. Und das. ja, also in Spanisch war es, hatten wir sehr viel Training. In Französisch auch gar nichts aber. Also, wirklich gar nichts.
- 57 **I:** Okay, interessant. Ja, voll die Unterschiede eigentlich, oder?
- 58 **ST2:** Mhm, ja. Aber es ist, ich glaube einfach, allgemein würde ich sagen, hängt es extrem von der Lehrperson ab.
- 59 **I:** Ja, ja, mhm. Und ware es dir jetzt, also jetzt ist ja sehr wichtig, hast du schon erwähnt, aber war dir als Schülerin deine Aussprache, in Englisch jetzt zum Beispiel, wichtig?

- 60 **ST2:** (...) Eher nicht so, weil ich halt nicht wusste, dass es falsch ist, glaube ich. Ich dachte, dass man es nicht hört. Und als ich dann nach Amerika bin, haben mir alle gesagt: „Ja, aber von wo kommst du?“ Und dann habe ich mir gedacht: „Aha, man hört es so stark.“ Und wenn ich jetzt Videos anschau von damals, dann merke ich auch einen richtigen Unterschied. Aber ich war einfach, mir war es damals nicht bewusst und deshalb war es mir nicht wichtig.
- 61 **I:** Ja, verstehe ich. Okay. Und wie war das in Italienisch?
- 62 **ST2:** In Italienisch eigentlich sehr ähnlich. Mir war es auch als Kind nie bewusst, dass man das überhaupt hört, dass ich nicht Italienerin bin. Und mit Italien habe ich ja extrem viel Kontakt. Also da bin ich auch wirklich, ich war immer in Italien als Kind und für mich war das eigentlich immer so, dass ich eh normal spreche. Und auch erst mit dem Alter und durch das Studium, ist mir bewusst geworden, dass es da schon auch ein paar Sachen gibt, die vielleicht nicht so richtig sind. Aber auch interessanterweise bei meiner Mutter, die ist ja Österreicherin komplett und hat aber Italienisch gelernt. Und als Kind habe ich bei ihr nie einen Akzent gehört und mir war das nie bewusst und jetzt höre ich voll einen Akzent bei ihr. Also es ist irgendwie einfach alles, also solange es mir nicht wirklich bewusst war, war es mir auch nicht wichtig, weil ich es auch nicht bemerkt habe. Aber sobald ich dann angefangen habe, das zu studieren und mir auch klar wurde, dass es da Unterschiede gibt, wurde es mir auch wichtig.
- 63 **I:** Ja, okay, verstehe. Ja, macht Sinn. Okay. Und bist du als Schülerin vielleicht auch irgendwelchen Herausforderungen beim Erlernen von der Aussprache in Englisch und Italienisch begegnet? Also du hast gesagt, dass es jetzt vielleicht gar nicht so bewusst wahrgenommen, aber hat es vielleicht doch irgendwelche Herausforderungen gegeben?
- 64 **ST2:** Ich glaube, der /θ/ *sound* war schon als Schülerin ein bisschen schwierig, weil eben man kann es ja nicht so identifizieren. Und damals, als öst-, als deutsche Muttersprachlerin, dachte ich mir, „okay, es muss entweder ein /f/ oder ein /s/ sein, es ergibt sonst keinen Sinn.“ Aber beides hat nicht richtig geklungen. Also das war halt auch als Schülerin, weil ich eben noch nicht mal wusste, was gibt es denn für *sounds*, das gibt es bei uns in der Sprache gar nicht wirklich, in der deutschen Sprache. Und in Italienisch hatte ich Schwierigkeiten mit dem /r/ und das habe ich ja immer noch. Aber da ist es halt auch wieder ein bisschen, das ist ja ein Sprachfehler, den haben auch viele Italiener selbst ein bisschen, wie wenn man lispelt. Und deshalb, ja, weiß ich jetzt auch nicht wirklich, wie man das kategorisieren kann.
- 65 **I:** Ja, mhm. Okay, passt, verstehe. Und würdest du sagen, dass deine persönlichen Erfahrungen jetzt als Schülerinnen, ah als Schülerin mit Aussprache deine heutigen Einstellungen gegenüber dem Ausspracheunterricht beeinflusst haben?
- 66 **ST2:** (...) Ahm. Durch das Studium dann, ja. Weil mir eben durch das Studium dann bewusst wurde, wie wenig das eigentlich gemacht wurde im Unterricht. Und oft habe ich mir gedacht: „Ah, das hat man mir nie gesagt.“ Und deshalb wurde es dann wichtig für mich. Und eben auch durch meine Erfahrungen im Ausland.
- 67 **I:** Ja, verstehe. Okay, also quasi so die Kombi aus Studium, Erfahrung und?
- 68 **ST2:** Ja, genau
- 69 **I:** Okay, ja, passt. Danke. Gut. Jetzt wir, jetzt kommen wir zu deinen Berufserfahrungen, jetzt als eben Lehrperson beziehungsweise Unterrichtsbeobachtung, -Beobachterin. Falls du irgendwo hospitiert hast, und zwar im Rahmen von Hospitationsstunden. Hast du da beobachten können, wie deine Kolleginnen oder deine Kollegen Aussprache unterrichtet haben?
- 70 **ST2:** Ah, nein. Aussprache unterrichtet nicht. Ich habe beobachtet, wie man etwas falsch ausgesprochen hat {ST2 lächelt}, die Kollegen. Aber nicht, wie sie das unterrichtet haben. Und sie machen es auch nicht so wie ich. Also, niemand spricht es eigentlich wirklich so an wie ich.
- 71 **I:** Okay, mhm. Und hat aber vielleicht irgendwer einmal Aussprachefehler irgendwie angesprochen, vielleicht?

- 72 **ST2:** Ja, ja, Aussprachefehler angesprochen. Aber nicht so wirklich der *sound* an sich, sondern eher, wenn ein Wort einfach falsch ausgesprochen wurde. Ich bin jemand, der spricht das auch an, wenn zum Beispiel im Englischen das /v/ und das /w/ falsch gesagt wird und dann mache ich Übungen dazu. Aber die Kollegen habe ich eher beobachtet, wenn ein Wort jetzt falsch ausgesprochen wird, dass sie das verbessern, und nicht der *sound* an sich.
- 73 **I:** Okay, ja, verstehe. Passt, okay. Genau. Und dann die nächste Frage. Das hast du jetzt eben auch schon erwähnt. Also die Frage wäre quasi: Unterrichtest du selbst Aussprache in deinen derzeitigen Klassen? Und das hat sie eben schon gesagt.
- 74 **ST2:** Genau.
- 75 **I:** Hast du irgendwie verschiedene Methoden oder Techniken, die du da anwendest? Also vielleicht könnte es Beispiele nennen oder das ein bisschen genauer erläutern.
- 76 **ST2:** Ja, habe ich, weil ich auch schon an der Uni so Arbeiten darüber geschrieben habe. Und auch meine Aktionsforschung war zur Aussprache. Also, in Englisch. Eine Methode, die ich habe, ist einfach die Übungen zu machen. Das heißt, wir machen verschiedene Übungen. In Englisch ist es zum Beispiel mit /θ/ *sound*. Gibt es diese Übung, wie man den Finger auf die Lippen gibt und die Zunge muss den Finger quasi berühren. Ist ein bisschen übertrieben am Anfang, aber so verstehen sie, es ist kein /f/ und es ist kein /s/. Das heißt, solche Ausspracheübungen wie das und dann mit dem /v/ und dem /w/ erkläre ich ihnen das deutsche Wort, wahrscheinlich wie, „Wasser ist wie das englische *victory*. Also, das ist wie unser Vogel-V.“ Das heißt, solche Übungen mache ich mit ihnen manchmal. Und dann anhand von Beispielen und anhand von *minimal pairs* zeige ich, also die zeige ich dann halt vor. Und dann verstehen sie auch, dass es da einen Unterschied gibt. Wenn sie *minimal pairs* sehen, wie man etwas ausspricht und das andere, dann verstehen sie: „Aha, da ist ja irgendwie was, doch etwas anders.“ Also, genau.
- 77 **I:** Okay, ja, verstehe. Perfekt. Ja, und quasi bei Italienisch hast du gesagt, das hast du als Freifach zurzeit?
- 78 **ST2:** Genau.
- 79 **I:** Hast du da, also integrierst du da auch irgendwie die Aussprache?
- 80 **ST2:** Ja, auch. Aber weil es doch so ein niedriges Level ist, muss ich ehrlich sagen, ist es noch ein bisschen. Also ist es einfach für mich noch ein bisschen zu früh, wirklich mit vollen Ausspracheregeln anzufangen, weil sie einfach auch noch nicht mal wirklich Wörter sagen können. Oder vielleicht ein paar Wörter, also fünf Wörter. Und dann ist es für mich noch zu früh. Im Buch wird es aber relativ früh eingeleitet, weil dieser Unterschied mit dem <g> vor <e> oder <g> vor <a>. (..) Das schon. Das erkläre ich ihnen, damit sie auch lesen können, weil das verbindet sich ja irgendwie auch mit dem Lesen. Aber richtig Ausspracheübungen habe ich noch nicht so sehr mit ihnen gemacht, weil mir das Niveau noch zu niedrig ist.
- 81 **I:** Ja, okay, verstehe.
- 82 **ST2:** Genau.
- 83 **I:** Okay, gut. Und gehst du dann auf Aussprachefehler? Also du hast es ja eh zuerst schon erwähnt, quasi auf Aussprachefehler gehst du ein, indem dass du die Schülerinnen und Schülern darauf hinweist und dann dementsprechend ab und zu Übungen auch dazu machst. Habe ich das richtig verstanden?
- 84 **ST2:** Genau. Also, normalerweise unterbreche ich sie nicht sofort während des Satzes, sondern eher danach spreche ich sie darauf an. Und wenn ich jetzt merke, etwas wird öfters gemacht, dann nehme ich wirklich kurz mir so fünf bis zehn Minuten Zeit und erkläre ihnen eben den Unterschied. Aber ich mache auch, dann vor allem ab der zweiten Klasse, so manche Stunden wirklich zu der Aussprache. Aber in der ersten Klasse habe ich zum Beispiel das mit dem /θ/ auch schon erklärt, aber das war nur so zehn Minuten. Also, richtige Stunden zur Aussprache

mache ich dann schon eben auch erst, wenn das Niveau ein gewisses Level erreicht hat. Nicht zu lange warten, damit man es nicht falsch einübt. Aber am Anfang habe ich da eben einfach noch, ist es mir wichtiger, dass sie ein bisschen sprechen können und die Sprache verstehen, bevor man dann so direkt auf die Details eingeht. In der Sprache, in der Aussprache.

- 85 I: Ja, mhm. Okay, verstehe ich ja, ergibt auf jeden Fall Sinn. Genau. Und würdest du jetzt auch sagen, dass du die Unterrichtsbeobachtungen, die du hattest, wo ja jetzt Aussprache eigentlich nicht so die Rolle gespielt hat, aber trotzdem, und auch deine eigenen Unterrichtserfahrungen, die du bisher gemacht hast, deine Einstellungen zur Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht beeinflusst haben? Also wie würdest du sagen, hat dich das beeinflusst oder hat dich das beeinflusst?
- 86 **ST2:** Also die Hospitationen an sich, meinst du?
- 87 I: Ja, die Hospitationen und jetzt deine eigenen Erfahrungen. Also quasi generell auch das, was du bisher erfahren hast in der Schule.
- 88 **ST2:** Also Hospitationen an sich nicht, außer diesen Trick mit diesem /θ/. Das habe ich damals aber noch im, im ersten Praktikum, Praktikum, das es gab, das war diese Orientierungspraktikum, da habe ich das gesehen, habe ich nachgemacht. Also, also diesen Trick mit dem Finger, weil ich den selbst eben nicht kannte, weil das bei uns nicht Thema war an der Schule. Da habe ich mir den gestohlen, diesen Tipp. Also, das hat mich da beeinflusst mit dieser Übung, aber es hat mich nicht beeinflusst. Also, es hat mich nicht motiviert, irgendwie Aussprache im Unterricht öfters zu machen. Und meine eigenen Erfahrungen, da ist es halt eben, wie schon vorhin erwähnt, die sind die, die für mich die Motivation waren eigentlich und funktionieren.
- 89 I: Okay, mhm. Passt, sehr gut. Genau. Und jetzt würde ich abschließend noch gerne Genaueres über deine Einschätzungen zu deinem fachdidaktischen Wissen jetzt in Bezug auf das Unterrichten von Ausspracheerfahren. Und zwar, wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet Aussprache in deinen jetzigen Englisch und Italienisch Klassen zu unterrichten? Und würdest du sagen, gibt es da wieder Unterschiede? Also, ich glaube, dass das eh auch zu Beginn schon angesprochen, zum Beispiel in Englisch. Aber jetzt quasi wirklich um, also fachdidaktisches Wissen. Wie wie würdest du sagen? Bist du da gut vorbereitet?
- 90 **ST2:** Also, ich fühle mich (..) viel mehr vorbereitet in Englisch als in Italienisch. In Englisch fühle ich mich extrem vorbereitet. Abgesehen davon, dass es eben diese ganzen detaillierten Kurse gibt, wie schon gesagt, und da lernt man einfach auch extrem viel, weil man sich eben bewusst wird, dass es so viele verschiedene *sounds* gibt, die man sonst nicht beachtet. Aber für mich war es halt auch immer ein Interessensgebiet, die Aussprache an sich, und deshalb habe ich das persönlich auch oft verwendet. In irgendwelchen Seminaren habe ich dazu eine Arbeit geschrieben oder irgendwie geforscht und deshalb habe ich mich in Englisch sehr sicher und sehr vorbereitet, auch was das fachdidaktische Wissen angeht. In Italienisch, weniger. Da würde ich eher sagen, anstatt fachdidaktisches Wissen, habe ich eher dann so persönliche Erfahrungen, die ich herziehe, also die ich heranziehe. Keine Ahnung. Da gehe ich dann eher so auf das, was mir so aufgefallen ist vielleicht in der italienischen Sprache, aber da basiere ich mich nicht wirklich auf Theorie oder Wissen, das ich an der Uni gelernt habe. Weil das war nie Thema eigentlich an der Uni. Und man wurde vielleicht ausgebessert, aber man ist, man hat nie diese verschiedenen *sounds* studiert, außer vielleicht eben im ersten, in der ersten Vorlesung in Sprachwissenschaft. Aber, das war so kurz und da ist man auch dann gar nicht mehr eingegangen in meinen Kursen, in einer AR und so, dass es irgendwie dann schon vorbei war.
- 91 I: Ja, ja. Also, quasi im Rahmen von Italienisch-Lehramtsstudium würdest du sagen, bist du nicht ausreichend vorbereitet worden?
- 92 **ST2:** Nein, in der Aussprache nicht. Überhaupt nicht. Also da würde ich es sehr gut finden, wenn man auch so einen Kurs wie PPOCS oder so einführt, anstatt diese ganzen Schreibereien. Da ist sehr viel Fokus auf das Schreiben und nicht wirklich auf das Sprechen.

- 93 **I:** Ja, mhm, da gebe ich dir recht. Genau. Gut. Und jetzt, genau, dementsprechend würde mich interessieren, hättest du nur einen fachdidaktischen Kurs dann zum Thema Aussprache gewünscht während der zwei Studien? Also, in Italienisch hast du es eigentlich eh angesprochen, hättest du dir einen gewünscht? In Englisch hättest du da noch das Bedürfnis für einen extra Kurs jetzt für, für das Fachdidaktische in Bezug auf Aussprache?
- 94 **ST2:** Ich glaube, es würde keinen Extrem-Kurs brauchen. Ich würde es eher vielleicht interessant finden, vielleicht gibt es das auch als Wahlfach einfach oder Interessensmodul, aber nicht verpflichtend. Ich glaube, da ist man, also ich war da eigentlich sehr gut ausgestattet mit den zwei Kursen, die es gab. Und dann eben in anderen Seminaren wurde das ja auch wieder angesprochen und so, ja. Aber in Italienisch auf jeden Fall. Das war für mich eigentlich gar kein Thema an der Uni. Was ich eben sehr schade finde, weil es für mich auch mit Sprachwissenschaft zusammenhängt.
- 95 **I:** Ja, mhm, mhm. Und hast du vielleicht irgendwelche speziellen Themen, die du dir da im Italienisch-Studium gewünscht hättest bei so einer Lehrveranstaltung? Fallen dir da irgendwelche speziellen Themen ein, vielleicht?
- 96 **ST2:** Ich meine, ich hätte halt einfach eben das auch gut gefunden, so einen Kurs wie PPOCS zu machen, wo man sich dann wirklich auch auf die Aussprache der Studenten konzentriert und die verschiedenen *sounds* mal studiert und ein bisschen hört. Aber was gibt es da, was gibt es da eigentlich? Und auch dieses phonologische Alphabet quasi durchgeht. Ich weiß gar nicht, ob das auch einen Namen hat, aber wie diese *phonetic transcription* in Englisch auch auf Italienisch, weil in Englisch mussten wir ja auch *phonetic transcription* machen über Absätze von Wörtern. Und das ist zwar nicht so angenehm, aber man lernt dadurch einfach jede verschiedenen Laut kennen der Sprache. Und das wäre ja irgendwie auch schön gewesen, in Italienisch irgendwas zu haben, da, das Fokus hat auf diese *phonologic transcription* und dieses Üben einfach, *phonetic transcription* und dieses Üben der verschiedenen *sounds*. Und was gibt es in im Italienischen wirklich? Weil man sich da dann eben bewusst wird: „Aha, da mache ich eigentlich noch einiges falsch.“ Und man weiß es gar nicht.
- 97 **I:** Mhm, ja. Okay, ja, perfekt. Danke. Gut. Und dann hätte ich schon die Abschlussfrage. Und zwar, gibt es noch irgendwas, das dir zu dem Thema Aussprache im Englisch und Italienischunterricht irgendwas, was du noch hinzufügen möchtest?
- 98 **ST2:** Eigentlich nicht. Eigentlich habe ich alles gesagt. Eben in Englisch gut ausgestattet auch. Allgemein finde ich, Lehrerinnen sind, haben eigentlich eine relativ gute Aussprache. Klar gibt es da immer ein paar Unterschiede. Aber das ist ja auch interessant, weil es gibt ja auch British und American. Eine, die ich, eine Kollegin von mir hat dieses schottische Englisch, also das ist halt auch wieder ganz anders. Und in Italienisch eben was das Studium angeht, wäre es wichtig, mehr zu machen, so dass man dann im Italienischunterricht auch ein bisschen mehr darauf eingehen kann.
- 99 **I:** Ja, okay. Gut. Vielen Dank für deine Zeit.

Student teacher interview 2 (ST2: Elena)

Zoom, Vienna, 26 January 2025

- 3 **I:** Zuerst ein paar kurze Fragen zu dir. Und zwar, du bist derzeit an der Universität Wien für das Lehramt-Masterstudium Englisch und Italienisch inskribiert. Hast du auch dein Lehramt Bachelorstudium in Wien absolviert?
- 4 **ST2:** Ja, genau, auch an der Universität Wien.

- 5 I: Okay, perfekt. Und unterrichtest du neben deinem Studium an einer Schule?
- 6 ST2: Ja, schon seit 2022 und mittlerweile eigentlich fast Vollzeit. Also, 20 Stunden.
- 7 I: Okay. Und welche Fächer?
- 8 ST2: {ST2 lächelt und säufzt} Viele. Also hauptsächlich Englisch, aber auch Biologie in einem Fach, KV-Stunden. Ich bin nämlich auch KV jetzt. Dann habe ich dieses Jahr Italienisch auch, aber nur so als Freifach eine Wochenstunde. Und genau noch sowas, das heißt FUN, das ist so ein kreatives Fach auch.
- 9 I: Okay, okay. Also sprich, du unterrichtest an einer Neuen Mittelschule?
- 10 ST2: Genau, private Neue Mittelschule.
- 11 I: Okay, perfekt. Gut. Und dann eben zu deinen Master-Praktika. Die hast du ja schon in beiden Fremdsprachen absolviert. Jetzt würde ich gerne mit dem Praktikum in Englisch beginnen. Dieses Praktikum, hast du das regulär oder eben im Rahmen von der eigenen Unterrichtstätigkeit absolviert?
- 12 ST2: Ich habe beide Praktika im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit absolviert.
- 13 I: Okay und auch beide quasi an der Schule, wo du gerade aktuell auch unterrichtest
- 14 ST2: [Genau.] Ja.
- 15 I: Okay, perfekt. Gut, dann können wir ein paar Fragen überspringen. Genau, und dann würde mich noch interessieren, was sind deine Erstsprachen?
- 16 ST2: Also Deutsch und Italienisch, eigentlich beide. Wenn ich jetzt wirklich eine aussuchen müsste, eher Deutsch, aber bin mit Deutsch und Italienisch aufgewachsen.
- 17 I: Okay, und welche anderen Sprachen sprichst du und wo und in welchen Alter hast du die gelernt? Falls du andere Sprachen noch sprichst.
- 18 ST2: Ja. Englisch habe ich angefangen in der vierten Klasse Volksschule. Also ich glaube so neun Jahre circa. Dann hatte ich Französisch. Das war glaube ab der zweiten oder dritten Klasse in der Unterstufe damals, also so zwölf, 13 circa. Dann Spanisch in der Oberstufe, ab der fünften Klasse hatte ich das. Also ich glaube 14 circa war ich. Und genau, und jetzt bin ich gerade ein bisschen dran mit Chinesisch seit ein paar Monaten, weil ich ja nach China jetzt gehe. Aber das ist wirklich nur Basis und das ist eben vor ein paar Monaten gerade angefangen. Also da bin ich noch ganz am Anfang.
- 19 I: Okay, perfekt, danke. Gut, dann würden wir gleich schon zum inhaltlichen schon weitergehen quasi. Und da hätte ich jetzt zu Beginn ein paar Fragen zu deinen Einschätzungen, zu deinen eigenen Englisch- und Italienisch- Aussprache. Und zwar, wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz in Englisch und Italienisch ein? Und gibt es da Unterschiede? Welche Stärken oder welche Unzufriedenheiten würdest du beschreiben, aufzeichnen?
- 20 ST2: Ja, also ich fange jetzt mal an mit Italienisch. Ich, obwohl ich eigentlich aufgewachsen bin mit beiden Sprachen, habe ich das Gefühl, dass ich schon einen Akzent habe und, dass meine Aussprache nicht perfekt ist. Also, man hört, dass meine, wirklich meine richtige Aussprache, mit der ich aufgewachsen bin, Deutsch ist. Vor allem kann ich das /r/ nicht rollen. Aber gut, das können auch ein paar Italiener nicht. Aber man hört schon raus, dass ich irgendwie so ein bisschen einen Mix habe von verschiedenen Dialekten, vom Sizilianischen, vom Österreichischen ein bisschen, und dann vom Veneto ein bisschen. Also, da würde ich sagen, allgemein bin ich zufrieden, aber es könnte besser sein. Vor allem, weil ich ja auch aufgewachsen bin mit der Sprache. Und in Englisch habe ich, bin ich eigentlich sehr zufrieden, weil ich bin ja

nicht englische Muttersprachlerin und ich war ja ein Jahr in Amerika und das hat mir sehr geholfen. Und dann die Kurse an der Uni mit dem PPOCS mit der Aussprache. Da konzentriert man sich ja voll auf jeden einzelnen Laut. Und da habe ich das Gefühl eigentlich, dass meine Aussprache sehr gut ist. Also, man hört schon ein bisschen einen Akzent natürlich, aber ich habe das Gefühl für das, dafür, dass ich, dass es nicht meine Muttersprache ist, habe ich eine sehr gute amerikanische Aussprache. Also, da bin ich eigentlich sehr zufrieden.

- 21 **I:** Okay. Ja, super. Okay. Und haltest du es generell für wichtig, dass eine Fremdsprachenlehrerin oder ein Fremdsprachenlehrer ebenso eine *native* oder *native-like* Aussprache hat? Und wenn ja, warum? Und wenn nein, warum nicht?
- 22 **ST2:** Ja, ich finde das sehr wichtig und ich mache das selbst auch im Unterricht immer wieder, weil ich finde, dass es vernachlässigt wird in vielen Büchern und auch im Unterricht allgemein. Ich finde es extrem wichtig, dass ein Lehrer auch eine gute Aussprache hat. Es muss jetzt nicht unbedingt perfekt sein, aber es sollte schon gut sein, weil, wenn man wirklich einen starken Akzent hat, dann finde ich, dann versteht man vielleicht einen auch nicht so und dann gibt es Probleme mit dem Verständnis, auch wenn man im Ausland ist. Und ich finde, den Schülern muss man ja auch vermitteln, wie spricht man das gut aus, weil die idealisieren ja dann die Lehrperson und die, das ist ja auch ein gewisser, ein gewisser Richtwert für die Schüler und Schülerinnen. Deshalb finde ich das schon sehr wichtig.
- 23 **I:** Ja, okay, perfekt. Danke. Genau. Und gibt es da jetzt deiner Meinung nach diesbezüglich Unterschiede zwischen Englisch- und Italienisch-Lehrpersonen?
- 24 **ST2:** Ja.
- 25 **I:** Warum?
- 26 **ST2:** Ich finde, also in Englisch habe ich das Gefühl, ist die Aussprache viel besser. Weil was ich beobachtet habe, ich sage jetzt, das liegt an meinen Beobachtungen, vor allem an der Universität im Lehramtsstudium. Ich finde in Englisch natürlich, glaube ich, auch durch Social Media und durch YouTube einfach allgemein. Englisch ist natürlich Lingua Franca und das hört man überall. Und gerade in Wien ist ja auch eine Hauptstadt. Das heißt, man spricht auch oft Englisch oder hört das oder liest es irgendwo. Und ich habe das Gefühl, dass deshalb einfach die Aussprache besser ist. Und vor allem, weil im englischen Studium eben wirklich auch ein Fokus auf der Aussprache liegt in eben den Kursen wie PPOCS, wo das ganz genau trainiert wird und verbessert wird. Und im Italienischstudium mal an der Universität Wien, gibt es so einen Kurs nicht, wo man direkt die Aussprache trainiert. Und ich habe auch das Gefühl, wenn ich jetzt ein paar so Studenten höre, dass dort schon teilweise nicht eine sehr gute Aussprache ist. Nicht alle natürlich, aber viele haben nicht so eine gute Aussprache. Ich rede jetzt vor allem von denen, die nicht irgendwie italienische Muttersprachler oder so sind. Und ich glaube, einfach weil der Kontakt zur Sprache weniger ist als wie zu Englisch. Und weil es nicht trainiert wird.
- 27 **I:** Aber würdest du persönlich sagen, dass es wichtiger ist, im Englischunterricht jetzt als Lehrerin oder als Lehrer eine gute Aussprache zu haben im Vergleich zu, im Italienischunterricht? Also, wenn man es quasi nur aus dieser Perspektive sieht.
- 28 **ST2:** Also, ich glaube, es kommt halt darauf an, wie wichtig die Sprache an der Schule ist. Weil wenn jetzt ein, wenn es ein Freifach ist, ich meine ich finde die Aussprache trotzdem auch wichtig, dann in Italienisch, aber dann ist es vielleicht weniger wichtig als wie in einer Schule, wo Italienisch wirklich ein Hauptfach ist und auch maturiert wird und auch vielleicht mündlich maturiert wird. Das heißt, für mich hängt das auch ein bisschen davon ab, wie wichtig ist das Fach an einer Schule.
- 29 **I:** Ja, okay, passt. Gut, danke. Genau. Und jetzt möchte ich zu deinen grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht noch mal mehr eingehen. Also, ein bisschen was hast du schon erwähnt, aber jetzt würde ich dich kurz bitten, die folgenden Fertigkeitsbereiche, und ich lese dann hier noch ein zweites Mal durch, nach ihrer Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich zu ordnen. Und zwar wären die Bereiche: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Vokabel, Aussprache.

Genau diese Bereiche. Also du kannst dir kurz überlegen, nach der Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich. Also wir hätten eben Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache.

- 30 **ST2:** Ja, als Lehrperson würde ich sagen, alle sind wichtig. {ST2 lächelt und säufzt} Ja, weil man braucht alles und man weiß auch nicht wirklich, was die Schülerinnen danach machen werden mit der Sprache. Wenn ich mich aber jetzt wirklich entscheiden müsste, ich basiere mich jetzt auch ein bisschen auf mich selbst. Was ich so nach der Schule gebraucht habe, finde ich Hören sehr wichtig, weil ich daran denke, wenn man rausgeht in die weite Welt, zum Beispiel in Englisch, sollte man verstehen, was Personen zu einem sagen. Denn wenn man nicht versteht, nichts versteht und nicht wirklich versteht, was gesagt wird, dann stelle ich mir das sehr schwierig vor, überhaupt auch dann auch zu sprechen. Also würde ich sagen Hören. (..) Ah, wir hatten auch Sprechen, oder?
- 31 **I:** Ja.
- 32 **ST2:** Hören, Sprechen, weil das für mich einfach wichtig ist für die Kommunikation außerhalb der Schule. (..) Dann würde ich sagen, Vokabeln, weil ich mir irgendwie denke, ohne Vokabeln kann man ja auch nicht sprechen und wahrscheinlich auch nicht hören. Ähm (..) Ja, dann würde ich glaube sagen, dann fehlt mir glaube ich noch Lesen, Aussprache und Grammatik, oder?
- 33 **I:** Genau, genau. (..) Und Schreiben fehlt auch noch.
- 34 **ST2:** Und Schreiben. Ja, dann würde ich sagen, Grammatik, damit man auch wirklich die Wörter richtig anordnen kann und sich halbwegs, halbwegs kommunizieren kann. Dann eben das Lesen, damit man auch versteht, was vielleicht auf gewissen Schildern steht oder so. Ist aber doch weiter unten bei mir, weil ich mir denke, wenn man hören kann und sprechen kann, dann kann man auch jemanden fragen vielleicht was dort steht. Wie mit Chinesisch zum Beispiel versteht man ja vielleicht auch nicht die Schrift. Und dann würde ich sagen, Schreiben und dann die Aussprache. Schreiben für den Beruf, aber betrifft nicht jeden, deshalb ist es eher weiter unten. Und ja, Aussprache ist für mich natürlich trotzdem extrem wichtig, aber wenn ich das jetzt wirklich so anreihen müsste, glaube ich, dass wenn man ein gutes Vokabular hat, eine gute Grammatik hat, kann man so kommunizieren, dass man sich irgendwie noch verständigen kann und irgendwie verstanden wird. Genau, dass man einfach kommunizieren kann. Weil ich mir jetzt eben denke, für mich nach der Schule war Englisch wichtiger als ich zum Beispiel nach Amerika gegangen bin oder mit irgendwie anderen Personen kommunizieren musste, die nicht Deutsch konnten. Und deshalb denke ich jetzt so an diese Situation vor allem.
- 35 **I:** Mhm, Passt. Okay, gut. Und würdest du noch sagen, es gibt irgendwie also so Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen jetzt in dieser Ordnung?
- 36 **ST2:** (..) Ich denke, in Oberstufenklassen könnte Schreiben eventuell auch noch vor, vor Lesen gehen irgendwo, weil viele Oberstufenschüler doch dann irgendwie in die Uni gehen oder so. Wo dann doch auch das Schreiben wichtig sein kann und man Seminararbeiten vielleicht auf Englisch verfassen muss oder so. Oder irgendwie im Beruf das dann braucht. Aber deshalb sage ich auch, ist es eigentlich sehr schwierig, da ich alles wichtig finde, weil man in einer Klasse einfach nicht weiß, was wird der Schüler oder die Schülerin später machen. Und je nach Bereich oder Lebenswunsch gibt es halt Unterschiede.
- 37 **I:** Ja, mhm, auf jeden Fall. Genau. Dementsprechend wird es wahrscheinlich auch noch mal ein bisschen Unterschiede zwischen verschiedenen Schularten geben?
- 38 **ST2:** Genau. Ja, absolut. In einer HAK, zum Beispiel, würde ich Schreiben auch noch mal weiter hoch geben, weil ich glaube, dass das Schreiben sehr wichtig ist.
- 39 **I:** Okay, mhm. Gut, danke. Genau. Und jetzt nochmal so eine allgemeinen Frage: Soll Aussprache deiner Meinung nach im Englisch- und Italienischunterricht unterrichtet werden? Also, das hast du glaube ich schon eh schon erwähnt, dann quasi, wenn ja, warum?

- 40 **ST2:** Also im Unter-, im Italienischunterricht jetzt allgemein?
- 41 **I:** Im Englisch- und Italienischunterricht. Genau also es interessiert mich jetzt so für beide mal, falls es Unterschiede gibt, kannst du auch
- 42 **ST2:** [Aber separat?] Oder im Unterricht selbst?
- 43 **I:** Wie bitte?
- 44 **ST2:** Also separat, wirklich so jetzt als eigene Stunde? Oder im Unterricht selbst, im allgemeinen Unterricht?
- 45 **I:** Im Unterricht selbst.
- 46 **ST2:** Okay. Ja, auf jeden Fall. Und ich habe da auch schon Stunden dazu gemacht, eben zur Aussprache. Und würde das sehr, ich finde das sehr wichtig. Also ich will nicht, dass meine Schüler dann von meinem Englischunterricht raus kommen, aus der Schule rauskommen, und dann irgendwie */fɪŋk/ sagen anstatt */θɪŋk/ oder. Also, für mich ist es sehr wichtig, für mich persönlich. Und ich unterrichte es eben auch. Aber ich habe halt eben auch, dass es mir so wichtig ist mit der Aussprache, weil ich halt auch in Amerika war und weiß, dass es besonders wichtig ist.
- 47 **I:** Ja, verstehe ich. Okay, passt. Und würdest du sagen, dass Aussprachefehler dann auch dementsprechend im Fremdsprachenunterricht ausgebessert werden sollen?
- 48 **ST2:** Da kommt es für mich darauf an, ob es eben auf *fluency* ist oder *accuracy* oder. Also ob es darum geht, dass sie fließend sprechen. Dann würde ich sie eher nicht verbessern, in dem Moment, wenn es eine Aufgabe ist, die sich auf das konzentriert. Aber wenn man auch eine Aufgabe einbaut, die wirklich darum geht man spricht auch richtig, dann schon. Also da hängt es bei mir wirklich von der Aufgabenstellung ab.
- 49 **I:** Okay, passt. Okay, sehr gut. Und würdest du es auch wieder hier sagen, gibt es da irgendwie Unterschiede zwischen dem Italienisch- und Englischunterricht oder ist es eigentlich gleichwertig?
- 50 **ST2:** Ich glaube, das ist gleich. Also für mich, da geht es eben um *fluency-based* oder *accuracy-based*.
- 51 **I:** Mhm, passt. Okay, sehr gut. Und das ist jetzt, also das beantwortet wahrscheinlich eh die nächste Frage auch schon, aber ich stelle sie jetzt nochmal explizit: Würdest du sagen, dass der Ausspracheunterricht in einer von den zwei Fremdsprachen möglicherweise wichtiger ist als in der anderen? Und wenn ja, warum beziehungsweise warum nicht?
- 52 **ST2:** Ich glaube, dass beides wichtig ist. Klar, Englisch wird mehr verwendet als Italienisch, aber es ist immerhin, beides sind Fremdsprachen, also hat es für mich denselben Stellenwert.
- 53 **I:** Mhm, passt. Okay, perfekt. Genau. Dann kommen wir schon zum nächsten Teil. Und zwar würde ich dich dann wieder bitten, über deine bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Und zwar beginnen wir da zuerst einmal mit deinen Erfahrungen als Lernende selbst im Fremdsprachenunterricht während deiner Schulzeit. Genau. Und da wäre jetzt die erste Frage: Welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, sprich im Unterricht von Englisch, aber auch Italienisch, nein Italienisch, Italienisch hast du an der Schule nicht gehabt, glaube ich, oder?
- 54 **ST2:** Hatte ich als Wahlfach.
- 55 **I:** Okay, hast du auch gehabt. Genau. Aber Spanisch zum Beispiel auch noch. Genau. Welche Rolle hat dann die Aussprache während seiner Schulzeit gespielt?

- 56 **ST2:** Ja, also in Englisch war es eigentlich nicht so wichtig. Also da wurde eigentlich auch nie wirklich trainiert. Deshalb trainiere ich es jetzt auch mit meinen Schülerinnen, weil ich mir immer denke, weil bei mir das einfach gefehlt hat und ich dann nach Amerika eben bin und teilweise Wörter komplett falsch ausgesprochen habe. Und das war irgendwie unangenehm. Und deshalb ist es mir jetzt auch wichtig. Das heißt, in Englisch wurde es nie wirklich so trainiert, außer ich glaube ein Wort, das hat meine Englischlehrerin immer gesagt, dass ist dieses *development*, dass man es nicht */devel'opment/ ausspricht. Ich glaube, das war das einzige. Wir hatten auch Personen in der Klasse, die */'fɪŋk/ und */'sɪŋk/ gesagt haben, und die wurden auch nicht ausgebessert. In Italienisch, weil es doch eher wenig war an der Schule. Wir hatten ja wirklich nur zwei Wochenstunden, da und es war ein Wahlfach, wurde es teilweise ausgebessert. Aber das war jetzt auch nicht so, dass wir separate Stunden wirklich hatten zur Aussprache. In Spanisch aber interessanterweise war es schon sehr wichtig, weil einfach unsere Spanischlehrerin sehr viel Kontakt zu Spanien hatte und zur spanischen Sprache. Hat, dort studiert hat, einen spanischen Ehemann und *ihr* war das selbst einfach auch wichtig, dass wir das auch wirklich trainiert haben und teilweise Stunden gehabt haben, wo wir nur dieses /r/ geübt haben, das ja für uns meistens schwierig ist. Und das, ja, also in Spanisch war es, hatten wir sehr viel Training. In Französisch auch gar nichts aber. Also, wirklich gar nichts.
- 57 **I:** Okay, interessant. Ja, voll die Unterschiede eigentlich, oder?
- 58 **ST2:** Mhm, ja. Aber es ist, ich glaube einfach, allgemein würde ich sagen, hängt es extrem von der Lehrperson ab.
- 59 **I:** Ja, ja, mhm. Und ware es dir jetzt, also jetzt ist ja sehr wichtig, hast du schon erwähnt, aber war dir als Schülerin deine Aussprache, in Englisch jetzt zum Beispiel, wichtig?
- 60 **ST2:** (...) Eher nicht so, weil ich halt nicht wusste, dass es falsch ist, glaube ich. Ich dachte, dass man es nicht hört. Und als ich dann nach Amerika bin, haben mir alle gesagt: „Ja, aber von wo kommst du?“ Und dann habe ich mir gedacht: „Aha, man hört es so stark.“ Und wenn ich jetzt Videos anschau von damals, dann merke ich auch einen richtigen Unterschied. Aber ich war einfach, mir war es damals nicht bewusst und deshalb war es mir nicht wichtig.
- 61 **I:** Ja, verstehe ich. Okay. Und wie war das in Italienisch?
- 62 **ST2:** In Italienisch eigentlich sehr ähnlich. Mir war es auch als Kind nie bewusst, dass man das überhaupt hört, dass ich nicht Italienerin bin. Und mit Italien habe ich ja extrem viel Kontakt. Also da bin ich auch wirklich, ich war immer in Italien als Kind und für mich war das eigentlich immer so, dass ich eh normal spreche. Und auch erst mit dem Alter und durch das Studium, ist mir bewusst geworden, dass es da schon auch ein paar Sachen gibt, die vielleicht nicht so richtig sind. Aber auch interessanterweise bei meiner Mutter, die ist ja Österreicherin komplett und hat aber Italienisch gelernt. Und als Kind habe ich bei ihr nie einen Akzent gehört und mir war das nie bewusst und jetzt höre ich voll einen Akzent bei ihr. Also es ist irgendwie einfach alles, also solange es mir nicht wirklich bewusst war, war es mir auch nicht wichtig, weil ich es auch nicht bemerkt habe. Aber sobald ich dann angefangen habe, das zu studieren und mir auch klar wurde, dass es da Unterschiede gibt, wurde es mir auch wichtig.
- 63 **I:** Ja, okay, verstehe. Ja, macht Sinn. Okay. Und bist du als Schülerin vielleicht auch irgendwelchen Herausforderungen beim Erlernen von der Aussprache in Englisch und Italienisch begegnet? Also du hast gesagt, dass es jetzt vielleicht gar nicht so bewusst wahrgenommen, aber hat es vielleicht doch irgendwelche Herausforderungen gegeben?
- 64 **ST2:** Ich glaube, der /θ/ *sound* war schon als Schülerin ein bisschen schwierig, weil eben man kann es ja nicht so identifizieren. Und damals, als öst-, als deutsche Muttersprachlerin, dachte ich mir, „okay, es muss entweder ein /f/ oder ein /s/ sein, es ergibt sonst keinen Sinn.“ Aber beides hat nicht richtig geklungen. Also das war halt auch als Schülerin, weil ich eben noch nicht mal wusste, was gibt es denn für *sounds*, das gibt es bei uns in der Sprache gar nicht wirklich, in der deutschen Sprache. Und in Italienisch hatte ich Schwierigkeiten mit dem /r/ und das habe ich ja immer noch. Aber da ist es halt auch wieder ein bisschen, das ist ja ein Sprachfehler, den

haben auch viele Italiener selbst ein bisschen, wie wenn man lispelt. Und deshalb, ja, weiß ich jetzt auch nicht wirklich, wie man das kategorisieren kann.

- 65 I: Ja, mhm. Okay, passt, verstehe. Und würdest du sagen, dass deine persönlichen Erfahrungen jetzt als Schülerinnen, ah als Schülerin mit Aussprache deine heutigen Einstellungen gegenüber dem Ausspracheunterricht beeinflusst haben?
- 66 ST2: (...) Ahm. Durch das Studium dann, ja. Weil mir eben durch das Studium dann bewusst wurde, wie wenig das eigentlich gemacht wurde im Unterricht. Und oft habe ich mir gedacht: „Ah, das hat man mir nie gesagt.“ Und deshalb wurde es dann wichtig für mich. Und eben auch durch meine Erfahrungen im Ausland.
- 67 I: Ja, verstehe. Okay, also quasi so die Kombi aus Studium, Erfahrung und?
- 68 ST2: Ja, genau
- 69 I: Okay, ja, passt. Danke. Gut. Jetzt wir, jetzt kommen wir zu deinen Berufserfahrungen, jetzt als eben Lehrperson beziehungsweise Unterrichtsbeobachtung, -Beobachterin. Falls du irgendwo hospitiert hast, und zwar im Rahmen von Hospitationsstunden. Hast du da beobachten können, wie deine Kolleginnen oder deine Kollegen Aussprache unterrichtet haben?
- 70 ST2: Ah, nein. Aussprache unterrichtet nicht. Ich habe beobachtet, wie man etwas falsch ausgesprochen hat {ST2 lächelt}, die Kollegen. Aber nicht, wie sie das unterrichtet haben. Und sie machen es auch nicht so wie ich. Also, niemand spricht es eigentlich wirklich so an wie ich.
- 71 I: Okay, mhm. Und hat aber vielleicht irgendwer einmal Aussprachefehler irgendwie angesprochen, vielleicht?
- 72 ST2: Ja, ja, Aussprachefehler angesprochen. Aber nicht so wirklich der *sound* an sich, sondern eher, wenn ein Wort einfach falsch ausgesprochen wurde. Ich bin jemand, der spricht das auch an, wenn zum Beispiel im Englischen das /v/ und das /w/ falsch gesagt wird und dann mache ich Übungen dazu. Aber die Kollegen habe ich eher beobachtet, wenn ein Wort jetzt falsch ausgesprochen wird, dass sie das verbessern, und nicht der *sound* an sich.
- 73 I: Okay, ja, verstehe. Passt, okay. Genau. Und dann die nächste Frage. Das hast du jetzt eben auch schon erwähnt. Also die Frage wäre quasi: Unterrichtest du selbst Aussprache in deinen derzeitigen Klassen? Und das hat sie eben schon gesagt.
- 74 ST2: Genau.
- 75 I: Hast du irgendwie verschiedene Methoden oder Techniken, die du da anwendest? Also vielleicht könnte es Beispiele nennen oder das ein bisschen genauer erläutern.
- 76 ST2: Ja, habe ich, weil ich auch schon an der Uni so Arbeiten darüber geschrieben habe. Und auch meine Aktionsforschung war zur Aussprache. Also, in Englisch. Eine Methode, die ich habe, ist einfach die Übungen zu machen. Das heißt, wir machen verschiedene Übungen. In Englisch ist es zum Beispiel mit /θ/ *sound*. Gibt es diese Übung, wie man den Finger auf die Lippen gibt und die Zunge muss den Finger quasi berühren. Ist ein bisschen übertrieben am Anfang, aber so verstehen sie, es ist kein /f/ und es ist kein /s/. Das heißt, solche Ausspracheübungen wie das und dann mit dem /v/ und dem /w/ erkläre ich ihnen das deutsche Wort, wahrscheinlich wie, „Wasser ist wie das englische victory. Also, das ist wie unser Vogel-V.“ Das heißt, solche Übungen mache ich mit ihnen manchmal. Und dann anhand von Beispielen und anhand von *minimal pairs* zeige ich, also die zeige ich dann halt vor. Und dann verstehen sie auch, dass es da einen Unterschied gibt. Wenn sie *minimal pairs* sehen, wie man etwas ausspricht und das andere, dann verstehen sie: „Aha, da ist ja irgendwie was, doch etwas anders.“ Also, genau.
- 77 I: Okay, ja, verstehe. Perfekt. Ja, und quasi bei Italienisch hast du gesagt, das hast du als Freifach zurzeit?

- 78 **ST2:** Genau.
- 79 **I:** Hast du da, also integrierst du da auch irgendwie die Aussprache?
- 80 **ST2:** Ja, auch. Aber weil es doch so ein niedriges Level ist, muss ich ehrlich sagen, ist es noch ein bisschen. Also ist es einfach für mich noch ein bisschen zu früh, wirklich mit vollen Ausspracheregeln anzufangen, weil sie einfach auch noch nicht mal wirklich Wörter sagen können. Oder vielleicht ein paar Wörter, also fünf Wörter. Und dann ist es für mich noch zu früh. Im Buch wird es aber relativ früh eingeleitet, weil dieser Unterschied mit dem <g> vor <e> oder <g> vor <a>. (..) Das schon. Das erkläre ich ihnen, damit sie auch lesen können, weil das verbindet sich ja irgendwie auch mit dem Lesen. Aber richtig Ausspracheübungen habe ich noch nicht so sehr mit ihnen gemacht, weil mir das Niveau noch zu niedrig ist.
- 81 **I:** Ja, okay, verstehe.
- 82 **ST2:** Genau.
- 83 **I:** Okay, gut. Und gehst du dann auf Aussprachefehler? Also du hast es ja eh zuerst schon erwähnt, quasi auf Aussprachefehler gehst du ein, indem dass du die Schülerinnen und Schülern darauf hinweist und dann dementsprechend ab und zu Übungen auch dazu machst. Habe ich das richtig verstanden?
- 84 **ST2:** Genau. Also, normalerweise unterbreche ich sie nicht sofort während des Satzes, sondern eher danach spreche ich sie darauf an. Und wenn ich jetzt merke, etwas wird öfters gemacht, dann nehme ich wirklich kurz mir so fünf bis zehn Minuten Zeit und erkläre ihnen eben den Unterschied. Aber ich mache auch, dann vor allem ab der zweiten Klasse, so manche Stunden wirklich zu der Aussprache. Aber in der ersten Klasse habe ich zum Beispiel das mit dem /θ/ auch schon erklärt, aber das war nur so zehn Minuten. Also, richtige Stunden zur Aussprache mache ich dann schon eben auch erst, wenn das Niveau ein gewisses Level erreicht hat. Nicht zu lange warten, damit man es nicht falsch einübt. Aber am Anfang habe ich da eben einfach noch, ist es mir wichtiger, dass sie ein bisschen sprechen können und die Sprache verstehen, bevor man dann so direkt auf die Details eingeht. In der Sprache, in der Aussprache.
- 85 **I:** Ja, mhm. Okay, verstehe ich ja, ergibt auf jeden Fall Sinn. Genau. Und würdest du jetzt auch sagen, dass du die Unterrichtsbeobachtungen, die du hattest, wo ja jetzt Aussprache eigentlich nicht so die Rolle gespielt hat, aber trotzdem, und auch deine eigenen Unterrichtserfahrungen, die du bisher gemacht hast, deine Einstellungen zur Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht beeinflusst haben? Also wie würdest du sagen, hat dich das beeinflusst oder hat dich das beeinflusst?
- 86 **ST2:** Also die Hospitationen an sich, meinst du?
- 87 **I:** Ja, die Hospitationen und jetzt deine eigenen Erfahrungen. Also quasi generell auch das, was du bisher erfahren hast in der Schule.
- 88 **ST2:** Also Hospitationen an sich nicht, außer diesen Trick mit diesem /θ/. Das habe ich damals aber noch im, im ersten Praktikum, Praktikum, das es gab, das war diese Orientierungspraktikum, da habe ich das gesehen, habe ich nachgemacht. Also, also diesen Trick mit dem Finger, weil ich den selbst eben nicht kannte, weil das bei uns nicht Thema war an der Schule. Da habe ich mir den gestohlen, diesen Tipp. Also, das hat mich da beeinflusst mit dieser Übung, aber es hat mich nicht beeinflusst. Also, es hat mich nicht motiviert, irgendwie Aussprache im Unterricht öfters zu machen. Und meine eigenen Erfahrungen, da ist es halt eben, wie schon vorhin erwähnt, die sind die, die für mich die Motivation waren eigentlich und funktionieren.
- 89 **I:** Okay, mhm. Passt, sehr gut. Genau. Und jetzt würde ich abschließend noch gerne Genaueres über deine Einschätzungen zu deinem fachdidaktischen Wissen jetzt in Bezug auf das Unterrichten von Ausspracheerfahren. Und zwar, wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet Aussprache in deinen jetzigen Englisch und Italienisch Klassen zu unterrichten? Und würdest du

sagen, gibt es da wieder Unterschiede? Also, ich glaube, dass das eh auch zu Beginn schon angesprochen, zum Beispiel in Englisch. Aber jetzt quasi wirklich um, also fachdidaktisches Wissen. Wie wie würdest du sagen? Bist du da gut vorbereitet?

- 90 **ST2:** Also, ich fühle mich (...) viel mehr vorbereitet in Englisch als in Italienisch. In Englisch fühle ich mich extrem vorbereitet. Abgesehen davon, dass es eben diese ganzen detaillierten Kurse gibt, wie schon gesagt, und da lernt man einfach auch extrem viel, weil man sich eben bewusst wird, dass es so viele verschiedene *sounds* gibt, die man sonst nicht beachtet. Aber für mich war es halt auch immer ein Interessensgebiet, die Aussprache an sich, und deshalb habe ich das persönlich auch oft verwendet. In irgendwelchen Seminaren habe ich dazu eine Arbeit geschrieben oder irgendwie geforscht und deshalb habe ich mich in Englisch sehr sicher und sehr vorbereitet, auch was das fachdidaktische Wissen angeht. In Italienisch, weniger. Da würde ich eher sagen, anstatt fachdidaktisches Wissen, habe ich eher dann so persönliche Erfahrungen, die ich herziehe, also die ich heranziehe. Keine Ahnung. Da gehe ich dann eher so auf das, was mir so aufgefallen ist vielleicht in der italienischen Sprache, aber da basiere ich mich nicht wirklich auf Theorie oder Wissen, das ich an der Uni gelernt habe. Weil das war nie Thema eigentlich an der Uni. Und man wurde vielleicht ausgebessert, aber man ist, man hat nie diese verschiedenen *sounds* studiert, außer vielleicht eben im ersten, in der ersten Vorlesung in Sprachwissenschaft. Aber, das war so kurz und da ist man auch dann gar nicht mehr eingegangen in meinen Kursen, in einer AR und so, dass es irgendwie dann schon vorbei war.
- 91 **I:** Ja, ja. Also, quasi im Rahmen von Italienisch-Lehramtsstudium würdest du sagen, bist du nicht ausreichend vorbereitet worden?
- 92 **ST2:** Nein, in der Aussprache nicht. Überhaupt nicht. Also da würde ich es sehr gut finden, wenn man auch so einen Kurs wie PPOCS oder so einführt, anstatt diese ganzen Schreibereien. Da ist sehr viel Fokus auf das Schreiben und nicht wirklich auf das Sprechen.
- 93 **I:** Ja, mhm, da gebe ich dir recht. Genau. Gut. Und jetzt, genau, dementsprechend würde mich interessieren, hättest du nur einen fachdidaktischen Kurs dann zum Thema Aussprache gewünscht während der zwei Studien? Also, in Italienisch hast du es eigentlich eh angesprochen, hättest du dir einen gewünscht? In Englisch hättest du da noch das Bedürfnis für einen extra Kurs jetzt für, für das Fachdidaktische in Bezug auf Aussprache?
- 94 **ST2:** Ich glaube, es würde keinen Extrem-Kurs brauchen. Ich würde es eher vielleicht interessant finden, vielleicht gibt es das auch als Wahlfach einfach oder Interessensmodul, aber nicht verpflichtend. Ich glaube, da ist man, also ich war da eigentlich sehr gut ausgestattet mit den zwei Kursen, die es gab. Und dann eben in anderen Seminaren wurde das ja auch wieder angesprochen und so, ja. Aber in Italienisch auf jeden Fall. Das war für mich eigentlich gar kein Thema an der Uni. Was ich eben sehr schade finde, weil es für mich auch mit Sprachwissenschaft zusammenhängt.
- 95 **I:** Ja, mhm, mhm. Und hast du vielleicht irgendwelche speziellen Themen, die du dir da im Italienisch-Studium gewünscht hättest bei so einer Lehrveranstaltung? Fallen dir da irgendwelche speziellen Themen ein, vielleicht?
- 96 **ST2:** Ich meine, ich hätte halt einfach eben das auch gut gefunden, so einen Kurs wie PPOCS zu machen, wo man sich dann wirklich auch auf die Aussprache der Studenten konzentriert und die verschiedenen *sounds* mal studiert und ein bisschen hört. Aber was gibt es da, was gibt es da eigentlich? Und auch dieses phonologische Alphabet quasi durchgeht. Ich weiß gar nicht, ob das auch einen Namen hat, aber wie diese *phonetic transcription* in Englisch auch auf Italienisch, weil in Englisch mussten wir ja auch *phonetic transcription* machen über Absätze von Wörtern. Und das ist zwar nicht so angenehm, aber man lernt dadurch einfach jede verschiedenen Laut kennen der Sprache. Und das wäre ja irgendwie auch schön gewesen, in Italienisch irgendwas zu haben, da, das Fokus hat auf diese *phonologic transcription* und dieses Üben einfach, *phonetic transcription* und dieses Üben der verschiedenen *sounds*. Und was gibt es in im Italienischen wirklich? Weil man sich da dann eben bewusst wird: „Aha, da mache ich eigentlich noch einiges falsch.“ Und man weiß es gar nicht.

- 97 **I:** Mhm, ja. Okay, ja, perfekt. Danke. Gut. Und dann hätte ich schon die Abschlussfrage. Und zwar, gibt es noch irgendwas, das dir zu dem Thema Aussprache im Englisch und Italienischunterricht irgendwas, was du noch hinzufügen möchtest?
- 98 **ST2:** Eigentlich nicht. Eigentlich habe ich alles gesagt. Eben in Englisch gut ausgestattet auch. Allgemein finde ich, Lehrerinnen sind, haben eigentlich eine relativ gute Aussprache. Klar gibt es da immer ein paar Unterschiede. Aber das ist ja auch interessant, weil es gibt ja auch British und American. Eine, die ich, eine Kollegin von mir hat dieses schottische Englisch, also das ist halt auch wieder ganz anders. Und in Italienisch eben was das Studium angeht, wäre es wichtig, mehr zu machen, so dass man dann im Italienischunterricht auch ein bisschen mehr darauf eingehen kann.
- 99 **I:** Ja, okay. Gut. Vielen Dank für deine Zeit.

Student teacher interview 3 (ST3: Ellis)

Zoom, Vienna, 27 January 2025

- 3 **I:** Also, ich würde zuerst ein paar kurze Fragen zu dir stellen. Und zwar, du bist derzeit an der Universität Wien für das Lehramt Masterstudium Englisch und Italienisch inskribiert. Hast du auch den Lehramt Bachelorstudium in Wien absolviert?
- 4 **ST3:** Ja, habe ich.
- 5 **I:** Okay. Und unterrichtest du neben deinem Studium an einer Schule?
- 6 **ST3:** An einer Mittelschule.
- 7 **I:** Okay. Und wie lange schon?
- 8 **ST3:** Das zweite Jahr.
- 9 **I:** Okay. Und welche Fächer? Und wie viele Stunden?
- 10 **ST3:** Mittlerweile Vollzeit. Englisch, Italienisch, Musik, Digitale Grundbildung, Kochen und als Zweitlehrerin [bin ich] in Kunst, Physik und Biologie drinnen.
- 11 **I:** Okay. Perfekt, danke. Und du hast beide Masterpraktika jetzt bereits quasi absolviert. Jetzt würde ich dich gerne fragen, ob du beide Praktika hast, du die innerhalb von deiner, also, in deiner eigenen Schule absolviert?
- 12 **ST3:** Ja, genau.
- 13 **I:** Okay, sprich beide an einer Mittelschule und dementsprechend Unterstufenklassen?
- 14 **ST3:** Ja.
- 15 **I:** Perfekt. Okay, und dann hätte ich noch die letzte allgemeine Frage: Was ist deine Erstsprache beziehungsweise was sind deine Erstsprachen?
- 16 **ST3:** Meine erste Sprache ist Deutsch.
- 17 **I:** Okay. Und welche anderen Sprachen sprichst du noch?

- 18 **ST3:** Italienisch, Englisch, Französisch (...) Ja, das war's.
- 19 **I:** Okay. Und in welchem Kontext und wann hast du diese Sprachen gelernt?
- 20 **ST3:** Mit Italienisch, Englisch und Deutsch aufgewachsen. (..) Familiär bedingt oder zweisprachig [wegen] Südtirol Italienisch. Englisch und britischem Vater, also Englisch auch.
- 21 **I:** Und Französisch in der Schule dann?
- 22 **ST3:** In der Oberschule, ja.
- 23 **I:** Okay, perfekt. Passt, danke. Genau, dann kommen wir jetzt eigentlich schon zum eigentlichen Teil über. Und zwar, hätte ich da jetzt ein paar Fragen zu deinen Einschätzungen zu deiner eigenen Englisch- und Italienisch-Aussprache. Und zwar, wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz in Englisch und Italienisch ein? Das kannst du sehr gerne einfach genau beschreiben, Unterschiede aufzählen, falls es welche gibt und Stärken, Unzufriedenheiten etc.
- 24 **ST3:** Hm, also, in Italienisch wird sie besser, wenn ich gerade in Italien war oder wenn ich wieder einige Tage oder Wochen in Italien war. Dann ist meine Aussprache sicherlich weitaus flüssiger und akkurater dem Standarditalienischen entsprechend, als wenn ich längere Zeit in Wien verbringe, wo ich überhaupt kein Italienisch rede außer in meinem Unterricht oder eben auf der Uni, aber das ist mittlerweile auch schon vorbei. Und Englisch, finde ich, ist die Aussprache gut, könnte aber schon deutlich besser sein. Also, ich finde dass, dass ich oft Wörter verschlucke und zu (xx) ausspreche und da eigentlich schon daran arbeiten sollte, vor allem für den Unterricht, um das den Kindern auch gut zu vermitteln. Also, ich finde, das ist schon gut, aber sie könnte schon noch ein bisschen besser sein.
- 25 **I:** Okay, okay, passt genau. Also dementsprechend, und das hast du eh schon angeschnitten quasi, wäre die nächste Frage, ob du das für wichtig hältst, dass eben ein Fremdsprachenlehrerin oder ein Fremdsprachenlehrer eben eine *native* oder *native-like* Akzent hat. Wie wichtig ist die Aussprache von einer Fremdsprachenlehrerin, von einem Fremdsprachenlehrer? Was würdest du da sagen?
- 26 **ST3:** Ich finde, schon sehr wichtig, weil das einfach zu einer Sprachkenntnis dazugehört, wie man die, die Wörter ausspricht. Und wenn der Lehrer die Wörter falsch ausspricht, dann tun das die Schüler auch, obwohl sie vermutlich *native-like* das sogar aussprechen könnten, es aber dann nicht machen, weil es der Lehrer nicht tut und sie es so abschauen. (..)
- 27 **I:** Mhm. Okay, ja, passt. Und würdest du sagen, dass es da Unterschiede zwischen Englisch und Italienisch Lehrpersonen vielleicht noch gibt? Jetzt eben von, was die Aussprache da betrifft.
- 28 **ST3:** In Österreich oder im Allgemeinen?
- 29 **I:** Im Allgemeinen. Also was deiner Meinung nach, ist es in einem von den zwei Fächern zum Beispiel wichtiger oder weniger wichtig? Oder ist es eigentlich ziemlich gleich?
- 30 **ST3:** Hm, ich würde sagen, zum Beispiel, wenn es jetzt auf Österreich bezogen ist, dass die Aussprache von den meisten Italienischlehrern nicht gut ist, weil es halt österreichische Muttersprachler oder deutsche Muttersprachler sind und die Aussprache komplett verschieden ist und schwer zu lernen. Ich bin damit aufgewachsen und kann es auch nicht so gut. Das ist natürlich in Italien weniger der Fall. Dafür hast du in Italien die italienischen Muttersprachler, die öfters eine schlechtere englische Aussprache haben und das hast du im deutschen Sprachraum aber nicht. Aber das könnte halt auch mit die Sprachfamilien in Verbindung sein.
- 31 **I:** Ja okay. Und was ist so deine persönliche Meinung zu dem? Würdest du sagen, dass es in einem, also für dich persönlich zum Beispiel ist es jetzt wichtiger. Also achtest du da mehr auf deine Aussprache im Italienischunterricht oder im Englischunterricht? Oder würdest du einfach sagen, es ist generell gleichwertig?

- 32 **ST3:** Generell gleichwertig. (..)
- 33 **I:** Okay, perfekt passt. Also quasi die, die Frage nach dem Akzent, würdest du sagen, ist in beiden Sprachunterricht ziemlich gleich wichtig?
- 34 **ST3:** Ja, ja, auf jeden Fall.
- 35 **I:** Okay, perfekt, danke. Gut, dann möchte ich jetzt zu deinen grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht nochmal genauer eingehen. Und zwar, würde ich dich jetzt bitten, und ich lese die Bereiche dann zweimal noch vor, folgende Fertigkeitsbereiche nach ihrer Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich zu ordnen. Und zwar die Fertigkeitsbereiche wären Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache. Also quasi die nach ihrer Wichtigkeit jetzt explizit im österreichischen Sekundarschulbereich ordnen. Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache.
- 36 **ST3:** Auf eine Sprache bezogen und auf beide?
- 37 **I:** Im Fremdsprachenunterricht generell, also auf beide.
- 38 **ST3:** Hm (..) In Englisch finde ich Sprechen sehr wichtig. Sprechen und Lesen. Dann kommt Grammatik. Warte, es ist Hören. Kannst du noch mal wiederholen?
- 39 **I:** Ja, es wäre Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache. Also, die Kompetenzen plus Grammatik, Vokabeln, Aussprache.
- 40 **ST3:** Ja, also ich finde Hörverständnis und, und, und Rede, also Sprach-, Sprechkompetenz sehr wichtig. Im Mittelblock würde ich dann Lesen, Grammatik und Vokabeln reingeben und vor allem in der Sek. 1 zwar schon einen Fokus auf Aussprache, aber noch nicht, also eher noch im unteren Bereich, vor allem im Anfangsstadium.
- 41 **I:** Mhm, okay, passt. Also, du würdest sagen jetzt, ich wiederhole es noch einmal: Hören, Sprechen, dann ziemlich gleich Lesen, Grammatik, Vokabeln und im letzten Punkt Aussprache.
- 42 **ST3:** Ja, oder der letzten. Ich finde es (..) Ja, doch. Es ist mir weniger wichtig als die anderen Sachen, ja.
- 43 **I:** Mhm, genau. Und du hast, du hast das glaube ich eh schon angesprochen, würde es vielleicht Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen geben?
- 44 **ST3:** Ja. Ich finde, in der Oberstufe ist eine Aussprache, eine gute Aussprache schon, gehört zum Allgemeinen, also zur Sprachkompetenz dazu. Aber auch schon in der Sek. Also erste Klasse jetzt, finde ich ist, da kann man noch drüber weg schauen, aber ab der zweiten, dritten Mittelschule finde ich es eigentlich auch wichtig, dass sie da eine gute Kompetenz haben, was die Aussprache angeht. Also bezogen auf die erste würde ich es noch hinten anstellen und danach aber würde ich es schon wichtiger (..)
- 45 **I:** Oka, ja, perfekt. Danke. Und warum hast du die anderen Kompetenzen. also jetzt ohne, dass ich das werte natürlich, quasi warum würdest du sagen, dass zum Beispiel Hören und Sprechen so zentral ist?
- 46 **ST3:** (..) Weil es mein Ziel ist, sie von Null auf einen gewissen Prozentsatz von Kompetenz zu bringen. Dass sie so viel wie möglich verstehen, mich verstehen und sich, und auch kommunizieren können, was vor allen anderen Sachen kommt. Also das Ziel soll sein, dass ich auf Englisch unterrichten kann, damit sie noch schneller lernen können. Aber bevor sie mich nicht irgendwie verstehen oder sich verständigen können, ist das nicht möglich.

- 47 **I:** Ja, okay. Mhm, perfekt, danke. Okay, und das hast du jetzt auch schon wieder kurz angesprochen, aber soll die Aussprache deiner Meinung nach jetzt ist generell im Englisch- und Italienischunterricht unterrichtet werden? Und wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 48 **ST3:** Ja, finde ich sehr wichtig. Weil wenn du gewisse Sachen falsch aussprichst, dann kann es auch sein, dass es eine andere Bedeutung hat. Wenn im Italienischen und im Englischen vielleicht weniger als in anderen Sprachen, aber, nein also, finde ich schon wichtig. (..)
- 49 **I:** Ja, okay, perfekt. Und würdest du auch sagen, dass dabei Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern ausgebessert werden sollten?
- 50 **ST3:** Ja, aber immer in Maßen. Also lieber ist mir, sie sprechen und sprechen es falsch aus, als dass sie gar nicht sprechen.
- 51 **I:** Okay, mhm. (..) Okay. Und würdest du sie dann quasi, wenn sie sprechen, jedes Mal ausbessern oder je nachdem?
- 52 **ST3:** Nicht jedes Mal. Also ich würde nicht so viel ausbessern, dass sie dann irgendwie Angst haben und es ihnen unangenehm ist, sich zu melden, sondern ab und zu, wenn ich merke, „ma, das ist jetzt ein größerer Fehler“, dann würde ich schon, würde ich ausbessern. Aber wenn ich merke, sie holpern gerade, sie stocken gerade bei einem Wort, weil sie sich nicht sicher sind, dann helfe ich ihnen auf jeden Fall und korrigiere sie.
- 53 **I:** Mhm, okay passt, danke. Und würdest du jetzt da wieder sagen, dass es hier Unterschiede zwischen Italienisch und Englisch gibt?
- 54 **ST3:** (..) In, also in Englisch bin ich genauer, weil es ein Hauptfach ist. Italienisch ist ein Freifach, das heißt ich wiederhole es sehr oft, aber ich verbessere sie ein bisschen weniger, weil die, weil sie nicht so schnell richtig gut werden müssen in der Mittelschule wie in Englisch.
- 55 **I:** Okay, ja. Okay, perfekt, danke. Und haltest du den Ausspracheunterricht in einen von den beiden Fremdsprachen möglicherweise jetzt für wichtiger als in der anderen? Warum bzw. warum nicht? Also, du hast es jetzt eh auch kurz schon angesprochen, dass quasi Hauptfach versus Freifach ein Faktor ist, aber gibt es vielleicht irgendwas anderes noch, wo du sagst: „Okay, der Ausspracheunterricht ist eben in Englisch oder in Italienisch wichtiger beziehungsweise nicht wichtiger“?
- 56 **ST3:** Englisch werden sie wahrscheinlich im Leben öfter brauchen, weil es eine, doch eine Weltsprache ist. Und Italienisch ist für viele mehr so ein Zuckerl, das sie gerne lernen möchten und für den Urlaub vielleicht brauchen. Aber für den akademischen Kontext brauchen sie Englisch sicher mehr, also lege ich in Englisch schon ein bisschen mehr Wert darauf.
- 57 **I:** Mhm. Okay, passt. Perfekt, danke. Gut, dann kommen wir jetzt zum nächsten Teil. Und dabei würde ich dich bitten, über deine bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Und zwar, würden wir da zuerst mit deinen Erfahrungen als Schülerin im Fremdsprachenunterricht während deiner Schulzeit eben damals noch beginnen. Und zwar, wäre die erste Frage: Welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, das heißt jetzt im Unterricht von Englisch, aber auch jeder anderen Fremdsprache, die du gehabt hast, während deiner Schulzeit gespielt? Also welche Rolle hat quasi da Aussprache gespielt?
- 58 **ST3:** Hm, ein bisschen schwierig, weil ich habe drei Jahre in England gelebt und habe schon eine sehr gute Aussprache gehabt als Kind, die wahrscheinlich besser war als jetzt im Erwachsenenleben. Und ich sie nicht lernen, oder halt mir nicht explizit aneignen musste, sondern es schon irgendwie konnte, weil ich immer auf Englisch Filme geschaut habe und Serien, und viel in England war und deswegen eigentlich von Kleinkindalter auf schon Englisch gesprochen habe. (..)

- 59 **I:** Okay, ja und quasi vielleicht allgemein bei anderen Schülerinnen und Schülern, haben da die die Lehrpersonen irgendwie die Aussprache verbessert oder halt generell, hat es vielleicht einen Input zur Aussprache mal gegeben?
- 60 **ST3:** Ja, wir haben schon viele oder einige Lehrer gehabt, die sehr auf Aussprache fokussiert waren. Dann wieder einige, wo es überhaupt nicht wichtig war. Aber wir haben zum Beispiel im Sprachengymnasium fast nur Native Speaker als Lehrer gehabt, weil unsere Direktorin da extrem Wert drauf gelegt hat.
- 61 **I:** Okay, okay, und die haben dann dementsprechend Aussprachefehler zum Beispiel verbessert oder einfach irgendwie sind darauf eingegangen?
- 62 **ST3:** Ja.
- 63 **I:** Okay, passt. Und genau, war dir als Schülerin die Aussprache in Englisch und in Italienisch wichtig?
- 64 **ST3:** Ja.
- 65 **I:** Also du hast gesagt: „Okay, in Englisch habe ich jetzt eh keine Probleme gehabt“ und in Italienisch? War dir das persönlich wichtig?
- 66 **ST3:** Ja.
- 67 **I:** Mhm, warum? Kannst du, könntest du es beurteilen, warum das so ist oder war?
- 68 **ST3:** Hm. Ich glaube dieses *native-like speaker* als Ziel. (..)
- 69 **I:** Ja. Okay, gut. Und bist du irgendwelchen Herausforderungen damals beim Erlernen von Aussprache begegnet?
- 70 **ST3:** In Italienisch spezifisch die /r/ *rollata*, das rollende /r/. Weil deutsche, deutsche Familie, deutsch-englische Familie: Das rollende /r/ ist bei mir leider nicht automatisch gegangen. Das habe ich mir anlernen müssen.
- 71 **I:** Okay, und im Englischen? (..) Konkret nichts?
- 72 **ST3:** Hm. (..) Den Name Aurora auf Englisch finde ich voll schwierig. {ST3 lächelt}.
- 73 **I:** Okay, ja. {I lächelt}. Und würdest du sagen, dass deine persönlichen Erfahrungen eben zur damaligen Schulzeit mit Aussprache im Fremdsprachenunterricht jetzt deine heutigen Einstellungen zur Aussprache beeinflusst haben? (..) Wenn ja, warum, inwiefern und wenn nein, warum nicht?
- 74 **ST3:** (..) Kann schon sein. Also, ich war schon sehr ehrgeizig, was Aussprache angingen oder angeht, deswegen glaube ich, dass das schon in meinem Unterricht auch ein bisschen sich widerspiegelt.
- 75 **I:** Okay, quasi das schon damals als Lernende, das wichtig war und ist, in diesem Sinne dich beeinflusst hat vielleicht?
- 76 **ST3:** Mhm.
- 77 **I:** Und jetzt weniger von dem, was die Lehrerinnen und Lehrer in deiner Schule gemacht haben?
- 78 **ST3:** Ja, weil wir haben auch ein paar gehabt, die haben richtig schlechte Aussprache gehabt. (..)

- 79 **I:** Okay, mhm. Ja, passt. Okay, oder hat dich das vielleicht noch irgendwie beeinflusst, dass du sagst: „Okay, vielleicht waren ein paar Lehrerinnen nicht die perfekten, also haben irgendwie eine schlechte Aussprache gehabt.“ Würdest du sagen, das hat, weiß nicht, aufgrunddessen legst du zum Beispiel jetzt Wert darauf als Lehrerin?
- 80 **ST3:** Wir haben das Glück gehabt, dass eine die sehr schlechte Aussprache gehabt hat, relativ spät in meiner Schulkarriere unsere Lehrerin war und deswegen hat es uns nicht mehr negativ beeinflusst, was das Aussprache Lernen angeht. Aber wäre es früher gewesen, ja, kann gut sein. Also dann hätte man sich es wahrscheinlich falsch angelernt.
- 81 **I:** Ja, okay, passt. Gut, dann kommen wir jetzt zu deinen Berufserfahrungen als Unterrichtsbeobachterin und als Lehrperson in deinen eigenen Klassen. Also, falls du hospitiert hast innerhalb von deinem Praktikum, würde mich interessieren, ob du da vielleicht mal beobachten konntest, wie deine Kolleginnen oder Kollegen Aussprache unterrichtet haben.
- 82 **ST3:** (...) Hm, ja. Bei meinem Kollegen, der letztes Jahr mein Induktionsphasen-Mentor war. Also, (hat) Wörter wiederholt, die Aussprache schön vorgesagt, der hat halt eine absolut großartige Aussprache. Also das ist bombastisch. Der hat dann immer wieder vorgesprochen und die Schüler wiederholen lassen und immer kleinere Fehler ausgebessert oder grobe Fehler, aber so, dass es eben gut ist. Also so ein guter Mittelweg: nicht zu viel und nicht zu wenig.
- 83 **I:** Mhm, okay. Ja, super. Gut. Und jetzt zu deinen eigenen Klassen. Unterrichtest du jetzt selbst Aussprache in deinen derzeitigen Englisch- und/ oder Italienischklassen?
- 84 **ST3:** Ja.
- 85 **I:** Mhm und kannst du da vielleicht irgendwie aufzählen, welche Methoden oder Techniken du da verwendest?
- 86 **ST3:** (...) Viel Spiele. Also wir haben oft ein bisschen kommunikative Spiele, die auch viel mit Bewegung zu tun haben, weil ich sehr viele jüngere Kinder unterrichte. Das heißt, sie müssen zum Beispiel einen Zettel ziehen, vorlesen, was steht da für eine Farbe drauf und dann müssen sie irgendwohin laufen. Dass es zum Beispiel rot ist und mir das dann zeigen. Und manchmal macht man das auch als Rennen. Und da üben wir das immer ganz viel oder ganz oft hintereinander, bis sie dann die Aussprache wirklich gut können. Ich spreche oft vor und sie sprechen es mir nach. Und dann als Abschluss, wenn sie es gut kennen, dann spielen wir ein Spiel und das motiviert sie immer, die Aussprache sich gut anzueignen, damit wir dann ein Spiel spielen können.
- 87 **I:** Okay. Ja, perfekt. Danke. Und das hast du ja auch schon mal kurz gesagt, quasi du gehst schon auf Aussprachefehler von deinen Schülern und Schülern im Unterricht ein, aber nicht in allen Kontexten. Habe ich das richtig verstanden?
- 88 **ST3:** Ja, nicht so, dass es dann für sie unangenehm wird, vor der Klasse zu sprechen.
- 89 **I:** Mhm, okay, also quasi je nach Situation und wie es passt, entscheidest du dann einfach individuell, ob es jetzt angebracht ist oder nicht?
- 90 **ST3:** Ja wenn ein Kind dreimal hintereinander den gleichen Fehler macht. Dann statt */eat/*, */ate* sagt oder */*, weiß nicht **/i:t/*. Das haben wir heute gehabt, **/i:t/* statt */aɪ:t/*, dann werde ich es schon ausbessern, weil sonst lernt sich das Kind an, dass man */aɪ:t/* als **/i/* ausspricht. Und das ist ganz schlimm. Vor allem, wenn es einen Text liest, dann kommst du gar nicht mehr mit, um was es da geht. Die anderen verstehen es dann auch nicht.
- 91 **I:** Ja, okay. Passt, okay. Und würdest du sagen, dass jetzt vielleicht das, was du bei deinen Kolleginnen und Kollegen beobachtet hast und auch deine bisherigen Erfahrungen, deine Einstellung zur Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht beeinflussen?

- 92 **ST3:** (...) Ich finde, es beeinflusst dahingehend, dass man mehr Fokus darauf legt, dass wirklich elementar aus, also noch mal zu vertiefen und wieder, also dann wiederzugeben für die Kinder. Und dann auf ganz einfache Sachen, wie zum Beispiel /ð/ im Englischen, /'ðə/, haben wir, ich glaube, mindestens ein, zwei Stunden geübt mit Merksätzen und, und Stimmbänder tasten und so weiter und so fort. Also da waren wir total dahinter. Und machen's, wiederholen das auch jetzt oft. (..)
- 93 **I:** Okay, passt. Danke, sehr gut. Und abschließend würde ich jetzt noch gerne Genaueres über deine Einschätzungen zu deinem fachdidaktischen Wissen jetzt konkret in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Und zwar, wäre die erste Frage: Wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet, Aussprache zu unterrichten, in deinen Englisch- und Italienischklassen? Und falls es Unterschiede gibt oder irgendwie gewisse Unterschiede in der Zufriedenheit oder in der Sicherheit, Unsicherheiten, kannst du auch sehr gerne erläutern.
- 94 **ST3:** Unterrichten in Englischen sehr sicher, im Italienischen eigentlich auch mit vereinzelten Ausnahmen. Wenn ich das Wort nicht kenne, dann muss ich mir selber anschauen, wie man es ausspricht. (...) Also, weil ich da den Kindern auch keine falschen, falschen Sachen beibringen möchte. Aber normalerweise schon eigentlich relativ sicher. Also, was meine Kompetenz angeht. Dann logisch, also, Spiele und Techniken kenne ich sicher noch nicht so viele, wie ich gerne würde.
- 95 **I:** Okay, also würdest du sagen vielleicht, dass du im Rahmen von deinem Lehramtsstudium jetzt in beiden Fächern ausreichend vorbereitet wurdest? Und eben auf wirklich das konkrete Unterrichten von Aussprache?
- 96 **ST3:** (...) Das finde ich, hätte es schon mehr geben können.
- 97 **I:** Mhm. Inwiefern mehr? Also hast du irgendwie konkret was, was dir vielleicht irgendwie abgegangen ist?
- 98 **ST3:** Also, im Vergleich weniger. Also, ich kann wahrscheinlich genauer den GERS zitieren, als ich Aussprache unterrichten kann, in beiden Fächern. Weil Beispiele haben wir eigentlich nicht wirklich gelernt, finde ich.
- 99 **I:** Ja. (...) Mhm, passt. Und dementsprechend hättest du dir vielleicht wirklich einen eigenen fachdidaktischen Kurs jetzt gewünscht zum Thema Aussprache in einen der beiden Studien oder in beiden Studien?
- 100 **ST3:** Zumindest eine Vertiefung, sicher. Ein eigener Kurs, ja, wäre sicher auch interessant gewesen. Aber zumindest, dass ein Teilbereich eines fachdidaktischen Kurses sich wirklich damit beschäftigt, wäre angenehm gewesen.
- 101 **I:** Und dementsprechend dann in beiden Studien?
- 102 **ST3:** Ja.
- 103 **I:** Okay, perfekt. Danke. Und vielleicht jetzt, wenn du sagst, „okay, kein eigener Kurs, aber eben innerhalb eines Kurses“, gibt es da vielleicht noch irgendwelche Themen, die jetzt konkret da unterrichtet werden hätten sollen? Also, du hast ein bisschen was angesprochen, aber vielleicht fällt dir noch was ein, wo du dir denkst, da hättest du jetzt noch gerne Unterstützung gehabt?
- 104 **ST3:** Im Allgemeinen oder für die Aussprache?
- 105 **I:** Die Aussprache.
- 106 **ST3:** (...) Ahm. (...) Vielleicht ein paar nette, spielerische Ideen und kommunikative Übungen, die ich wirklich im Unterricht aktiv verwenden, oder auch Übungszettel, Plattformen, wo ich total nette

Sachen zusammenstellen könnte für den Unterricht, der dann auch Spaß macht und wo ich dann wirklich einen Fokus habe auf ganz spezifische Aussprachen, wie eben /ð/, <th>. (..)

- 107 **I:** Mhm. Passt, perfekt. Also, quasi Materialien, wo man auf gewisse Laute dann eingehen kann, auf spielerische Art und Weise?
- 108 **ST3:** Voll.
- 109 **I:** Okay, perfekt. Gut. Und dann kommen wir eh schon zur allerletzten Frage: Gibt es noch irgendwas, das dir zum Thema Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht einfällt, dass du vielleicht irgendwie noch hinzufügen kannst?
- 110 **ST3:** (5) Gute Frage. (..) Jetzt fällt mir auf die Schnelle nichts ein.
- 111 **I:** Das ist kein Problem. Sonst, entweder ich gebe dir noch kurz Zeit oder wir lassen es ganz, wie du willst. (7) Okay, gut. Dann nochmal erneut: Vielen Dank, und für deine Zeit für das Interview.
- 112 **ST3:** Gerne.

Student teacher interview 4 (ST4: Jordan)

Zoom, Vienna, 30 January 2025

- 3 **I:** Zuerst würde ich mit ein paar Fragen zu dir starten. Und zwar, du bist derzeit an der Universität Wien für das Lehramt-Masterstudium Englisch und Italienisch inskribiert. Hast du auch dein Bachelorstudium in Wien abgeschlossen?
- 4 **ST4:** Ja.
- 5 **I:** Okay, perfekt. Und unterrichtest du nebenbei jetzt derzeit an einer Schule?
- 6 **ST4:** Derzeit nicht, aber die letzten zwei Jahre.
- 7 **I:** Okay, und wo hast du da unterrichtet?
- 8 **ST4:** An der (Name und Bezirk der HTLW) und an der (Name und Bezirk BAfEP).
- 9 **I:** Okay, passt. Und, und welche Fächer hast du dabei unterrichtet?
- 10 **ST4:** Englisch.
- 11 **I:** Englisch, okay. Und wie viele Stunden? Circa?
- 12 **ST4:** Ganz unterschiedlich. Am Anfang, 17 Stunden für zwei Monate. Und dann neun Stunden und dann sechs Stunden.
- 13 **I:** Okay, perfekt. Passt, danke. Genau, dann würde ich jetzt zu den Masterpraktika kurz kommen. Also, die hast du ja auch schon in beiden Sprachen absolviert. Jetzt würde ich gern mit dem in Englisch beginnen. Hast du das Praktikum regulär oder im Rahmen von eigener Unterrichtstätigkeit beziehungsweise einfach an der eigenen Schule damals absolviert?
- 14 **ST4:** Das habe ich im Rahmen der Schule, im Rahmen der Unterrichtstätigkeit absolviert, genau.

- 15 I: Okay. Und an welche Schule war das dann? Also in welcher?
- 16 **ST4:** Der BAfEP (Name der Schule).
- 17 I: Und spricht das, waren genau, also Oberstufenklassen sind es dann dementsprechend?
- 18 **ST4:** Genau.
- 19 I: Genau, okay. Und wie war das in Italienisch? Wo hast du, also, in welcher, in welchem Rahmen und wo hast du das Italienisch-Praktikum gemacht?
- 20 **ST4:** Das war quasi ein klassisches Praktikum, wo ich in, das war an der tschechischen Grenze. Ich weiß nicht, wie der Ort heißt. Laa an der Thaya, dort, habe ich es gemacht, genau.
- 21 I: Und was war das für ein Schultyp?
- 22 **ST4:** Das war ein BRG einfach.
- 23 I: Okay, mhm. Und hast du dann dementsprechend wahrscheinlich bei Unter- und Oberstufenklassen hospitiert?
- 24 **ST4:** Ich habe Unter- und Oberstufenklassen hospitiert, ja. Und Italienisch war klarerweise nur ab der Fünften.
- 25 I: Mhm, okay, passt. Gut. Und danke. Und dann hätte ich noch eine letzte allgemeine Frage. Und zwar, was sind deine Erstsprachen beziehungsweise was ist deine Erstsprache?
- 26 **ST4:** Deutsch.
- 27 I: Deutsch, okay. Und welche anderen Sprachen sprichst du noch und in welchem Alter und wo hast du diese gelernt?
- 28 **ST4:** Also Englisch ab der Unterstufe Gymnasium, würde ich sagen. Und sonst Italienisch ab der Uni, also ab dem Bachelor. Aber richtig sprechen kann ich es eigentlich erst seit fünf Jahren, würde ich sagen, dass man irgendwie kommunizieren kann. Dann Sprachen, sind vielleicht wirklich nur Phrasen. Also Griechisch vielleicht noch, oder ja, vielleicht 100 Wörter insgesamt. Aber (..)
- 29 I: Okay, passt. Gut, danke. Dann würden wir jetzt eh schon zum Hauptteil übergehen. Und zwar, hätte ich nun ein paar Fragen zu deinen Einschätzungen, zu deiner eigenen Englisch- und Italienisch-Aussprache. Und zwar, wäre die erste Frage: Wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz in Englisch und Italienisch ein? Und du kannst es dabei auch irgendwie auf Unterschiede, auf spezielle Stärken oder eher Unsicherheiten etc. eingehen.
- 30 **ST4:** Mhm. Also, ich war einige Zeit im Ausland. Wie ich da zurückkommen bin, da war das eigentlich ziemlich gut, gerade dann mit den PPOCS-Kursen, die wir gehabt haben an der Uni. Das war, das war eigentlich, ich mein, da wo ich am besten war von den Kursen her ohne großen Aufwand. Aber mittlerweile glaube ich, bin ich jetzt bei diesem, wie hat der geheißen, der Kurs, wo man Präsentationen machen müssen?
- 31 I: ASSET.
- 32 **ST4:** ASSET, genau. Da hat sie gesagt, dass ich mittlerweile, dass das ein bisschen ein Mischmasch ist zwischen Britisch und Amerikanisch. Und ich bin, ich merke einfach, dass ich nicht mehr so die, ich bin nicht mehr so gut. Also, ich habe schon eine gute Aussprache im Sinne von, dass ich alles richtig ausspreche oder, dass ich alles richtig betone. Aber eben ich habe jetzt kein klares amerikanisches Englisch mehr oder kein klares britisches Englisch mehr. Und Italienisch weiß ich auch, wie man die Dinge richtig ausspricht, aber mir fehlt sicher die Melodie

und man erkennt sofort, dass ich Österreicher bin. Aber ich verstehe sicher die Nuancen, sagen wir mal so.

33 I: Wie bitte?

34 ST4: Die Nuancen.

35 I: Ja, mhm. Okay, okay, sprich die Aussprache, also deine Aussprache insgesamt würdest du sagen, ist im Englischen besser wie im Italienischen?

36 ST4: Ja, das auf jeden Fall.

37 I: Okay, passt, danke. Genau, und da würde mich jetzt auch noch interessieren: Haltest du es für wichtig, dass jetzt eben Fremdsprachenlehrerinnen oder Fremdsprachenlehrer einen *native* oder so einen *native-like* Akzent haben? Und wenn ja, warum? Beziehungsweise wenn nein, warum nicht?

38 ST4: Ja, fände ich schon wichtig, weil es erstens einmal authentischer ist, wobei man natürlich aufpassen muss, dass das dann nicht zu, dass man nicht zu sehr in den Slang reinkommt, vielleicht, dass man das nicht mehr verstehen. Aber ganz generell, finde ich es wichtig, weil, ich habe es ja selbst erfahren, wie ich im Ausland war, war das für mich auch nicht super, wenn man dann gleich als Deutscher kontextualisiert wird quasi. Und ich will auch nicht, dass meine Kinder, die was von mir lernen, dass die dann auch einen Akzent von mir annehmen, und dann werden sie auch quasi stigmatisiert, oder wie auch immer man das nennt. Ich würde lieber so gut sprechen, dass man nicht erkennt, dass sie jetzt fix aus Deutschland oder Österreich sind, nicht das, das was Schlechtes wäre. Aber ich habe es immer cool gefunden einfach, wenn man dann einfach als, als unbeschriebenes Blatt irgendwohin kommt.

39 I: Okay, mhm, danke. Und würdest du sagen, dass es da jetzt vielleicht irgendwie Unterschiede noch gibt zwischen Englisch und Italienischlehrerinnen bzw. -Lehrer? Oder ist das eigentlich, also ist das äquivalent, oder gibt es da Unterschiede?

40 ST4: Also ich finde beide wichtig, wobei es für Englisch wichtiger finde. Weil auch Englisch mehr die Lingua Franca ist als Italienisch. Und ja, Italienisch sind (wir) sowieso die Deutschen und Österreicher, ganz klar.

41 I: Okay, ja, passt perfekt. Danke. Und genau, jetzt möchte ich deine grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht generell erfahren. Und zwar, würde ich dich da jetzt zuerst bitten, die folgenden Fertigkeitsbereiche, und ich werde sie dann nochmal vorlesen, nach deiner Wichtigkeit, also quasi nach der Wichtigkeit der Bereiche für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich zu ordnen. Und zwar wären die Bereiche: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, und Grammatik, Vokabeln und Aussprache. Quasi diese Bereiche einfach der Wichtigkeit nach ordnen, wie du es für wichtig im österreichischen Sekundarschulbereich hältst. Also wir haben Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache.

42 ST4: Wie ich es am wichtigsten halte, also für mich ist (das) Sprechen am wichtigsten. Also alle sechs, oder wie viele hast du jetzt gerade gesagt? Sechs oder sieben?

43 I: Sieben.

44 ST4: Okay, vielleicht musst du mir noch einmal helfen dann. Aber Sprechen [ist] am wichtigsten, weil es, ja, einfach die Kommunikation das Wichtigste ist und mittlerweile kann man alle Dinge ja schreiben lassen oder kontrollieren mit den verschiedenen Programmen. Aber Sprechen (7), Grammatik, (...) trotzdem Aussprache (4) Hören. Aber eigentlich auch, Hören, oder?

45 I: Ja, genau. Hören, Lesen wäre noch übrig, Vokabeln. Also insgesamt haben wir Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache. Du hättest jetzt mal Sprechen an erster Stelle gesetzt [und dann]

- 46 **ST4:** [Sprechen] Dann mach ich doch auf zwei Lesen und auf drei Hören. Vier Aussprache, vier Aussprache. Fünf Grammatik. Was gibt es noch? Schreiben und?
- 47 **I:** Und Vokabeln.
- 48 **S:** Vokabel, Schreiben.
- 49 **I:** Okay, ja passt. Mhm. Und, also genau, warum Hören so wichtig ist und quasi die Sprachen Schreiben jetzt nicht mehr so wichtig ist, hast du eh schon erläutert. Aber kannst du vielleicht das andere noch begründen? Also, zum Beispiel warum, ja, kommt Lesen und Hören, Aussprache und Grammatik dann gleich nach Sprechen?
- 50 **ST4:** Also warum die alle gleich nach Sprechen kommen?
- 51 **I:** Ja, also, quasi, vielleicht kannst du einfach so deine Ordnung ein bisschen begründen. Genau um das geht es mir.
- 52 **ST4:** Sprechen einfach, weil es Sprache ist Kommunikation und Kommunikation ist meistens mündlich eben. Und eben schriftlich am Schluss, weil es, wenn man alles kontrollieren lassen kann. Und natürlich ist es wichtig, dass man schreibt, aber ja, meiner Meinung nach, hat es nicht mehr den gleichen Stellenwert wie früher. Hören habe ich auf Platz zwei gehabt oder was war das?
- 53 **I:** Hören ist Platz drei.
- 54 **ST4:** Und was war zwei?
- 55 **I:** Lesen.
- 56 **ST4:** Lesen. Ja, Lesen finde ich im Grunde schon immer wichtiger. Weil Lesen einerseits, Lesen ist, ich weiß nicht, weil man einfach lernt, wirklich Informationen. Also, es ist Gehirntaining, und man lernt gleichzeitig die Sprache, die Grammatik, Vokabeln und Grammatik da drinnen auch. Und die man dann zum Schreiben überhaupt erst braucht. Ohne die Vokabeln und Grammatik, die man beim Lesen lernt, kann man nicht wirklich so einfach Schreiben. Hören ist einfach essenziell für das, für das Sprechen auch, sonst kann man nicht gut reagieren. Und Grammatik ist einfach das Gerüst, das Sprache braucht. Und natürlich kann man einfach irgendwie reden. Aber das hat mir eben auch nicht getaugt, wie ich im Ausland war, dass einfach manche Leute gegen hat, die irgendwie geredet haben, und dann, und dann kommt, natürlich kommt man auch durch, aber ich finde es halt cooler, wenn man die Sprache irgendwie beherrscht. Auch wieder, dass man einfach mehr Teil von der Gesellschaft ist und nicht als der Ausländer abgestempelt wird, irgendwie so. Sozusagen als deppert.
- 57 **I:** Okay, ja, perfekt. Und Aussprache ist dann demnach ähnlich, wie du schon erwähnt hast, quasi auch dieses Erkannt-Werden?
- 58 **ST4:** Genau, schon sehr viel mit der Identität eigentlich. Natürlich habe ich auch nichts gegen meine österreichische Identität, aber ich finde es halt auch cool, wenn man, gerade wenn man neu in einem Land ist, dass man, dass man, oder neue Leute kennenlernt, dass man einfach nicht als diese oder jene Person erkannt wird, sondern einfach als Person wahrgenommen wird.
- 59 **I:** Mhm, okay passt, danke. Ja und würdest du jetzt auch sagen, dass es vielleicht, also jetzt nicht im Detail, aber allgemein, da noch Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen gibt bei der Ordnung, die du jetzt aufgestellt hast?
- 60 **ST4:** Also grundsätzlich finde ich alle Begriffe von der Ordnung, oder alle Fähigkeiten sehr wichtig. Aber natürlich, in der Oberstufe sollte immer mehr Fokus auf das Mündliche sein, weil in der, so auf das Mündliche, sagen wir, Sprechen und Hören, und weil Grammatik, Schreiben, Vokabeln sind eh

- 61 {Störung mit der Zoom-Verbindung für 28 Sek.}
- 62 **ST4:** Ah, jetzt bist du wieder da, oder?
- 63 **I:** Jaja, voll. Okay, warte, wo sind wir stehen geblieben?
- 64 **ST4:** Unterstufe, Oberstufe.
- 65 **I:** Genau, Unterstufe, Oberstufe. Und du hast gesagt, dass genau Hören sehr wichtig ist, nein. Sprechen, genau Sprechen, da sehr wichtig ist, genau. Genau, da sind wir stehen bleiben, ja.
- 66 **ST4:** Genau, Hören und Sprechen finde ich halt für die Oberstufe wichtiger und die anderen Dinge eher, oder vielleicht auch Lesen für die Oberstufe, wobei, sowohl als auch. Und in der Unterstufe aber trotzdem eher die Dinge, die das Gerüst aufbauen, sprich Vokabeln, Grammatik und trotzdem mal durch Schreiben lernen, ja.
- 67 **I:** Mhm, okay. Passt perfekt, danke. Gut. Und, du hast es zwar eh schon ein bisschen angesprochen, aber jetzt wäre noch einmal so die, die explizite Frage, und zwar: Soll Aussprache deiner Meinung nach im Englisch- und Italienischunterricht unterrichtet werden und wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 68 **ST4:** Ja, es sollte unterrichtet werden aus den vorher genannten Gründen, dass man einfach grundsätzlich einmal die Dinge richtig ausspricht und nicht. Dass man verstanden wird vom Gegenüber, vom L1-Gegenüber quasi und andererseits einfach, weil es, glaube ich, für einen Selber Vorteile hat.
- 69 **I:** Mhm, passt. Und würdest du auch noch sagen, dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern im Unterricht ausgebessert werden sollten?
- 70 **ST4:** Ja sicher. Also je nachdem, je nach, je nach Alters-, je nach Alter und nach Schulstufe. Beim Erstklässler wird man wahrscheinlich nicht ausbessern, wenn er, wenn er, keine Ahnung, wenn er einen kleinen *slip* hat quasi. Aber das würde ich dann vielleicht jemanden, der kurz vor der Matura ist, trotzdem sagen. Zum Beispiel *sword*. Also wenn das ein Erstklässler */'swɔ:ɪd/ sagt, dann ist es, ich weiß nicht, ob ich das gleich ausbessern würde. Sicher, aber wäre nicht so notwendig wie bei einem Oberstufler halt.
- 71 **I:** Mhm, okay, danke. Und würdest du sagen, dass es da vielleicht auch noch mal Unterschiede zwischen Italienisch und Englisch gibt?
- 72 **ST4:** Unterschied zwischen Italienisch und Englisch?
- 73 {I nickt}
- 74 **ST4:** (5) Ja, vielleicht in Italienisch, nicht ganz so tragisch. Wieder das Argument von vorher, weil Englisch einfach die wichtigere Sprache. Also, wichtiger im Sinne von: wird einfach von mehr Leuten gesprochen, wird man wahrscheinlich im Leben öfters brauchen.
- 75 **I:** Okay, perfekt, danke. Also sprich der, die Aussprache im Unterricht, würdest du sagen, ist in beiden Fremdsprachen sehr wichtig, aber vielleicht bisschen wichtiger in Englisch aufgrund der Stellung einfach vom Englischen als Lingua Franca?
- 76 **ST4:** Mhm.
- 77 **I:** Okay. Perfekt, danke. Gut, dann kommen wir jetzt schon zum nächsten Teil. Und zwar, würde ich dich da bitten, über deine bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Und zwar, würden wir zuerst mit deinen Erfahrungen als lernende, als Lernender, also als Schüler quasi damals während deiner Schulzeit, beginnen. Und zwar, die erste Frage: Welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, das heißt jetzt bei dir im

Englischunterricht, habe ich das richtig verstanden? Also hast du jetzt Italienisch in der Schule auch gehabt?

- 78 **ST4:** Nein, nein, nein, nur Englisch.
- 79 **I:** Genau, also quasi nur im Englischunterricht, während deiner Schulzeit gespielt? Genau, also welche Rolle war da der Aussprache zugeschrieben?
- 80 **ST4:** Ja, also gar keine Rolle, weil, weil die, die Lehrer von früher das einfach, weil da war einfach noch kein wirklicher Fokus darauf. Und das sind, halt die wichtigsten Dinge, sowas wie *sword* eben zum Beispiel, haben wir vielleicht kurz besprochen. Aber es ist nicht auf die Melodie geachtet worden, es ist nicht auf die, die. Ja, auf die verschiedensten Dinge von der Aussprache ist kein Wert gelegt worden. Genau, ja, das war die Schulzeit.
- 81 **I:** Mhm, mhm. Und wurde dabei vielleicht irgendwie trotzdem auf Aussprachefehler mal reagiert? Von den Lehrpersonen?
- 82 **ST4:** Ah, aber das war halt früher die klassischen, also wenn man so klassisch Deutsch */de/ gesagt hat oder */se/, das ist ausgebessert geworden, natürlich. Aber jetzt eben keine Nuancen, oder nichts mehr im Detail.
- 83 **I:** Okay, passt gut, danke. Und würdest du aber sagen, dass dir damals als Schüler, falls du das noch beurteilen kannst, damals deine Aussprache wichtig war? In Englisch?
- 84 **ST4:** Hm, nein, eigentlich erst, erst als ich ins Ausland gegangen bin.
- 85 **I:** Mhm, okay. Und genau, jetzt vielleicht nicht nur als Schüler, sondern vielleicht auch als Student, welchen Herausforderungen bist du persönlich jetzt beim Erlernen von Aussprache in den zwei Sprachen begegnet?
- 86 **ST4:** Also, Italienisch kann ich nicht so genau sagen, aber ich glaube einfach, durch das Sprachwissen, das man sich durch Englisch schon angeeignet hat, hat man einfach schon früher erkannt, welche Laute stimmen. Also, ich habe halt einfach das Gefühl gehabt, dass ich ein Gehör entwickelt habe dafür, für das Italienische, und die Schwierigkeiten, oder was. Schwierigkeiten hast du gesagt?
- 87 **I:** Mh ja, also so Herausforderungen, Schwierigkeiten, genau, denen du begegnet bist.
- 88 **ST4:** Ja, Herausforderungen waren eher, weil ich eben unbedingt richtig, auch wo ich im Ausland war, wollte ich wirklich perfekt amerikanisches Englisch sprechen. Das war aber so schwierig, weil ich bin eben erst mit 20 rüber nach Kanada und zu der Zeit. Also wenn man, wenn man über 16 ist, glaube ich, dann ist es schwierig, dass man sich einen Akzent aneignet. Und ja, eigentlich, so dass man so richtig, wirklich wie ein *native* klingt, das ist sehr schwer zu erreichen.
- 89 **I:** Ja, okay, also die Herausforderung war eher so dieses, dieses Ziel, was du mehr oder weniger hattest, einfach dieses zu erreichen, dieses Native Speaker Ziel?
- 90 **ST4:** Genau. Voll.
- 91 **I:** Okay, okay. Passt, super. Und würdest du sagen, dass jetzt die persönlichen Erfahrungen in der Schule, also quasi dass das ja Aussprache jetzt nicht so wichtig war, deine heutigen Einstellungen gegenüber dem Ausspracheunterricht beeinflusst haben?
- 92 **ST4:** Sie haben es, naja meine eigenen Erfahrungen, wie ich in der Schule war, haben es nicht beeinflusst, weil zu der Zeit war es mir eh noch wurscht. Aber eigentlich beeinflusst ist es, seitdem ich eben im Ausland war und selber nicht, keine gute, keine gute englische Aussprache gehabt habe und einfach perfekt werden wollte, quasi. Oder so. Seitdem ist mir auch wichtig, dass ich das, das im Unterricht auch möglichst gut weitergeben kann oder mitgeben.

- 93 I: Okay, mhm passt. Also, quasi so, die Auslandserfahrung war eigentlich der ausschlaggebende Punkt?
- 94 **ST4:** Genau. {ST4 nickt}
- 95 I: Okay, passt gut, super. Und genau, dann kommen wir schon zu den Praktikumserfahrungen. Eben wie du den Unterricht beobachtet hast und wie du eben selber das Praktikum gemacht hast über. Und zwar, also jetzt auf beide Praktika bezogen, konntest du während deiner Master-Praktika beobachten, wie deine Mentorinnen oder Mentoren beziehungsweise deine Kolleginnen damals Aussprache unterrichtet haben?
- 96 **ST4:** Ahm, nein, nicht konkret. Wieder nur wenn, wenn was angefallen ist, irgendein bestimmtes Wort oder irgendein, irgendein stummes, ein stummer Buchstabe quasi, dass sie darauf auch hingewiesen haben. Und dann kurz geübt, 30 Sekunden, aber jetzt nicht wirklich eine Aussprachestunde.
- 97 I: Okay, okay. Genau und hast du selbst während deiner, während eines deiner Praktikums beziehungsweise während deiner eigenen Tätigkeit damals Aussprache unterrichtet?
- 98 **ST4:** Dadurch, also ich war eben an einer BAfEP und BAfEP ist eine Kindergarten-Schule, Elementar-Ausbildungsschule, und jedenfalls da sind nur zwei Stunden Englisch. Und darum ist das eigentlich da auch viel zu kurz gekommen und eher ein Stress, dass man mit dem Buch weiterkommt oder mit den Inhalten, sagen wir mal so. Weil ja, ab der dritten Klasse haben die nur zwei Stunden und das ist wenig.
- 99 I: Ja, okay. Also, quasi eher aus, aus Zeitgründen nicht?
- 100 **ST4:** Eher aus Zeitgründen. Aber grundsätzlich hätte ich es schon, mit mehr Stunden hätte ich es schon eingebaut.
- 101 I: Ja, okay, okay. Und hast du vielleicht trotzdem die Aussprache ausgebessert, wenn irgendwelche Fehler aufgetreten sind?
- 102 **ST4:** Ja, (grundsätzlich).
- 103 I: Okay. Und wie hast du das meistens gemacht?
- 104 **ST4:** Dadurch, dass das eh, dass eh schon alle mindestens 15 waren und, und ich mit ihnen eine sehr gute Beziehung gehabt habe, habe ich eigentlich immer gleich direkt gesagt oder dann am *spot* geübt. Und das war, also ich habe da jetzt nicht wirklich klassisch darauf aufgepasst, dass man irgendwie vorsichtig vorgeht oder so, ich habe ihnen das einfach gesagt, und das hat eh gepasst.
- 105 I: Ja. Okay, passt. Okay. Und wie haben deine Erfahrungen jetzt während der Stunden, wo du hospitiert hast, aber auch schon deiner Unterrichtserfahrung deine Einstellung zur Aussprache im Englisch und Italienischunterricht beeinflusst?
- 106 **ST4:** Sag das noch einmal, bitte.
- 107 I: Also, haben die Erfahrungen, die du jetzt gemacht hast, während deiner Tätigkeit als Lehrer und auch während der Praktika deine Einstellungen zur Aussprache im Unterricht noch einmal beeinflusst? Wenn ja, inwiefern?
- 108 **ST4:** Ja, die Erfahrungen, die. Meine Erfahrungen waren, dass einfach die Zeit sehr knapp ist und noch immer mehr, viel mehr Zeit wegfällt durch wenn wer zu spät kommt oder man selber zu spät ist. Dass einfach, dass einfach nicht mehr so viel Wert daraufgelegt werden kann, wie man möchte. Und oft muss man auch einsehen, denke ich, als Lehrkraft, dass die, dass die Schüler einfach keine Lust darauf haben, manchmal, das jetzt eine halbe Stunde zu üben, wie

man was ausspricht oder auch andere Übungen. Und dann bringt es nichts, wenn man das irgendwie mit großem Druck durchbringen will.

- 109 **I:** Mhm, okay, passt, ja. Danke. Gut, genau und dann kommen wir jetzt schon zum letzten Teil über. Und zwar, würde ich abschließend noch gerne Genaueres über deine Einschätzungen zu deinem fachdidaktischen Wissen jetzt in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Und zwar, wäre dabei die erste Frage: Wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet? Aussprache in deinem zukünftigen, zukünftigen Englisch- und Italienischklassen zu unterrichten?
- 110 **ST4:** (...) Also von, von der Uni her wieder eher wenig, weniger Erinnerungen, was wir gemacht hätten. Vom, als im Ausland habe ich eben Schauspiel gemacht und da habe ich noch am ehesten was mitnehmen können. Würde mich jetzt aber nicht trauen zu behaupten, würde mich nicht zu behaupten trauen, dass ich das jetzt sofort anwenden könnte, halt das Wissen. Und ich glaube, ich könnte schon was aufbereiten, das, was halbwegs sinnvoll wäre. So ja, keine Ahnung. Vier von fünf Punkten würde ich mir da geben.
- 111 **I:** Okay, okay. Und glaubst du, dass du in, in einer der beiden Sprachen besser vorbereitet wärst für das Unterrichten von Aussprache?
- 112 **ST4:** Ja, Englisch.
- 113 **I:** Und warum?
- 114 **ST4:** Eben weil ich, weil ich da im Schauspiel, im Schauspielunterricht selber gelehrt worden bin und die Unterlagen habe. Also, auch andere Quellen als jetzt von der Uni. Ich habe dann einmal Aussprachetraining sogar genommen, weil ich eben die Aussprache verbessern wollte für das Schauspiel. Wenn man im Ausland ist, braucht man natürlich auch eine klassisch amerikanische Aussprache oder was auch immer.
- 115 **I:** Okay. Ja, okay. Also, quasi demnach könnte man sagen, dass du jetzt im Rahmen vom Lehramtsstudium nicht behaupten würdest, dass du ausreichend vorbereitet wurdest?
- 116 **ST4:** Mhm.
- 117 **I:** Aber eben aufgrund von der anderen Zusatzausbildung schon dieses Wissen hättest?
- 118 **ST4:** Mhm, ja. Genau.
- 119 **I:** Okay, super. Genau und jetzt wäre dann die letzte Frage noch, oder die vorletzte Frage: Hättest du dir aber einen eigenen fachdidaktischen Kurs zum Thema Aussprache im Englisch- und/ oder Italienischstudium gewünscht?
- 120 **ST4:** Also ein fachdidaktischen, hm. Ja, zumindest, also mindestens ein Segment oder Blockseminar wäre sinnvoll gewesen. Dass man zumindest lernt, wie man, wie man vielleicht ein, zwei Aussprache-Wochen im Schuljahr, vielleicht am Ende vom Schuljahr, mit Spielen sinnvoll aufbereiten kann. Das wäre schon, wäre schon sinnvoll gewesen. Ich glaube, für einen ganzen Kurs ist es vielleicht ein bisschen, ein ganzer Kurs wäre vielleicht zu viel. Aber man könnte natürlich auch andere Dinge streichen.
- 121 **I:** Ja, okay, also, quasi eher so im Rahmen von einem fachdidaktischen anderen Seminar, zum Beispiel, dass man da einfach mehr integriert hätte?
- 122 **ST4:** Genau, genau.
- 123 **I:** Okay, gut und quasi dementsprechend hast du gesagt, zum Beispiel eben, wie man zum Beispiel so eine Woche machen könnte. Würde es vielleicht andere Themen noch geben, die du gewünscht hättest zu lernen, eben im, im Rahmen von, von der Uni?
- 124 **ST4:** Andere Themen jetzt

- 125 **I:** Auf Aussprache bezogen jetzt quasi.
- 126 **ST4:** Ah, sag, sag noch mal. Ob es andere?
- 127 **I:** Quasi fallen dir da noch andere Themen ein, die du gerne gelernt hast, in Bezug auf das, gelernt hättest in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache?
- 128 **ST4:** (...) Ich verstehe, ich verstehe es nicht ganz. Wo, wo andere {rauschendes Mikrofon}
- 129 **I:** Sorry, sorry, jetzt habe ich dich nicht verstanden.
- 130 **ST4:** Ob ich, dass ich wo gern noch andere Themen ?
- 131 **I:** Also, quasi in, auf der Uni jetzt. Sagen wir einmal, es wird jetzt in einem fachdidaktischen Kurs ab dem nächsten Semester integriert, Aussprache zu unterrichten. Gibt es da bestimmte Themen, die du da gerne drinnen sehen würdest?
- 132 **ST4:** Achso, Themen mit der. Boah nein, da fällt mir jetzt nichts sein.
- 133 **I:** Okay. Ja, ist auch kein Problem. Gut, und dann habe ich schon die allerletzte Frage: Gibt es noch irgendwas, das dir zu dem Thema Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht einfällt und du hinzufügen möchtest?
- 134 **ST4:** (7) Nein, auf die Schnelle fällt mir nichts ein.
- 135 **I:** Okay, passt. Perfekt, dann, vielen Dank für deine Zeit.

Student teacher interview 5 (ST5: Ben)

Zoom, Vienna, 2 February 2025

- 3 **I:** Zunächst ein paar Fragen zu dir. Und zwar das erste, das erste, die erste Frage wäre quasi. Du hast ja bereits dein Studium abgeschlossen, das Master-Lehramtsstudium Englisch und Italienisch, wann hast du das abgeschlossen?
- 4 **ST5:** Ich habe das abgeschlossen am 24. April 2024.
- 5 **I:** Okay. Und du hast das an der Universität Wien abgeschlossen?
- 6 **ST5:** Genau, ja.
- 7 **I:** Okay. Und das Bachelorstudium hast du auch an der Universität Wien absolviert?
- 8 **ST5:** Genau beide, ja. Beide Studienabschnitte.
- 9 **I:** Okay, perfekt. Vielen Dank. Genau. Dann wäre die nächste Frage jetzt eh schon zu deiner Tätigkeit als Lehrer. Wie lange bist du schon an einer Schule?
- 10 **ST5:** Ja, Also, insgesamt ja. Man könnte sagen, ich bin im zweiten, zweiten Jahr. Die ersten Erfahrungen hatte ich als Vertretung über ein Semester und an der jetzigen Schule bin ich schon ein ganzes Schuljahr. Ja, wenn man alles zusammenrechnet, sind es nicht einmal zwei Jahre.
- 11 **I:** Okay, passt. Und welche Schulart ist das, wo du unterrichtest?

- 12 **ST5:** Das ist eine BHS, Tourismusschule. Also wirklich eine HLT. Genau.
- 13 **I:** Okay, und welche Fächer? Und wie viele Stunden?
- 14 **ST5:** Ja, also, ich unterrichte nur Englisch. Italienisch ist relativ schwer. Also, die Stunden sind relativ knapp. Und Stunden aktuell, also bis jetzt zwölf Wochenstunden. Ab der nächsten Woche oder ab übernächsten Woche, Sommersemester 2025, werden es 18 Stunden sein.
- 15 **I:** Okay, passt. Perfekt. Und jetzt kurz zu deinen zwei Masterpraktika. Und zwar beginnen wir vielleicht mit dem Praktikum in Englisch. Hast du dieses Praktikum regulär oder im Rahmen von der eigenen Unterrichtstätigkeit oder bzw. an der eigenen Schule absolviert?
- 16 **ST5:** Nein, nicht bei meiner eigenen Schule, das war regulär, also als Gast sozusagen.
- 17 **I:** Und an welche Schulart war das da?
- 18 **ST5:** Das war der AHS, Oberstufe, ja.
- 19 **I:** Okay, sprich du hast auch quasi nur Oberstufenklassen, dann hospitiert und unterrichtet?
- 20 **ST5:** Genau, ja.
- 21 **I:** Okay, perfekt. Danke. Und jetzt würde mich dasselbe beim Masterstudium, beim Masterpraktikum Italienisch auch noch interessieren. Hast du da das Praktikum regulär oder im Rahmen eigener Unterrichtstätigkeit gemacht?
- 22 **ST5:** Na, das war auch eben als Gast, sozusagen als Student, ja.
- 23 **I:** Und welche Schulart war das?
- 24 **ST5:** Wieder dasselbe eigentlich. Also, AHS Oberstufe.
- 25 **I:** Okay, perfekt. Passt. Gut, danke. Und dann noch die letzte Frage zu dir: Was ist deine Erstsprache beziehungsweise was sind deine Erstsprachen?
- 26 **ST5:** Genau, also ich bin aufgewachsen mit Serbisch und Deutsch. Eben Deutsch als Umgebungssprache und Serbisch als Familiensprache. Ja, das wären so die beiden Erstsprachen.
- 27 **I:** Mhm, danke. Und welche anderen Sprachen sprichst du noch? Und wo und in welchem Alter hast du die gelernt?
- 28 **ST5:** Ja, also meine, meine beiden Fächer eigentlich, Englisch und Italienisch. Englisch natürlich kam schon relativ früh, wahrscheinlich noch in der Volksschule irgendwann. Italienisch dann in der Oberstufe AHS. Das waren so die ersten Kontakte, genau.
- 29 **I:** Okay, perfekt. Danke. Gut, dann würden wir schon zum Hauptteil kommen. Und zwar hätte ich da zuerst ein paar Fragen zu deinen Einschätzungen, zu deiner eigenen Englisch- und Italienisch-Aussprache. Und zwar, wäre da die erste Frage: Wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz in Englisch und Italienisch ein? Und dabei kann du gerne Unterschiede, Stärken oder irgendwie Unzufriedenheiten beschreiben.
- 30 **ST5:** Mhm. Ja, also für mich Aussprache. Ich meine, von Schülern, aber auch von Kollegen wurde ich ein paar Mal angesprochen eben, nicht unbedingt Fachkollegen eben, das es relativ authentisch, in meinem Fall Amerikanisch, klingt. Natürlich ich von mir aus weiß, dass ich mich nicht gleich eben bemühe, eigentlich authentisch zu klingen, ja. Es gibt Momente, wo es, wo es klappt oder wo es nicht so klappt, wo ich mich wirklich konzentriere und schaue, dass das authentisch überkommt. In anderen Momenten fokussiere ich mich eher auf den Inhalt. Generell

bin ich nicht jemand, der so sehr sich damit befasst, ob ich jetzt wirklich amerikanisch klinge oder nicht. Und jedes Wort interessiert mich da auch nicht. Ob das zu 100 % nach *General American* Standard sind, wie ausgesprochen wird. Im Italienischen dasselbe. Ich meine natürlich das Italienische im Vergleich zum Englischen ist wahrscheinlich noch ein bisschen auf einem niedrigeren Niveau. Natürlich auch zeitlich habe ich weniger Kontakt gehabt, aber auch da habe ich eigentlich relativ positive Kommentare bekommen. Auch von Native Speakern und so weiter. Auch da variiert es stark, wie sehr ich mich konzentriere, wie sehr ich mich bemühe. Generell, ja. (...) Auf einer Skala, weiß nicht, von 1-10, wenn du mich fragst, würde ich mich vielleicht als eben als, als Lernender, als jemand, der es nicht als Muttersprache spricht, vielleicht irgendwo bei sieben, acht einordnen. Ja, in beiden Sprachen.

- 31 I: Okay, passt, perfekt. Danke. Und jetzt für einen Fremdsprachenlehrer oder eine Fremdsprachenlehrerin, haltest du da jetzt explizit für wichtig, dass man eben so einen *native* oder *native-like* Akzent hat? Und wenn ja, warum? Warum? Wenn nein, warum nicht?
- 32 ST5: Mhm. Ja, also ich bin in beiden Sprachen nicht, weil für uns, die eben Nichtmuttersprachler sind, ist es auch schwer zu erreichen. Also, da muss man sich ganz ehrlich sein. Man muss realistisch sein. Natürlich an der Uni haben wir Kurse, in denen wir uns genau darauf fokussieren, dass wir unseren Akzent verbessern. Zumindest in Englisch. In Italienisch wäre mir das nicht bewusst, dass es sowas gäbe. Ahm, ja. Also, ich finde, es ist, es gehört nicht zu den Top drei Sachen, die man im Unterricht erreichen sollte, ja. Und es gibt da weitaus Wichtigeres, finde ich. Es soll verständlich sein. Es soll möglichst klar sein, natürlich sprachlich, auf sprachlicher Ebene, was man kommunizieren möchte. Die Aussprache ja, ist wie gesagt für mich nichts, es hat, hat keine wirklich Priorität in diesem Sinne. Natürlich verbessere ich es bei Schülern, wenn es nicht passt und so weiter. Und ich bemühe mich, dass das möglichst authentisch klingt. Ja, es gehört nicht zu den wichtigsten Sachen.
- 33 I: Okay, passt. Gut, danke. Und genau dann kommen wir auch zum nächsten Teil. Und da würde ich gerne mehr zu deinen grundlegenden Einstellungen jetzt zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren. Und zwar wäre das erste, da würde ich dich bitten, dass du Fertigkeitsbereiche nach ihrer Wichtigkeit anordnest. Ich werde sie dann eh noch einmal vorlesen, und zwar nach der Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht jetzt im österreichischen Sekundarschulbereich. Und zwar wären die Teilbereiche: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, und Grammatik, Vokabel, Aussprache. Also Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache. Was so der Wichtigkeit für den, für die Schule in Österreich.
- 34 ST5: Mhm. Ja, also ich weiß nicht, dass du das so, so geclustert, dass das diese drei Aspekte jeweils zusammengehören oder sind?
- 35 I: Nein, die sind immer separat, genau, sorry. Die sind immer separat.
- 36 ST5: Separat, okay. Ja, also für mich an erster Stelle, würde ich mal sagen (...) sind die Vokabeln, ja. Dann Sprechen, Lesen, Hören. Ich glaube, dann hattest du da noch Grammatik, oder?
- 37 I: Mhm, genau. Grammatik ist noch dabei.
- 38 ST5: Ahm, Aussprache habe ich noch vergessen.
- 39 I: Genau. Und Schreiben hast du auch noch nicht erwähnt.
- 40 ST5: Genau. Schreiben würde ich mal sagen. Ja, vielleicht an letzter Stelle sogar. Oder an Vorletzter. Das ist schwer zu sagen. (...) Okay, vielleicht noch einmal. Also Vokabel an erster Stelle, Sprechen an zweiter Stelle, Lesen dritte, dann Aussprache. (...) Grammatik, Schreiben. Ich hoffe, ich habe jetzt alle.
- 41 I: Ahm, ja. Ich, also, du hast Hören vergessen.
- 42 ST5: Hören, okay.

- 43 **I:** Das hast du zuerst nach Lesen geordnet.
- 44 **ST5:** Mhm, okay, ja. Also machen wir wieder Hören nach, nach Lesen, ja.
- 45 **I:** Okay, passt. Also, das wäre dann quasi Vokabel, Sprechen, Lesen, Hören, Aussprache, Grammatik, Schreiben.
- 46 **ST5:** Genau, genau, ja.
- 47 **I:** Okay, perfekt. Danke. Kannst du das vielleicht ein bisschen begründen, diese Reihenfolge?
- 48 **ST5:** Ja. Also, ich gehe wirklich vom Bauchgefühl davon aus, was, was die Lernenden am meisten benötigen. Im Fremdsprachenunterricht natürlich Vokabeln. Das ist das Um und Auf, finde ich. Schreiben natürlich hat, hat noch immer einen großen Stellenwert. Aber wenn man sich realistisch anschaut, eben, was in der realen Welt ja Personen benötigen, glaube ich im fremdsprachlichen Kontext ist Schreiben eher weniger bedeutend. Ja, wenn wir jetzt über Social Media Kommentare oder, oder kurze Textnachrichten hinausgehen, dann gibt es nicht viel, was sie schreiben. Außer es ist im beruflichen Kontext relevant eventuell ja. Aber die wenigsten werden sich wirklich mit Schreiben befassen müssen. Grammatik, ja. Ich, ich glaube, da ist man mittlerweile viel flexibler geworden, weil eben Englisch so eine internationale Sprache ist und weil sie oft unter Anführungsstrichen falsch gesprochen wird. Ja, wir haben Englisch in so vielen Ländern, wo es als Zweitsprache verwendet wird und auch was die Aussprache betrifft, ja. Wir haben eben indische Sprecher, wir haben Sprecher aus, aus Afrika, aus, ja, dem Karibikbereich, wie auch immer, die eben ein anderes Englisch sprechen als, als, als das Standard Englisch, das wir in der Schule lernen. Und das bedeutet aber nicht, dass es falsch ist, ja. Es klingt vollkommen anders. Für uns vielleicht auch kaum verständlich, ja. Aber ich glaube, ja, da ist man flexibler geworden und man sollte es wirklich auch als eine Weltsprache betrachten, ja. Es gibt nicht nur das Britische oder das Amerikanische. Deshalb hat es eben Aussprache und Grammatik bei mir einen relativ geringen Stellenwert. Was aber (...) natürlich bei mir eher eine Rolle spielt, ist das, was man Lexiko-Grammatik nennt, sprich die Verbindung von Phrasen, die wirklich konkrete Anwendung von Phrasen, was eben über Grammatik hinausgeht. Und wir wissen ja im Englischen mit den ganzen idiomatischen Ausdrücken und mit den Kollokationen ist Grammatik an sich ziemlich, ja, kann einem nicht nicht weiterhelfen, wenn man die Verbindungen nicht versteht, die, die Anwendung gewisser Ausdrücke und, und, und Phrasen, das ist für mich wichtiger. Deshalb auch, habe ich die Vokabeln eben an erster Stelle gestellt. Also das Sprechen an sich als Kompetenz finde ich viel zu kurz. Ahm, ja, das ist eigentlich die Grundfunktion, warum wir das Ganze machen. Aber im Unterricht hat man relativ wenig Möglichkeit dazu, wirklich zu sprechen, die Sprachkompetenz zu entwickeln.
- 49 **I:** Okay, ja. Mhm, auf jeden Fall. Danke. Und würdest du sagen, dass du die Reihenfolge, weil du hast dich jetzt in erster Linie auf das Englische bezogen, ist die jetzt im Italienischunterricht ähnlich oder eben für andere Fremdsprachen vielleicht generell?
- 50 **ST5:** Nein, genau dasselbe eigentlich. Also ich, da würde ich keinen Unterschied machen. (..) Ja.
- 51 **I:** Ja, okay. Passt. Und würdest du sagen, es gibt vielleicht aber schon Unterschiede jetzt., also du musst es jetzt nicht neu ordnen, aber so allgemein, findest du, gäbe es Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen? Beziehungsweise auch vielleicht unter Schularten jetzt?
- 52 **ST5:** Doch, ja. Also ich habe jetzt eher mit der Oberstufe zu tun gehabt in meiner ja Karriere bisher, in meiner Laufbahn. In der Unterstufe ja, würde ich nicht sagen, dass es einen anderen Stellenwert haben sollte. Aber die Praxis besagt, also die Praxis zeigt eigentlich, dass man ja eher Fokus setzt auf, wie soll ich sagen, passive Kenntnisse. Sprich, relativ viel Grammatik, relativ viel Lesen, Hören. Wenig sprechen, wenig selbst produzieren. Und ja, also das würde ich schon, das habe ich schon bemerkt in der, in der Unterstufe, dass ich das, dass es da Unterschiede gibt, was meiner Meinung nach aber nicht gerechtfertigt ist, ja. Das sollte sollte nicht sein.

- 53 **I:** Okay, passt. Perfekt, danke. Und genau, jetzt hätte ich noch quasi die, die Frage explizit: Findest du, dass Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht unterrichtet werden soll? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Also du hast schon ein bisschen angesprochen, dass für dich jetzt nicht die höchste Priorität hat. Aber findest du, dass es unterrichtet werden sollte?
- 54 **ST5:** Im Englischunterricht eventuell, ja, weil man eben auch mehr Stunden hat. In der zweiten Fremdsprache, nein, also da würde ich es absolut nicht machen, weil da hat man teilweise eben zwei, zwei Wochenstunden oder nicht teilweise, das ist eigentlich eh so ein Standard, glaube ich. (..) Und da geht es sich wirklich schwer aus, dass man da irgendwie weiterkommt. (..) Im Italienischen ist Aussprache relevant, also wichtiger vielleicht als im Englischen, weil es wirklich zu Verständnisproblemen kommen kann, ja. Im Englischen ist das weniger der Fall. Wie gesagt, man ist ziemlich flexibel geworden mit der Zeit. Man hat eben ein Ohr entwickelt für verschiedene Aussprachen, Aussprachen, die sehr stark divergieren, auch von der eigenen. (..) Das ist aber nicht der Fall beim Italienischen. Italienisch ist keine Weltsprache. Italienisch wird eben in diesem relativ kleinen Kontext verwendet und ich finde, es ist schon wichtig, gewisse Regeln zu beachten. Wirklich aber nur im Sinne des Verständnisses, dass man Wörter nicht miteinander verwechselt, ja. Eine Kombination von <ch> ist eben ein /k/ und kein */tʃ/. /'mak.ki.na/, */'ma/tʃi.na/. Diese Sachen passieren. Natürlich in diesem Fall handelt es sich nicht um ein ästhetisches Element, wo man sagt: „Okay, deine Aussprache klingt nicht schön.“ Sondern das ist wirklich, da geht es um uns, ums ums Verständnis. Und ich finde in dieser Hinsicht: Ja, hat Aussprache definitiv auch einen Platz im Italienischunterricht.
- 55 **I:** Mhm, okay, ja, perfekt. Danke. Also quasi im Italienischunterricht einfach mit dem Fokus auf die, also mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler dann verstanden werden?
- 56 **ST5:** Ja, genau, genau. Es geht nicht darum, dass es schön klingt, sondern dass man sich versteht. Ja.
- 57 **I:** Okay, perfekt. Danke. Und findest du aber, dass die Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern in den Unterrichten ausgebessert werden sollten?
- 58 **ST5:** Klar, sicher, Ja. Auf verschiedene Art und Weise. Ja, direkt, indirekt. Aber, ja.
- 59 **I:** Okay. Was würdest du sagen? Gibt es da jetzt noch vielleicht Unterschiede zwischen Italienisch und Englisch oder nicht?
- 60 **ST5:** Mhm, ja. Also im Italienischen sollte man, sollte man ja, man ist, glaube ich, tendenziell toleranter. Wieder natürlich, wenn es nicht darum geht, ein Wort verständlich auszusprechen, dann muss man nicht unbedingt alles korrigieren, ja. Natürlich die Anforderungen sollten nicht so hoch sein. Und es ist auch unrealistisch, in vier Jahren wirklich ein Niveau zu erreichen, wo man sagen kann, „okay, dieses kleine Detail passt noch nicht“. Ich glaube, es hapert da an viel grundlegenden Sachen oft bei den Lernenden. Und Tatsache ist, dass das Niveau relativ niedrig bleibt. In diesen vier Jahren bin ich mir nicht sicher, ob das Niveau B1 tatsächlich erreicht wird in allen Kompetenzen, ja. (..)
- 61 **I:** Ja, okay. Genau, mhm. Also demnach wäre so die letzte Frage noch gewesen, ob du quasi Ausspracheunterricht in einen der beiden Fremdsprachen möglicherweise für wichtiger hältst als in der anderen?
- 62 **ST5:** Ja, man kann dem Ganzen vielleicht mehr Raum in Englisch bieten. Wichtiger nicht unbedingt. Also, ich würde tendenziell eher zum Italienischen neigen, weil es eben zu Verständnisschwierigkeiten kommen kann. Im Englischen, ja, das ist eine Sache der Ästhetik, des eigenen, des eigenen Fokus vielleicht als, als Lehrperson. Für mich ist es, wie gesagt, keine Priorität. Würde ich Italienisch unterrichten, wäre es wahrscheinlich mehr, also ein wichtigeres Thema. Aber, wie gesagt, Englisch ist eine Weltsprache, Italienisch nicht. Und vielleicht würde ich deshalb eher dazu tendieren, zu sagen im Italienischen. Eben, damit man Probleme vermeidet, damit man sich versteht. Ja, genau.

- 63 **I:** Okay, passt. Gut, danke. Genau und jetzt kommen auch schon wieder zum nächsten Teil über. Und da würde ich dich jetzt bitten, über deine bisherigen Erfahrungen jetzt mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Und zwar würden wir da jetzt also mit deiner, mit deinen Erfahrungen als Schüler im Fremdsprachenunterricht während deiner Schulzeit beginnen. Genau. Und zwar, ist da die erste Frage: Welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, genau also jetzt in Englisch und Italienisch in deinem Fall, während deiner Schulzeit gespielt?
- 64 **ST5:** Mhm. Ja, während meiner Schulzeit war es eigentlich viel wichtiger für mich persönlich als jetzt, als, als, als Lehrperson. Einfach weil ich wirklich versucht habe, mich auch mit dieser Sprache zu identifizieren, also mit diesen Sprachen zu identifizieren und mich denen möglichst zu annähern, ja. Und ich hatte da noch überhaupt keine, keine Vorstellung darüber, jetzt irgendwann diese Sprachen zu unterrichten. Es war einfach wirklich aus, aus Interesse. Und ja, natürlich auch meine Affinität zu, was weiß ich, gewissen Schauspielern, die einen gewissen Akzent hatten. Das hat mir auch sehr, sehr gefallen und ich habe auch wirklich versucht, die auch zu imitieren und nachzuahmen, weil ich es einfach cool gefunden habe. Dasselbe auch im Italienischen. Ja, also ich habe relativ früh entwickelt, also diese, diesen, diesen Habitus entwickelt, irgendwie gewisse Akzente nachzuahmen. Bei mir konkret war es ein Charakter aus einer italienischen Serie, ja *Commissario Montalbano*. Ja, genau. {ST5 lächelt} Der in Sizilien spielt. Und ich habe immer versucht, eben diesen süditalienischen oder diese süditalienische Varietät nachzuahmen. Und das habe ich halt interessant gefunden. Wie gesagt, damals hatte es noch einen größeren Stellenwert, einfach auch als Spaß und als Identifikationsmerkmal. Ja, gewisse Akzente und Aussprachen da nachzuahmen.
- 65 **I:** Mhm, ja. Okay, okay, interessant. Gut und würdest du sagen, dass für die, auch von der Perspektive von deinen Lehrpersonen jetzt, da Aussprache eine Rolle gespielt hat im Unterricht?
- 66 **ST5:** Ahm, ja, im Italienischunterricht schon. Ich glaube, auch unter diesem Aspekt des sich Verständigen. Und eben weil es so ähnliche Wörter gibt, diese *minimal pairs*, glaube ich, heißen die eben?
- 67 **I:** Genau, ja.
- 68 **ST5:** Wo es wirklich zu Verständnisproblemen kommen kann, glaube ich in diesem Fall, ja. Ansonsten im Englischen (..) kann ich mich jetzt nicht erinnern, dass wir da wirklich einen Ansatz hatten. Einen, eine, ja, ein gewisses Programm eben, was uns, was uns in eine gewisse Richtung lenken sollte. Und ich kann mich auch nicht erinnern, dass bei der Schreibweise es, da wirklich irgendwelche Präferenzen gab, oder dass wir ausgebessert wurden, wenn wir nicht so also (..) konsistent waren im Sinne von nur Britisch oder nur Englisch. Ja. Also da gab es jetzt keine, keine, keine Richtung, die unsere Lehrperson da eingeschlagen hatte, ja.
- 69 **I:** Okay, okay, passt gut. Danke. Und genau dann, dann würde mich noch interessieren. Also, du hast ja gesagt, es war für dich als Schüler eigentlich ziemlich interessant und hat eine wichtige Rolle gespielt, aber bist du da persönlich irgendwelchen Herausforderungen begegnet? Jetzt beim Erlernen von Aussprache in Englisch oder Italienisch?
- 70 **ST5:** Mhm. Ja, also dass, dieser Aspekt ist mir eigentlich relativ leicht gefallen. Vielleicht auch aufgrund meines Hintergrunds, weil ich, weil ich von, von Haus aus eigentlich mit mehreren Sprachen zu tun hatte, vielleicht. Und deshalb habe ich auch versucht, eben in diesen Fremdsprachen, in diesen schulisch erlernten Fremdsprachen, mich zu verbessern und authentisch zu klingen. Natürlich, mit der Zeit hat sich mein Fokus eher in andere Richtungen bewegt. Sprich, dass ich lexikalisch und grammatikalisch richtiger klinge. Aber ja. Also, das hat nicht zu meinen größten Schwierigkeiten gehört.
- 71 **I:** Ja, okay. Danke. Und genau, dann noch die letzte Frage zu deinen Schulerfahrungen: Denkst du, dass deine persönlichen Erfahrungen eben von damals, deine heutigen Einstellungen gegenüber Aussprache jetzt konkret wirklich im Fremdsprachenunterricht oder im Fremdsprachen-Klassenzimmer beeinflussen?

- 72 **ST5:** Mhm. Du meinst als als Schüler? Ob, ob mich das jetzt auch beeinflusst?
- 73 **I:** Genau. Also quasi ob deine früheren Erfahrungen als Schüler dich jetzt als Lehrer beeinflusst haben?
- 74 **ST5:** [Ja, okay.] Ja, schwer zu sagen. Ich glaube, dass meine Einstellung als Schüler sich sehr stark noch verändert hat. Im Laufe der Zeit, im Laufe des Studiums habe ich meine Einstellung eher verändert. Ich bin eher in Richtung, wie man eben sagen würde, *intelligibility* gegangen als, als Authentizität. Ich finde es einfach, ja aus meiner Perspektive, wenn ich meine Fähigkeiten betrachte, als Lehrperson, unrealistisch, wirklich dieses Ziel zu verfolgen, Schülerinnen ja als *native speaker* irgendwie aus der Schule zu entlassen oder zumindest in diesem Sinne der Aussprache. (...) Also, ich lege weniger Wert jetzt darauf als Lehrperson, als ich es damals tat als, als Schüler.
- 75 **I:** Ja, okay, perfekt, voll. Also irgendwie, das hat sich quasi einfach verändert und dich beeinflusst eher das, was du jetzt dann im Studium kennengelernt hast vielleicht mehr?
- 76 **ST5:** Ja genau.
- 77 **I:** Okay, perfekt. Danke. Gut, dann würden wir zu deinem Praktikumserfahrungen kommen. Eben wie du als Unterrichtsbeobachter, aber auch jetzt zu deinen Erfahrungen als Lehrer. Und zwar, wäre da die erste Frage, ob du während deiner Masterpraktika beobachten konntest, wie deine Mentorinnen oder Mentoren Aussprache unterrichtet haben.
- 78 **ST5:** Hm (...) Ausspracheunterricht explizit, sicher nicht, nein. Also, es ist zu Korrekturen gekommen, ja, während sie sprechen, während sie etwas vorlesen, wenn ein Wort absolut unverständlich ausgesprochen wird, dann werden sie korrigiert, ja. Aber Aussprache Unterrichten habe ich eigentlich nie wahrgenommen.
- 79 **I:** Okay, perfekt. Also quasi einfach nur im Sinne von dem Verbessern von Aussprache Fehlern?
- 80 **ST5:** Genau.
- 81 **I:** Okay. Danke. Und jetzt schon zu deinem eigenen Unterricht. Also, du hast es eh auch schon angesprochen, aber die Frage wäre, ob du selbst Aussprache in deinen derzeitigen Englischklassen unterrichtest?
- 82 **ST5:** Mhm. {ST5 nickt}
- 83 **I:** Und wenn ja, inwiefern? Vielleicht könntest du ein bisschen genauer (...) erläutern?
- 84 **ST5:** Ja. Ja, explizit unterrichten wieder, eher nicht. Ich versuche eher als. (...) ja, Vorbild vielleicht zu wirken, also implizit durch eben meine Rolle als, als Lehrperson. Dann aber wieder, es gibt gewisse Schülerinnen, die interessieren sich von Haus aus für die Aussprache, andere nicht. Und ich habe auch kein Problem damit, ja. Und, nein, um deine Frage zu beantworten, ich unterrichte es nicht, die Aussprache wieder. Ich korrigiere, natürlich. Aber ich nehme mir eigentlich nie die Zeit, dass ich sage: „Okay, jetzt ist der Fokus Aussprache.“ Selbst auch, ja, beim Sprechen, geht es mir wirklich nicht darum, ja. Meiner Auffassung nach unterrichten wir eine Lingua Franca, eben, eine eine Weltsprache und nicht die Sprache der Engländer, der Amerikaner, der Australier, was auch immer.
- 85 **I:** Ja, auf jeden Fall. Okay, danke. Und du hast es eh gesagt, du gehst dann schon auf die Aussprache Fehler ein von Schülerinnen und Schülern. Kannst du das vielleicht ein bisschen genauer noch erläutern? Also quasi vielleicht in welchen Kontexten? Machst du das immer? Machst du das nicht immer?
- 86 **ST5:** Genau.

- 87 **I:** Machst du das?
- 88 **ST5:** Ja, immer mache ich es wahrscheinlich nicht. Im Kontext, ja. Zum Beispiel, ja, wenn sie etwas vorlesen. Ja, vor allem bei den etwas jüngeren Schülerinnen, also bei den unteren Schulstufen, bin ich da vielleicht noch etwas genauer. Später dann, hoffentlich kommen diese Probleme weniger auf, dass man ein Wort nicht versteht, eben aufgrund der Aussprache. Natürlich, beim Sprechen an sich korrigiere ich es. Und genau. Also bei diesen beiden Sachen: beim Vorlesen oder auch beim spontanen freien Sprechen. In diesen beiden Fällen.
- 89 **I:** Ja, passt. Okay, danke. Und genau jetzt noch die abschließende Frage zu dem Teil jetzt. Wie haben jetzt deine Unterrichtsbeobachtungen von damals und habe jetzt auch deine bisherigen Unterrichtserfahrungen als Lehrer, deine Einstellungen wieder zur Aussprache in Englisch- und vielleicht auch Italienischunterricht beeinflusst?
- 90 **ST5:** Meine Beobachtungen während des Masters oder während der Masterpraktika?
- 91 **I:** Ja, genau.
- 92 **ST5:** Ja, also es hat eigentlich nur meine Auffassung bestätigt, ja. Wie das, wie das so abläuft. Auch meine eigene Erfahrung als, als Lernender, als Schüler wieder bestätigt. Also da ist es zu keinen großen Veränderungen gekommen.
- 93 **I:** Mhm. Und quasi vielleicht jetzt von den Erfahrungen jetzt als Lehrer hast du da irgendwie was, also hat es da irgendwelche Erfahrungen gegeben, die vielleicht deine Meinung jetzt verändert haben oder deine Auffassung von Aussprache im Unterricht?
- 94 **ST5:** Mhm (..) Ja. Also, also ich finde jetzt natürlich, aus meiner Perspektive finde ich es noch weniger realistisch, wirklich von diesem idealen Schüler, von der idealen Schülerin auszugehen. Genau. Also wieder, wenn man berücksichtigt, wie viele Aufgaben man hat, eben als Lehrperson und welche Verantwortungen. Meines Wissens eben hat es auch von Seiten des Lehrplans nicht diesen Stellenwert vielleicht, den man sich erwarten würde. Und genau. Also (..)
- 95 **I:** Mhm, passt, okay. Perfekt, danke. Gut und jetzt kommen wir schon zum letzten Teil. Und zwar, würde ich dann noch gerne Genaueres über deine Einschätzungen zu deinem fachdidaktischen Wissen jetzt in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Also angenommen, du, du nimmst dir jetzt vor, dass du quasi in einer Klasse jetzt wirklich explizit Ausspracheunterricht unterrichtest oder halt in irgendeiner Form unterrichtest. Da würde mich jetzt interessieren, wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet, das zu machen? Also jetzt eben Aussprache in Englisch- oder Italienischklassen zu unterrichten?
- 96 **ST5:** Mhm. Ja, also es gehört jetzt nicht zu diesen Standardaufgaben, glaube ich, die man so lernt. Eigentlich als, auch während des Studiums, aber dann auch später als Lehrperson. Weil, ich würde nicht sagen, dass das eben Mainstream ist. Man, man fokussiert sich eher, wie du gesagt hast, auf diese Grundkompetenzen, die, die wir vorhin aufgezählt haben: Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, das „Matura-Relevante“ unter Anführungsstrichen. Ja, aber ein Konzept müsste ich mich, müsste ich mir eigentlich eher da neu kreieren. Und ja. Aber gut vorbereitet jetzt ehrlich gesagt, nicht unbedingt, ja.
- 97 **I:** Ja, okay. Und glaubst du, dass du aber vielleicht für den Ausspracheunterricht in einem von den beiden Sprachen besser vorbereitet wärst?
- 98 **ST5:** Mhm. Ja, vielleicht (..) Schwer zu sagen. Ich meine, im, im Englischen natürlich fühle ich mich eher noch als Experte im Amerikanischen. Es gibt aber auch andere, die bevorzugen einfach das Britische, oder ganz etwas drittes, ja. Beziehungsweise kommen aus einem Kontext, wo es als Zweitsprache verwendet wird. Ich weiß nicht, Schüler eben aus, aus, aus Indien, Afrika und so weiter, Philippinen, wo das eben trotzdem auch in der Gesellschaft eher präsent ist. Da kann ich eben nicht sagen, das ist richtig oder falsch. Deshalb würde ich eher sagen vielleicht noch, dass es mir im Italienischen leichter fallen würde, ja.

- 99 **I:** Und demnach habe ich das jetzt glaube ich eh auch schon entnommen, aber das Gefühl wäre, die Frage wäre jetzt noch, ob du das Gefühl hast, dass du im Rahmen vom Lehramtsstudium ausreichend vorbereitet wurdest? Und wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Und ob es vielleicht nochmal Unterschiede gibt von den zwei Studienrichtungen?
- 100 **ST5:** Mhm, für das Unterrichten von Aussprache?
- 101 **I:** Ja, genau.
- 102 **ST5:** Ja, also ich wurde in, im, im Sinne des eigenen Sprachgebrauchs glaube ich ziemlich gut vorbereitet, dass ich eben an meinem Akzent und an meiner Aussprache eben arbeiten kann. Dass ich Wissen darüber verfüge, das auf jeden Fall. Dass ich es aber auch vermitteln beziehungsweise bei anderen Personen mitgestalte, eher weniger. Ja, also ich kann Aussprache in jenem Sinne vermitteln oder unterrichten, dass ich als Vorbild wirke (...) Oder als Vorbild agiere, handle. Das war es aber auch schon, finde ich, ja. Also, im Italienischen (...) ja vielleicht noch eher, wie gesagt, weil, weil man da von Null beginnt. Ja, in der, im Sekundarbereich beginnen wir nicht von Null (in Englisch). Es gibt schon eine Basis, das machen andere Personen. Im Italienischen ist das anders. Da beginnen wir tatsächlich eben von Grund auf. Und ich glaube, da hat man eher noch Kenntnisse und gewisse Strategien vermittelt bekommen, wie man das bei den Schülern verbessern, verbessern kann und entwickeln kann. Ja.
- 103 **I:** Okay, passt. Danke. Und jetzt die vorletzte Frage: Hättest du dir aber trotzdem vielleicht einen eigenen fachdidaktischen Kurs zum Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht während deinem Studium gewünscht? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 104 **ST5:** Ja. Also, ich hätte mir schon einen Kurs gewünscht, der vielleicht, ja, meine Einstellung eventuell ändern könnte, meine, meine Erwartungen da auch vielleicht anpassen könnte. Sprich, wo es für mich einen Weg gäbe, Aussprache in den Unterricht zu integrieren, auch mit den limitierten Stunden eben, die wir haben. Ja, wo man sagen kann, „okay, Aussprache kann man als Teil dieser Kompetenz vielleicht mitunterrichten“, nicht unbedingt getrennt von anderen Kompetenzen, aber als, als, als Teil dieser, ja. Und diese Instrumente, diese, diese Werkzeuge eigentlich habe ich nicht vermittelt bekommen im Studium. Wie ich das machen könnte eben, dass Aussprache Teil des Unterrichts wird und dass ich verschiedene Aussprachen, jetzt, wenn wir von Englisch sprechen, in den Unterricht integrieren könnte, dass ich denen Platz gebe. Ja, also, das würde ich mir schon wünschen, dass es so etwas gibt.
- 105 **I:** Okay, perfekt. Danke. Und jetzt hätte ich noch die Abschlussfrage: Gibt es noch irgendwas, das dir zum Thema Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht einfällt und das vielleicht dazu noch hinzufügen könntest?
- 106 **ST5:** Mhm. Ja, vielleicht, wenn wir von den Schulbüchern ausgehen irgendwie. Dass es da mehr, mehr gibt. Teilweise natürlich gibt es schon Materialien oder, oder gewisse Übungen, die auf Aussprache ausgehen beziehungsweise darauf eingehen. Aber ich finde, dass es relativ losgelöst ist vom, vom Kontext oft, dass es unnatürlich wirkt. Okay, jetzt auf einmal machen wir eine Aussprache und dann wieder irgendeine Leseaufgabe oder, oder Hören oder was auch immer. Ja, also ich, ich, ich finde, dass die Schulbücher da noch einiges an Verbesserungspotenzial haben. (...) Und dass auch die Hörtexte beziehungsweise die, die Aufnahmen oft nicht sehr authentisch wirken. Ja, also es werden Akzente nachgemacht von Native Speakern, zum Beispiel von einem amerikanischen Native Speaker werden österreichische, deutsche Akzente nachgemacht, und dann ist es ein bisschen witzig, da mitzuhören und ich finde, das ist eher kontraproduktiv, ja, dass man sowas, sowas macht. Genau. (...) Also, ich würde mir in diesem Sinne vielleicht Veränderungen wünschen, dass es mehr Materialien gibt dazu. Und genau, ja.
- 107 **I:** Okay, ja, perfekt. Dass man, dann könnte man es demnach wahrscheinlich auch einfach, einfacher integrieren in den Unterricht?
- 108 **ST5:** Ja, das wäre die Idee.

109 **I:** Ja, okay, perfekt. Gut, passt. Danke. Dann möchte ich mich nochmal herzlich für deine Zeit bedanken.

Student teacher interview 6 (ST6: Sarah)

Zoom, Vienna, 3 February 2025

3 **I:** Dann starten wir gleich mit ein paar Fragen zu dir. Und zwar, du bist derzeit an der Universität Wien für das Lehramt-Masterstudium Englisch und Italienisch inskribiert. Hast du auch das Lehramt Bachelorstudium in Wien absolviert?

4 **ST6:** Ja.

5 **I:** Okay, perfekt. Danke. Und unterrichtest du neben deinem Studium an einer Schule?

6 **ST6:** Ja, ich arbeite an einer polytechnischen Schule.

7 **I:** Okay. Und wie lange schon?

8 **ST6:** Seit drei Jahren.

9 **I:** Okay. Und da würde mich noch interessieren, welche Fächer und circa wie viele Stunden du unterrichtest.

10 **ST6:** Jetzt unterrichte ich 19 Stunden. Ich unterrichte Englisch. Ich unterrichte auch Italienisch, wir haben das im Fachbereich Tourismus. Und ansonsten unterrichte ich im Fachbereich Gesundheit, Schönheit, Soziales die Fächer Fachkunde und Fachpraxis. Und ich unterrichte noch Individuelle Kompetenzförderung.

11 **I:** Okay, gut.

12 **ST6:** Ja, das ist eben ein Poly.

13 **I:** Ja, okay. Okay. Danke. Und jetzt noch kurz was zu deiner Master-Praktika, zu den zweien, die du schon in beiden Sprachen eben absolviert hast. Beginnen wir mit dem Praktikum in Englisch. Hast du das Praktikum regulär oder im Rahmen von der eigenen Schule gemacht?

14 **ST6:** Im Rahmen von der eigenen Schule. Also, meines eigenen, meines eigenen Unterrichts, so.

15 **I:** Okay, passt und sprich, das hast du auch schon an der Schule gemacht, an der du derzeit unterrichtest?

16 **ST6:** Genau, ja.

17 **I:** Danke. Und demnach, also, ja, Unterstufe, also ja, die die Stufe von der Poly

18 **ST6:** Ja, also neunte Schulstufe ist das. Genau.

19 **I:** Genau, okay, perfekt. Danke. Und beim Master-Praktikum in Italienisch, hast du es auch in der Schule?

20 **ST6:** Mhm.

21 **I:** Okay. Perfekt. Also, quasi dieselben Sachen treffen dann zu?

- 22 **ST6:** Ja.
- 23 **I:** Okay. Perfekt. Danke. Und genau, abschließend noch zu dir: Was sind deine Erstsprachen oder was ist dein, was sind deine, also, was ist deine Erstsprache? Was sind deine Erstsprachen?
- 24 **ST6:** Meine Erstsprache ist Deutsch.
- 25 **I:** Mhm und welche anderen Sprachen sprichst du noch?
- 26 **ST6:** Englisch und Italienisch.
- 27 **I:** Okay. Und wo und in welchem Alter hast du die gelernt?
- 28 **ST6:** Englisch habe ich angefangen so in der Volksschule, keine Ahnung, dritte Klasse, so mit neun oder so. Und Italienisch ab der Oberstufe, also fünfte Klasse, mit 15 oder 14, 15 so.
- 29 **I:** Mhm, okay. Perfekt, danke. Super. Dann kommen wir jetzt eh schon zum inhaltlichen Teil über. Und zwar, hätte ich da zuerst ein paar Fragen zu den, zu deinen Einschätzungen zu deiner eigenen Englisch- und Italienisch-Aussprache. Und zwar, wäre die erste Frage: Wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz in Englisch und Italienisch ein? Und daS kannst du dann auch gerne beschreiben und vielleicht Unterschiede, Stärken, oder irgendwie was, wo du vielleicht unzufrieden bist. Genau.
- 30 **ST6:** In Englisch schätze ich meine Aussprache eigentlich als sehr gut ein. Ich habe auch bei diesem, ah wie hat dieser Kurs geheißen, mit der Aussprache in Englisch, ich weiß es nicht mehr. Der war relativ, ich meine, ich habe den während Corona gemacht. Das Sprachlabor nicht, aber für mich war das relativ easy. Also ich habe da sehr wenig dafür gemacht, ehrlicherweise. Ja, in Italienisch ist es für mich schwieriger einzuschätzen, weil ich glaube, da ist es auch nicht so, da ist es diverser, was die Aussprachen angeht. Oder zumindest bei dem, was gelehrt wird, wird mehr zugelassen als auf der Anglistik. Da ist es doch relativ strikt mit *British* und *American*. Ich hätte jetzt einmal gesagt: „Okay“. Aber von was, ich glaube, auf Italienisch merkt man eher, dass es nicht eine Sprache ist, die also nicht meine Muttersprache oder meine Erstsprache ist, als in Englisch da, abgesehen davon, dass ich in Englisch auch einfach vom Vokabular, Vokabular und der Grammatik besser bin als in Italienisch und mich deshalb auch einfach wohler fühle auf Englisch als auf Italienisch. Ich würde sagen, meine Aussprache ist besser als die italienische Aussprache, aber beides ist okay.
- 31 **I:** Okay. Passt, perfekt. Danke. Und haltest du es für wichtig, dass jetzt eine Fremdsprachenlehrerin oder ein Fremdsprachenlehrer so einen *native* bzw. *native-like* Akzent hat? Und wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 32 **ST6:** Also, mir persönlich ist es nicht so wichtig. Für mich ist primär relevant, dass man verstanden wird. Und dann ist für mich eigentlich die Aussprache eher nebensächlich. Ich meine, das ist glaube ich auch dem verschuldet, wo ich unterrichte. Bei mir, die Sachen, die wir in der Schule machen, sind sehr *basic*. Ich habe jetzt nicht den Luxus, sage ich jetzt mal, dass ich sehr viel Zeit aufwenden kann, um mich auf die Aussprache zu konzentrieren. Ich bin froh, wenn Dinge wie *present simple* irgendwann mal sitzen. {ST6 lächelt}
- 33 **I:** Also, ja, okay. Also, demnach sagst du, es ist jetzt nicht wichtig, dass jetzt eine Fremdsprachenlehrerin, -Lehrer einen *native* oder *native-like* Akzent hat? Habe ich das richtig verstanden?
- 34 **ST6:** Ja, es ist nicht unbedingt notwendig, aber ich glaube, es schadet auch nicht. Ich glaube, dass die Kinder davon teilweise profitieren. Und ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass man ernster genommen wird, (wenn man) mehr wie ein *native* klingt als Lehrkraft.

- 35 **I:** Okay, ja, danke. Und würdest du sagen, dass da vielleicht Unterschiede zwischen Englisch- und Italienisch-Lehrpersonen jetzt gibt? Was die Aussprache, also was die Wichtigkeit eben von diesem *native* oder *native-like* Akzent betrifft?
- 36 **ST6:** Hm. Ich glaube, in Englisch hätte ich das Gefühl, dass es, dass es als wichtiger wahrgenommen wird, weil die Jugendlichen und so, die haben ja auch voll viel Kontakt mit Englisch in ihrem privaten Leben und Italienisch vielleicht eher weniger. Ich glaube, bei Italienisch ist die Vorstellung, wie hat ein *native* zu klingen, nicht ganz so ausgeprägt wie im Englischen. Ja.
- 37 **I:** Perfekt, danke. Okay, gut. Jetzt möchte ich noch zu deinen grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht jetzt generell eingehen. Und zwar, würde ich dich da zuerst bitten, ein paar Fertigkeitsbereiche nach der Wichtigkeit für, also nach ihrer Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich zu ordnen. Ich werde die Fertigkeitsbereiche eh ein paarmal vorlesen. Also die Bereiche wären: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, also die vier Klassiker. Und dann Grammatik, Vokabel, Aussprache. Genau, nach der Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht. Also, Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache.
- 38 **ST6:** Puh, schwierig.
- 39 **I:** Du hast Zeit. {I lächelt}
- 40 **ST6:** Ich finde es deshalb so schwierig, weil immer die Frage ist: Was, was macht man? Prinzipiell hätte ich jetzt mal gesagt, dass so Schreiben und Lesen wahrscheinlich für das Berufsleben sehr wichtig sind, gerade wenn man jetzt nicht unbedingt den direkten oder persönlichen Kundenkontakt hat, zum Beispiel. Ja, es ist wirklich schwierig. {ST6 lächelt} Sprechen ist natürlich auch super wichtig. Aber es gibt halt doch auch viele Sachen, wo, wo das Sprechen wenig Relevanz hat. Aber prinzipiell würde ich aber Sprechen doch eigentlich recht weit oben reihen und wenn man Sprechen kann, kann man die anderen Sachen auch. Aber, ja. Sprechen, dann Hören, dann Schreiben und dann Lesen, hätte ich gesagt, weil das auch von den, das wäre jetzt auch von der Schwierigkeit. Also Sprechen, hätte ich gesagt, ist am schwierigsten. Dann kommt Hören, dann Schreiben und dann Lesen. Lesen ist finde ich am einfachsten, das, da kann man sich Zeit nehmen, da kann man was nachschauen.
- 41 **I:** Ja, mhm. Und Grammatik, Vokabel, Aussprache, wo würdest du das noch dazu einordnen?
- 42 **ST6:** Zusammen oder getrennt einordnen?
- 43 **I:** Getrennt.
- 44 **ST6:** Okay, also da finde ich Vokabeln, Grammatik und dann Aussprache, hätte ich gesagt.
- 45 **I:** Okay und würdest du die drei also quasi hinter die anderen vier Kompetenzen setzen?
- 46 **ST6:** Ahm (..) vielleicht nicht unbedingt. Ich glaube, es wäre wahrscheinlich ein bisschen so eingeschoben. Also, ich hätte gesagt, dann: Sprechen, Vokabeln, Hören, dann Grammatik, Schreiben, Lesen, Aussprache. Aussprache ist für mich persönlich nicht so wichtig. {ST6 lächelt}
- 47 **I:** Ja, okay, passt. Danke. Und, genau. Vielleicht. (4) Gibt es Unterschiede würdest du sagen vielleicht noch zwischen Unter- und Oberstufenklassen? Also, du musst es nicht komplett neu ordnen, aber würdest du sagen, da gibt es irgendwie, das beeinflusst die, die Wichtigkeit, vielleicht?
- 48 **ST6:** Ja, ich glaube, dass gerade in der Oberstufe die Aussprache an Wichtigkeit zunimmt. Weil es auch für die Jugendlichen wichtiger wird. Ich glaube, wenn man schon so lange eine Sprache lernt. In Italienisch ist es vielleicht anders. Da glaube ich, ist die Aussprache nicht ganz so relevant für die Jugendlichen. Aber Englisch, da hat man eine Sprache so lange gelernt, so viele Medien konsumiert, die auf Englisch sind, dann ist es für die Jugendlichen irgendwann doch

etwas, was man erreichen möchte. So ein *native-like*, so eine *native-like* Aussprache. Also, ich denke, dass dann doch die Wahrnehmung oder halt die, die Wichtigkeit für die Jugendlichen da zunimmt.

- 49 I: Okay, ja, danke. Und demnach wahrscheinlich wird es dann auch Unterschiede zwischen verschiedenen Schularten geben?
- 50 **ST6:** Bestimmt. Also, es gibt ja, also wie gesagt, ich mache relativ, ich mache eigentlich nicht wirklich was zu Aussprache. Viele haben aber schon eine sehr gute Aussprache. Das ist immer sehr unterschiedlich. Aber in der Oberstufe, ich weiß noch, wir haben mit unserer Englischlehrerin einmal eine Einheit zur Aussprache gemacht. Also wirklich nur, wo wir nur über Aussprache geredet haben, wo es aber auch um verschiedene Aussprachen ging. Also, so *British*, *American* oder auch irgendwie so verschiedene Dialekte. Das war eigentlich ganz witzig.
- 51 I: Glaube ich. Okay. Ja, passt, danke Und, genau. Du hast jetzt aber generell Aussprache ganz unten gereiht, also du hast das jetzt eh schon gesagt, weil du das einfach nicht so wichtig findest. Aber gibt es einen Grund quasi, warum du das nicht so wichtig findest?
- 52 **ST6:** Ja, weil für mich ist halt, wenn man. Gut, wenn man ein Vokabel so falsch ausspricht, dass man es nicht erkennt, dann ist natürlich die Aussprache irgendwo wichtig. Aber für mich ist jetzt, dass man wie ein *native* klingt nicht so wichtig, weil für mich zählt einfach, dass ich doch verstehen kann, was mir mein Gegenüber sagen möchte und, ob das jetzt mit einem super starken Akzent ist oder nicht, ist, solange ich es verstehen kann, eigentlich egal für mich. Also, ja.
- 53 I: Ja, okay, also quasi steht so die erfolgreiche Kommunikation [im Mittelpunkt?]
- 54 **ST6:** [Ist für mich.] Ja, genau.
- 55 I: Okay, perfekt. Danke. Gut. Die nächste Frage wäre jetzt, ob die Aussprache deiner Meinung nach im Englisch- und Italienischunterricht jetzt unterrichtet werden soll. Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Du hast es ein bisschen angesprochen schon. Aber würdest du sagen allgemein, dass die Aussprache jetzt unterrichtet werden sollte?
- 56 **ST6:** Hm. Ich finde, es ist in Englisch immer ein bisschen schwierig. Ich finde in Italienisch ist es einfacher, Aussprache zu unterrichten, weil du hast die Ausspracheregeln, die sind relativ eindeutig, die lernt man am Anfang und dann ist das Thema eigentlich erledigt und vielleicht sind die Betonungen manchmal irgendwie so, dass man es nicht weiß. Aber das lernt man dann auch. Das lernt man sozusagen gleich mit den Vokabeln mit. Und in Englisch würde ich das ähnlich handhaben, dass man einfach lernt, wie man ein Wort ausspricht. Und jetzt aber nicht irgendwie einen stark(en) Fokus legen auf, ich weiß nicht, *vowel length*, so wie das, wie man das im Englischstudium dann gemacht hat. Die Verständlichkeit ist für mich einfach das Wichtigste.
- 57 I: Okay, passt. Danke. Und [findest du aber]
- 58 **ST6:** [Aber (xxx)]
- 59 I: Entschuldigung, ja?
- 60 **ST6:** Also, also ich wollte dazu noch kurz sagen: Ich glaube, es ist im Unterricht oft schwierig, die Zeit dazu zu finden. Beziehungsweise halt da muss man echt schauen: Wo setze ich meine Prioritäten? Was ist mir wichtiger? Ich habe nur, also im Poly hat man nur drei Wochenstunden Englisch und bei mir, ich habe einfach keine Zeit dafür. Da ist die Priorität einfach ganz woanders und darum mache ich das auch nicht. Das ist so in unserer Schule. Das ist in einer AHS sicher anders.
- 61 I: Ja, ja, da gibt es sicher Unterschiede auch. Genau, danke. Okay. Gut. Und findest du, aber dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht ausgebessert werden sollten?

- 62 **ST6:** Wenn sie die Kommunikation behindern. Aber ich finde, man kann es schon ausbessern. Natürlich nicht exzessiv, also wirklich jetzt, dass man jedes Wort ständig ausbessert, oder. {ST6 räuspert sich} Entschuldigung.
- 63 **I:** Kein Problem.
- 64 **ST6:** Ja, ich finde, das ist immer ein bisschen schwierig. Das kann super demotivierend sein, wenn man ständig ausgebessert wird. Und ich finde, man muss auch ein bisschen unterscheiden: Hat jemand einfach einen, einen deutschen Akzent, zum Beispiel? Sowas würde ich nicht ausbessern, weil das ist wahrscheinlich bei der Person einfach so, das ist wieder was anderes, als wenn ein Wort wirklich so gesagt wird, dass man, das einfach falsch ist, sag ich mal.
- 65 **I:** Ja, okay, okay. Und würdest du sagen, dass der Ausspracheunterricht aber jetzt in einen der beiden Fremdsprachen vielleicht wichtiger ist als in der anderen?
- 66 **ST6:** Ja, eindeutig. Ich würde sagen, in Italienisch ist es wichtiger, da spielt es irgendwie eine größere Rolle, auch was jetzt meine persönliche Schulerfahrung angeht. In Italienisch wird schon, da ist schon die Aussprache noch einmal irgendwie, eben hat auch die Ausspracheregeln. Es ist so, es ist alles so klar und eindeutig. Bei Englisch ist alles so ein bisschen wischiwaschi. Ja, da muss man einfach sozusagen mit den Wörtern mitlernen und so gut, wie man es halt kann aussprechen. Und Italienisch ist es halt eh eindeutig. Und da ist es auch leichter zu sagen: „Nein, wir sprechen das jetzt so aus, weil wir haben nach dem <i> ein <h> gehabt.“ Oder so. Also. „Wir haben <che> und nicht <ce>.“ So, genau.
- 67 **I:** Okay, genau. Ja, passt, perfekt. Danke. Gut. Genau. Dann kommen wir schon zum nächsten Teil. Und da würde ich dich jetzt bitten, über deine bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache zu reflektieren. Und zwar, würden wir da jetzt mit deinen Erfahrungen als Schülerin im Fremdsprachenunterricht während deiner Schulzeit beginnen. Also, du hast es schon kurz angesprochen, aber allgemein: Welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, das heißt jetzt im Unterricht, im Englischunterricht und Italienischunterricht in deinem Fall, während deiner Schulzeit gespielt?
- 68 **ST6:** Also, ich kann mich nicht wirklich, außer auf diese eine Einheit, die wir mal in der Oberstufe hatten, aber ich kann mich nicht wirklich daran erinnern, dass die Aussprache jetzt so eine explizite Rolle gespielt hat. Das war echt so was, was man so mit den Vokabeln, was man halt gehört hat, was man halt vorgelesen hat, wie man es halt irgendwie gelehrt bekommen hat, mitgelernt hat. Aber in Englisch war das nie so ein Thema für sich selbst. Also das war nie irgendwie: „Heute sprechen über Aussprache.“ Sondern man hat halt einfach so sein Ding gemacht und da simultan die Aussprache halt gelernt, sozusagen. Italienisch ist aber schon eben, wie ich gemeint habe, da macht man am Anfang gleich diese Ausspracheregeln. Man weiß, dass das, das: „So spreche ich ein <c> aus, so spreche ich ein <g> aus, je nachdem, was danach kommt.“ Und das Einzige, was da dazukommt, ist eben Betonungen, wenn mal eine Betonung auf einem /e/ hinten ist oder was auch immer, dass man das halt noch lernt oder halt da ausgebessert wird. Aber ansonsten eher (..) im Italienisch noch mehr präsent, weil man das da halt eben explizit lernt. In Englisch weniger, ja.
- 69 **I:** Mhm. Okay, passt. Danke. Und wurden Aussprachefehler, also wurde irgendwie auf Aussprachefehler reagiert in deiner Schulzeit?
- 70 **ST6:** Ahm, ja, schon. Also, boah, das ist schwierig. Ich kann mich nicht mehr so erinnern. Oh ja, also Italienisch schon. Und in Englisch auch. Wobei man, also in der Unterstufe weiß ich nicht mehr so genau, wie das war, und in der Oberstufe da läuft es dann auch schon, sage ich mal. Aber gerade bei, bei neuen Wörtern oder so, oh ja, da wurde schon auch ausgebessert oder halt gesagt, „nein, spricht man so und so aus“, und „wir sprechen es jetzt einmal, wir sagen es jetzt mal alle gemeinsam laut“. Sowas wurde schon auch hin und wieder gemacht.
- 71 **I:** Okay, ja, passt, perfekt. Danke. Und würdest du sagen, dass dir als Schülerin, falls du dich jetzt auch diesbezüglich noch erinnern kannst, die Aussprache wichtig war in Englisch?

- 72 **ST6:** Ja, also, in Englisch, oh ja. Das ist eben auch, wie ich vorher meinte, so, je älter man wird, desto wichtiger wurde auch dieses wie ein *native* zu klingen. In Italienisch war mir das nicht so wichtig. Also, in Englisch gab es das schon, dachte ich mir schon, „es soll schön klingen“, und blablabla. Und eben, dass man halt wirklich so klingt, als würde man super gut Englisch können. Und in Italienisch war mir das nicht so wichtig. Also, da ist es erst dann in der Uni wichtiger geworden, fand ich.
- 73 **I:** Okay, ja spannend. Weißt du, also, könntest du vielleicht sagen, warum es dir damals nicht so wichtig war?
- 74 **ST6:** Ich glaube, weil es auch unserer Lehrerin nicht so wichtig war. Ich glaube, bei der Englischlehrerin, der wäre das schon mehr, der war das schon wichtiger, dass unsere Aussprache gut ist. Aber unsere Italienischlehrerin, die hat auch zum Beispiel das /r/ nicht so gerollt. Also eh eher halt so, wie man es halt auf Deutsch so sagt. Und ich glaube, vielleicht wäre das was anderes gewesen, eben wenn sie mehr wie ein *native* geklungen hätte. Aber ja, da war mir das nicht so wichtig. Und ihr, glaube ich, auch nicht, also. Es macht sicher schon auch was, wenn man eine Lehrkraft hat, die sagt so, oder die eben wie ein *native* klingt. Da möchte man das vielleicht auch. Ahm, ja, wobei ich tue mir da damit ein bisschen schwer, weil ich weiß halt nicht, wie sehr Englisch einfach diese super dominante und präsente Sprache ist. Und man ist halt auch einfach super, gerade Jugendwörter und alles ist immer auf Englisch und dann ist man so cool und blablabla. Also ich weiß nicht, wie sehr das einen da auch beeinflusst im Vergleich zu Italienisch jetzt.
- 75 **I:** Hm, das stimmt, ja. Ja, ja okay. Ja, passt. Und bist du irgendwelchen Herausforderungen persönlich beim Erlernen von Aussprache in Englisch und Italienisch damals begegnet?
- 76 **ST6:** Hm. (6) Ich glaube nicht. Also, das war, Italienisch ist super *straight forward*, da geht das eigentlich voll. Da hatte ich jetzt eigentlich auch nicht wirklich Probleme dabei. Also das (...)
- 77 **I:** Okay, passt gut, danke. Und würdest du, also denkst du, dass die persönlichen Erfahrungen jetzt von damals als Schülerin, als Schülerin mit Aussprache deine heutige Einstellung gegenüber Aussprache im Fremdsprachenunterricht beeinflusst haben? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 78 **ST6:** Ich habe, während meiner Schulzeit war mir die Aussprache, oder da habe ich mir nicht Gedanken darüber gemacht so direkt. Natürlich gab es dann irgendwann dieses Ziel, wie ein wie eine *native speaker* zu klingen, aber glaube ich alles eher unterbewusst. Also, ich weiß nicht. Keine Ahnung, das ist ein bisschen schwierig. Ich glaube, ich glaube, dass meine Schulzeit per se mich da nicht so beeinflusst hat. Wobei das, wobei, ich habe auch eine gute englische Aussprache. Ich weiß nicht, wie das wäre, wenn meine Aussprache nicht so gut wäre, ob ich das dann anders wahrnehmen würde. Weil so, ich hatte eben mit der Aussprache nie Probleme. Das war eigentlich nie ein Problem für mich. Da habe ich mir leicht getan. Das war nichts, wo ich mich irgendwie, mich extra hinsetzen hätte müssen und etwas üben müssen. Und darum, keine Ahnung, hatte ich da jetzt als Schülerin nie so eine große Meinung dazu, weil das war einfach, hat immer gepasst.
- 79 **I:** Mhm, ja. Ergibt Sinn, ja. Und würdest du aber vielleicht trotzdem sagen, so quasi jetzt als Lehrperson, dass dich so die Erfahrungen von früher irgendwie beeinflusst von den früheren, also quasi von der früheren Englischlehrerin oder Italienischlehrerin?
- 80 **ST6:** Ja, also. (5) Das ist echt schwierig, weil (6) Hm (...) Also, bei uns in der Schule in Italienisch ist mir die Aussprache relativ, da ist es mir nicht so wichtig. Aber das liegt auch daran: Ich habe in Italienisch zwei Wochenstunden und eben nicht als Hauptfach, sondern im Fachbereich Tourismus haben die Schülerinnen Italienisch. Und das ist immer eine Doppelstunde. Und in den meisten Fällen, also das ist jetzt das dritte Schuljahr, wo ich Italienisch unterrichte, und das waren immer die neunte und zehnte Stunde bis jetzt oder maximal achte und siebte und achte, also entweder siebte, achte oder neunte, zehnte. Und das ist halt auch so eine Uhrzeit, wo echt nicht mehr viel geht. Und da bin ich einfach froh, wenn die irgendwas können. Das klingt immer so hart, aber ich bin wirklich froh, wenn sie bis zum Ende des Schuljahres sich vorstellen können.

Das schaffen bei mir schon die wenigsten. Aber ja, da ist meiner, mein Fokus auch nicht auf der Aussprache. Natürlich schon. Ich will, dass sie sagen /mi'kja:mo/ nicht */mitʃia:mo/ oder was weiß ich, was da für Varianten existieren und herumgeistern. Insofern ist mir die Aussprache schon wichtig, weil es da auch klare Regeln gibt. {ST6 lachend} Das ist nicht so kompliziert. Und in Englisch, da haben die meisten eigentlich schon eine relativ okaye Aussprache und sind auch eigentlich immer selber sehr interessiert daran, die Sachen richtig auszusprechen. Jetzt in meiner persönlichen Erfahrung. Also, da kommt ein, wenig, wenig Druck von mir, sondern sie wollen das eh richtig aussprechen.

- 81 **I:** Ja, verstehe. Okay, perfekt. Ja, passt. Genau. Ich habe dazu noch ein paar Fragen. Und zwar, jetzt zuerst mal zu deinen Praktikumserfahrungen. Also, zu deinen Erfahrungen während deinem Praktikum an der Schule. Und zwar, wie du damals hospitiert hast, also im Rahmen von deinen Hospitationsstunden, hast du da mal beobachten können, wie eine Kollegin oder ein Kollege Aussprache unterrichtet hat?
- 82 **ST6:** Aussprache unterrichtet, nein. Also halt ja, wenn man neue Wörter macht, aber jetzt nicht explizit im Sinne von, dass gesagt wurde: „Das spricht man so und so aus“. Sondern „dieses Wort“, dann wird das Wort noch mal gesagt, „bedeutet das und das“. Fertig.
- 83 **I:** Okay. Ja, ja. Aber ist auf Aussprachefehler reagiert worden?
- 84 **ST6:** Ahm, ja. Also, beim Vorlesen, wenn ein Text gemeinsam gelesen wurde und irgendein Wort nicht richtig ausgesprochen wurde, wobei die Jugendlichen dann manchmal auch einfach das Wort überspringen oder vor sich hin nuscheln. Ich würde das nicht unbedingt als einen Aussprachefehler bezeichnen, weil manchmal, wenn sie nicht wissen, wie man es sagt, dann sagen sie es halt gar nicht. {ST6 lächelt} Auch eine Methode.
- 85 **I:** Okay. {I lächelt} Gut. Und jetzt, genau jetzt, wären noch zwei Fragen. Oder, ja. Ja, genau. Ein paar Fragen noch zu dir selbst als Lehrende. Du hast es jetzt schon ein bisschen gesagt. Also die ein, die eine Frage wäre, ob du selbst Aussprache in deinen derzeitigen Klassen unterrichtest?
- 86 **ST6:** Nein. Ja, voll. Also das, dafür habe ich einfach keine Zeit. {ST6 lächelt}
- 87 **I:** Genau. Ja, verstehe. Und genau, dann noch eine Frage wäre eben, ob du auf die Aussprachefehler eingehst. Das hast du glaube ich, auch schon erwähnt?
- 88 **ST6:** Also je nach Kontext, genau. Ja, wenn ich sage, ein Aussprachefehler behindert die Kommunikation, so dass es ein anderes Wort, es klingt wie ein anderes Wort. Oder man kann wirklich einfach nicht verstehen, was es heißen soll. Ja, das, das geht nicht für mich. Dann wird es ausgebessert. Aber bei so Kleinigkeiten (...) ja.
- 89 **I:** Mhm, okay. Und jetzt wäre noch die letzte Frage so zu deinen Erfahrungen im Praktikum beziehungsweise als eigene Lehrerin. Das hast du eh auch schon mal kurz angesprochen, ich werde es einfach nochmal fragen. Wie haben deine Unterrichtsbeobachtungen und auch deine bisherigen Unterrichtserfahrungen deine Einstellungen zur Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht beeinflusst?
- 90 **ST6:** Hm (...) Also, ich glaube, meine Einstellung zu, zur Aussprache wurden irgendwie wenig beeinflusst, weil ich hatte da schon irgendwie meine Meinung mit eben die erfolgreiche Kommunikation ist das Wichtigste und das sehe ich auch jetzt in der Schule bei mir. Teilweise werden die abstrusesten Sätze gebildet, wo die Grammatik hinten und vorne nicht stimmt, aber irgendwie checkt man immer noch was, was gemeint ist. Und da ist natürlich. Ja, natürlich ist mein Ziel, dass auch ein gerader Satz dabei herauskommt und nicht irgendwas. Aber da wäre mir eben wichtiger, dass ein gerader Satz herauskommt, als dass die Aussprache perfekt ist. Insofern hat das meine, meine Meinung zu die erfolgreiche Kommunikation als wichtigstes Ziel nicht wirklich beeinflusst. Eher jetzt verstärkt, würde ich sagen. Also eher, da habe ich halt einfach gesehen: Okay, das ist wirklich, das wenn, wenn man halbwegs sagen kann, was man

möchte, das ist das Wichtigste. Und das hat, wurde eben bestärkt in der Schule, hätte ich jetzt gesagt.

- 91 **I:** Okay, ja, perfekt, passt, danke. Gut. Und dann würde ich jetzt abschließend noch gerne Genaueres über deine Einschätzungen jetzt zu deinem fachdidaktischen Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Also angenommen, du, du willst jetzt Aussprache in irgendeiner Form unterrichten oder in deinen Unterricht integrieren. Wie gut würdest, fühlst du dich darauf vorbereitet, eben die Aussprache in deinen Englisch- und Italienischklassen zu unterrichten?
- 92 **ST6:** Hm (...) Ja, geht so, jetzt, hätte ich jetzt gesagt. {ST6 lächelt} Also, durch das Studium, ja gut, auf der Anglistik macht man das schon noch ein bisschen. Wobei ich da auch ehrlicherweise sagen muss, dadurch, dass es für mich immer so ein „hm, andere Themen sind wichtiger für mich“ Thema gewesen ist, und es nicht ein Thema, wo ich jetzt so super dahinter war immer und wo ich jetzt bei allem immer wenn dieses Didaktik-Thema kam, dachte ich mir, also ich bin generell im Studium da oft sehr kritisch und denke: „Ja, das ist schön und gut, was wir gerade machen, aber für mich einfach absolut nicht anwendbar.“ Und das, ich glaube, ist bei dem, wenn, wenn Aussprache das Thema war, war das für mich auch oft so ein Thema: „Ja okay, da lasse ich mich jetzt ein bisschen, das gebe ich mir jetzt und dann war es das auch wieder.“ {ST6 lächelt} Ja. Wenn ich das wirklich unterrichten wollen würde, müsste ich mich selber noch mal einlesen und gut vorbereiten. Das Studium selber hätte mir, hätte ich jetzt nicht das Gefühl, dass ich mich so gut vorbereitet hat. Wobei das eben sicher auch teilweise selbstverschuldet war, weil da einfach wenig Interesse auch war.
- 93 **I:** Ja, mhm, verstehe. Okay. Und würdest du sagen, dass du vielleicht trotzdem für den Ausspracheunterricht den einen von den zwei Sprachen besser vorbereitet bist?
- 94 **ST6:** Hm (...) besser vorbereitet bist. Das kann man so nicht sagen, finde ich. Weil in Englisch ist die Aussprache halt einfach so (...) abhängig von den einzelnen Wörtern. Also, das ist nicht so klar. Und Italienisch ist es wirklich, du schaust dir diese fünf Regeln an, und die Sache ist gegessen. Und in Italienisch wurde das auch, jetzt fand ich nicht irgendwie großartig unterrichtet, wie man Aussprache beibringt, weil es ist eh klar. Du hast die Regeln und die Regeln unterrichtest du einmal und die Sache ist erledigt. In Englisch ist es was anderes. In Englisch würde man wahrscheinlich eher mit Lautschrift und solchen Sachen arbeiten, wenn man das wirklich konsequent unterrichten wollen würde. Was natürlich wesentlich zeitaufwendiger ist als jetzt Italienisch diese paar Regeln durchzunehmen. Also ich, ich kann schon verstehen, dass Italienisch nicht wirklich Bestandteil von, vom Studium ist, weil das können wir alle, das ist jetzt nicht so (wild). {ST6 lacht}
- 95 **I:** Ja, okay. Also würdest du quasi sagen, aufgrund von der Gegebenheit einfach von der italienischen Aussprache bist du da einfach vorbereitet, weil es die Regeln gibt und die kann man vorstellen?
- 96 **ST6:** Ja.
- 97 **I:** Gut, danke. Voll, dann wäre die letzte Frage von mir noch gewesen, ob du dir einen eigenen fachdidaktischen Kurs zum Thema Aussprache jetzt gewünscht hättest während deines Studiums. (...) Dem entnehme ich jetzt?
- 98 **ST6:** Eigentlich, ja, nein. {ST6 schüttelt den Kopf} Ja. {ST6 lacht}
- 99 **I:** Okay. Könntest du noch begründen, warum nicht?
- 100 **ST6:** Ahm. Weil ich finde so, das Studium ist eh schon vollgestopft mit voll vielen Sachen und das hat für mich einfach so wenig Relevanz. Oder es ist so wenig anwendbar für mich, dass ich mir denke, es gäbe einfach wichtigere Themen, die angesprochen werden sollten.
- 101 **I:** Ja, okay. Also aufgrund von deinem Berufsalltag hast du jetzt nicht das Bedürfnis einfach?

- 102 **ST6:** Genau. Also da, also es werden mehr pädagogische und anderer Didaktik-Themen, die für mich persönlich relevant wären. Wobei das primär eigentlich pädagogische Themen wären, die für mich relevant wären. Und das fände ich halt besser, wenn es da mehr Inhalte geben würde und jetzt nicht unbedingt auf Aussprache. Wobei das eben. Ich glaube, wenn jemand in einem anderen Schultyp arbeitet, sicher wieder anders ist. Aber für meinen Schultyp ist es halt einfach so wenig relevant, dass, ich kenne mich, und ich würde in diesem Kurs sitzen und wahrscheinlich die ganze Zeit angefressen sein, weil ich nichts davon jemals machen werde. {ST6 lachend}
- 103 **I:** Okay, ja. Okay, danke. Und jetzt sind wir schon bei der Abschlussfrage. Und zwar, gibt es noch irgendetwas, das du zum Thema Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht sagen möchtest und oder hinzufügen kannst?
- 104 **ST6:** Ich glaube nicht. Also, ich hoffe, dass meine Antworten halbwegs hilfreich sind für dich.
- 105 **I:** Ja, die passen perfekt. Gut. Danke erneut für deine Zeit.

Student teacher interview 7 (ST7: Bianca)

Zoom, Vienna, 3 February 2025

- 3 **I:** Gut. Dann würde ich zunächst mit ein paar Fragen zu dir beginnen. Und zwar, du bist derzeit an der Universität Wien für das Lehramt Masterstudium Englisch und Italienisch inskribiert. Hast du auch das Lehramt Bachelorstudium in Wien absolviert?
- 4 **ST7:** Ja, mhm, (beides).
- 5 **I:** Okay, perfekt. Und unterrichtest du neben deinem Studium auch an einer Schule?
- 6 **ST7:** Ja, genau.
- 7 **I:** Mhm. Wie lange schon?
- 8 **ST7:** Seit fast drei Jahren.
- 9 **I:** Okay. Und welche Schulart ist das?
- 10 **ST7:** [Es] ist eine Unterstufe Realgymnasium.
- 11 **I:** Okay. Und, und welche Fächer? Und wie viele Stunden ungefähr?
- 12 **ST7:** Ich unterrichte momentan 18 Stunden. Eine Klasse Englisch, ein bisschen *English* als Arbeitssprache. Das heißt, ich bin dabei als zweite Englisch-Kollegin in einer Fachstunde sozusagen, Biologie, Chemie, was auch immer.
- 13 **I:** Okay.
- 14 **ST7:** Und noch dazu habe ich einen kleinen Nachmittagskurs für Italienisch.
- 15 **I:** Okay, perfekt. Danke. Und jetzt würde ich noch was zu deinen Masterpraktika fragen. Die hast du beide schon absolviert?
- 16 **ST7:** Genau. Also ich bin gerade dabei, den, die Masterpraxis für Englisch abzuschließen und, ja. Ich schätze, ich setze gerade in diese Ferien mein *project proposal*, ah *project report* fertig

zuschreiben. Aber eben, jetzt ich bin gerade dabei, die zweite Masterpraxis abzuschließen. Also fast. {S7 lächelt}

- 17 I: Genau. Und hast du die beiden Praktika in deiner jetzigen Schule absolviert oder hast du die?
- 18 **ST7:** Ja, ich habe sie beide in meiner Schule absolviert. Italienisch, nächstes, letztes Semester, Sommersemester, glaube ich. Und gleich danach Englisch.
- 19 I: Okay, passt. Und demnach hast du quasi auch in Unterstufen das alles gemacht?
- 20 **ST7:** Mhm, genau. Im Laufe dasselben Schuljahr, sozu, na Schuljahr nicht. Ja, letztes, letztes Sommersemester und dieses Wintersemester. Es ist nicht, aber selbes, selbes Jahr sozusagen.
- 21 I: Ja, perfekt. Okay, passt gut. Danke. Und dann hätte ich noch letzte Fragen zu dir: Und zwar, was sind deine Erstsprachen? Oder was ist deine Erstsprache?
- 22 **ST7:** Meine Erstsprache ist Italienisch.
- 23 I: Mhm und welche anderen Sprachen sprichst du noch?
- 24 **ST7:** Außer Deutsch und Englisch, verstehe ich ein bisschen, also kann ich ein bisschen Spanisch.
- 25 I: Okay. Und wo und in welchem Alter hast du die Sprachen gelernt, die du kannst?
- 26 **ST7:** Ahm, Englisch habe ich, habe ich, glaube ich, in der Volksschule begonnen. Mit acht vielleicht, acht, neun so, sowas in die Richtung. Deutsch habe ich leider sehr spät an der Uni angefangen, mit 21. Und Spanisch ist auch erst mit 26, ja 26 gekommen, also eher später.
- 27 I: Okay, perfekt. Passt, danke. Gut, dann würden wir es eh schon zum Hauptteil übergehen quasi. Und zwar, würde ich dich da zuerst ein paar Fragen zu deinen Einschätzungen zu deiner eigenen Englisch- und Italienisch-Aussprache fragen. Also, Italienisch ist bei dir was anderes wie bei den anderen, aber einfach, ich, ich werde es trotzdem fragen. Und zwar, kannst du dich natürlich dann in erster Linie auf Englisch beziehen. Wie schätzt du deine eigene Aussprachekompetenz in Englisch und Italienisch ein?
- 28 **ST7:** Ahm, für Italienisch bin ich eben Muttersprachlerin und habe ich keine spezifische, also ich habe ein Standard Italienisch-Akzent. Italienisch gibt es auch sehr verschiedene, also viele Dialekten und viele regionale Varietäten, je nach dem. Aber, obwohl ich aus der Toskana komme, spreche ich ganz normal, ganz normal wirklich Standard-Italienisch. Ich habe nur, ich glaube, ich habe einen Nord, einen, einen Akzent aus der Nord. Also man, man hört, „okay, sie kommt nicht aus Süditalien“. {S7 lacht} Aber es ist dann schwierig, mich so in einer Region, bestimmt in einer Region zu, also einer bestimmten Region zu identifizieren. Für Englisch. Ich habe sehr intensiv an meinem Akzent gearbeitet. Ich meine, sonst könnte ich PPOCS einfach nicht bestehen. Es ist fast, es ist fast eine Pflicht an der Uni Wien bei der Anglistik, dass man sich intensiv an die Akzent, auf die Akzent fokussiert. (..) Ich habe, wie gesagt, intensiv an *American* gearbeitet, aber ob, wo, ob es wirklich, ob es mir gelungen ist, weiß ich immer noch nicht. Also es hört sich mein Akzent, wenn ich Englisch spreche, hört sich sicher wenig Italienisch an, also ich habe sehr viele *issues*, die man aus der Erstsprache mitnimmt, ein bisschen eben korrigiert. Aber ob es wirklich authentisch ist, ich weiß es immer noch nicht. Ist schwierig. Es ist schwierig zu beurteilen.(..) Ich tue mein, ich tue mein Bestes. {S7 lächelt} Auch im Unterricht.
- 29 I: Ja, Okay, perfekt. Genau. Und da würde mich jetzt eh auch zum Unterricht was interessieren. Hältst du es persönlich für wichtig, dass eine Fremdsprachenlehrerin oder ein Fremdsprachenlehrer eben so einen *native* oder *native-like* Akzent hat und wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 30 **ST7:** Ahm (..) Oh, komplex, ist eine komplexe Frage. (..) In meiner Schule haben wir (..) auch einen Anteil an *native speakers*, weil ins Kollegium haben, im Kollegium haben wir jeweils eine

Amerikanerin und eine britische Kollegin. Deswegen hört man schon, also finde ich auch, finde ich auch in meinem Arbeitsleben, dass es schon sinnvoll ist, wenn man wirklich die Sprache gut, also (..) authentisch unterrichten möchte, unterrichtet möchte, finde ich, es macht schon Sinn, dass man versucht, ein bisschen an ein, so in Richtung authentischer Akzent zu arbeiten. In der Unterstufe muss ich sagen ich höre, wie gesagt, ich höre auch verschiedene Kollegen, die offensichtlich nicht nie, also nie außer Österreich waren, nie (..) einen langen Aufenthalt in einem englischsprachigen Land verbracht haben. Und deswegen hört man das ganz klar. Ob den Kindern das bewusst ist, (..) glaube ich nicht. Aber es ist den Kolleginnen und Kollegen schon bewusst, wenn sie, sie sprechen. Und deswegen, vor allem heutzutage die Schule, also es ist immer eine Frage, der Kontext sozusagen. Aber (..) die, von meiner Erfahrung habe ich einfach gesehen, dass die Schüler und Schülerinnen von, von der Medien oder *videogames* oder was auch immer bekommen so viel mehr Input als damals. Deswegen manchmal, je nachdem, sind die Kinder selbst auch sehr gut und können schon, älteren, wenn sie wenn sie hören, älteren Kolleginnen und Kollegen, die was auf Englisch sagen können, sie schon selber sagen, „Frau Professor, das ist falsch. /ðə/ wird anders ausgesprochen.“ Deswegen finde ich (...) es ist schon wichtig. Also, ich verstehe, also, es ist sehr mühsam, als (..) *non-native speaker*, aber ich verstehe schon, also, ich verstehe schon, warum wir das so machen an der Anglistik sozusagen. Und ich finde eben *perfect, perfection* {ST7 lächelt} können wir sicher nicht schaffen, aber man muss schon während des Studiums. Also es ist schon, ich, ich halte es schon für sinnvoll, dass wir, dass wir das machen während des Studiums. Es wäre sonst nicht mehr aktuell, unsere Art und Weise, Englisch zu unterrichten.

- 31 I: Ja. Ja. Okay, mhm, danke. Ja und würdest du sagen
- 32 **ST7:** [Ich hoffe, das macht Sinn.]
- 33 I: Entschuldigung. Wie bitte?
- 34 **ST7:** Ich hoffe, es macht Sinn, was ich gesagt habe.
- 35 I: Ja, ja. Doch, doch. Macht, macht gut Sinn. Vielleicht so quasi du, du hältst es schon für wichtig, aber du glaubst dass es für viele vielleicht eine Herausforderung?
- 36 **ST7:** Ja, auf jeden Fall. Auf jeden Fall.
- 37 I: Mhm. Und würdest du sagen, dass es da vielleicht Unterschiede zwischen einer Englisch- und einer Italienisch-Lehrperson gibt? Dass da jetzt vielleicht die Aussprache wichtiger ist von einen von den zwei Lehrerinnen, oder eher nicht?
- 38 **ST7:** Ahm, meinst du also, hm?
- 39 I: Also quasi einfach deine persönliche Meinung. Würdest du sagen, dass quasi jetzt im Englisch- und Italienischunterricht von der Lehrperson gleich wichtig oder ist es da wenig, weniger wichtig?
- 40 **ST7:** Theoretisch, je nach Schultyp sozusagen. Italienisch, also in Italienisch erreicht man sowieso ein B1-Niveau, während in Englisch geht man bis zur Matura. Und das mit einem B2. Deswegen ahm, ich finde es (..) es ist an und für sich in Englisch wichtiger. Vielleicht, dass es ,dass es überall ein Hauptfach ist, dass man gut in der Aussprache auch trainiert ist. (..) Trotzdem, finde ich (..) ein paar, also es gibt Grundregeln für die Aussprache in Italienisch, die sollte man in dem Studium, während des Studiums auch üben. Und ich glaube, bei der Italienistik ist das eher selten gemacht. {ST7 lächelt} Leider. Ahm (..) es ist okay. Wie gesagt, Italienisch hat nicht so eine Relevanz wie Englisch in dem österreichischen System sozusagen, also in der österreichischen Schulsystem. Ahm (..) aber ich finde, man sollte diese Grundlagen, also Grundlagen-Regel schon kennen und gut beherrschen, damit die Kinder, damit die Schüler und Schülerinnen nicht was falsches lernen. Auch im Italienischen.
- 41 I: Ja, mhm, okay. Perfekt. Passt gut, danke. Dann würde ich jetzt gerne noch so grundlegende Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren. Und zwar, würde ich dich zuerst bieten, ein paar Fertigkeitsbereiche nach der Wichtigkeit zu ordnen. Ich werde sie eh zwei

Mal vorlesen. Und zwar quasi nach der Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich. Also quasi generell in der Schule einfach. Genau und die Bereiche wären Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben. Und dann noch Grammatik, Vokabel, Aussprache. Also, Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Vokabel, Aussprache.

- 42 **ST7:** Also was ist für mich jetzt (..) mit Rücksicht auf die Aussprache am wichtigsten?
- 43 **I:** Nicht mit Rücksicht auf Aussprache, sondern generell, quasi
- 44 **ST7:** Generell?
- 45 **I:** Im Unterricht, genau. Also, wie würdest du sagen? Also, welche Bereiche sind für dich jetzt am wichtigsten oder weniger wichtig?
- 46 **ST7:** Ahm, ja. Also *speaking*. In beiden, ich würde sagen, in beiden Fächern kommen, kommst zuerst. (...) Dann bin ich unentschlossen. Hm (4) Dann.Okay, starten wir, starten wir mit Englisch zuerst. {S7 lächelt} Sonst wen ich, wenn ich versuche, beide zu vergleichen, ist dann zu kompliziert. {S7 lächelt} Englisch haben wir *speaking, writing* (..) *listening, reading*. So würde ich sie einschätzen.
- 47 **I:** Mhm und wenn du jetzt Grammatik und Vokabel, Aussprache auch noch dazuordnen müsstest?
- 48 **ST7:** So, ahm (..) Welche sind sie noch einmal? Grammatik, Vokabular?
- 49 **I:** Und Aussprache.
- 50 **ST7:** Und Aussprache.
- 51 **I:** Genau.
- 52 **ST7:** Hm. Hm. (..) Hm.
- 53 **I:** {I lächelt} Ist gar nicht so leicht {I lächelt}
- 54 **ST7:** Ich würde trotzdem. Ahm, puh. (..) Ich würde trotzdem als erstes. (6) Weiß nicht, es sind, sind alle drei, also es sind alle drei fast gleich wichtig, finde ich. Weil wenn die Aussprache komplett falsch ist, versteht, verstehen die Leute sowieso nicht. Genauso wenn die Grammatik durcheinander ist, aber die Aussprache ist sozusagen gut, kann man, man die Schülerinnen schlecht verstehen. (..) Naja, okay, sag, sagen wir mal, ahm. Grammatik. Hhm. (7) Aussprache und *vocabulary*. Bin mir nicht sicher. {ST7 lächelt} Aber trotzdem.
- 55 **I:** Ja {I lächelt} Es ist nicht so ganz genau. Okay, gut. Und wenn du die drei jetzt auch quasi mit dem *speaking, writing, listening, reading* vergleichen müsstest. Halt du die quasi alle gesamt sehen würdest, würdest du vielleicht eins weiter nach vorne tun oder würdest du sagen es ist Sprechen, *writing, listening, reading* und dann die anderen drei?
- 56 **ST7:** So, ahm, hm (..) Hm, naja, so *speaking* würde ich, würde ich trotzdem am höchsten haben. In, an der ersten Stelle sozusagen. (..) Danach. (6) Danach würde ich dann (4) Grammatik und Aussprache dazu geben. Dann *writing*, (5) *listening* (...) Zwischen Grammatik und *Listening* würde ich vielleicht *vocabulary* reinschicken, reinstecken. Dann *listening* und *reading*.
- 57 **I:** Okay, passt. Also quasi, du hättest jetzt gesagt: *speaking*, dann Grammatik, Aussprache, *writing, vocabulary, listening, reading*.
- 58 **ST7:** Mhm.

- 59 **I:** Okay, perfekt. Gut. Und, ahm. (...) Kannst du das vielleicht ein bisschen begründen, warum du das so geordnet hast? Also allgemein, es ist nicht so leicht, aber so ein bisschen deine Gründe, warum du zum Beispiel *speaking*, *grammar* und *pronunciation* jetzt relativ weit oben ist, zum Beispiel.
- 60 **ST7:** Weil, also, wir unterrichten, damit sie kommunizieren können. Und damit sie das am besten und am effizient, am effizientesten machen können deswegen. Ich finde vor allem (...) die also nach, meiner Erfahrung nach, sie sind relativ gut in der rezeptive Fertigkeiten, also mit Hören am meisten. Sind sie extrem, extrem gut normalerweise. Aber sie brauchen tatsächlich, tatsächlich mehr Unterstützung, wenn sie was produzieren sollen. Aber das sollte das Ziel sein. Und deswegen, ich denke, also, es ist mir besonders wichtig, dass sie verstehen, wir lernen das nicht, weil (...) es in dem Curriculum steht, in einem Lern-, Lernplan steht. Aber die Idee ist, dass man mit jemandem anderen kommuniziert. Nichtsdestotrotz können wir nicht einfach irgendwas sagen, ohne eine Struktur zu haben. Und deswegen, ich unterrichte vor allem die Jüngeren. Die brauchen immer wieder ein bisschen, ein bisschen mehr Unterstützung, auch bei der Grammatik, weil man sieht ganz klar diejenige, die haben schon in der Volksschule mit Englisch begonnen und die, die sind sozusagen, die steigen später ein und scheitern ein bisschen. Und außerdem, vor allem, wenn man an die Sekundar 1 denkt, sind sie noch nicht in der Lage, über das Niveau B1 zu gehen, sozusagen. Sie können schon sehr viel, aber so eine gute Beherrschung der Strukturen haben sie noch nicht. Deswegen ist Grammatik relativ immer noch relativ hoch in meine, in meinem Ranking jetzt.
- 61 **I:** Ja, verstehe ich. Okay ja, passt perfekt. Danke. Und würdest du sagen, es gibt vielleicht da jetzt schon Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen?
- 62 **ST7:** Ja, ich meine, obwohl in der Oberstufe auch in Richtung Matura, muss Schreiben auch immer noch da sein. Also die produktive Fertigkeit, glaube ich, muss dann immer noch Vorrang haben. (...) Und in der Oberstufe kann man, ich glaube, in der Oberstufe kann man theoretisch auch noch besser mit, noch intensiver mit Aussprache arbeiten, falls die Lehrperson das interessiert. Und es sollten keine gravierende Lücke in der Grammatik noch da sein, sozusagen. Deswegen (...) also die Grammatik, die man in der Oberstufe macht, ist auch, es sind ja, *word formations*. Also es ist nicht mehr so, es sind nicht mehr so die *basics*, wie wirklich in der Unterstufe. Deswegen, ich glaube, es verliert ein bisschen an Zentralität sozusagen.
- 63 **I:** Ja, okay, perfekt. Danke, verstehe. Und würdest du sagen, es gibt vielleicht auch noch Unterschiede zwischen Schularten?
- 64 **ST7:** Ja.
- 65 **I:** Jetzt von der Wichtigkeit?
- 66 **ST7:** Ja. Ja voll, sicher. Also ich glaube, wie gesagt, ich habe meine, ich rede aus meiner Perspektive in eine Unterstufe, wo wir zwar (...) einen Anteil an Kindern mit Mittelschul-Niveau unterrichten, aber trotzdem bereiten wir alle für die Oberstufe vor. Theoretisch. Deswegen habe ich einfach diese Schiene im Kopf. Ich kann mir vorstellen, in einer Mittelschule (...) Je nach dem Niveau, je nachdem, je nach Situation ist man vielleicht, hat man vielleicht nicht so viel Interesse an einer authentischen Varietät von Englisch zu vermitteln.
- 67 **I:** Ja, mhm. Passt. Okay. Ja, passt. Danke. Und genau, dann kommen wir zur nächsten Frage. Soll Aussprache, also du hast das eh schon ein bisschen angesprochen, aber ich frage es jetzt einfach nochmal konkret: Soll Aussprache deiner Meinung nach im Englisch- und Italienischunterricht unterrichtet werden?
- 68 **ST7:** Mit einer. Also (...) Hm, ja, prinzipiell schon. Meinst du jetzt an der Uni oder an der Schule?
- 69 **I:** In der Schule, jetzt.
- 70 **ST7:** Wie gesagt, ich glaube, es ist schon ein wichtiger Teil einer Sprache. (...) Es stimmt, es stimmt allerdings auch, dass die Schüler und Schülerinnen müssen nicht nur Englisch *native*

speakers verstehen, aber auch alle anderen, die Englisch als eine zweite Sprache gelernt, also eine zweite, dritte, vierte Sprache gelernt haben. Deswegen (..) man muss sie an verschiedenen Varietäten sensibilisieren und nicht nur an *British* oder *American English*. Trotzdem, wie gesagt, ich finde, es sollte nach, nach Hausverstand Platz in der Schule auch finden. Nur weil (...) Sonst wenn sie, wenn das gar nicht unterrichtet wurde, werden sie die Sprache so falsch irgendwie sprechen. Ich denke mal in Italienisch, wenn man die /r/ nicht richtig rotieren kann. {ST7 lacht} Oder, oder, oder zum Beispiel eben in Italienisch ist vielleicht diese Melodie in der Sprache, diese Intonation, ist natürlich nicht so wichtig, aber man sollte schon, man sollte, ich finde, man sollte. {ST7 hustet} Entschuldigung. Man sollte das schon ansprechen.

- 71 I: [Kein Problem.] Ja.
- 72 ST7: {ST7 hustet} Und der Klasse sensibilisieren.
- 73 I: Mhm, okay. Ja, passt, perfekt. (...) Und dann. Geht es wieder? (..) Ja, sonst können wir auch eine kurze Pause machen. (4)
- 74 ST7: Ja, vielleicht. Aber wirklich nur kurz.
- 75 I: Alles gut, Alles gut. Machen wir kurze Pause. (..) Ja. (...)
- 76 {Pause, Aufnahme wurde unterbrochen}
- 77 I: Genau. Und findest du, dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern im Unterricht ausgebessert werden sollten?
- 78 ST7: Oh, ich mache es schon. Ich versuche, das in einer lustigen Weise immer wieder zu machen und nicht aggressiv gegenüber (..) Schülern und Schülerinnen zu sein. Zum Beispiel, ich habe schon bemerkt, auch, auch in der vierten Klasse sagen, haben, haben meine Schüler und Schülerinnen immer so Probleme mit dem /v/ (..) Sie sagen */widiou/ oder (..) Ja. (...) */wi:zə/ oder ähnliche Worte sozusagen. Und das korrigiere ich schon. Einfach weil das würden *native speakers* einfach nicht verstehen.
- 79 I: Okay, ja. Mhm. Und ist es also im, im Italienischunterricht siehst du das da gleich mit dem Fehlern?
- 80 ST7: Ich versuche. {ST7 hustet} Ich versuche auch (..) immer so darauf hin, also darauf hinweisen, dass es gibt eben diesen Grundlage-Regeln auch auf Italienisch. Die <gli>, <gn>, <ci>, <ce> und {ST7 hustet} das ist einfach so ausgesprochen. Also /'tʃa.o/ ist so, /tʃok.ko'la.to/, und nicht anders, sozusagen.
- 81 I: Mhm (..) Okay, ja, mhm. Okay, passt. Und haltest du den Ausspracheunterricht vielleicht in einen von den beiden Fremdsprachen möglicherweise wichtiger als in der anderen?
- 82 ST7: (4) Hm. (4) Ahm, wie gesagt, vielleicht mehr (..) mehr im Englischen, weil in Englisch sollen sie einfach ein besseres Niveau erreichen, ein höheres Niveau. Aber (..) wenn es wäre ein, wenn es wäre Italienisch Hauptfach mit Schularbeiten und mit mit selber, mit denselben Fertigkeiten sozusagen. Würde ich auch, und ich auch darauf bestehen, dass (..) dass man einige riesige Fehler nicht mehr macht sozusagen. Nach dem, ab dem zweiten Lehrjahr sozusagen. Eben das <chi>, also diese bestimmte *consonant clusters* auf Italienisch einfach richtig ausgesprochen werden.
- 83 I: Ja, okay, perfekt. Passt, danke. Okay, dann kommen wir zum nächsten Teil über. Passt das, passt das eh für dich? Oder willst du eine Pause machen?
- 84 ST7: Ich versuche zu verstehen, ob meine Stimme jetzt in Ordnung ist. Sieht so aus. {S7 lacht}
- 85 I: Sonst sagst du mir's, sonst unterbrich mich einfach.

- 86 **ST7:** Ja. Okay. {S7 lacht}
- 87 **I:** {I lächelt} Okay. Genau, dann würde ich jetzt zu deinen bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten von Aussprache beginnen oder übergehen. Und zwar, würde ich da beginnen, jetzt mit deinen Erfahrungen als Schülerin im Fremdsprachenunterricht, wo du selber also, während deiner Schulzeit früher. Und zwar wäre da die erste Frage: Welche Rolle hat Aussprache im Fremdsprachenunterricht, sprich bei dir im Englischunterricht, während deiner Schulzeit gespielt?
- 88 **ST7:** Hm. Es hat nie. Also ja, wir haben schon damals (..) darüber aber einfach so allgemein gesprochen. Es war nicht gezielt. Also, auch meine Englischlehrerin hat, glaube ich, obwohl sie hat mehrere Jahre in Großbritannien gelebt. Ich glaube nicht, dass sie das so gezielt gemacht hatte. Es war damals nicht eine Priorität, also wirklich keine Priorität.
- 89 **I:** Ja, okay. Mhm. Und sind aber Aussprachefehler, also hat die Lehrperson auf Aussprachefehler reagiert?
- 90 **ST7:** Mhm. Aber wenn sie, wenn sie waren wirklich gravierende Sprach-, Sprachfehler. Nicht zum Beispiel, nicht so, wie wenn man an der, an die Universität dann kommt und dann {S7 lächelt} in PPOCS erfährt, es gibt verschiedene *vowel length* und *flapping* und, und, und, und *dark t*, was auch ich, was auch immer. Also es war sehr, es war weniger, wie gesagt, weniger detailliert und auch weniger gezielt. Ja, sehr, ja. Sehr oberflächlich, sozusagen.
- 91 **I:** Mhm, okay, passt. Perfekt, danke. Und war dir aber als Schülerin deine Aussprache in Englisch wichtig? Kannst du dich da noch erinnern?
- 92 **ST7:** Ahm, ich glaube, ich hatte keinen, ich hatte nie, ich hatte nicht wirklich, ich hatte damals nicht wirklich so eine Sensibilität für sowas. Ja, weil ich war sonst in der Sprache richtig, richtig gut. Und deswegen habe ich nie, nie wirklich an meine Aussprache daran gedacht.
- 93 **I:** Okay, passt gut. Und bist du damals irgendwelchen Herausforderungen begegnet also du eben Englisch erlernt hast? Die Aussprache oder halt Englisch generell?
- 94 **ST7:** Hm (..) Also, Englisch generell nicht, weil, wie gesagt, es hat mich immer, es hat, es hat mir immer schon interessiert und (..) Ich habe auch ein paar Aufenthalte in in Irland während der Schulzeit gemacht. Deswegen, das war nicht so. Also schwierig an und für sich war das nicht, aber. Ja (..) mit PPOCS {ST7 lacht} an der Uni habe ich dann realisiert „okay, ich kann die Sprache schon, aber meine Aussprache hat nichts zu tun mit *athentischer native speaker* Aussprache.“ Und das war schon, also das hat mir schon auf alle meine Sprachfehler in der Aussprache aufmerksam gemacht.
- 95 **I:** Ja. Das glaube ich.
- 96 **ST7:** Ja. {ST7 lächelt}
- 97 **I:** Ja, so ist es uns allen gegangen. {I lächelt}
- 98 **ST7:** Ja, das glaube ich. Es ist einfach ein Schock und man muss das überwinden. Und, ja.
- 99 **I:** Genau. {I lächelt} Gut. Und denkst du aber, dass deine persönlichen Erfahrungen von damals eben mit Aussprache im Fremdsprachenunterricht, also quasi die Erfahrung, dass es nicht so eine große Rolle gespielt hat. Hat dich das beeinflusst? Deine Einstellungen zu Aussprache?
- 100 **ST7:** Ja, weil. Ja, ich glaube schon. Weil ich hatte, also ich hatte wie gesagt, keine Sensibilität und (..) mit Deutsch glaube ich, war's schon was anderes. Weil Deutsch hat auch eine ganz andere Aussprache und wir haben das an der Uni gelernt, immer mit Muttersprachler, Tutoren und Tutorinnen. Und deswegen, da hatten wir auch schon ein besseres Input. Aber in der

Schulzeit mit Englisch, ich glaube, es hat mir definitiv beeinflusst. Dass, also die Tatsache, dass wir das einfach das nie wirklich gelernt haben.

- 101 I: Mhm. Okay, passt. Und würdest du auch sagen, dass dich das quasi beeinflusst hat heute als Lehrerin selbst?
- 102 ST7: Ich würde sagen: ja, ein bisschen schon. Also, im Sinne davon, dass ich würde gerne, dass meine Schüler und Schülerinnen verstehen, wie funktioniert die Aussprache und dass sie bekommen von mir ein gutes Modell sozusagen. Also nicht ein perfektes Modell, aber dass sie verstehen „okay, die Frau Professor redet nach dem, also laut dem amerikanischen Akzent. Die andere Professorin redet mit britischem Akzent“. Und so weiter und so fort. Also, damit sie ein bisschen mehr, eben, dass sie diese Sensibilität ein bisschen entwickeln können.
- 103 I: Mhm. Okay, perfekt. Danke. Und dann würden wir jetzt zu deinen Berufserfahrungen kommen. Und auch zu den Erfahrungen im Praktikum. Also eben wo du quasi auch Stunden hospitiert hast. Und zwar, würde mich da zuerst interessieren, ob du während, also während Hospitationsstunden beobachten konntest, wie deine Kolleginnen beziehungsweise Kollegen Aussprache unterrichtet haben?
- 104 ST7: Mhm. (...) Direkt haben sie glaube ich nicht gemacht. Also, aber ahm. Wie gesagt, wir haben ein paar, die haben in Großbritannien unterrichtet und eine, die kommt aus den USA. Deswegen konnte ich beobachten, welches gutes, also welches gutes Sprachvorbild sie darstellen, sozusagen, weil sie benutzen auch die richtige (...) Auch diese richtige. Wie kann ich das erklären? Die Richtige? Ahm (...) Ja (...) Ahm, es fällt mir jetzt auf Italienisch vor, die richtige *modi di dire* {S7 lächelt} Aber auf Englisch?
- 105 I: [Die, die] Ja.
- 106 ST7: Wie sagt man das? {S7 lacht} Aber gut. Manche
- 107 I: [Rede] Redearten.
- 108 ST7: Ja, die, die richtige Rede. Also, die, die Muttersprachler sozusagen benutzen würden. Und das kann man nur, wenn man für eine längere Zeit in einem Land sozusagen gewohnt hat, also gelebt hat. Deswegen, und das habe ich schon gesehen, auch bei, beim Hospitieren, bei Kollegen und Kolleginnen, die *British English* benutzen und die in Großbritannien gewohnt haben. Und sie haben auch eine umfangreiche Kenntnis der, der *Wortschatz*. Der *Wortschatz*. {S7 lächelt} Der Wortschatz. Zum Beispiel, ich habe jetzt an *vocabulary* gedacht. Es gibt viele, viele Worte aus dem Alltagsleben in Österreich, die ich nicht immer automatisch auf Englisch übersetzen kann, einfach weil ich kenne sie nur von diesem, aus diesem Kontext sozusagen. Und ja, wenn man schon sich, wenn man schon ein authentischer Kontakt mit der Sprache gehabt hat, ist das natürlich dieser Prozess natürlich leichter, authentischer {S7 lächelt} und schneller.
- 109 I: Mhm. Okay. Ja, danke. Und haben die Lehrpersonen auf Aussprachefehler reagiert vielleicht?
- 110 ST7: In der Unterstufe, muss ich sagen, sehr selten. Aber mit, ahm, mit /v/, das passiert schon. Weil aber (...) österreichische, also deutschsprachige Lehrpersonen haben für für diesen, für diesen, für diese Fehler weniger Sensibilität. Ich habe gesehen, bei meiner Kollegin aus der UK, sie reagiert sofort. Sie ist auch sehr, sie ist auch sehr direkt. Aber das ist ihre Persönlichkeit. {S7 lächelt} Bei, bei den anderen, obwohl sie eben sehr viel Erfahrung mit der Sprache hat und auch dorthin gelebt hat, bessert sie nicht so schnell aus. Und vor allem auch nicht diese Kleinigkeiten, wie zum Beispiel /v/ wie *video*. Oder, ja.
- 111 I: Okay. Ja, passt. Okay. Danke. Und jetzt wird mir eh schon zu deinem Unterricht kommen. Unterrichtest du selbst Aussprache in deinen derzeitigen Englisch- und, oder Italienischklassen?
- 112 ST7: Hm (...) Hm (...) Hm. Also ich, in meiner Italienischklasse schon. Wir haben schon, weil sonst (...) Wie gesagt, es gibt diese Grundlage-Regeln, die sonst, ahm, die müssen einfach gelernt

werden und die müssen geübt werden, sonst die Kommunikation funktioniert einfach nicht. Auch wenn sie auch nur, wenn sie sie vorstellen sollen, sozusagen. Weil wenn man nicht versteht, dass <chi> ist /ki/ und nicht */ʃi/, und nicht */dʒi/, dann ist halt, hat keinen Sinn weiter die Sprache zu lernen. Deswegen in Italienisch mache ich das schon. Und ich wiederhole das immer wieder, damit sie, sie sich in Erinnerung halten. In Englisch, das Niveau ist ein bisschen höher, natürlich. Und da kommt darauf an, ob es im Buch zum Beispiel, ob es in unserem Buch auch ein Thema ist, was manchmal der Fall ist, dass sie diese, ja, diese unterschiedliche *clusters* noch mal hören und verstehen „Ah, okay, jetzt ist das. Jetzt ist das.“ Das machen wir schon. (...) Und (...) So mache ich das, mache ich schon. Genau. Ob ich spezifisch nur, ob ich mich spezifisch, nur spezifisch, nur auf die Sprache konzentriere? Das leider nicht. Es findet auch, also mit nur drei, drei Stunden in der Woche hat man auch nicht so viel Zeit. Und mit 25 Kindern. Es ist schon gut, wenn ich höre, wenn ich, wenn ich kann hören, ob sie gut reden können. Und deswegen (...) eine ganze Stunde mich, also mich eine ganze Stunde für die Aussprache, für die Aussprache zu nehmen, habe ich das noch nicht gemacht.

- 113 I: Mhm, okay. Ja, okay, danke. Und beim Englischen, ah beim Italienischen, wo du gesagt hast, dass da unterrichtest du das eigentlich schon. Gibt es da irgendwelche verschiedenen Methoden oder Techniken oder Aktivitäten, die du da anwendest?
- 114 ST7: Ja. {ST7 lächelt} Ich versuche das so kreativ wie möglich zu gestalten. (...) Ich wir machen immer eine Schatzsuche der Aussprache, die ich selber gebastelt habe sozusagen. Mit verschiedenen, also es geht immer, also es geht in erster Instanz um /tʃi/, /ʃi/, /dʒi/, /g/, /k/. Und /k/, ja /k/ ist auch dabei. (...) Und da verstecke ich immer Post-Its in der *Homepage*, also in der Lerninsel außerhalb unserer Unterrichtszimmer, damit sie circa zehn Minuten haben, alle Post-its zu finden mit dem Wort und sie bei der richtigen, bei dem richtigen Klang zuzuordnen. Was ich noch mit Ihnen mache, ist eine Hörübung, in dem eine Person Wörter falsch ausspricht auf Italienisch. Also ja, absichtlich mit Fehler in der Aussprache. Und das funktioniert auch. Also, wenn sie natürlich die Worte mehrmals gehört haben, können sie das schon, können sie das schon erkennen, dass was falsch ist, das was stimmt nicht.
- 115 I: Ja, okay. Okay, interessant, ja.
- 116 ST7: Das sind meine *To Do* Aktivitäten für Aussprache noch einmal zu wiederholen. Es gibt auch sonst eine Menge *Online Quizzes*. Man kann, also, wenn man freier ist und man hat keine Schularbeit oder keinen, keinen Druck sozusagen kann man, kann man das wirklich auch kreativ gestalten. Und da verstehen sie, es macht ihnen Spaß.
- 117 I: Ja. Ja, das glaube ich. Okay, danke. Und genau, dann habe ich da noch eine Frage dazu. Das ist auch schon knapp erwähnt, aber gehst du auf die Aussprachefehler jetzt von deinen Schülerinnen und Schülern im Unterricht ein?
- 118 ST7: Mhm. Ja, also (...) Wie gesagt, wenn es sind wichtige {S7 lächelt} gravierende Aussprachefehler, gehe ich schon, gehe schon drauf ein, weil einfach, weil sonst. Wie gesagt, das ist mir wichtig, dass sie (...) dass sie was lernen, dass sie in eine kommunikative Situation benutzen können. Wenn die Aussprache komplett falsch ist und es klingt unverständlich, dann muss ich das sozusagen korrigieren und muss, ja. Und manchmal, wenn alle dasselbe, jetzt ich denke mehr an Italienisch, auf Italienisch natürlich, dann an Englisch, wenn alle denselben Fehler wiederholen. Es heißt, sie haben etwas nicht verstanden, sie haben das vergessen. Und deswegen ist es auch wichtig, dass die ganze Gruppe, die ganze Klasse sozusagen, das noch einmal anhört. Das <chi> ist /ki/ und nicht */ʃi/ oder was auch immer.
- 119 I: Ja, okay, passt. Gut, danke. Okay. Und genau, dann würde mich da jetzt zuletzt noch interessieren: Wie haben deine Unterrichtsbeobachtungen, jetzt bei deinen Kolleginnen und Kollegen, und aber auch deine bisherigen Erfahrungen einfach als Lehrerin deine Einstellungen zur Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht beeinflusst?
- 120 ST7: Ahm. Hm (...) Also, sie haben, sie haben tatsächlich nicht viel verändert, weil ich denke nach wie vor, dass es wichtig ist und, dass man sollte es überprüfen, wenn man nicht sicher ist, dass zum Beispiel vor dem Unterricht, weil, weil das, das kann auch passieren, dass man, dass man Fehler macht. Und deswegen, ahm, es ist immer, ich ich finde es immer sinn, es ist immer

sinnvoll, auch ein bisschen aufzufrischen, was man gelernt hat und vielleicht sich noch mal irgendwas anhören, damit die Aussprache richtig ist. Hm. Ich glaube, wie gesagt, ich glaube, in meiner Schule, also die Kolleginnen und Kollegen, die ich beobachtet habe, machen das schon. Also, ich finde, bei uns haben wir alle eine gute, also, also eine gute, eine gute Sprachkenntnisse auch. Auch, für was die Aussprache betrifft und deswegen ja, ich, wie gesagt, ich bin nach wie vor der Meinung, dass es wichtig ist und man muss schon ein bisschen Wert darauf legen, sozusagen.

- 121 **I:** Ja, okay, perfekt. Danke. Gut, dann würden wir jetzt eh schon zum letzten Teil kommen. Und zwar, würde ich da gerne noch Genaueres über deine Einschätzungen zu deinem fachdidaktischen Wissen jetzt in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Und zwar, wäre die erste Frage: Wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet Aussprache in deinen Englisch- und Italienischklassen zu unterrichten? Und du kannst auch jetzt gerne die Unterschiede aufzählen, falls es welche gibt, oder irgendwelche Unsicherheiten, falls es wieder welche gibt.
- 122 **ST7:** Mhm. {ST7 lächelt} Also. (...) In beiden Fällen, wenn ich, wenn ich wollte, wirklich eine ganze Stunde oder eine längere Sequenz über die Aussprache halten, musste ich mir die Regeln noch mal, also die, die alle Regeln noch mal durchgehen. In Italienisch dann ist es natürlich leichter, weil es ist sozusagen meine Muttersprache. Und Italienisch hat auch relativ wenige, also Standard Italienisch hat auch weniger, ich finde weniger Regeln und es ist für mich einfach intuitiver als Englisch. (...) Wenn ich sollte ganz genau, also ich kann, ich bin in, ich glaube, ich bin dafür vorbereitet zu erklären, wie die Unterschiede zwischen *English* und *American*. Aber wenn ich sollte wirklich ein bisschen mehr in die Tiefe gehen, da sollte ich mich auf jeden Fall noch einmal alles anschauen, damit ich 100 % vorbereitet bin.
- 123 **I:** Mhm. Okay, danke. Also würdest du sagen, du bist tendenziell jetzt einfach für den Ausspracheunterricht aufgrund deiner Erstsprache in Italienisch bisschen besser vorbereitet?
- 124 **ST7:** Ja, aber wirklich nur, weil es ist meine erste Sprache und, ahm, und das habe ich mehrmals. Und wie gesagt, ich habe das mehrmals schon gemacht. Und deswegen. In Englisch habe ich das nicht so intensiv gemacht, wie in Italienisch. Ich habe das gemacht, immer wieder. Wenn es, also je nach Gelegenheit sozusagen. Aber in Italienisch startet man immer mit Null mit, mit den Grundlagen und deswegen wäre dafür mehr vorbereitet. Also theoretisch, wäre ich dafür mehr vorbereitet. Aber wie gesagt, in beiden Fällen müsste ich mir noch einmal ein paar Sachen anschauen, damit ich wirklich sicher bin.
- 125 **I:** Mhm, okay, passt. Danke. Und hast du das Gefühl, dass du im Rahmen vom Studium ausreichend vorbereitet wurdest, die Aussprache zu unterrichten?
- 126 **ST7:** (...) Man kann, ich glaube, man kann so lang wie man will darüber diskutieren, ob es genug ist, ob es, ob man noch was besser machen oder ob man was was dazu noch machen kann. Ich finde, wie gesagt, (...) das Studium bereitet uns schon gut vor. Auch im Sinne von, auch im Sinne der Ausspracheunterricht. Wenn man das noch extra machen wollte, natürlich, muss man sich ein bisschen noch genauer vorbereiten. Aber ich finde, im Großen und Ganzen, es entspricht der Realität einfach.
- 127 **I:** Mhm, okay. Ja, passt.
- 128 **ST7:** [Das was wir] im Studium mitbekommen.
- 129 **I:** Mhm, okay. Gut. Und dann noch die vorletzte Frage. Also auch wenn du jetzt gesagt hast, an sich, würdest du sagen, es hat gepasst vom Studium her. Aber hättest du dir vielleicht trotzdem einen eigenen fachdidaktischen Kurs jetzt zum Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht mal gewünscht?
- 130 **ST7:** Ja, in Englisch vielleicht. Oder in Italienisch, oder egal?
- 131 **I:** Ganz egal. Je nachdem. Also in beiden oder nur in einem Fach.

- 132 **ST7:** Ja, das wäre interessant gewesen, weil, wie gesagt, das gezielt machen wir nicht so oft. Und es ist an uns, sozusagen an unseren Interessen überlassen, ob wir wirklich das vertiefen wollen und ob wir auch im Unterricht mehr einbeziehen wollen. Deswegen, ja. Also, ich finde auch, es schadet nicht. Das könnte sicher (...) interessant gewesen sein, auch weil wir haben diese also mit PPOCS und auch später mit ASSET lernt man ein sehr (...) fortgeschrittener *approach* {S7 lächelt} zu *pronunciation*, das man nicht wirklich in der Schule benutzen kann. Wenn ich wollte das erklären in einfache, also in einer schulgerechte, kindergerechte Art und Weise wäre (...) noch ein paar, wären ein paar Lehrveranstaltungen an der Uni vielleicht noch, also keine Ahnung, nicht unbedingt einen ganzen Kurs, aber ein Teil der Fachdidaktik. Ein paar Sitzungen in der Fachdidaktik wären sicher interessant gewesen.
- 133 **I:** Ja, okay, also quasi im Hinblick auf wie könntest du auch gewisse Laute zum Beispiel jetzt beibringen?
- 134 **ST7:** [Ja, wie kann man das.]
Ja, genau. Weil ich kann mir vorstellen, wenn man, wenn man den Kindern mit der *triangle* und alle *vowels* einfach konfrontiert werden, werden sie einfach einen Schock bekommen und deswegen. Aber es gibt sicher ein tausende Modell, anderen Modellen und Konzepten, die mit Kindern und mit Schüler und Schülerinnen besser funktionieren.
- 135 **I:** Ja, okay, passt. Danke. Gut. Und dann kommen wir schon zur allerletzten Frage. Und zwar, gibt es noch irgendwas, das dir zum Thema Aussprache im Englisch- und Italienischunterricht einfällt und das du vielleicht noch dazu sagen möchtest?
- 136 **ST7:** Hm (...) hm. (...) Ja. (...) Wie gesagt, es ist ein bisschen schade finde ich, dass bei der Italianistik das Thema gar nicht berücksichtigt wird, weil. Aber ja, das ist ein ganz anderes Problem der Italianistik, finde ich. Für Englisch finde ich, es ist sehr sinnvoll, wie es ausgebaut ist. Also PPOCS und dann später ASSET. Und generell, es gibt so viele *native speakers, course instructors*. Ich finde, es ist einfach leicht auch die (...) die Gewohnheit dieser Sprache, also diese Akzent immer weiter zu hören und immer wieder zu üben, nicht zu verlieren. Und das ist schon, ich finde, es ist schon, es ist schon sinnvoll.
- 137 **I:** Ja, okay, Gut. Perfekt. Danke. Dann wirklich danke noch einmal für deine Zeit und für's Interview.

10.8 Transcripts: teacher educator interviews

Teacher educator interview 1 (TE1: Sky)

Vienna, 27 February 2025

- 3 **I:** Okay, gut. Dann starten wir gleich mal mit ein paar kurzen Fragen zu Ihnen. Und zwar, seit wann sind Sie als Universitätsprofessoren auf dem Institut für Anglistik und Amerikanistik tätig?
- 4 **TE1:** Als Professorin im, sozusagen, im Rang von Professorin seit 2011. Aber tätig hier bin ich schon seit 1987. {TE1 lächelt}
- 5 **I:** Okay. {I1 lächelt} Wow. Okay. Und könnten Sie vielleicht jetzt so Ihre jetzigen Tätigkeit am Institut und Ihre Forschungsinteressen kurz beschreiben?
- 6 **TE1:** Jetzt ist meine Tätigkeit so in der Schnittstelle zwischen Fachdidaktik und Sprachwissenschaft, also angewandte Sprachwissenschaft. Meine eigenen Forschungsinteressen liegen seit ungefähr 20 Jahren im Bereich von *Content and Language Integrated Learning*. Da insbesondere auf der Rolle von Sprache im Lernen, das hat sich daraus

ergeben. Also zunächst einmal fokussiert auf Englisch, aber das weitet sich dann notgedrungen ermaßen aus. Also jetzt hat sich das irgendwie auch in der, in dem Forschungsfeld an sich auch so ein bisschen kristallisiert in Richtung *Disciplinary Literacies*. (...) Welche Konzepte könnte man da finden, dass auch die *content teachers*, die Geografen Biologen undsoweiter das für sich als relevant sehen und nicht so „Oh, das ist ja das, was die Sprachleute machen, das geht uns nichts an!“ Also, das ist so mein Hauptinteresse schon seit ein paar Jahren. Aber ich war sechs Jahre lang Studienprogrammleiterin und habe viele zu Betreuende. Also sehr intensiv ist auch meine Forschungstätigkeit nicht derzeit.

- 7 I: Okay, perfekt. Danke. Und noch ganz kurz: Welche Lehrveranstaltungen jetzt konkret für Studierende vom Lehramt Englisch unterrichten Sie aktuell oder so in den letzten Semestern?

- 8 TE1: Ja, aktuell, also jetzt die letzten Jahre mache ich immer die *Thesis* Seminare. Ich mache das *Applied Research* Seminar im Master. Und im Bachelor mache ich Einführungsvorlesungen und dann den Kurs zum, für die Bachelorarbeit. Und letztes Jahr habe ich auch mal wieder einen Pro-, ein Linguistik Proseminar gemacht. Aber ganz am Anfang meiner Laufbahn, meine erste Lehrveranstaltung war eine Aussprache Lehrveranstaltung.

- 9 I: Ah, okay, ja, das trifft sich dann gut. {I lächelt} Genau, weil da wollte ich jetzt eh auch fragen: Also, haben Sie schon vielleicht irgendwelche Erfahrungen jetzt mit der Vermittlung von Aussprache gemacht, im Sinne von einer Ausbildung oder eben Forschung, Unterrichtstätigkeit?

- 10 TE1: Also, begonnen hat es mit Unterrichtstätigkeit. Das waren meine allerersten Lehrveranstaltungen, eigentlich einige. Also die ganze Zeit während ich an meiner Doktorarbeit gearbeitet habe, habe ich den Vorläufer von PPOCS 1 unterrichtet, das hat damals Sprechpraktikum geheißen. Damals wurde man auch erst zugelassen, so wissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu halten, wenn man das Doktorat schon hat. Also, jetzt unterrichten die Prae-Docs auch die Proseminare, damals war das nicht so. Also, damals habe ich eben diese fünf Jahre, die meisten glaube ich ziemlich sicher, ja, neun Semester habe ich bestimmt dieses Sprechpraktikum unterrichtet. Und habe auch mich dann mit dem Sprachlabor beschäftigt. Damals dann ein damals neues Programm für das Sprachlabor entworfen, weil ich mir dachte: „Boah, das alte gibt es schon zehn Jahre.“ Und wenn man gerade erst Mitte 20 ist, erscheint einem das wahnsinnig lang. {TE1 lächelt} (..) Das, was ich dann entworfen hatte, hat es dann irgendwie noch viel länger gegeben. {TE1 lächelt} Aber jetzt, ja, die Zeit vergeht so schnell. {TE1 lächelt}

- 11 I: Okay, also das war dann quasi der Vorläufer von PPOCS?

- 12 TE1: Genau. Und forschungsmäßig haben wir dann Mitte der 90er Jahre eine Studie gemacht, so eine quantitative *Language Attitude* Studie zum, zur Einstellung von unseren Studierenden zu den beiden Hauptziel *accents*, *American* und *British*, *English English*, und auch zu *Austrian Accented English*. Das haben wir dann, gemeinsam mit (Namen der Beteiligten) habe ich das gemacht. Und das ist lustig, das wird immer noch zitiert. Manchmal kriegt man manchmal, heutzutage kriegt man so automatische Verständigungen da, ja, das sind die *attitudes of Austrian students*. Blabla.

- 13 I: Ja, ich glaube, von dem habe ich auch schon gelesen in meiner Literaturforschung. Genau. Okay, perfekt. Danke. Und jetzt noch die letzte Frage zu Ihnen: Und zwar, was ist Ihre Erstsprache? Bzw. was sind Ihre Erstsprachen?

- 14 TE1: Meine Erstsprache ist Deutsch. Oberösterreichisches Deutsch. Und meine Zweitsprache ist definitiv Englisch. Auch Familiensprache. Das ist vielleicht noch etwas, was für mich sehr deutlich war, weil es mit, eine Verquickung von Biografie und Aussprache. Ich war immer der glücklichste Mensch, wenn mich jemand für einen *native speaker* gehalten hat. Also, auch meine dann zukünftige Schwiegermutter, hat mir gesagt: "Which part do you come from?" *Meaning in the country*. Aber sobald ich dann mit dem (Name) in Österreich gelebt habe und wir verheiratet waren, hat es irgendwie so einen *switch* gegeben. Und diese, diese Bemühung, diese, es ist ja doch, es ist eine Bemühung und Anstrengung und es ist eine Haltung. Das hat sich verändert. Dass ich nicht mehr so unbedingt *native* klingen wollte. Ich habe auch eine andere Kollegin, die ziemlich zeitgleich auch einen Briten geheiratet hat. Bei der war das auch so.

- 15 I: Okay, ja, sehr spannend. Gut. Und sprechen Sie noch andere Sprachen?
- 16 TE1: Spanisch spreche ich ganz gut. Oder habe ich einmal ziemlich gut gesprochen. Da war das für mich auch gute Aussprache sehr, sehr wichtig. Die habe ich auch immer noch. Und dann glauben die Leute immer, ich kann besser Spanisch, als ich es tatsächlich kann. {TE1 lächelt}
- 17 I: Gut. Und, und wann haben Sie Spanisch gelernt circa?
- 18 TE1: Ich habe das neben der siebten, achten Klasse in der Schule begonnen. Also nicht, in der Schule gab es das nicht, aber ich habe das in, auf der Volkshochschule gelernt und habe dann eben studiert.
- 19 I: Okay. Passt. Danke. Genau.
- 20 TE1: Und ein bisschen Italienisch kann ich auch.
- 21 I: Ah, Sehr gut. Ja, das ist auch gut. {I lächelt} Okay, passt. Dann würde ich jetzt zum inhaltlichen Teil übergehen. Und zwar möchte ich zuerst gerne Ihre grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren. Und da wäre jetzt einfach mal die erste Frage: Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach Aussprache beim Fremdsprachenlernen allgemein?
- 22 TE1: Die Rolle, die es tatsächlich spielt, ist meiner Erfahrung nach verschwindend. Wobei ich selber vor extrem vielen Jahren, als ich Englisch begonnen habe im Gymnasium und damals war das auch nicht so, dass man dauerend irgendwo Englisch gehört hat. Also, das war wirklich die Aussprache meiner Englischlehrerin war der erste Mensch, den ich Englisch sprechen hörte und die hat mit uns wirklich geübt in den ersten Monaten: stimmhaftes /z/ und das /θ/. Dann mal so richtig /zzz/ und solche Sachen. Also, das ist auch nur so eine Anekdote, aber doch irgendwo ein gewisser Grundstein, so eine Aufmerksamkeit darauf hin. Und im, in der Volksschule am Heimweg hatte ich eine Freundin, die ein Zungen-/r/ sprechen konnte und ich nicht. Und mein Heimweg war länger und da habe ich wochen- oder monatelang immer das letzte Stück dann das Zungen-/r/ geübt. Das ich, das war dann super, wie ich Spanisch lernen wollte. {TE1 lächelt} Also, irgendwo war schon so ein Interesse von mir offenbar da. Bevor ich noch irgendeine Fremdsprache gelernt habe.
- 23 I: Ja, okay. Mhm.
- 24 TE1: Aber was, war das jetzt die Frage? Die Frage war zum Fremdsprachenunterricht?
- 25 I: Ja, genau. Also, im Fremdsprachenunterricht. Genau. Was für eine Rolle das spielt. Oder beim Fremdsprachenlernen im Allgemeinen. Das wäre jetzt nur so eine Grundsatzfrage eigentlich, sage ich mal.
- 26 TE1: Ja, hm. Ich glaube, das ist (..) da sind die Menschen einfach sehr verschieden. Also, es spielt, de facto spielt es eine Rolle. Es spielt nur im expliziten Unterricht wenig Rolle, aber de facto für die Lernenden glaube ich schon, dass es eine Rolle spielt, weil manche haben einfach so dieses Fremdheitsgefühl: Jetzt soll ich dann, wenn mein Mund irgendwie in einen Weisen bewegen, die man einfach völlig ungewohnt und fremd sind. Und für manche ist das dann irgendwo angstbesetzt oder sie lehnen sich dann irgendwie ablehnend. Und andere Leute finden das irgendwie lustig, spielerisch und probieren sich da aus. Ja, so sehe ich das. Das habe ich dann auch in, im, unter dem Ausspracheunterricht irgendwie so erfahren. Wobei da so, das war aber auch nur so aus dem Bauch heraus, habe ich mir gesagt: „Das ist irgendwie Drittel, Drittel, Drittel.“ Ein Drittel sind eigentlich eh super, die feilen noch mehr so herum. Bei einem, ein Drittel macht richtig große Fortschritte in ihrem Sprechpraktikum. Und ein Drittel, da bewegt sich nicht viel oder die würden noch viel länger brauchen. Oder vielleicht bewegt sich da nie sehr viel.
- 27 I: Mhm, ja, genau. Okay, und genau dann, dann wäre jetzt die nächste Frage, ob Aussprache Ihrer Meinung nach wieder im Englischunterricht, jetzt im österreichischen Sekundarschulbereich, unterrichtet werden soll? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Ein bisschen haben Sie es eh schon angesprochen.

- 28 **TE1:** Ja, ich glaube schon. Ich glaube schon, dass es unterrichtet werden soll. Natürlich ist es jetzt wenn man die Ausgangssprache Deutsch hat, sind jetzt nicht so viele Laute vorhanden oder Lautkombinationen, die so fremd wären. Aber ein bisschen halt doch. Ich glaube auch nicht, dass es jetzt, wenn man die Ausgangssprache Deutsch hernimmt, dass es so wirklich um Verständlichkeit geht. Oder ich denke die meisten Deutschsprachigen *even if they have a very strong accent, they will be understood* {TE1 imitiert einen österreichischen Akzent} (..) Aber es geht ja auch darum sozusagen, was man transportieren will. Und es macht halt schon ganz einen, doch einen ziemlichen Unterschied. Und die *accents*, also so wie man rüberkommt, wie, als wie im Endeffekt intelligent, kompetent oderso man rüberkommt. Man kann auch gescheite Sachen mit einem sehr starken Akzent sagen, wird man es schwerer haben, die zu platzieren, wie wenn man dieselben Sachen mit einem, muss überhaupt nicht akzentfrei sein, aber mit einem schwächeren Erstsprachen-Akzent von sich gibt, ja.
- 29 **I:** Ja, mhm. Okay. Und finden Sie, dass jetzt zum Beispiel Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern jetzt auch dementsprechend ausgebessert werden sollten im Unterricht?
- 30 **TE1:** Also, ich würde es auf keinen Fall das machen, in irgendeinem wirklich kommunikativen Kontext, aber ab und zu einmal so rausgreifen. Es ist sicher auch heikel. Man darf sich da jetzt nicht auf einzelne Personen hin, sondern muss das mehr loslösen, vielleicht durch irgendwelche Aufnahmen Dritter oder so. {TE1 lächelt} (..) Und auf gewisse, auf gewisse Themen hinweisen. Also, was, was schon für Verständlichkeit wichtig ist, ist die Wortbetonung, der Haupt, der Worthauptakzent. Weil das auch für die Worterkennung vom Gegenüber so wichtig ist, dass wenn man, wenn da der Hauptakzent auf der falschen Silbe sitzt, dann wird auf das ganze Wort nicht verstanden.
- 31 **I:** Ja, okay. Mhm, gut. Und jetzt, weil Sie ja gesagt haben, Sie können ein bisschen Italienisch. Jetzt wäre die Frage: Halten Sie vielleicht den Ausspracheunterricht in Englisch möglicherweise für wichtiger oder weniger wichtig als in Italienisch beziehungsweise in anderen Fremdsprachen?
- 32 **TE1:** (6) Nein, also. Ich wüsste nicht, warum, ehrlich gesagt. (..) Weil sicher die, die, die Kontexte, in denen man jetzt Italienisch und Englisch verwendet, unterscheiden sich schon. Oder In Italienisch sind sie weniger vielfältig, weil man es halt kaum jemals als Lingua Franca verwenden wird. Außer man sitzt mit irgendwelchen Erasmus-Studis, deren andere Sprachen, also dass das die gemeinsame Sprache ist, da in Italien. Aber selbst dann würde ich einmal wetten, dass viel Englisch gesprochen wird. Und in Englisch kommuniziert man viel, halt sehr viel mit Nicht-Muttersprachler. Wobei ist ja heutzutage in Europa auch schon wieder ganz anders. Weil wenn man jetzt in Italien ist, in Großstädten kommuniziert man sicher auch mit vielen Zweitsprachen-Sprechen. Also das hat, zum Beispiel, für mich in Paris meine Kommunikationswilligkeit oder zu meiner Entspannung beigetragen, dass ich dort mit zwei anderen Zweitsprachlern Französisch gesprochen habe und mich nicht so beurteilt gefühlt habe.
- 33 **I:** Mhm, verstehe.
- 34 **TE1:** Okay, zurück zur Aussprache. Nein, eigentlich nicht.
- 35 **I:** Mhm. Ja, passt. Okay, mhm. Und dann, ist da dazu noch die letzte Frage: Halten Sie es für wichtig, dass Lehramtsstudierende als zukünftige Fremdsprachenlehrerinnen und -Lehrer einen *native* bzw *native-like* Akzent haben? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 36 **TE1:** Also, *native* und so richtig *native*, also *near-native* muss überhaupt nicht sein. (..) Und es soll anders ausschauen. Also, *native*, soweit man das überhaupt kann, muss es definitiv nicht sein. Aber es sollte auch nicht allzu weit davon weg sein, weil ich glaube, das hat was mit dem *standing* zu tun, das man dann hat bei den Schülern. Speziell, also mit Englisch hören die meisten *kids native English any time*. {TE1 lächelt} Und wenn man dann da sehr österreichisch klingt, jetzt in unserem Fall, glaube ich, macht es schon Abstriche bei der empfundenen Kompetenz. Und in Italienisch ist es vielleicht, sozusagen diese *exposure* weniger, aber trotzdem, man kann sich jederzeit Italienisch besorgen im Web. Und YouTube-Videos oder sonst irgendwas anhören. Genau. Also, für mich ist es im Sinne von, vom *standing*, von der transportierten Kompetenz, Gesamtkompetenz, ich finde das ist einfach, ja irgendwie wie eine

Kleidung. Wo die, ja, kann man nur so schöne Qualitäten sich darunter verstecken. Aber das ist halt ein, ein, wirklich ein äußerer, erster Eindruck und ein sehr beständiger Eindruck, weil man ja als Lehrkraft praktisch eh nur mündlich kommuniziert mit den Schülerinnen und Schülern. Also, ich finde es echt wichtig.

- 37 I: Ja, okay, passt. Gut und dann kommen wir jetzt zum nächsten Teil. Und zwar, geht es da jetzt um die, also wieder um Ihre Einstellungen jetzt, zur Rolle der Aussprache im Lehramtsstudium. Und zwar, soll Aussprachetraining Ihrer Meinung nach Bestandteil eines Englisch-Lehramtsstudiums generell sein? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Das haben Sie am Anfang schon angesprochen, genau.
- 38 TE1: Das habe ich eigentlich eh am Anfang schon beantwortet. Ja.
- 39 I: Genau. Also: Ja. Genau. Ich glaube, das passt, genau. Dann überspringen wir die. Und vielleicht noch kurz: Finden Sie aber, dass zum Beispiel Aussprachefehler jetzt von den Lehramtsstudierenden in Sprachkompetenzkursen auch ausgebessert werden sollten?
- 40 TE1: In anderen Sprachbildungskursen?
- 41 I: Ja.
- 42 TE1: Naja, das gilt im Grunde das Gleiche, was ich jetzt für den Schulunterricht vorher schon kurz gesagt habe. (...) Schon ich, wenn, wenn wirklich sehr gravierende Fehlaussprachen oder so Laut-Bildungsprobleme sind, würde ich sagen „ja“. Aber das habe ich auch gemacht, nicht oft aber doch, das einfach in einem Einzelgespräch mit Studierenden ansprechen.
- 43 I: Mhm, ja. Okay, gut. Und dann wäre die, da noch eine Frage dazu: Soll fachdidaktisches Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache an der Universität unterrichtet werden, Ihrer Meinung nach? Also die Fachdidaktik?
- 44 TE1: Ja. Ja. Also, ich meine, natürlich. Wenn ich jetzt sage, das ist wichtig, dann eigentlich gehört es genauso in diese, in dieses Portfolio von *teaching skills* wie, wie *reading, writing, listening, speaking, grammar, vocabulary* und eben {TE1 säufzt und lächelt} (...) *Pronunciation*. Und das fehlt, das fehlt. Meine persönliche Idealvorstellung wäre ja, weil man einfach gar nicht so viele Lehrveranstaltungen „Fachdidaktik für XY und Z“ haben kann, dass das ein bisschen mehr verschränkt werden könnte in den Sprachkompetenzkursen hier. Dass man da immer wieder ein bisschen eine Metaebene auch einzieht und sagt: „Okay, und wenn man jetzt“ {TE1 schnippst} *switch, different (type) on* und was heißt das jetzt als für mich als zukünftige Lehrerin?“ Aber, ich gebe zu, das ist einfach eine sehr, sehr große Anforderung auch an unsere Lehrenden. Und auch an die Studierenden, da merke ich immer wieder, das fällt einfach schwer. „So, jetzt haben wir das ja.“ {TE1 lächelt} „Jetzt ist /LSS2 und jetzt ist es nicht Aussprache, oder es ist nicht, oder es ist nicht Fachdidaktik, ja.“
- 45 I: Mhm, okay, ja. Mhm, gut. Und das ist jetzt eh auch schon der letzte Teil ein bisschen. Und zwar, würde ich da abschließend noch gerne Genaueres über Ihre Einschätzung zur Vorbereitung der Studierenden jetzt konkret an der Universität Wien in Bezug auf das Aussprache, auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Da wäre jetzt die erste Frage, inwiefern Aussprache, Aussprache aus Ihrer Sicht derzeit verankert ist. Das haben Sie aber jetzt eigentlich eh schon beantwortet.
- 46 TE1: Also, im Fachdidaktik Curriculum eigentlich nicht. Ja, es wird auch jetzt nicht besser werden, fürchte ich, weil ja die Fachdidaktik gekürzt wird. Ja.
- 47 I: Okay. Genau und da wäre jetzt eben die nächste Frage, die haben Sie auch schon angesprochen, aber ich werde sie noch mal kurz vorlesen: Haben Sie das Gefühl, dass Studierende eben im Rahmen vom Lehramtsstudium ausreichend vorbereitet werden, die Aussprache jetzt in ihren zukünftigen Englischklassen zu unterrichten?

- 48 **TE1:** (...) {TE1 schmutzelt} Nein. Aber es ist nie jemand genügend für irgendwas vorbereitet, weil man ja. Aber gerade in puncto Aussprache fehlt eigentlich sozusagen dieses, die, überhaupt nicht die Basis im Sinne von selbst machen die Studierenden das ja mit. Und manche machen sicher auch den Schritt und sagen: „Okay, ich habe das so erfahren, was davon setze ich vielleicht selber auch ein?“ Aber das, das klappt nicht bei allen Studierenden, habe ich so den Eindruck.
- 49 **I:** Ja, okay. {I lächelt} Gut. Genau, und jetzt werde ich im Folgenden noch drei Aussagen vorlesen. Also sind es leicht adaptierte Auszüge aus meinen Interviews mit jetzt eben mit den Studierenden, die genau eben auf die Frage geantwortet haben, ob sie sich ausreichend vorbereitet fühlen. Und da würde ich Sie jetzt einfach bitten, vielleicht die Auszüge kurz zu kommentieren beziehungsweise Ihre persönliche Sichtweise zu erläutern. Und zwar, wäre da die erste Aussage: Ich kann in beiden Fächern, also jetzt in Italienisch und Englisch, wahrscheinlich genauer den GERS zitieren, als ich Aussprache unterrichten kann.
- 50 **TE1:** Mhm. {TE1 lacht} Ja, kann ich mir vorstellen, weil halt der GERS immer wieder vorkommt, noch dazu in beiden Fächern. Und es ist ja derselbe GERS. Also, ja. Nein, nein, das siehe ich gar nicht im Zweifel.
- 51 **I:** Okay, passt perfekt. Dann wäre eben die nächste Aussage: Nicht unbedingt ein ganzer Kurs, aber ein paar Sitzungen zur Aussprache in der Fachdidaktik wären sicher interessant gewesen. Das war eigentlich Ihre Meinung auch?
- 52 **TE1:** Ja, genau. Also, das wäre eben. Genau, einen ganzen Kurs werden wir nie im Leben schaffen, aber. Hm. Aber ich fürchte ja, dass sogar ein paar Sitzungen schwierig werden. Deshalb halt mein, mein Ausweichmodell: Versuchen wir, die Fachdidaktik ein bisschen in die Sprachkompetenz reinzubringen. Aber das ist ein bisschen, ja ein bisschen ein frommer Wunsch.
- 53 **I:** Okay, gut. Und dann werde das letzte Statement noch: In Italienisch hast du die Ausspracheregeln und die Regeln unterrichtest du einmal und die Sache ist erledigt. Und in Englisch ist es etwas anderes. In Englisch würde man wahrscheinlich eher mit Lautschrift und solchen Sachen arbeiten. Inwiefern Sie das kommentieren können?
- 54 **TE1:** Ja, wahrscheinlich ist.
- 55 **I:** [Italienisch sehr ähnlich wie Spanisch] würde ich sagen, von der Aussprache her.
- 56 **TE1:** Ahm, naja. Da geht es eher, da geht es ja eigentlich mehr um die, um die Orthografie. Beziehungsweise es geht mehr um das, die Umsetzung der Orthografie in der Lautung. Ist natürlich auch Aussprache. Ja, da ist halt das Englische aus historischen Gründen, hat halt keinen so einen fast eins zu eins *match* wie das Spanische oder das Italienische. Insofern gibt es da sicher, ja, viel mehr Aus-. Es gibt eigentlich gar keine Ausnahmen, sondern es besteht irgendwie aus verschiedensten Subsystemen, die sich da angesammelt haben über die Jahrhunderte. (...) Ja, stimme ich zu. Nur ist das jetzt nicht Aussprache in dem Sinne, wie man das bisher eigentlich gesehen haben jetzt im Interview, im Sinne von „Welche Qualität haben meine Lautungen? Wie nahe sind sie an irgendeiner *native* Variante oder an der Standard *native* Variante? Und wie stark ist der Einfluss meiner ersprachlichen Lautung?“ Das ist ja jetzt beim Umsetzen von Orthografie in, in Aussprache noch nicht wirklich eingepreist. Ja, ich meine, irgendwie schon (...) aber nicht so ganz.
- 57 **I:** Ja, so von einer anderen, anderen Perspektive.
- 58 **TE1:** [Ja, andere Perspektive.] Genau.
- 59 **I:** Genau, okay. Ja, super. Perfekt. Und dann komme ich eh schon zu den zwei Abschlussfragen. Und zwar jetzt. Angesichts der anstehenden Lehramtsreform wäre eine Frage gewesen, die Sie auch schon ein bisschen vorweg genommen haben, ob Sie konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Ausspracheausbildung im Lehramtsstudium haben würden?

- 60 **TE1:** Mhm. Also, ich glaube, von der Aussprache in der Sprachkompetenz, eigenen Sprachkompetenz unserer Studierenden kann gar nicht mehr eigentlich verlangen von einem Curriculum. Also, das ist eh relativ, eher ein Alleinstellungsmerkmal vom Wiener Englisch Curriculum, dass man Aussprachekurse haben, das gibt es fast nirgends. Also, einen Aussprachekurs. PPOCS 2 ist er dann jetzt nicht mehr Aus-, ja auch aber schon mehr auf Diskursebene eben. Also, das, denke ich, das ist das Maximum was was ging, was realistischerweise möglich ist. Und in puncto Fachdidaktik haben wir's eh gesagt. Also, irgendwo ein paar Sitzungen, möglichst vielleicht zeitnahe im Studium zu dem Selbst-Absolvieren von PPOCS 1, damit man das auch noch irgendwie so präsent hat. Nicht unbedingt gleichzeitig, aber kurz danach, wäre wahrscheinlich gut, ja.
- 61 **I:** Ja, mhm. Super. Genau. Und jetzt noch die, die Abschlussfrage: Gibt es noch irgendetwas, das Sie zum Thema Aussprache, jetzt im Englisch-Lehramtsstudium oder generell im Fremdsprachenunterricht, hinzufügen möchten?
- 62 **TE1:** Ahm, ja, diese Geschichte mit der Identität. {TE1 lächelt} Weil das ja manche, also wenn man. Also bei vielen, glaube ich, so stark damit verbunden ist. War es für mich ja auch {TE1 lächelt} in meinen jungen Jahren. Und auch dieser *switch*, von dem ich gesprochen habe, hat definitiv auch etwas damit zu tun gehabt. (...) Aber es kann einfach so hinderlich, also dieses Gefühl, also diese Sicht, dass ich (...) meine Identität irgendwie ändern muss, wenn ich jetzt Aussprache eher *native-like* versuche zu imitieren. Und ich verstehe das völlig, dass manche Menschen das irgendwie nicht wollen, ja. (...) Aber ich fände eine sehr produktive Herangehensweise, wenn man das mehr so wie im Schauspielunterricht angeht, und sagt: „Es ist nicht *accent change*, sondern *accent addition*.“ Ich hole mir einen, noch einen dazu, noch einen dazu. Und ja, in Englisch kann ich immer mit starkem österreichischen Akzent reden {TE1 lächelt} oder halt mit weniger starkem österreichischen Akzent, oder, wenn ich das einbilde, auch ziemlich *native-like*. Also, sozusagen dieses, das mehr so, wenn es gelingen würde, das zu vermitteln. Es ein bisschen spielerischer zu sehen. Vielleicht ist es heutzutage sogar eh leichter, weil diese Idee, also dass wir alle irgendwie nicht einfach eine Identität haben, sondern halt so in der situationsbedingt immer wieder so ein bisschen changiert, dem eh entgegen kommt. Aber ich glaube, das wäre irgendwie so als ein expliziter Ansatz im Ausspracheunterricht vielleicht produktiv. Mhm, das wollte ich noch loswerden.
- 63 **I:** Okay, perfekt. {I lächelt} Gut, danke. Dann bedanke ich mich erneut für die Zeit und das Interview.
- 64 **TE1:** Gerne.

Teacher educator interview 2 (TE2: Grey)

Vienna, 10 March 2025

- 3 **I:** Dann möchte ich gerne mit ein paar kurzen Fragen zu Ihnen beginnen. Und zwar, seit wann sind Sie als Universitätsprofessorin auf dem Institut für Anglistik und Amerikanistik tätig?
- 4 **TE2:** Also hier am Institut seit 2018.
- 5 **I:** Mhm. Und könnten Sie Ihre Tätigkeit am Institut und Ihre Forschungsinteressen kurz beschreiben?
- 6 **TE2:** Also, ich bin Professorin für Didaktik der englischen Sprache. Das heißt, sowie meine Forschung wie auch mein Unterricht laufen in dem Bereich. Also, wenn man jetzt bei der Forschung sind. Ich forsche sehr viel zu bilingualen Unterricht und dem Lernen von Fachsprachlichkeit im, vor allem im CLIL-Unterricht, also in der Sekundarstufe. Und auch bis zu

einem gewissen Grade im universitären Bereich. Das ist, seit ich hier bin, weil hier der Fokus auf der Ausbildung von Schullehrkräften ist weniger. Und da ist es eben mein Hauptforschungsgebiet. Ich arbeite auch zur Lehrerinnenbildung im Bereich der Sprachlehrerinnen. Da bin ich in mehreren Projekten tätig. Also eines war zur Vorbereitung auf inklusiven Unterricht für Englischlehrerinnen, also vor allem in Bezug auf Neurodivergenz. Und jetzt arbeite ich an mehreren Projekten, wo es eigentlich darum geht, die nachhaltig bei Lehramtsstudierenden und dann zukünftigen Lehrerinnen eine Forschungs *literacy*, also sogenannte *research literacy*, also ein Verständnis für die Möglichkeiten von Forschung für den eigenen Sprachunterricht zu machen. Und im Unterrichten habe ich halt Kurse im BEd und im MEd. In letzter Zeit hauptsächlich im MEd zu verschiedenen, also das sind so Überblickskurse wie auch Spezialkurse. Und betreue so zwischen 15 und 20 Masterarbeiten und drei Dissertationen. Und dann bin ich im Moment stellvertretende Vorständin und habe verschiedene Forschungsmanagement Positionen.

7 I: Mhm, okay, danke schön.

8 TE2: Also nicht langweilig.

9 I: Ja, klingt auf jeden Fall nicht so. Genau, und dann hätte ich noch eine Frage: Haben Sie vielleicht irgendwelche Erfahrungen mit der Vermittlung von Aussprache? Spricht jetzt in einer Ausbildung oder in der Forschung vielleicht?

10 TE2: Ja, beides. Also, vor vielen Jahren habe ich das, was jetzt eben Kurs PPOCS ist, was früher Sprechpraktikum war und dann eben *Practical Phonetics* wurde, unterrichtet. Also, ich habe es unterrichtet, gleich nach meinem. Also ich war Tutorin vor 100 Jahren. Also, studiert habe ich zwischen 91 und 97, wann ich genau Tutorin war, weiß ich nicht mehr. Und relativ bald danach habe ich in PPOCS unterrichtet und (...) Ja, also bis. (...) Also, ich war von 2009 bis 2018 in Großbritannien tätig, habe dort gelebt. Also, davor habe ich halt aufgehört mit dem Ausspracheunterricht. Ich habe es auch forschungsmäßig, ich habe einen Master of Science 2000 gemacht und in dem ging es in meiner Abschlussarbeit um Intonation im *Second Language* Bereich, also *Second Language Acquisition* Bereich. Ja. Also, aktuell forsche ich nicht dazu. Ich habe aber einmal.

11 I: Okay, danke. Gut. Und dann hätte ich noch eine letzte Frage zu Ihnen. Und zwar, was ist Ihre Erstsprache beziehungsweise sind Ihre Erstsprachen?

12 TE2: Englisch und Deutsch.

13 I: Okay, und welche anderen Sprachen sprechen Sie noch? Falls Sie noch welche sprechen.

14 TE2: Italienisch und Spanisch. Und sehr wenig Französisch.

15 I: Mhm, okay. Und wo haben Sie die Sprachen gelernt?

16 TE2: Italienisch in der Schule und an der Universität. Also, mein Zweitfach im Grundstudium war Italienisch. Spanisch habe ich sowohl informell gelernt, wie auch dann in Sprachkursen, sowohl von der Uni wie auch vom Lateinamerika-Institut. Ja. Französisch habe ich durch sehr viele private Kontakte und dann eben auch durch Sprachkurse gelernt. (...) Ja, Spanisch ist jetzt auch im Moment wieder stärker, weil ich mit zwei meiner Forschungsprojekten mit spanischen Kolleginnen arbeite. War jetzt auch gerade drei Wochen in Spanien. Also, es hat jetzt wieder sozusagen einen Impuls gekriegt. Aber so von der *proficiency*, also Englisch-Deutsch ist muttersprachlich und Italienisch ist sicher die stärkste Fremdsprache. Französisch die schwächste.

17 I: Mhm, okay, passt. Danke schön. Gut, dann würde ich jetzt gerne (...) mehr zu Ihren grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren. Und zwar, wäre da die erste Frage eigentlich relativ, eine allgemeine Frage. Und zwar, welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach Aussprache beim Fremdsprachenlernen?

- 18 **TE2:** Mhm, okay. Also, ich glaube, es ist. Also, ich glaube, man muss einmal unterscheiden, um welche Fremdsprache es geht. Also, ich habe sehr kurz als Schullehrerin nur gearbeitet, muss ich sagen. Aber da war schon, und das war in den späten 90er und frühen 2000ern, und da war schon ein Unterschied, der sicher stärker geworden ist, dass die Schüler und Schülerinnen oder eben bei uns eben auch die Studierenden mit Englisch natürlich sehr viel mehr in Kontakt sind und eine sehr viel höhere Kompetenz haben als in anderen Fremdsprachen. Ich glaube, dass Ausspracheunterricht schon immer wieder ein bisschen ein Stiefkind ist. Im Sinne von, ahm. Also, es gibt zwar ein Verständnis, dass man *fluency*, bei den meisten Lehrerinnen gibt es ein Verständnis, dass man *fluency* und *accuracy*, also, im kommunikativen Fremdsprachenunterricht verbindet. Aber die *accuracy* bleibt dann meistens lexiko-grammatikalisch, ja. Also, das Aussprache auch *accuracy* sein kann, das ist wenig. Ich kann mich auch erinnern, zum Beispiel, dass es für mich wirklich ein *eye opening* war, wie ich einmal mitgekriegt habe, dass im Italienischen, dass es Geminaten gibt. Also, dass ein, also, und dass das sehr viel Unterschied macht von dem, wie Deutsch man klingt, ob ich jetzt **/mama/* oder */mamma/* sage. Ja, und das war zum Beispiel in der Schule nie Thema, ja. Also, das war dann viel später mal Thema. Ich glaube in Englisch ist es schon sehr problematisch, weil natürlich quasi die, die Annahme, dass jetzt, sagen wir einmal ein britisches Englisch, was ich habe zum Beispiel, dass das eine Norm ist, ist natürlich viel problematischer, ja. Ich habe Englisch als Lingua Franca, als gängige Praxis. Und was jetzt von der *pronunciation* zur *intelligibility* beiträgt oder nicht, ist nach wie vor relativ unklar. Ich glaube auch, dass es oft übersehen wird, dass zum Beispiel Lehrkräfte, wenn jetzt ein Kind oder ein Studierender sagen wir mal aus China kommt oder Frankreich kommt, ein oder Griechenland, ein, eine Abweichung von einer fiktiven Norm, die gleich ist wie bei den deutschsprachigen Schülerinnen, als viel stärker empfunden wird. Weil wir natürlich unsere Filter haben, die unsere eigene Erstsprache als weniger stark akzentuiert wahrnehmen. Ja, ich weiß nicht. Also, ich meine, ich glaube, es ist etwas, das an Bedeutung im Englischunterricht schon an Bedeutung verloren hat, weil die generelle Kompetenz sozusagen bei Universitätsstudierenden sicher höher ist. Gerade im Mündlichen. Im Schriftlichen nicht. Aber im Mündlichen ist die Kompetenz sicher höher als vor 25 Jahren. (...) In anderen Sprachen ist es sicher ein sehr großes Thema. Also. (...) Wo, wo weniger (...) Ja, wie soll ich sagen? Weniger Input eben außerhalb der Schule möglich ist. (...) Ich glaube, es wird sehr wenig bewusst gemacht. Generell, auch wenn das teilweise, glaube ich, schon einen sehr großen Effekt haben kann. Also, ich glaube, dass in allen Fremdsprachen, wenn natürlich nie bei allen Lernerinnen, aber dass ein Bewusstsein von wie, ja. Auch, dass man zum Beispiel weiß in Spanisch ist generell die Artikulation weiter vorne, das ändert schon einmal, wie man klingt. Ja, und das Vokal-Längen im Englischen aussagekräftig sind und wichtig sind, ist auch wichtig. Ist noch viel wichtiger, wenn man Spanisch-Erstsprecherinnen hat, die ja prinzipiell keine Vokal-Längen machen, ja. Und ich glaube das Verstehen, das ist das Problem, glaube ich, was auch immer unterschätzt wird. In einem einsprachigen Klassenzimmer ist eine Verständlichkeit fast immer gegeben, weil durch das Muster einer geteilten Erstsprache kommt es selten zu Verständnisproblemen. In meiner Erfahrung.
- 19 **I:** Mhm, okay. Ja, und jetzt wäre die nächste Frage, das haben Sie jetzt eh schon ein bisschen angesprochen auch. Aber die nächste Frage wäre gewesen, ob Aussprache Ihrer Meinung nach im Englischunterricht im österreichischen Sekundarschulbereich unterrichtet werden soll.
- 20 **TE2:** Also, ich glaube, es ist wie, wie alle Bereiche, nicht etwas, wo ich sage: „Ich kann oder soll es isoliert unterrichten.“ Also, ich glaube, was sehr wichtig ist, ist es zu unterrichten in dem Sinn, wo jetzt die bedeutungstragenden Unterschiede sind. Das sind, also, als Problemfälle sind das vor allem die Vokal-Längen, ja. (...) Dann gibt es natürlich die, die Laute, die so als *marker*, also dass ich ein */ðə/* oder ein je nachdem */r/* welche Varietät ich will oder die */o/s* oder etc. mache und irgendein Bewusstsein schaffe, da ist jetzt was anderes. Was glaube ich schon auch spielerisch durchaus sein kann, dass man sich mit einem anderen Lautsystem auseinandersetzt. Das soll, glaube ich schon sein. Ich glaube. (...) Ein übertriebenes, also was ist übertrieben? Aber ein. (...) Ich glaube, es ist wichtig auf, wie bei allen Bereichen, dass man auf *intelligibility* den Fokus legt. Ich glaube, dass manche Sachen. (...) Also, ich glaube, dass auch die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Akzenten konfrontiert werden sollen. Das passiert zusehends. Aber dass sie nicht nur, also, vor allem in den höheren Klassen, nicht nur Standardakzente hören, sondern auch quasi sich bewusst werden, was die Varietät ist, die es gibt. (...) Worauf jetzt quasi eine Lehrkraft als *focus on form* acht gibt. Ich glaube, dass, da sollte Aussprache schon dabei sein. Ja, ich glaube, dass ein Bewusstsein, genauso wie jetzt ich weiß nicht grammatikalische

Formen bedeutungstragend sein können oder auch nicht, Ausspracheformen oder Phonetik bedeutungstragend sein kann oder nicht. Und ich glaube, das Bewusstsein ist nicht so hoch. Sagen wir mal so. Es ist natürlich auch so, dass auch wenn wir sehr mündlich, sagen wir jetzt einmal Klassenzimmer haben, im Fremdsprachenunterricht sind die gewichteten Prüfungsleistungen meistens nach wie vor schriftlich. Und das ist generell, glaube ich, ein bisschen ein *mismatch*, dass sehr viel Mündliches passiert. Dann sind die meisten Hausübungen schriftlich und die Schularbeiten sind schriftlich und da gibt es quasi nur einen rezeptiven mündlichen Teil. Es gibt *listnings*, aber es gibt keine *speakings*. Die gibt es dann bei der Matura wahlweise, also auch nicht verpflichtend. Das heißt, das ist eine Tendenz, bei Englisch ist ein bisschen weniger so, aber es ist schon eine Tendenz, dass das nicht die ganz schwachen Schülerinnen wählen. Und das ist irgendwie ein. Also, es ist nicht nur bei Englisch, aber es ist in sehr vielen Fällen, dass wenn ich mir anschau, was passiert in einer regulären Stunde und was macht die Note und die Leistung, Leistungsbemessungsgrundlage aus, das eigentlich nicht sehr zusammengeht. (...) Und sozusagen Aussprache ist Teil von *speaking competence*, ist Teil von, von *interaction competence* und da kommen halt viele Sachen dabei. Ich glaube, es kann realistisch nur ein Element von dem sein.

- 21 I: Ja, mhm. Und finden Sie, dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht ausgebessert werden sollten?
- 22 TE2: Also, ich glaube, das, das hängt halt mit der generellen Korrekturpraxis zusammen. Also, ich glaube, es ist klar bei *fluency exercises* nicht, weil da würde ich auch keine Grammatikfehler ausbessern. (...) Man weiß, dass sozusagen *word stress issues* und *vowel length issues* die verwirrendsten sind, sagen wir jetzt einmal, im normalen Gespräch. Das heißt, die würde ich schon sozusagen in einer *remedial session* nehmen. Also, dass man einen Fokus darauf legt. Also, dass man sagt: „Das heißt halt nicht */əˈnæl'eɪsɪs/." Ja, oder was auch immer so die Dauerbrenner sind. (4) Also, ich sehe keinen Grund, eine andere Korrekturpraxis bei, bei Aussprache als bei anderen Sprachelementen zu haben. (5) Ich glaube sozusagen, es ist eher die Frage, ob, also wenn man fokussiert ist, dass wenn man sich auf bestimmte Elemente fokussiert im Unterricht, welche das dann sind. Und ich glaube, das ist etwas, was. (...) Ja, wo ich nicht weiß, wie, wie Lehrerinnen im Moment agieren. Ich glaube, es wird weniger bemerkt als, sagen wir jetzt zum Beispiel, lexiko-grammatikalische Fehler. Und wenn Aussprachefehler bemerkt werden, dann glaube ich, wird immer noch sehr viel Aufmerksamkeit, sagen wir auf die, die die *marker* gelegt. Also die, ich meine, ob ich jetzt /ðə/ oder */də/ sage, ist, ist bedeutungsmäßig egal. Aber es ist was, was man natürlich als nicht-Englisch oder nicht-muttersprachlich Englisch sehr bald identifiziert. Ob jemand sagt. (...) /bi:t/ oder /bit/ (...) Wenn ich quasi Deutsch spreche mit der Auslaut-Verhärtung, merke ich das wahrscheinlich nicht so sehr als Lehrkraft. Wäre aber wichtiger. (...) Ja, also ich. Ja, es soll korrigiert werden. Ich würde es nicht anders korrigieren als andere Systemfehler.
- 23 I: Ja, mhm. Okay. Und halten Sie den Ausspracheunterricht in Englisch möglicherweise wichtiger als in Italienisch beziehungsweise in anderen Fremdsprachen? Das haben Sie
- 24 TE2: Nein. Also, wichtiger, sicher nicht. Wenn, dann würde ich es wahrscheinlich umgekehrt sehen. Weil ich meine, das, wie soll ich sagen, das ist jetzt anekdotisch, weil mein letzter Italienischunterricht ist lange her, aber. (4) Da war schon. (...) Da gab es größere Probleme, ja. Und wie schon gesagt, ich glaube, dass zum Beispiel. Ich meine Französisch kann ich schwer einschätzen. Da gibt es sicher auch sehr viel, sozusagen in der digitalen Welt, das verfügbar ist. Aber in Italienisch ist es wenig. Also, wenn ich Netflix auf Italienisch schauen will, dann muss ich suchen. Wenn ich was auf Englisch schauen will, muss ich nicht suchen. Ja, Spanisch ist sicher anders. Da gibt es halt auch (...) andere Probleme. Französisch weiß ich nicht genau. (...) Aber ich sehe, also den Unterschied sehe ich natürlich, dass Französisch, dass Englisch eindeutig eine Weltsprache ist mit verschiedenen muttersprachlichen Sprecherinnen, die auch akzeptiert sind. Und das hat sich sicher geändert in den letzten 20 Jahren. Also, vor 20 Jahren, war es klar, dass wenn, sagen wir ein, eine deutschsprachige Expertin oder französischsprachige Expertin in der *BBC* interviewt wird, dass es entweder übersetzt wird und sie in ihrer Muttersprache interviewt wird, oder dass dann halt die Kommentare irgendwie hochgehen, wie jetzt dann ihr Englisch nicht furchtbar war oder gut war oder schön war oder was auch immer. Es ist mittlerweile würde ich sagen, ziemlich egal. (4) Das kann sich natürlich. (...) Vor allem in Amerika ist es sicher mehr eine Abwendung von einer Internationalisierung, vielleicht ändert sich das damit auch. Aber

generell kann ich jetzt nicht mehr sagen, jemand, ein akzentuiertes Englisch sei nicht professionell vertretbar. Das geht nicht, ja. Also. (...) Alle wichtigen Personen in EU, verschiedensten internationalen Gremien sprechen Englisch und das ist fast immer eindeutig akzentuiert, aber meistens immer noch verständlich. Also, ich würde sicher nicht sagen, dass Englisch mehr Aufmerksamkeit braucht als Italienisch oder Französisch. Im Zweifel würde ich es umgekehrt sehen. Nicht aus einer Wertigkeit, sondern einfach aus der Verfügbarkeit. Also, ich muss immer noch davon ausgehen, dass Italienischunterricht hauptsächlich in der Schule stattfindet. Oder Italienischlernen, sagen wir mal. Und Englischlernen findet schon sehr viel auch außerhalb der Schule statt. Und sie haben natürlich auch wesentlich mehr Zeit im Englischunterricht. Also, sie haben doch, laut Lehrplan, also sagen wir in der Pflichtschule acht Jahre, weil es von der ersten Volksschule an ist. Die zweite lebende Fremdsprache fängt frühestens in der siebten Schulstufe an. (...) Und in vielen Schultypen gibt es ist auch erst ab der neunten Schulstufe, wenn überhaupt. Also, ich, im Zweifel, glaube ich, bräuchten sie es eher in den romanischen Sprachen. Aber das ist eh jetzt nicht so, weil ich sage: „Es ist wichtiger oder weniger wichtig in der Sprache.“ Sondern einfach aufgrund der Umstände, in der diese Sprache gelebt und gelernt wird. Und in anderen, in sehr. Also ja, ich meine für, für, für nicht *non-cognitive languages* ist es sicher noch einmal ganz anders. Also, wenn jemand Chinesisch lernt oder Japanisch lernt, dann wird ein Großteil der Arbeit auf Aussprache sein. Also, bis ich eine, eine Tonsprache gelernt habe, das dauert schon sehr lange und ist alles bedeutungstragend und braucht dann natürlich massive Aufmerksamkeit. (...)

- 25 I: Mhm, mhm. Ja, und halten Sie es für wichtig, dass Lehramtsstudierende jetzt als zukünftige Fremdsprachenlehrerinnen eine *native* beziehungsweise *native-like* Akzent haben?
- 26 TE2: Nein.
- 27 I: Nein. Aus genannten Gründen ?
- 28 TE2: Also, ich denke ein *native accent* ist sowieso, glaube ich etwas, was nicht, nicht, nicht erreichbar ist. Also, ich glaube, das ist auch eine, also es wird ja auch rauf und runter diskutiert, in der einschlägigen Literatur. Dass man halt sagt, also, da gibt es dann auch Elemente von Rassismus, *racial linguistic* etc. Weil, ich meine, wenn ich *natives* bevorzuge, dann bevorzuge ich Menschen aus einer bestimmten Gruppe. Wenn ich sage, ich meine, in Österreich ist es nicht so der Fall, da haben die *native speaker teacher* eher schlechtere Verträge als die einheimischen Lehrkräfte. Aber in Asien ist es nach wie vor ein Thema, dass quasi qualifizierte asiatische Lehrkräfte weniger verdienen, schlechtere Verträge haben als unqualifizierte Briten, Briten, Britinnen, Amerikaner, Amerikanerinnen. Und das ist, glaube ich, nicht gerechtfertigt, weil das sagt nichts über die Lehrerkompetenz aus. Dass man natürlich eine möglichst hohe Sprachkompetenz braucht, und dazu gehört auch die mündliche Sprachkompetenz, das ist auch klar. Wie es jetzt ausschaut, ich meine, mit der Lehramtsreform dürfen Absolventinnen des Bachelor, des dann drei-jährigen Bachelors unterrichten, ohne Einschränkungen, mit nach wie vor einem Doppelstudium. Also, ob man da noch sagen kann: „Es wird dann ein C1 erreicht.“ Wo dann natürlich eine sehr gute Aussprache dazugehört. Das sehe ich persönlich jetzt durchaus kritisch. Es wäre gut. Ich glaube, sozusagen jetzt, es ist ein anderes Unterrichten, wenn die eigene Sprachkompetenz wirklich hoch ist oder wenn die eigene Sprachkompetenz auch irgendwo auf einem B1, B2 herum ist. Aber das sind politische Entscheidungen. Ich glaube sozusagen, es wird die *native likeness* immer nur im Bezug der Aussprache diskutiert, was ich nicht ganz verstehe. Weil sozusagen ich rede auch nicht davon, dass ich ein *native grammar use* habe. (...) Ich rede von Kompetenzen auf bestimmten Niveaus, das, das meistens bei uns das GERS. (...) Und da gehört es dazu. Aber sozusagen, dass man jetzt irgendwo noch hört, dass jemand, sagen wir jetzt einmal Österreicherin ist, oder ob man mitkriegt, „na, da war jetzt einmal eine *present perfect*, wo eigentlich eine *past tense* hingehört“, so das ist beides nicht etwas, was mich besonders aufregt. {TE2 lächelt}
- 29 I: {I lächelt} Das stimmt, ja.
- 30 TE2: Also, es ist, natürlich wäre es ideal, wenn jemand so sicher ist und alles Mögliche. Aber ich glaube, dass. Ich meine, natürlich gibt es Abstufungen, ja. Also, sozusagen eine, eine *partially comprehensible spoken language* werde ich nicht wollen von einer Lehrkraft, ja. Weil über das

sind wir wirklich hinaus, ja. (7) Ich glaube, es ist auch oft, oft sozusagen ein Thema für gerade Englisch-Lehrkräfte auch ein bisschen die, die, die sozusagen die *face validity* gegenüber den Schülerinnen, die ja mittlerweile Großteils auch sehr gut Englisch können. Das heißt, es ist auch, glaube ich, im Gefüge schon wichtig, dass die Lehrkraft wirklich ausgezeichnetes Englisch hat und dazu gehört Aussprache. Aber ich würde es jetzt nicht, nicht rausnehmen. Ja. Also. Und wie gesagt, inwieweit, also, was jetzt passiert, ich meine. (...) Mit der, also, es gibt ja im Institut gibt es über Jahrzehnte quasi die, die Eingangstests was jetzt der VELT ist. Da gibt es ja sozusagen, gab es ja schon vorher *placement tests* und was auch immer. Und ich meine vor 20 Jahren waren dann die, also vor der Einführung der SRDP waren da Varianzen, wo man sagen würde zwischen A2 und C1. Von den Eingangs-Studierenden. Mit der SRDP haben sich die schon ziemlich geglättet, muss man sagen. (4) Aber wie jetzt sozusagen das Absolventinnen-Niveau gehalten wird, wird man sehen. (..) Und ja.

- 31 I: Ja, es wird spannend. {I lächelt} Ja, auf jeden Fall. Okay. Ja, super. Gut, dann würde ich zum nächsten Teil übergehen. Und zwar, hätte ich da ein paar Fragen zu Ihren Einstellungen zur Rolle der Aussprache im Lehramt-Studium. Und zwar, soll Aussprachetraining Ihrer Meinung nach Bestandteil eines Englisch Lehramtsstudiums sein?
- 32 TE2: Ja, also meinen Sie jetzt einen getrennten Aussprache-fokussierten Kurs oder, oder einen integrierten Kurs?
- 33 I: Beides.
- 34 TE2: Also, ich denke mir. Also, ich meine, es ist natürlich ein bisschen schwierig, weil ich in den Curriculum-Planungsgruppen und Meetings bin. (...) Also, ich glaube, ja, mündliche Sprachkompetenz, und dazu gehört Aussprache, soll Teil eines, eines Curriculums für angehende Lehrerinnen sein. In dem quasi *teaching speaking* gehört natürlich auch etwas dazu, dass ich sage was kann man machen, um, was auch immer da *vowel length* zu unterrichten, zu fokussieren etc. Von der Systematik ist es ja nicht viel anders als jedes andere System-Ding. Also, ja, wenn ich sage, es geht darum, dass die Lernerinnen etwas bemerken in der Sprache und dass man es dann quasi vielleicht fokussiert übt, dass man eine Regelmäßigkeit erkennt oder wie auch immer. Das ist ja, ob das jetzt Grammatik oder Phonetik ist, ist ja eigentlich egal. Ja, der, der PPOCS Kurs im Studium ist halt seit, seit es ihn gibt (..) ein sehr polarisierender Kurs. Also, manche Studierenden lieben ihn, viele hassen ihn. (..) Es ist auch nicht so, dass ich jetzt sage im Masterstudium, wo ich ja viel unterrichte, haben alle Studierenden eine gute Aussprache. Das kann man auch nicht sagen. Viele haben eine, manche haben eine sehr schlechte Aussprache. Also, nicht nur jetzt im Sinne von sagen wir *native-like* oder nicht, sondern auch wirklich im Sinne von (..) *intelligibility*, ja. (..) Also, es ist sicherlich nicht ein unbedingt nachhaltiger Lerneffekt. Es war immer ein Alleinstellungsmerkmal des Wiener Studiums. (7) Ich persönlich habe den Kurs immer gern unterrichtet und habe ihn auch sinnvoll gefunden, ja. Ob ich, wenn ich jetzt sage, ich kann, keine Ahnung. Ich habe dann halt einmal, sagen wir (..) zwölf bis 14 ECTS für die gesamte Sprachausbildung, dann halt vier für die Aussprache hergibt, das ist eine sehr andere Frage. Ja, also es ist schon eine Gewichtung und ich glaube sozusagen das, wo die Studierenden große Schwierigkeiten haben, sind die, also ist letztendlich sagen wir die soziolinguistische Kompetenz, also *register* Fragen, ahm Fachtexte, Sachtexte (...) Die, die Aussprache, das Mündliche. Wie das Sprechpraktikum eingeführt wurde, war es ein massives Problem. Zu dem Zeitpunkt konnten Studierende, auch wenn sie sehr gute sagen wir schriftliche Kompetenzen haben, sehr schlecht sprechen. Das hat sich schon geändert und da ist dann halt die Frage, ob das quasi eine integrierte, ahm, einen integrierten Unterricht rechtfertigt. (...) Also, wie soll ich sagen? Ich glaube, es ist ein Teil des Sprachunterrichts. Aber es ist auch irgendwie, es ist, es gibt keinen Kurs, wo es nur um *writing* geht in unserem Curriculum. Es gibt keinen Kurs, wo es nur um, (...) was auch immer, um *listening skills* geht oder *reading skills*. Also es ist immer die Frage quasi, als Kompetenz muss es schon unterrichtet werden. Muss es getrennt unterrichtet werden? Ich glaube, das ist eine größere Diskussion. Der Vorteil ist, dass ich sage ich, ich kann meine Aufmerksamkeit auf einen Bereich richten. Das macht Sinn, wenn dieser Bereich problematisch ist oder vernachlässigt wird, wird er das noch, das müsste man sich ehrlich gesagt systematisch anschauen. Ahm (..) Ist es ein Kurs, wo die Studis, die Studierenden alle sagen: „Ja, super, das es den gibt, das hat man so viel gebracht.“ Das variiert, ja. Also. (..) Habe ich jetzt im *Master level* bei den Referaten, *presentations* laufen gut, grosso modo. Also ich kriege gute Präsentationen. Klar, schriftliche Arbeiten gibt es immer wieder welche, die ganz

daneben sind, ja. Also, auch vom, wo man sagt: „Okay, also das sind jetzt schon grammatikalisch lexikalische Schwierigkeiten drinnen, die man, nicht auf B2 Niveau sind, schon gar nicht auf C1.“ Und von der *register* Sache überhaupt, ja. Das ist halt anekdotisch. Also das ist halt in meinen Kursen habe ich, natürlich gibt es bessere und schlechtere *presentations*, aber eine wo ich sage, die war jetzt nicht verständlich, habe ich noch nie gehabt. Aber das ist, wie gesagt, das heißt nicht, dass es nicht in den Unterricht gehört, das, das heißt einfach, dass, dass halt die Frage ist, wo gehört es hin? Ich habe auch die ursprünglichen Gedanken von PPOCS, was ja *Practical Phonetics* heißt, dass man auch quasi Phonetik irgendwie dadurch lernt, dass man irgendwie sich bewusster wird, was wie ausgesprochen wird, was ja oft im ersten Semester in der Vorlesung nicht so passiert, wo man irgendwie Transkribieren auswendig lernt und nicht alles so den *link* machen, *das* ist eigentlich eine genaue Beschreibung. Ja, das könnte man vielleicht verstärken. Ich finde auch immer wieder, wenn man jetzt zum Beispiel Schülerleistungen bespricht oder auch Lehrerdiskurs bespricht, dass, dass die wenigsten Studierenden dann wirklich sagen können, also mit dem Fachbegriffen arbeiten können oder auch mit einer *IPA transcription*. Es heißt dann immer „der Schüler hat das so irgendwie ausgesprochen“, und eigentlich könnte man das hinschreiben, wie er es gesagt hat und wie es sein sollte. Und das alleine wird schon auch irgendwie zeigen, wo, wo jetzt eigentlich die Schwierigkeit ist. Ja, ich weiß nicht, ob das hilft. Das ist so ein bisschen eine *it depends* Antwort aber

- 35 I: Nein, doch, das ist auf jeden Fall interessant, das passt gut. Dankeschön. Gut. Genau. Und (4) Ja, also eine Frage wäre jetzt, noch einmal ganz kurz eben, um dieses Aussprache-Thema jetzt von den Studierenden, um jetzt auf dieses nochmal zurückzukommen. Ob Sie finden, dass Aussprachefehler jetzt von Lehramt-Studierenden zum Beispiel in den Sprachkompetenzkursen ausgebessert werden sollten?
- 36 TE2: Also, ja, das kommt darauf an, was der Fokus ist, ja. Also, ich denke mir, wenn der Fokus auf Mündlichkeit ist und das eine *accuracy-focused activity* ist, auf jeden Fall, ja. Wenn es um *fluency* geht, dann nicht, ja. (...) Die, die, die Grundsatzfrage, ich meine, bei uns im Studium ist es ja schon so, dass Sprachfehler auch in den *content*-Kursen, also in den Fachkursen, sich auf die Note auswirken können. (...) Was ich persönlich gerechtfertigt finde. Aber da ist dann natürlich schon auch, und da muss glaube ich schon auch der Fokus auch sein, (...) was ist die Anforderung vom *task*? (...) Weil die Aufmerksamkeit ist eigentlich auf etwas anderem. Es kann auch sein, dass dadurch, dass es, ich meine AI-Unterstützung gibt es auch oder KI-Unterstützung gibt es auch für Mündliches natürlich, aber vor allem für schriftliche Leistungen, dass sich da was ändert und dass wir wieder mehr auf mündliche Leistungen gehen, kann auch sein. Aber, ja. (...) Also. Ja. Ich meine, korrigiert, aber halt wie immer mit dem, mit dem (...) gemäß des, der Zielvorgaben.
- 37 I: Okay, passt. Und dann, das haben Sie auch schon kurz angesprochen, aber jetzt wäre nur noch eine Frage. Damit ich es auch explizit noch mal gefragt habe: Soll fachdidaktisches Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache an der Universität unterrichtet werden, Ihrer Meinung nach?
- 38 TE2: Na ja, also ich meine, im Sinne von *teaching speaking* gehört das natürlich dazu, vor allem im Anfängerunterricht, ja. Also. (4) Bilde ich *dialect coaches* aus? Nein. Also, es ist Teil. Also, ich meine, es ist, es ist Teil eines, einer integrierten mündlichen Sprachkompetenz in Interaktion und monologischem Sprechen. Und indem ist es Teil, damit es verständlich bleibt, damit es fokussiert bleibt. Und Studierende brauchen natürlich Informationen zu *how to teach speaking*. Ja. Ahm, sie haben, also im neuen Bachelorstudium wird es zehn bis 12 ECTS im Bachelor geben für die Fachdidaktik. Das sind wahrscheinlich eine halbe Vorlesung und drei Übungen. (...) Das heißt, dass natürlich quasi der. (...) Die, die, die Foki, die gesetzt werden, natürlich gut überlegt sein müssen. Und das heißt sozusagen ich habe. (...) Die Zielvorgabe ist nicht. (...) Ist nicht, Spione auszubilden, die jetzt als *native speaker* durchgehen. Ja, die Zielvorgabe ist es, kompetente Sprecherinnen und Sprecher des Englischen auszubilden. Dazu gehört Aussprache und dazu gehört Wissen darüber. Es gehört aber, es ist aber auch verbunden in einem allgemeinen Wissen zu: Was macht Interaktion aus? Wie, wie funktioniert *interaction competence*? Wie funktioniert *turn-taking*? Wie funktioniert? Wie funktionieren *interruptions*? Wie funktionieren *clarification requests*? Was ist überhaupt strategische Kompetenz? Etc. Und da gehört Aussprache dazu. Aber, würde ich es unterstützen, dass man sagt, es gibt einen Fachdidaktik-Kurs nur zur Aussprache? Nein. Weil ich glaube dazu, wenn wir ein Curriculum hätten, wo ich jedes Semester

zwei Fachdidaktik-Kurse hätte, dann ja. Wenn ich jedes zweite Semester einen habe, dann muss das irgendwie auch der der Notwendigkeit des Schulunterrichts entsprechen. (..) Ja.

39 I: Mhm. Also einfach, quasi in integrierter Form?

40 TE2: In integrierter Form, im *speaking*. Aber ich meine, man muss jetzt auch sagen. Also, wenn ich es jetzt nicht falsch im Kopf habe, gibt es im derzeitigen noch längeren Curriculum für die Fachdidaktik, ich glaube drei Doppelstunden oder vier Doppelstunden zu *teaching speaking*? So circa. Also. (..) Das wird um die Hälfte gekürzt. Also, ahm, ja. Also, ich denke mir, ahm. (..) Ich glaube, es ist es. (..) Ja, es ist etwas, das integriert in *teaching speaking* gehört. Und zudem müssen die Studierenden wahrscheinlich sogar auch mehr wissen, als sie derzeit wissen. Ich glaube, es ist auch die Frage, wenn. Also, die gängige Praxis in den Schulen ist, dass wenn die Schülerinnen und Schüler an bestimmten *accuracy items* arbeiten sollen, sagen wir, eine Hausübung oder Freiarbeit oder was auch immer, sind das seltenst mündliche *items*. Also, und das ist ja im Moment leicht, so wie sie mich jetzt mit dem iPad aufnehmen, fast jeder Jugendliche hat mittlerweile ein Smartphone. Also wenn ich sage, sie brauchen zu zweit ein Smartphone in einer Klasse, dann geht sich das normalerweise aus, ja. Und dann kann ich auch aufnehmen und dann zuhören. Und dann könnte ich sagen: Sind alle Vokale lang genug, die lang genug sein sollen? Das kann eine Hausübung sein, genauso wie ich sage: Finde jetzt alle *past tense* Formen in dem Text. Aber das passiert nie, oder fast nie. Ja, und ich glaube, dass schon jungen Lehrerinnen und Lehrer mehr Bewusstsein brauchen, um zu sagen. Also, die Zeiten, wo ich sage, ich kann keine mündliche Hausübung geben, die sind längst vorbei. Also, ich meine, ich muss natürlich aufpassen, auch mit dem *digital divide*. Es geht sicher nicht in allen Schulen, aber es ist in vielen Schulen schon möglich. Und es ist auch für eine Schule, ich meine, fünf Tablets kaufen, die für die Klasse sind, kann sich meistens eine Schule leisten. Und dann habe ich halt als Lehrkraft nicht 20 Hefte, sondern 20 *sound files* als Hausübung. Aber ich weiß, dass von manchen Lehrerinnen und Lehrern, aber gängig ist es nach wie vor, dass Freiarbeit und Hausübung schriftlich ist. Freiarbeit vielleicht, aber dann halt wirklich eine Momentaufnahme und nicht so, quasi Sprechen mit der Lehrerin oder mit miteinander, oder wie auch immer, ja. Und ich glaube, da ist es sicher hilfreich, Bewusstsein zu schaffen, ja.

41 I: Ja, mhm. Ja, das ist sicher ein guter Ansatz, glaube ich. Gut, und dann würde ich abschließend noch gerne genaueres über eure Einschätzungen zur Vorbereitung der Studierenden an der Universität Wien in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Also, ein bisschen was haben Sie eh auch wieder angesprochen. Genau, und ich würde da noch gerne ein bisschen mehr nachfragen. Und zwar, inwiefern ist Aussprache aus Ihrer Sicht derzeit im Lehramt-Studium Englisch verankert?

42 TE2: Na ja, ich meine, es gibt einen eindeutigen Sprachkurs dafür, wo man natürlich quasi in gewisser Weise Transferleistung erhoffen oder erwarten kann. Dass sie von PPOCS irgendwie transferieren, wie Aussprache unterrichtet wird, wenn sie in einem Semester doch sehr viel Übungen dazu selber erfahren. Sie haben ein paar Einheiten, wo es um *teaching speaking* geht. Sie haben die Möglichkeit quasi in frei gewählten Projekten auch auf Aussprache zu fokussieren. Wir haben mit (Name) eine Kollegin, die ihre Dissertation zur Aussprache gemacht hat. (4) Ja. Also, sie sind. (...) Ich glaube, für Englisch ausreichend gut vorbereitet. Ginge mehr? Es ginge in allen Bereichen mehr. Ja. Also, ich denke mir das auch quasi, was weiß ich, im Umgang mit multimodalen, multimodalen *teaching multimodal issues*. Also, wie unterrichte ich jetzt wirklich effektiv mit Videos und das nicht nur als *listening* zu sehen, sondern als multimodales Event? Wie unterrichte ich fachsprachliche Texte etc.? Wie unterrichte ich Schreiben kreativ? *Genre cycles*? Es geht bei vielem mehr, vor allem, weil die, unsere Absolventinnen ja eine, eine für eine ungewöhnlich große Gruppe an Lernerinnen qualifiziert sind. Also, von der Schulstufe fünf bis 13 qualifiziert. Mit der zweiten, ersten AHS, NMS ist es wirklich noch ein kindliches Lernen und ein Anfängerlernen, wo sicher der Ausspracheunterricht noch viel Rolle spielt. Vierte, fünfte HTL wahrscheinlich weniger. Und das ist halt die Herausforderung. Ich meine, es ist halt anders, ja. Ich meine, wenn ich sage, ich habe. (..) Philosophie als Fach, dann habe ich halt zwei Jahre, in denen es sein kann. Das ist ein viel geringeres Spektrum an möglichen Berufsfeldern. (..) Ja, ja.

43 I: Mhm. Okay. Danke. Gut. Und dann möchte ich Ihnen jetzt im folgenden drei leicht adaptierte Auszüge aus meinen Interviews mit dem Englisch- und Italienisch-Masterstudierenden vorstellen. Und zwar, haben die Studierenden genau auf die Frage geantwortet, die sie gerade

angesprochen haben, ob sie sich ausreichend vorbereitet fühlen, Aussprache im Fremdsprachenunterricht zu unterrichten. Und zwar, ich würde Sie da bitten, jetzt vielleicht die Auszüge jeweils ein bisschen zu kommentieren beziehungsweise einfach Ihre eine persönliche Sichtweise hinzuzufügen. Und zwar, wäre da die erste Aussage: Ich kann in beiden Fächern wahrscheinlich genau den GERS zitieren, als ich Aussprache unterrichten kann.

- 44 **TE2:** Ja, ich meine, den GERS sicher, der ist auch die Grundlage des Lehrplans. (...) Ich würde die Kollegin halt auch fragen, was sie beim GERS zu Mündlichkeit zitieren kann und wie sie das sieht und wie sie das macht. Ja, ahm. (...) Ich denke mir, das ist sicher eine faire Darstellung. Der GERS wird sicher rauf und runter exerziert. Ob jetzt trotz aller Übungen mit dem GERS und Hinrichtung auf den GERS, jemand erkennt, was das dann wirklich heißt, wenn ich einen Deskriptor für Mündlichkeit nehme und auseinander dividiert und was das dann für einzelne Aktivitäten heißt, das weiß ich nicht. Weiß ich auch bei der Kollegin oder dem Kollegen nicht.
- 45 **I:** Mhm, okay. Ja, danke. Dann wäre die zweite Aussage: Nicht unbedingt ein ganzer Kurs, aber ein paar Sitzungen zur Aussprache in der Fachdidaktik wären sicher interessant gewesen.
- 46 **TE2:** Ja. Eh. {TE2 lächelt} (...) Das, also ich glaube, es wäre sicher nett, wenn man sagt, man hat eine Sitzung zur Aussprache, was vor allem auch für Kinder ist. Es bleibt halt die Sache, die. Ahm, also. (...) Das wäre ein Wunsch nach einer Ausweitung. Die Situation, wo wir sind politisch, die auch muss man sagen von den Studierenden getragen wurde. Also, die Studierenden waren sehr wohl für eine Verkürzung des Studiums, ja. Und waren dafür, dass sie eben mit Bachelor unterrichten können. Das heißt, wir haben ja jetzt nicht nur eine Verkürzung von einem Jahr im Bachelor, sondern de facto eine Halbierung des Studiums. Weil welchen Stellenwert der Master noch haben wird, bleibt fraglich. (...) Ja, wenn ich jetzt sage, ich mache drei Einheiten zu Aussprachetraining, was fällt weg? (...) Und wie wichtig ist es in den Lehrplänen? Also, wenn ich sage, ich habe eine vorgegebene, differenzierte Leistungsbeurteilung, zu der man jetzt zum Beispiel auch wenig haben im Studium bis nichts. Und ich könnte mehr Aussprache machen, was jetzt aber auch, und ich meine, wir sind auch in der Lage, in der Situation in Österreich, die. Wir sind ja in verschiedenen internationalen Messungen sehr weit oben in der Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen. (...) Also. (5) Ich muss auch irgendwie problembewusst agieren, ja. Also, ich muss sagen: Wo sind die Schwierigkeiten? (...) Worauf braucht es Vorbereitung? Aus meiner Sicht brauchen unsere Studierenden sicher sehr viel mehr Vorbereitung für die innere Differenzierung in sehr heterogenen Klassenzimmern und auch wirklich den Umgang mit sehr schwachen Lehrerinnen. Weil das ist glaube ich, aus meiner Sicht ist das jetzt ein Manko. Ahm, brauchen sie mehr Aussprache? Ja, es wäre nett. Ja, es ist natürlich auch die Frage quasi: Soll man ein freies Lehrangebot erhöhen oder erweitern? Ich denke mal, „ja“. Es ist wie gesagt, es wäre sicher nett. Ich wüsste nicht, wo ich den Kurs hernehmen, weil *something would need to go*. Und ich weiß auch nicht, ob sie die Studierenden gefragt haben: Ja, anstatt was? Was kommt dann weg? Weil das wäre halt auch interessant. Also was, weil sozusagen ist ja immer wieder die Frage nicht. Also, Motivation heißt ja auch was bin ich bereit dafür zu tun oder zu geben, ja. Also, wenn ich sage: „Ja, ich will fitter werden.“ Ja, es ist okay, und wenn es dann heißt: „Ja und was sind Sie bereit, dafür zu tun, dass Sie fit werden?“ Und ich sage: „Nichts.“ Dann ist die Motivation auch nicht sehr hoch. Ich sage: „Ich hätte gern mehr Aussprachetraining.“ „Ja. Worauf Hättest verzichten können?“, das wäre halt meine Frage. Und ich meine, es ist eine Frage, die wir uns stellen, wenn das neue Curriculum ist gerade in, wir sind gerade erst bei den Studienzielen, bei der Studienziel-Formulierung. Also, es wird noch (...) fünf, sechs Monate dauern und *speaking* wird sicher irgendwo drinnen sein. *Teaching speaking*, ja. Aber viel mehr weiß ich nicht.
- 47 **I:** Mhm, ja. Es wird jetzt sicher nicht leichter, individuellen Wünschen nachzugehen.
- 48 **TE2:** Nein. Und ich meine, das, was muss man schon auch sagen muss, und das weiß ich halt nicht, wie man damit umgeht oder, oder was? Jedes freiwillige Angebot an Studierenden wird de facto nicht angenommen, ja. Also, wenn man sagt, wir machen was weiß ich für Events wie *Teachers in the limelight* eine Zeit lang gemacht, um Praktikerinnen ans Institut zu holen, zu verschiedenen Themen oder halt irgendwelche Vorträge oder was auch immer. Wenn es nicht Teil eines Kurses ist, verpflichtend ist, kommt keiner von den 3000 Lehramtsstudierenden. Das freie Lehrangebot ist im Moment ein Muss im Bachelor. Das heißt, okay, die Kurse werden besucht. (4) Man könnte jederzeit das freie Lehrangebot besuchen. Es ist eine gratis, ein gratis

Fortbildungsangebot, das aber de facto nicht genutzt wird. Und das ist halt dann auch eine Aussage, die ich halt jetzt auch als Leiterin in der Fachdidaktik irgendwie gegenüberstellen muss und wenn man sagt, es gibt Wünsche nach mehr. Wenn ich dann aber das Mehr anbiete und es nicht angenommen wird, dann ist das auch eine Investition sowohl von Personal wie auch von Finanz, die ich nicht rechtfertigen kann. Wenn ich sage, ich lade zwei praktizierende Lehrerinnen ein, biete gratis Buffet und es kommt eine Studentin, weil die gerade bei mir in der Sprechstunde war und sich genötigt fühlt. Dann kann ich es nicht mehr anbieten. Und ich glaube, das ist halt auch so mit dem quasi „Ja, wir hätten schon gern Aussprachetraining.“ Man kann es ja mal anbieten und probieren ja, ob jemand kommt. (Name) hat ja vor ein paar Jahren schon etwas angeboten, dezidiert zur Aussprachetraining. Das war Teil einer Studie. Da waren dann schon auch Leute. Müsste man sie fragen, wie viel da waren und was da genau war, weiß ich nicht.

- 49 I: Ja, das wäre auch interessant. Okay, gut. Und dann komme ich schon zu meinen letzten Fragen. Und zwar, da haben Sie jetzt auch wirklich schon einiges angesprochen. Aber haben Sie vielleicht jetzt eben angesichts der anstehenden Lehramtsreform, in welche konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Ausspracheausbildung im Lehramtsstudium von zukünftigen Lehrerinnen?
- 50 TE2: Nein, eigentlich nicht. Also im Prinzip, ich muss ganz ehrlich sagen, die sogenannte Reform ist ja eine Verkürzung von einem Sechstel bis zur Hälfte. Nichts, was in irgendeiner Weise verpflichtend ist, kann ich im Master haben, weil die Studierenden können mit Bachelor unterrichten, ohne Einschränkung. Also alle Schulstufen, alle Schultypen. Sie sollen dann zwar innerhalb von, ich glaube acht Jahren den Master machen, aber. (...) Ich persönlich habe meine Zweifel, weil es jetzt schon, wo es rechtlich überhaupt nicht gedeckt ist, dass eine Person ohne Master-Abschluss einen regulären Vertrag hat, sehr viele einen regulären Vertrag haben. Also, glaube ich nicht, dass das sein wird. (...) Ich glaube sozusagen, man wird hoffentlich immer mehr dazu gehen, dass man im Studium sozusagen die *basics* abdeckt. Und dazu gehört halt Aussprache als Teil von *speaking*, sicher nicht als Selbstzweck, weil wir bilden keine Schauspielerinnen aus, wir bilden Sprecherinnen aus und das heißt, die Aussprache ist nicht isoliert. Ja. (..) Es muss sicher sein und hoffentlich auch quasi ein nachhaltiges Professionsbewusstsein zu schaffen, dass auch Lehrkräfte wissen, wie sie sich weiter- und fortbilden im Beruf. Und dann natürlich, und das ist auch eine große Herausforderung, weil das läuft dann doch in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen und auch den Schulen, dass quasi die Fortbildungsaktionen und Aktivitäten und Angebote, die ja verpflichtend sind, es muss ja jede Lehrkraft 15 Stunden Fortbildung pro Jahr machen. Dass es da dann auch wirklich ein Angebot gibt, das dann nicht immer nur salopp gesagt, dieselben allgemeinen pädagogischen Themen durchgemacht werden, sondern dass man sagt, da gibt es jetzt eben auch einen Workshop zu Aussprachetraining. Da gibt es einen Workshop zu *writing for the advanced levels*, dass da auch wirklich ein Angebot ist, wo jemand sagen kann: „Okay, ich, ich, ich bilde mich mit Plan weiter.“ Und nicht so irgendwie: „Ich hackle jetzt halt die, die notwendigen Stunden ab.“ Was schon. Oder halt auch, ich meine, das ist jetzt auch anekdotisch, aber ich kenne schon einige Lehrerinnen und Lehrer, die sagen: „Ja, es ist nichts, was mich interessiert in dem Angebot. Das ist nichts für Englisch oder Italienisch oder schon gar nicht.“ Sondern es sind nur quasi Allgemeines, wo ich sage: „Ja, das weiß ich eh oder es interessiert mich. Ist nicht relevant für meine Schule.“ Ja.
- 51 I: Ja, das wäre sicher auch ein sehr, sehr interessanter Ansatz. Ja. Okay, und dann habe ich noch die allerletzte Frage: Gibt es noch irgendetwas, das Sie zum Thema Aussprache im Englisch- oder im Fremdsprachenunterricht generell hinzufügen möchten?
- 52 TE2: Also, ich meine das, was ich nach wie vor nicht weiß ist, inwieweit die Forschung und Diskussionen zu Englisch als Lingua Franca wirklich eingefunden, Eingang gefunden haben in Ausspracheunterricht, sei es an der Uni, sei es an der Schule. Und das ist keine leichte. Ich glaube sozusagen, die Extrepositionen von der ELF-Forschung sind aus meiner Sicht auch schwer haltbar. {TE2 lächelt} Aber es zu ignorieren, ist auch nicht haltbar. Und da würde mich auch wirklich interessieren, was da jetzt genau passiert, wie es wie es operationalisiert wird, was es da für Ansätze gibt. Und ja, da bin ich noch nicht dazu gekommen, wirklich rein zu schauen. Aber ich fände es auch interessant, weil ich meine die, die Forderungen gegen *native speakerism*

für Fokus auf *intelligibility*, die sind ja jetzt mittlerweile auch schon 20 Jahre oder über 20 Jahre alt. Also, ja.

- 53 I: Ja, okay, perfekt. Gut, dann bedanke ich mich noch für die Zeit um das Interview.

Teacher educator interview 3 (TE3: Luca)

Vienna, 28 February 2025

- 3 I: Gut, dann würde ich zuerst mit ein paar Fragen zu Ihnen starten. Und zwar, seit wann sind Sie als Universitätsprofessorin auf dem Institut für Romanistik tätig?
- 4 TE3: Seit dem ersten März 2013.
- 5 I: Mhm, okay. Und könnten Sie Ihre Tätigkeit am Institut und Ihre Forschungsinteressen kurz beschreiben?
- 6 TE4: Oh, ich bin Sprachwissenschaftlerin. Also, ich, meine, meine Denomination heißt interessanterweise „Romanistische Sprachwissenschaft (Linguistik)“, was sehr lustig ist. Das heißt, ich bin eigentlich von der Denomination für alle romanischen Sprachen zuständig, und als Romanist kann man die ja alle irgendwie zumindest lesen oder analysieren. Und meine Hauptsprache ist Italienisch, das ist meine stärkste, die habe ich studiert. Genauso wie ich Spanisch studiert habe, die ist aber nicht so stark wie Italienisch. Ich habe auch Englisch studiert, übrigens, ja. Aber sehr spät, als ich gemerkt habe, also da war ich eigentlich schon fertig mit dem Magister, da habe ich also, wie ich gemerkt habe, wie wichtig die Sprache ist {TE3 lächelt} und wie stark ich die brauche. Das war wirklich auch sehr weise. Und dann habe ich auch noch Englisch als Zusatzfach dazu gemacht, die Prüfung. Genau und was ich noch studiert habe, war Germanistik. Genau. Und Deutsch als Fremdsprache auch noch in einem Zusatzstudium. Und, aber meine Hauptsprachen in der Romanistik sind eben Italienisch und Spanisch vom Studium her. Ich mache aber auch Rumänisch, wobei ich das nicht so fließend kann, sondern da eher Fehler mache. Aber als Sprachwissenschaftlerin kann ich das schon. Und ganz selten mache ich auch Französisch, wenn Frau (Name) im Frei-Semester ist. {TE3 lächelt}
- 7 I: Okay. Ja, spannend. Okay. Und so Ihre Forschungsinteressen? Könnten Sie diese vielleicht auch noch kurz beschreiben?
- 8 TE3: Aja, okay. Also als Romanist, einmal historische Sprachwissenschaft ganz stark. Dann bin ich wirklich Grammatiktheoretikerin. Also das ist eher etwas, was die allgemeine Sprachwissenschaft betrifft, also über die Romanistik hinaus geht, also vor allem da Morphologie und Syntax. Phonologie interessiert mich. Ich, Phonetik bin ich, also interessiert mich auch. Aber ich habe da nie also, ich habe nicht diesen ganzen technischen Hintergrund, den man dafür braucht, weil das ist ja eigentlich eine Naturwissenschaft {TE3 lächelt} Phonetik. Und Phonologie, ja. Und das macht, also die Phonologie-Kurse machen mir immer sehr Spaß für Italienisch, auch für Spanisch. Und ich mag es auch, wenn man allein schon in den Einführungen so. (...) So, Aha-Effekte erzielt bei den Studierenden. Das funktioniert manchmal aber also das ist nicht meine, mein Grund-Forschungsinteresse. Zur Phonologie arbeite ich eigentlich nicht. Eher noch in letzter Zeit ganz stark zu so was wie Diskursmarkern, Modalität, Evidentialität. Wo man eigentlich so was wie Intonation brauchen könnte, sehr gut. Intonationsforschung kann ich aber auch nur rezipieren, nicht selber.
- 9 I: Okay, mhm. Danke. Super. Okay, und welche Lehrveranstaltungen für Studierende vom Lehramt Italienisch unterrichten Sie aktuell beziehungsweise haben sie in den letzten Semestern unterrichtet?
- 10 TE3: Das ist immer schwierig auseinanderzuhalten, weil ja viele, wir teilen ja fast alles bis auf die ARs und die ARs unterrichte ich nicht. Also die Einführungs-STEOP für Sprachwissenschaft mache ich immer für Italienisch, fast immer für Italienisch. Und alle zwei Semester für Spanisch und ab und zu auch für Rumänisch. Und einmal für Französisch habe ich es gemacht. Genau.

Sonst für Lehramt (...) Also ich habe noch mal festgestellt, gestern habe ich mir den Lehramtsplan nochmal angeguckt. Die müssen eigentlich gar keine Vorlesungen machen im Lehramt über die, über die Einführung in die Sprachwissenschaft hinaus in der Sprachwissenschaft. Nichts. Das ist ganz, finde ich, nicht in Ordnung. Der Wahlbereich wird meistens für andere Sachen benutzt, da könnte man Vorlesungen machen. Okay, wenn man das so sieht, habe ich natürlich auch Vorlesungen verschiedenster Art gegeben und die Seminare halt. Seminare vor allem wo Lehramtsstudierende sind, sowohl im Bachelor als auch im Master. Für Spanisch und für Italienisch, vor allem.

- 11 **I:** Genau. Sprachwissenschaft.
- 12 **TE3:** Sprachwissenschaft, Sprachwissenschaft, Sprachwissenschaft.
- 13 **I:** Mhm. Passt, okay. Und, Sie haben es jetzt schon ein bisschen angesprochen kurz. Aber haben Sie irgendwelche Erfahrungen jetzt mit der Vermittlung von Aussprache, zum Beispiel in der Ausbildung oder in der Forschung oder Unterrichtserfahrung?
- 14 **TE3:** In der, vor allem in der STEOP, in der ich mache jetzt mittlerweile. Ich mache sehr viel Systemlinguistik, also ich fange halt an bei der Phonetik-Phonologie. Dann kommt Morphologie undso weiter. Und die Phonetik-Phonologie habe ich mittlerweile, wenn es geht, wenn es rein geht, wenn das Semester nicht ein Sommersemester ist und nicht zu kurz ist wegen Feiertagen, auf drei Sitzungen ausgebreitet. Ja, weil das so wichtig ist. Also, es kommt immer stark vor. Und sonst habe ich noch Vorlesungen gemacht. Hier, glaube ich, habe ich Spanisch noch nicht, spanische Phonologie habe ich noch in Konstanz gemacht, aber hier habe ich italienische Phonologie zwei oder dreimal schon gemacht. Dreimal glaube ich als Vorlesung, aber.
- 15 **I:** Okay. Danke. Gut. Und dann habe ich noch eine letzte Frage zu Ihnen. Und zwar, was ist Ihre Erstsprache? Beziehungsweise was sind Ihre Erstsprachen?
- 16 **TE3:** Erstsprache ist Deutsch. Süddeutsches Deutsch {TE3 lächelt} Aber kein Dialekt. Leider.
- 17 **I:** Mhm. Und welche anderen Sprachen sprechen Sie noch und wo und circa wann haben Sie diese gelernt?
- 18 **TE3:** Also Sprechen ist schwierig. Ich habe Latein und Griechisch gelernt in der Schule. Die spreche ich natürlich nicht. {TE3 lächelt} Also, Latein habe ich in der in der fünften Klasse gelernt, also in dem deutschen System. Das ist also
- 19 **I:** Die erste Klasse bei uns.
- 20 **TE3:** Ja, genau. Also mit elf, mit elf. Und Griechisch in der neunten, das ist dann mit 15. Und Englisch natürlich in der, bei uns war das in der siebten, also mit 13. Genau. Also wir hatten, ich hatte Latein, Englisch, Griechisch. (...) Dann hatten wir einmal ein Jahr, die ganze Griechischklasse hat gesagt, sie möchte auch einmal Französisch lernen. Da hatten wir ein Jahr so Wahlunterricht, aber das war nicht sehr tiefgehend. Okay, an der Uni habe ich dann alles genommen, was es so gab für romanische Sprachen. Da habe ich halt, ich kann es nicht, nicht gut, aber Katalanisch gelernt. Hatten wir, in Köln gab es alle, alle romanischen Sprachen. Und Rumänisch dort angefangen, also Rumänisch spreche ich mit Fehlern, aber das spreche ich. Ahm, man kann auch sagen, Sardisch, habe ich irgendwann mal gelernt in, in, als ich in Köln dann 96 angefangen habe zu arbeiten, weil das war eine Sprache, die eben dort ganz wichtig war. Und ich habe ganz viele Mails auf Sardisch gesprochen, dass ich sprechen könnte, wüsste ich jetzt, könnte ich jetzt nicht so sagen, aber ich kann es lesen. Und ich kenne Sardisch sehr gut. (...) Dann habe ich immer versucht, weitere Sprachen zu lernen. Die kann ich aber nicht unbedingt. Ich habe mal einen, wann waren denn das? Ende der 90er Jahre habe ich einmal vier Wochen Intensivkurs Arabicum in Bochum gemacht. Das ist auch toll, aber es ist ganz weit weg. Dann habe ich, ich habe Deutsch als Fremdsprache studiert, da musste man eine nicht indoeuropäische Sprache zumindest teilweise erlernen. Da habe ich zwei Kurse Türkisch gemacht, gehabt. Was mir immer noch sehr viel hilft, wenn ich jetzt Türkisch lese irgendwo. Also ich kann das, könnte das lesen. So {TE3 lächelt} Dann habe ich mal, irgendwann in Berlin wollte

ich unbedingt, also das war dann auch so Anfang der 2000er. 2000 anfangs wollte ich unbedingt Polnisch lernen. Da habe ich einen Polnischkurs gemacht, aber dann haben sie den Kurs auf den falschen Tag gelegt und dann war das damit gegessen. {TE3 lacht} Und dann. (4) An der Uni, also das ist noch Köln, das ist also wieder 80er, 90er Jahre, 90er Jahre. Das ist so Anfang 90er Jahre, habe ich noch einmal einen Portugiesischkurs gemacht, weil das halt ging. Einmal ein Portugiesischkurs. Was war noch? Ja, nein, Portugiesisch habe ich auch noch gemacht. Und die neueste Lieblingssprache, die ich habe, das habe ich in der Pandemie angefangen. Da wollte ich eigentlich eine der Sprachen, die für Rumänisch wichtig sind, lernen. Das wäre zum Beispiel Bulgarisch wegen Altkirchenslawisch, das ist ganz wichtig, und den ganzen slawischen Wörtern. Dann ist der Kurs nicht zustande gekommen. Dann habe ich Albanisch angefangen und das hat mich durch die Pandemie gerettet. Also ich habe vier, fünf Kurse albanisch gemacht. Ist jetzt auch schon wieder, verblasst schon wieder. Aber ich kann es zumindest teilweise verstehen. Und ich hatte den Level B1-1 oder so vom Sprachenzentrum. Ich weiß nicht genau, ob das was gilt {TE3 lächelt} Aber genau, das war meine Letzte.

21 I: Ah ja, okay. Das ist sehr großes Repertoire. {I lächelt} Okay. Ja, danke. Gut, dann würde ich jetzt zum Hauptteil überkommen schon. Und zwar. möchte ich gerne Ihre grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren. Und zwar, wäre da die erste Frage: Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Aussprache beim Fremdsprachenlernen allgemein?

22 TE3: Ich habe das Gefühl, dass es keine große Rolle spielt. Also, ich kann mich jetzt von meinem eigenen Schulunterricht und den Englischunterricht denke, da waren so Sachen drin, dass man das /ð/ lernen musste und das stimmhafte /z/, was wir in Süddeutschland natürlich auch nicht hatten. Aber sonst, dass man irgendwie wirklich mehr erklärt zur Aussprache oder, kann ich mich nicht erinnern. Es ist aber auch nicht gut gewesen so. So, und dann jetzt im Fremdsprachenunterricht an der Uni. Mir fällt jetzt zuerst Englisch wieder ein. Da hatten wir, mussten alle mussten diese Vorlesungen machen von *Phonetics and Phonology of English*. Das hat mir sehr viel gebracht für das Englisch, für die Aussprache. Ich glaube, es wäre wichtiger als es ist im Fremdsprachenunterricht. Zu Italienisch kann ich jetzt erstmal nicht so viel sagen, weil ich Italienisch, also hörend praktisch in Italien gelernt habe, nicht irgendwie durch Vermittlung. Doch, ich war in einer Sprachschule, aber nur kurz. Im Grunde genommen war ich nur zwei, zwei Kurse in der Sprachschule und dann habe ich es in Italien gelernt. Ja, und durch, durch Hören und. (...) Genau. Aber (...) je mehr ich mich mit, also wirklich der Vermittlung von Phonetik und Phonologie beschäftige, merke ich, wie viel man sozusagen auch vermitteln kann. Zum Beispiel, glaube ich, dass ich in Spanisch einen richtig guten Akzent habe. Und wenn ich spreche, denken die Leute: „Boah, sprichst du gut Spanisch.“ Weil mein Spanisch einfach sehr, sehr Italienisch ist. Weil ich bestimmte Tricks halt rausgekliebt habe. Und wenn man das den Schülern oder den Studierenden vermittelt, die haben auch oft so einen Aha-Effekt. Aber, wir hatten gerade so eine Tagung zu den romanischen Sprachen und dem, und Mehrsprachigkeit, und die Migrantensprachen eben in der Schule. Und da hatten wir auch zwei, oder zumindest eine ganz wichtige Studie zum, wie man die Aussprache zum Beispiel des Spanischen und des Französischen verbessern könnte, wenn man mit türkischen Muttersprachlern zu tun hat. Und da hat sich manches halt herausgestellt, was hilft. Zum Beispiel das rollende /r/ im Türkischen ist halt schon da. Und das waren, ein paar waren wirklich eindrucksvolle Beispiele. Aber im Grunde genommen, glaube ich nicht, dass es, und das haben die auch immer gesagt, die Vortragenden, die also die, die *researcher*, die Wissenschaftler, dass das irgendwie keinen Stellenwert hat. Also, es war eine Zusammenarbeit zwischen Linguisten und Fachdidaktikern, muss man sagen. Didaktik und Linguistik. Und beide der Meinung, dass es viel zu wenig beachtet wird im Schulunterricht. Genau. Und was mir noch einfällt: Ich hatte neulich eine Prüfung, da war auch, ging es auch um Fehlerkorrekturen und da waren die Fehler, die sozusagen bei der Aussprache für, also korrigiert wurden, waren, darauf beschränkt, darauf beschränkt, dass man zum Beispiel, also das war Spanisch, dass man, was man zum Beispiel liest, also die Graphie richtig interpretiert. Aber es ging nicht darum, wirklich die Aussprache gut zu lernen. Also, zum Beispiel, genau die, den, den, den Laut phonetisch zu reproduzieren, sondern nur eben zu wissen, dass das Doppel-L im Spanischen jetzt /l/ ist und nicht Doppel-L. Ja, und dann habe ich noch mal nachgefragt: „Und würden Sie die Aussprache auch in weiteren Fällen, zum Beispiel bei (...) Genau, bei den Plosiven zum Beispiel korrigieren, wenn die Deutsch sind? Also mit /t/, /p/, /t/ als aspiriert. Zum Beispiel, wenn sie so Nord-Deutsch sind, ja Bundes-Deutsch. Im Österreichischen und im Süd-Deutschen ist es ja nicht so wichtig, da ist es nicht so schlimm.“

Und dann haben die gesagt: „Nein, nein, ich will die Schüler ja nicht entmutigen. Die Schüler und Schülerinnen nicht entmutigen.“ Also, das geht nur, es ist nur, also berührt man offensichtlich nur die Oberfläche. Und das war eine Masterstudierende, die schon unterrichtet. Die unterrichtete Spanisch in der Schule.

23 I: Mhm, ja, spannend.

24 TE3: Also die kommt, kam wirklich aus ihrem, aus dem Beruf schon raus, sozusagen.

25 I: Verstehe, ja. Mhm, ja, okay. Ja und finden, also Sie haben es jetzt, glaube ich, eh ein bisschen angesprochen oder ich habe es schon ein bisschen rausgehört. Aber finden Sie, dass eben Aussprache im Italienischunterricht, im österreichischen Sekundarschulbereich oder generell im Sekundarschulbereich unterrichtet werden soll? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Oder inwiefern? Natürlich können Sie das auch so erläutern.

26 TE3: Es ist ein bisschen schwierig. Weil man kann eine Sprache auch gut sprechen, ohne wirklich gut die Aussprache zu können. Also man kann, es gibt Leute, die sind, ich würde mal sagen, nicht so musikalisch vielleicht. Also das gibt es. Mein (Name), das darf ich jetzt eigentlich nicht sagen, aber es ist ja eh alles anonym, ja.

27 I: Ja, genau.

28 TE3: Der hat einen schrecklichen Akzent in jeder Sprache, die er spricht. Aber er spricht ganz viele Sprachen richtig gut. Ja, also ich glaube, der hat da nicht dieses, dieses Gehör. Oder es ist nicht mehr machbar, ja. Das ist halt zu, das Fenster sozusagen. Es bleibt so. Und aber andere, ich kenne andere, die sofort klingen wie natürlich muttersprachlich, ja. Also diese, diese (...) Ja, aber manche Dinge sind glaube ich schon hilfreich, weil man sich so ein bisschen mehr oder weniger outet, sozusagen, wenn man zum Beispiel im Italienischen oder auch im Spanischen das /r/ rollen kann, zum Beispiel. Das wäre, glaube ich, was, was man üben könnte, dann. (...) Für's Italienische, also einmal dieses rollende /r/, dann die, die Plosive eben, wie gesagt. Also, dass man /'grattsje/ sagt und nicht */'kratsje/ oder sowas. Also, das macht sofort. Ich habe einen Freund, der ist einmal einkaufen gegangen und hat gesagt: Ich habe nur ein Wort gesagt und sie haben sofort gefragt: Woher kommst du denn?" Und (ich habe gesagt:) „Was hast du denn gesagt?" „Ich habe nur *grazie* gesagt. */'kratsje/." Okay. {TE3 lacht} (4) Okay, und dann noch was auch, glaube ich die, diese Sache mit dem. (...) Mit der, das ist der glottal stop im Deutschen, ja. Ich kenne viele Leute, die sagen */pa?olo/ statt /'paolo/. Weil es gibt keinen glottal stop in diesem Fall, ja. Und das merkt man. Ich habe mich die ganze Zeit gefragt: „Warum? Warum klingt das so komisch?" Ja, und bis ich dann gemerkt habe, dass ist der. Und, und im Italienischen gibt es halt diese schöne Resilbifizierung. Dass man sagt [ko.na.'mo:.re], ja, [ko.na.'mo:.re] und nicht *[kon'a.mo.re]. Ja, und das sind so Sachen, wenn ich das den Schülern, also den Schülern und dem Studierenden, beibringe. Die sind immer so total, ahm, das freut sie dann total. Weil man dann einfach merkt, dass man den Akzent identifizieren kann und nicht nur sagen kann: „Ah, da ist ein Akzent irgendwie.“ Aber man kann sagen, warum, was da ist. Ja, und das ist, glaube ich, gerade bei dieser glottal stop, Resilbifizierung, die stimm-, die Plosive generell. Dann vielleicht, aber das habe ich, höre ich eigentlich selten, aber das wird immer wieder gebracht in der in der Didaktik, dass das Deutsche diese Deutschen Schwas, ja. Dass die möglicherweise irgendwie auch sich in die andere Sprache rüberziehen. Aber das habe ich eigentlich selten gehört. So, naja, es gibt so wie. Ich mache es immer mit dem Spanischen, wenn man ein Beispiel hat. Also da kann man sagen *que ellos canten - che loro cantino*, ist das. Also der Konjunktiv ist canten. Man kann nicht */kantn/ sagen, wie die Kannten. Die /kantn/ und /kanten/. Dass man das, ja. *Que ellos */kantn/*. Aber das habe ich noch nie gehört, dass das die Leute machen. Ja, und das andere, was Leute immer wieder sagen. Was war es noch? Was passiert, also ist das. Im Deutschen haben wir diese. Da war so ein Beispiel jetzt wieder auf der Tagung. Das hat mich sehr, das war jetzt Spanisch *dormir - dormire*. Und /dormir/ hat man zweimal die /r/s am Ende. Ja, und im Deutschen hat man ja die /r/-Vokalisierung. Und dass Schüler eben anfangs sagen */doemie/, */doemie/. Ja, aber das, glaube ich, geht ziemlich schnell weg. Sowas. kann. Ja, also das sind nicht die Sachen, die so, also die würde man, müsste man schon noch, aber das geht, glaube ich.

29 I: Das ist wahrscheinlich nicht so ein großer Punkt. Ja, das stimmt.

- 30 **TE3:** Ja, ich glaube, das hören viele auch. Auf jeden Fall.
- 31 **I:** Okay, gut. Aber, also demnach jetzt noch mal ein bisschen, um die Frage, auf die Frage zurückzukommen. Im österreichischen Sekundarschulbereich jetzt. Würden Sie diese, die Sie jetzt gerade angesprochen haben, würden Sie sagen, die gehören in irgendeiner Form in den Unterricht integriert?
- 32 **TE3:** Ich, ich (..)
- 33 **I:** Oder eher quasi dann erst auf der Universität zum Beispiel?
- 34 **TE3:** Ne, eigentlich schon. Die brauchen es schon vorher natürlich. Also, nicht erst auf der Universität. Also, genauso. Ich meine aber auch an der Uni fangen viele ja erst an, die Sprache zu lernen. Also, insofern.
- 35 **I:** Das stimmt, gerade bei den romanischen Sprachen.
- 36 **TE3:** Ja, genau. Also dementsprechend würde ich sagen. Ja, genau. Da ist ja ein Unterschied zwischen Englisch und zu den romanischen Sprachen. Ja, ja, ich würde schon sagen. Aber halt nicht, muss schon schauen bis zu welchem Grad. Und ich habe halt das Gefühl, dass die Lehrkräfte eben. Ich meine, wir machen es, aber sie haben keine, wenig Ahnung von IPA oder sowas. Also, sie können auch oft nicht die Sachen lesen. Was ich sehr schade finde, weil das so ein Standardsystem ist, mit dem man jede Sprache praktisch in den Griff bekommt.
- 37 **I:** Ja, das stimmt, das stimmt. Mhm. Ja, okay. Und dann noch eine Frage dazu. Da haben wir jetzt eben schon kurz drüber geredet. Aber finden Sie, dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern jetzt im Fremdsprachenunterricht ausgebessert werden sollten?
- 38 **TE3:** Ja, wie gesagt, diese Studierende war da dagegen. Also, bis zu einem bestimmten Grad schon.
- 39 **I:** Genau und aus Ihrer Sicht jetzt?
- 40 **TE3:** Ja, also bestimmte Dinge auf jeden Fall. Aber diese Feinheiten wie eben Aspirierung bei den Plosiven würde ich jetzt erstmal nicht machen. Ja.
- 41 **I:** Ja, okay, ja, verstehe.
- 42 **TE3:** Ja weil das ist wirklich
- 43 **I:** Ja, das geht dann schon ins Detail? (..) Ja, okay. Gut. Und hatten Sie den Ausspracheunterricht in Italienisch möglicherweise wichtiger als in Englisch beziehungsweise in anderen Fremdsprachen?
- 44 **TE3:** Nein, nein, das ist überall gleich. Ja. Vielleicht (..) bei Englisch ist es noch wichtiger vielleicht. Weil die Graphie so weit von der Phonie abweicht. Also, im Italienischen, in Italienisch kann man ja relativ gut selbst sozusagen sich erlesen.
- 45 **I:** Ja, das stimmt. Ja, da haben wir den Unterschied bei den Systemen. Okay. Und halten Sie es für wichtig, dass Lehramtsstudierende als zukünftige Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer eine *native* beziehungsweise *native-like* Akzent haben? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 46 **TE3:** Ich finde es besser, aber es wird nicht machbar sein. Wenn, ja, ja, natürlich. Man, wer hört, lernt vom Hören. Und meine Englischlehrerin war schrecklich. Und der, mein erster Englischlehrer, der war gut. Aber dann war es fürchterlich und man lernt halt. Das ist genau dasselbe, warum ich denke. Also, man lernt halt von Muttersprachlern. Das ist kein natürlicher Input, wenn, wenn das nicht *native-like* ist, zumindest. Ja, also wir haben hier auch Lektoren

teilweise. Also, wir haben nicht-muttersprachliche Lektoren im Spanischen und das finde ich, geht eigentlich nicht.

47 I: In den?

48 **TE3:** Hier in den Kursen, ja. Finde ich nicht in Ordnung. Aber auch für die Schule, würde ich sagen, wäre es besser. Aber ich weiß, dass es nicht geht, weil man kann ja nicht. Also, das ist wieder die Frage mit der, manche können es halt nicht. Genau.

49 I: Mhm. Ja, so in der jetzigen Situation ist? So wie jetzt das Studium aufgebaut ist, ist die Frage, ob es möglich ist?

50 **TE3:** Ja. Aber wir haben ja. Wir machen jetzt das neue, die CAGs arbeiten ja schon, das neue Curriculum. Und da gab es auch vielerlei Umfragen. Und bei den Umfragen kommt schon immer auch raus, dass die Studierenden gerne Aussprache mehr hätten.

51 I: Ja, mhm. Ja, es haben ja auch ein paar von meinen Interviewpartnern gesagt. Ja, genau. Also, es könnte bei mir sicher auch rauskommen. Ja. Genau. Okay. Ja, super. Dann gehen wir zum nächsten Teil gerne über. Und zwar, hätte ich da jetzt ein paar Fragen zu Ihren Einstellungen zur Rolle der Aussprache im Lehramt-Studium. Wir haben jetzt auch schon ein bisschen drüber gesprochen, aber ich stelle jetzt die Frage auch noch mal einfach explizit. Soll Aussprachetraining Ihrer Meinung nach Bestandteil eines Italienisch-Lehramtsstudium sein?

52 **TE3:** Ja.

53 I: Können Sie das noch ein bisschen erläutern, bitte?

54 **TE3:** Aber ich finde nicht nur nicht, nicht reines Aussprachetraining, sondern ein Training, das sowieso. Also, eigentlich fände ich am allerbesten eine (..) Aussprache, also mit Fokus auf das Italienische, das aber sozusagen Lautsysteme generell, das Über-System, und kontrastiv mit allen möglichen Sprachen der Welt miteinschließt. Weil wenn man das mal verstanden hat, kann man das auf jede Sprache anwenden. Und dann kann man noch mal sagen: „Im Italienischen ist das da. Wir haben Lang-Konsonanten.“ Wir haben die Lang-Konsonanten sind auch noch was, natürlich. Die Lang-Konsonanten. Ja, die muss man eigentlich auch, die sollte man auch üben, weil die haben ja auch noch eine Bedeutungsunterscheidung genau. Also, wenn man dann sagen kann: „Schaut mal, das Italienische hat Lang-Konsonanten, das Deutsche hat das nicht. Aber das Österreichische oder Bayerische hat das möglicherweise. Ja, also eigentlich könnt ihr das, ja.“ Und ja, also damit man auf das, was schon da ist, zurückgreifen kann. Und dann kommen auch wieder die Herkunftssprachen dazu, weil die kann man ja dann auch benutzen. Ja, also man muss auch als Lehrer wissen, was die Schüler können. Also, was haben sie denn schon? Viele sind ja mehrsprachig und dann kann man drauf zurückgreifen. Und daher nicht nur die Aussprache des Italienischen, sondern was einfach Phonetik und Phonologie mit Fokussprache, sowas.

55 I: Ja, mhm. Das klingt auf jeden Fall sinnvoll, glaube ich. Eben in der, in der Realität, wie es halt jetzt ausschaut, hat man natürlich jetzt nicht im Fremdsprachenunterricht Schülerinnen und Schüler, die nur Deutsch als Erstsprache haben.

56 **TE3:** Ja, eben genau. Nein, aber die Lehrer brauchen das sowieso, wo auch immer. Auch für's Deutsche bräuchte man das. Also wenn, wenn, wenn halt Migrantensprachen da sind, die eben das Deutsche noch nicht so. Man kann das sehr viel. Also man kann einerseits Transfer, also man kann übertragen in die neue Fremdsprache. Man kann aber auch das Deutsche verbessern. Man kann aber auch auf die ganzen Expertisen der Schüler zurückgreifen, was die halt schon haben.

57 I: Mhm, ja. Okay. Und um jetzt noch mal auf die Lehramtsstudierenden zurückzukommen: Finden Sie, dass jetzt Aussprachefehler von den Studierenden in den Sprachkompetenzkursen ausgebessert werden sollten auf der Universität?

- 58 **TE3:** Da muss man wieder differenzieren. {TE3 lächelt} Also wenn man ein Doppel-L als Doppel-L ausspricht im Spanischen, muss das korrigiert werden. Wenn man wahrscheinlich schon mit den Lang. Also wenn man *fato* und *fatto*. Also das würde ich auch. /fa:to/ und /fat.to/. Also das müsste man korrigieren. Ja, weil es bedeutungsunterscheidend ist. Aber die *voice onset time*, also die, die Plosive und wie lange es dauert, bis dann die, die der. Ja. Also ob da jetzt ein verzögerter *voice onset* ist oder wie im österreichischen dann, das muss man nicht unbedingt korrigieren. Ja.
- 59 **I:** Mhm, ja. Okay. Und soll Ihrer Meinung nach fachdidaktisches Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache an der Universität unterrichtet werden?
- 60 **TE3:** Ja.
- 61 **I:** Können Sie vielleicht
- 62 **TE3:** [Also ich bin] mir nicht sicher, ob das Fachdidaktik ist oder?
- 63 **I:** Also, ich meine jetzt quasi nicht nur auf, bezüglich auf das IPA, zum Beispiel. Sondern fachdidaktisch im Sinne von, dass man weiß, wie man Aussprache unterrichtet (..) Also Methodiken, Techniken, Aussprache zu unterrichten.
- 64 **TE3:** Mhm. Das setzt aber das voraus, dass man so also, voraus. Also, wenn dafür der Platz ist, ja, wäre es super, aber das andere wäre wichtiger.
- 65 **I:** Ja, okay. Also quasi wenn, dann eher als Erweiterung?
- 66 **TE3:** Mhm.
- 67 **I:** Okay, danke. Und dann komme ich jetzt eh schon zum, zum letzten Teil. Und zwar, würde ich da noch gerne Genaueres über Ihre Einschätzung zur Vorbereitung der Studierenden der Universität in Wien in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Und zwar, inwiefern ist Aussprache aus Ihrer Sicht derzeit im Lehramt-Studium Italienisch verankert? (..) Ein bisschen haben Sie es ja eh auch schon
- 68 **TE3:** Nur mit der STEOP. Und das hängt davon ab, wer die STEOP macht. Und es gibt Leute, die machen das in einer Sitzung. Ich mach es in drei. (4) Ich. Ja, genau. Also, es gibt keinen eigenen Kurs, was es geben müsste. Gab es früher bei uns.
- 69 **I:** Ah das gab es?
- 70 **TE3:** Ja, gab es wohl. Phonetik und Phonologie. Und das wurde dann irgendwann mal mit irgendeiner neuen, irgendeinem neuen Curriculum abgeschafft. Das liegt aber daran, dass die Vorgaben vom Ministerium immer mehr beschneiden das, das Lehramt-Studium viel weniger Platz. Und dann in Wien sowieso. In Wien spielt dann immer so, auch wenn man den Platz hätte. In Wien gibt es manchmal ganz klare Vorgaben, wie man die ECTS zu verteilen hat. Oder eben, es darf nicht zu viel kosten, es darf nichts mehr kosten. Und da würde ich eigentlich. Aber ich werde ja nicht namentlich zitiert. Ich würde jedem empfehlen, nicht in Wien zu studieren, wenn man Lehramt studiert. Sondern in Salzburg oder in Innsbruck zum Beispiel. Weil die viel bessere Studienpläne haben, viel mehr Platz haben und viel, die dürfen für Vorlesungen 1,5 ECTS vergeben und wir dürfen das gar nicht. Das heißt, die haben mehr Geld.
- 71 **I:** Okay, verstehe. Ja, das wusste ich gar nicht.
- 72 **TE3:** Na, es ist so, dass da, irgendwie hat Wien mal was falsch gemacht. Es werden nämlich die Ressourcen auf die Universitäten in Österreich gleich verteilt. Ja, das heißt, Wien hat 16 % der Ressourcen, sozusagen nach Studierendenzahlen, nicht nach Studierendenzahlen. Aber nach Studierendenzahlen hat es ein Drittel aller Studierenden Österreichs. Ja, und daraus ergibt sich, dass also Leute, die aus Innsbruck oder Salzburg hierher kommen. Die haben einfach schon

viel, viel mehr gemacht. Und hier ist es eine Katastrophe eigentlich. So. Kann man wirklich sagen.
{TE3 lacht}

- 73 I: Ja, sicher. Ja, ja. Muss man auch mal ansprechen.
- 74 TE3: Das ist. Ja, das ist Politik und Wirtschaft, das ist wirklich. Das wissen alle, aber. Und jetzt schauen wir mal mit dem neuen Curriculum und ich nehme mal an, wenn wir uns was Schönes ausgedacht haben, dann kommt wieder die (..) die Frau vom Controlling und sagt: „Kostet zu viel, kostet zu viel, kostet zu viel.“ Und dann, also was billig ist, ist immer Vorlesungen, ja. Aber da kann man ja nicht üben richtig. Also man kann schon, aber es ist nicht, da kann man. Da muss man nicht. Also es müsste Vorlesung mit Übung sein. Ja, zum Beispiel. Sonst kommen die Leute ja gar nicht teilweise. Was? Was soll's, wenn sie nicht müssen. Oder wenn sie in der Schule sind. Das kann natürlich auch sein, wenn sie nicht können.
- 75 I: Ja, genau. Ja, das stimmt. Okay. Und die Frage geht jetzt auch mit der ersten einher: Haben Sie das Gefühl, dass die Studierenden im Rahmen vom Lehramt-Studium jetzt ausreichend vorbereitet werden, die Aussprache auch konkret in ihren zukünftigen Italienischklassen zu unterrichten?
- 76 TE3: Nein.
- 77 I: Nein. Okay. Aufgrund des Studiums?
- 78 TE3: Aufgrund des Studiums, aber auch weil sie viel, vieles nicht. Also viele fürchten Phonetik und Phonologie und merken gar nicht, dass es Spaß macht. Und dann versuchen sie sich also mehrfach durch die STEOP zu mogeln und danach machen sie nie wieder was damit. Also, ja.
- 79 I: Ja, genau. Ja. Wenn eigentlich kein weiteres Interesse besteht, dann kann man sich auf der Romanistik nach der STEOP
- 80 TE3: Genau, da muss man nicht mehr. Wenn man. Dann kann es sein, dass man vielleicht nur eine Vorlesungseinheit hat. Phonetik-Phonologie und dann nie wieder. Ah und bei der Sprachunterricht natürlich ist mehr. Aber das ist ja nicht Phonetik-Phonologie, ja. Sondern, sondern die machen dann schon eher Didaktik, also nicht Didaktik. Die machen eher Aussprachetraining. Hoffentlich. Deswegen müssen diese Leute vor allem Muttersprachler sein.
- 81 I: Ja. Mhm, da gebe ich Ihnen recht. {I lächelt} Okay, gut. Und dann werde ich Ihnen im Folgenden vier leicht adaptierte Auszüge aus meinen Interviews mit dem Studierenden vorstellen. Und zwar, die Aussagen sind jetzt Antworten auf die Frage, die ich gerade Ihnen gestellt habe, ob sie sich vorbereitet fühlen. Ob sie sich ausreichend vorbereitet fühlen. Genau. Und ich würde Sie bitten, die Auszüge einfach ein bisschen zu kommentieren und vielleicht Ihre persönliche Sichtweise zu erläutern. Und zwar, wäre die erste Aussage: Ich kann in beiden Fächern wahrscheinlich genau den GERS zitieren, als ich Aussprache unterrichten kann.
- 82 TE3: {TE3 lächelt} Ja, super.
- 83 I: Mhm. Können Sie das nachvollziehen?
- 84 TE3: Ja, klar. Das liegt, also das zählt aber dann ein bisschen wirklich auf die Fachdidaktik.
- 85 I: Genau. Das ist jetzt wieder eben Fachdidaktik. Genau.
- 86 TE3: Aber die Fachdidaktiker sind keine Aussprache-Experten. Die sind ja auch keine Linguisten.
- 87 I: Mhm, ja. Ja, das stimmt. Ja, genau. Dann wäre die zweite Aussage: Nicht unbedingt ein ganzer Kurs. Aber ein paar Sitzungen zur Aussprache in der Fachdidaktik wären sicher interessant.
- 88 TE3: Ja, das wäre. Aber dann müssten die Fachdidaktiker dafür geschult sein. Ja.

- 89 I: Mhm, das setzt natürlich das voraus.
- 90 TE3: Genau. Und weil wir das ja mal gemerkt. Also, weil wir das wissen, dass Studierende gern Aussprache hätten, hatten wir ja auch schon mal, zwei Mal, glaube ich, so von der allgemeinen Sprachwissenschaft. Der Name ist (Name). Ich weiß nicht, ob Sie den kennen?
- 91 I: Nein.
- 92 TE3: Die (Name). Kennen Sie die noch?
- 93 I: Ja, die kenne ich noch.
- 94 TE3: Genau, das ist ihr Freund, praktisch. Jetzt auch wieder, es wird alles anonymisiert.
- 95 I: Ja, natürlich.
- 96 TE3: Genau. Und der ist Phonetik-Phonologe der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Und der hat bei uns zwei Mal als Freifach Phonetik und Phonologie mit Konzentration auf die romanischen Sprachen aber in diesem Gesamt-Zusammenhang gegeben. Und da kamen auch Leute aus der Anglistik. Wir haben es auch für die Anglistik aufgemacht. Das war ein tolles Fach. Und das ist halt wirklich jemand, der sich auskennt.
- 97 I: Ja, das glaube ich. Und Ist wahrscheinlich auch dementsprechend angenommen?
- 98 TE3: War gut angenommen. Ja, ja. Und der war auch gut. Sowas bräuchte man, finde ich.
- 99 I: Ja, ja, das wäre auf jeden Fall eine sehr gute Option. Genau. Und dann eben eine Studentin hat das angesprochen und das ist eigentlich eh das, was Sie ein bisschen auch angesprochen haben. In Italienisch hast du die Ausspracheregeln und die Regeln unterrichtest du einmal und die Sache ist erledigt. In Englisch ist es was anderes. In Englisch würde man wahrscheinlich eher mit Lautschrift und solchen Sachen arbeiten.
- 100 TE3: Mhm, ja es ist jetzt. Ja, weil, also wenn man sich weiter mit dem Italienischen befasst und der Geschichte des Italienischen und dann muss man natürlich die Variation und die Dialekte und alles mit allem begreifen, dann braucht man die Lautschrift auch da. Weil die Aussprache ja in ganz Italien sehr unterschiedlich ist. Es gibt ja keinen puristischen Standard, wie es sein sollte. Sind die /ɛ/s jetzt offen oder wann sind sie offen undsoweiter. Und für das Englische gilt es ja auch ein bisschen, das *American English*, *British English*. Aber es gibt ja noch viele andere Englische der, der Welt. Ja, also wenn man sich damit ausführlicher befassen will, sollte man schon. (...) Also in beiden Sprachen das machen. Nicht, also es ist, so schnell ist es nicht erledigt im Italienischen. Das ist sozusagen auch wenn wir die IPA-Tabelle anschauen, dann sage ich immer: „Für's Italienische brauchen Sie nur das, das und das, das. Aber für die Dialekte brauchen sie fast alles.“ Ja, das stimmt. Fast alles. Nur die, vielleicht die, die, die emphatischen Konsonanten, die es zum Beispiel im Arabischen gibt, die braucht man nicht. Ja, gut. Aber all den Rest braucht man das.
- 101 I: Ja, das stimmt. Ja, okay, gut. Und dann ist eben eine, eine Teilnehmerin, ein Teilnehmer hat gesagt: Ich finde es ein bisschen schade, dass bei der Italianistik das Thema Aussprache gar nicht berücksichtigt wird.
- 102 TE3: Gar nicht, stimmt nicht. Also zumindest also in den letzten, seitdem ich STEOP gebe. Also ich gebe dieses Semester das erste Mal die STEOP nicht selber. Einmal war ich, habe ich sie auch nicht gegeben, aber da hat das der (Name) gegeben, da war das auch garantiert dabei. Seitdem ich da bin, gibt es das zwei bis drei Sitzungen und dann schon sehr ausführlich. Also so, dass viele immer. Ja, ich glaube, da muss auch von den Seiten von den Studierenden noch ein bisschen mehr Engagement dazukommen, das zu machen und auch. Ja, aber es ist kein. Es wäre schön, wenn es einen eigenen Platz gäbe dafür, natürlich. Obligatorisch.

- 103 **I:** Stimmt, ja. Genau. Und da ist meine, also, da habe ich noch eine Abschlussfrage. Aber das haben Sie auch schon angesprochen. Und zwar, eben angesichts der anstehenden Lehramtsreform, haben Sie da noch vielleicht konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Ausspracheausbildung im Lehramt-Studium von den zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen?
- 104 **TE3:** Ja, ich finde, es wäre gut, wenn der Platz da wäre, dass wir so genauso einen Kurs hinein also, wie ihn (Name) egeben hat, oder eben einen allgemeinen, also einen, einen Phonetik-Phonologie Kurs für, mit Fokus auf's Italienische, aber im Zusammenhang (..) aller Sprachen. Ja, und zwar ganz besonders natürlich des Deutschen, Englischen, weil das alle Leute noch dazu haben in unserer Situation der Mehrsprachigkeit plus aber auch die Migrantensprachen. Die ganzen Sprachen, die noch da sind, die auch ganz viel bieten können. Also wäre schön, wenn wir dafür einen Platz finden. Es ist, ich weiß es nicht. Ich bin als nur als Ersatz in der, in der Curricula AG weil, weil ich eigentlich forschungsfreies Semester habe und weil, weil die Arbeit meistens frustrierend ist. {TE3 lächelt}
- 105 **I:** Mhm, das kann ich mir leider vorstellen. Ja, okay, dann werden wir sehen, wie es ausgeht. {I lächelt} Genau. Und jetzt noch die allerletzte Frage: Gibt es noch etwas, das Sie zum Thema Aussprache im Italienisch-Lehramtsstudium oder jetzt generell im Fremdsprachenunterricht hinzufügen möchten.
- 106 **TE3:** Also, ich glaube, wenn man die Begeisterung bei den Studierenden oder oder auch bei den Schülern wecken kann, wie toll das ist, wenn man das richtig kann. Und mittlerweile kann man ja auch selber sehr viel üben mit ganz vielen Tools, die es so gibt. Ja. (..) Dann hat man schon was erreicht. (..) Aber trotzdem glaube ich, dass Aussprache gefährlich, also gefährlich in dem Sinn ist, weil man ein Talent dafür haben muss. Ich bin mir relativ sicher, dass manche Leute das nicht mehr hören. Ja, also das ist was, also man kann, musikalisch sein oder nicht. Also das, dementsprechend kann man das ja sozusagen nicht. Also man hat blaue Augen oder braune Augen. So ist das. Ja, das kann man nicht ändern.
- 107 **I:** Das stimmt ja.
- 108 **TE3:** Also man kann man schon mit Kontaktlinsen. {TE3 lacht}
- 109 **I:** Könnte man. {I lacht} Ja, ich, ich verstehe es. Ja. Okay. Ja, gut. Perfekt. Dann bedanke ich mich nochmals für Ihre Zeit.

Teacher educator interview 4 (TE4: Chiara)

Vienna, 6 March 2025

- 3 **I:** Gut, dann würde ich mir ein paar Fragen zu Ihnen starten. Und zwar, seit wann sind Sie als Professorin auf dem Institut für Romanistik tätig?
- 4 **TE4:** Ich habe ein Semester 2005 oder 2006 gemacht, dann eine Pause. Und dann sagen wir fix hier jedes Semester seit 2009.
- 5 **I:** Okay, okay. Und könnten Sie Ihre Tätigkeit am Institut und gegebenenfalls Ihre Forschungsinteressen kurz beschreiben?
- 6 **TE4:** Ja. Also, im Institut für Romanistik bin ich sowohl als Sprachlektorin als auch als Fachdidaktikerin tätig. Ich habe zuerst mit der Sprache angefangen, wobei ich auch schon in meiner Ausbildung für die Fachdidaktik schon irgendwas gemacht habe. Und das war einfach so an der Uni in Italien. Und dann hatte ich schon angefangen mit Sprachkursen. Ich war auch davor an der BOKU, an der Universität für Bodenkultur, tätig und ich bin jetzt mittlerweile seit über zehn

Jahren auch an der mdw, an der Musikuni, tätig. Und es sind eh verschiedene Bereiche und verschiedene auch Interessen von Studierenden und sowieso mit einem sehr heterogenen Publikum, muss ich sagen. Von allen Unis und so. Und (..) sagen wir mit der Sprachbeherrschung, also ich beschäftige mich mit allen Levels von Anfang an. Also, ich habe, also ganz traditionell mit einem Italienisch 1 oder mit einem Grundkurs angefangen, und da schauen wir schon ein bisschen mehr natürlich auf die Aussprache. (...) Und dann aber habe ich die Möglichkeit gehabt, gleich ein Italienisch 6, also der letzte Sprachkurs, also was vorgesehen war bei der damaligen Curricula zu leiten. Und es hat mir wirklich viel geholfen, weil da habe ich gesehen irgendwie, aber das ist meine persönliche Sache, ich hatte immer ein bisschen Mitleid mit den Studierenden, wenn sie durchgefahren sind. Und es war mir klar, dann, als ich die Studierenden mit Italienisch 6, die immer noch gewisse Grundfehler drin hatten, mag es in der Aussprache sein oder in der Grammatik oder einfach, ja, also dann habe ich schon verstanden, ich tue ihnen keinen Gefallen, wenn ich sie {TE4 lächelt} einfach durchkommen lasse. Und dann steigen sie, und sie können dann auch nichts. Und dann gehen sie vielleicht auch in die Schule unterrichten und das ist nicht schön. Und das mache ich jetzt. Also, das für die Sprachübungen und wie gesagt, also dann müssen alle Niveaus und verschiedene Themen und dann kann viel mit Grammatik, mit Aussprache, mit Literatur, mit Aktualität, mit Landeswissenschaft, mit Kultur, mit Stereotypen. Und ja, es ist eine sehr breite Palette an Themen. Und in der Fachdidaktik andererseits, das ist natürlich ein bisschen enger, weil abgesehen von der Methodik 1, wo es mehr um die Didaktik geht im Allgemeinen. Es ist mehr eine Einführung nach der STEOP für die Studierenden. (..) Dann habe ich auch, also das war die AR2 geleitet also. Ah und davor, kurz vor der Reform habe ich einige Semester auch, also was der AR2 jetzt entspricht geleitet, und das heißt das war so diese (..) So die Fachsprache für die BHS und so. Und dann jetzt auch so einige Semester auch die Methodik 2. Das heißt (..) die Zentralmatura und die verschiedenen Fertigkeiten, die verschiedenen Musteraufgaben und so weiter und so fort und das. Es ist so, dass ich auch in der Fachdidaktik, also ich habe schon einige Bücher veröffentlicht mit einer Kollegin mit (Name) und die sind alle Schüler approbiert. Das heißt also, wir wissen schon, was verlangt wird. Und mit der Zentralmatura hat es am Anfang nur Materialien auf dem B1-Level gegeben und es gab eine relativ große Nachfrage für A2 und A1, auch in diesem Muster Aufgaben. Und da haben wir ein bisschen einige Lücken wieder gefüllt und aber irgendwann, dass das. Ah ja, dann habe ich auch mit dem Bifie gearbeitet und das war also vom Bildungsministerium. Das war der Abteil tatsächlich, der sich mit der Matura, mit der Zentralmatura, mit einer neuen, damals neuen Zentralmatura beschäftigt hat. (..) Da habe ich mit ihnen einige Sachen gemacht. (...) Wie soll ich sagen? (..) Es ist so, dass wir die Zentralmatura werden einige, einige (4) Aufgaben von, von Ghostwriters von *item writers* verfasst werden. Die werden dann von einem *native speaker* und das war ich in dem Fall ich. Das ist alles anonym, ja. Korrigiert, ausge bessert. Also mit Verbesserungsvorschlägen. Und es sind ungefähr, glaube ich, es waren so um die 200, wenn nicht mehr, Aufgaben pro Jahr, wenn ich mich nicht irre. Aber die waren immer nur in zwei Phasen und das war ein bisschen blöd, weil ich hatte dann so, sagen wir, drei Tage Zeit, um alles zu korrigieren und wo die *item writers* so um die sechs Monate Zeit hatten. Aber offensichtlich waren die meisten Lehrer, das heißt, gleich nach dem Schulschluss so mit den Sommerferien und so hat es angefangen. Und es war nicht so gut. Auf jeden Fall, dann werden diese Texte dann zur Feldtestung geschickt und an Schulen probiert und so weiter und so fort. Also, da habe ich schon einen, sagen wir einen *Insider* Einblick in das Ganze gehabt. Ja, na ja, irgendwann hat es gereicht, und aber ich wollte es sowieso ausprobieren und schauen. Auch wenn, dann finde ich auch mit der Zentralmatura und das ist leider, was wir auch in der Fachdidaktik bis jetzt machen, es ist relativ steif, ja. Weil natürlich, wenn du irgendwas für die BHS machst, vielleicht dann. Aber ich versuche immer, nicht nur Sachen einfach auswendig lernen zu lassen, weil vor allem jetzt auch mit der KI. Also das braucht wirklich kein Mensch, sondern irgendwie dynamisch Übungen ausdenken lassen, Materialien ausfiltern und wirklich, damit die, die angehende Lehrer schon selbstständig arbeiten können.

- 7 I: Ja, mhm, danke. Also vielleicht, um das vielleicht kurz zusammenzufassen. Also Lehrveranstaltungen für Studierende vom Lehramt Italienisch unterrichten sie jetzt aktuell Sprachkurse und eben
- 8 TE4: Und auch Fachdidaktik, ja.

- 9 I: Mhm, okay. Perfekt. Gut, und haben Sie noch irgendwelche Erfahrungen mit der Vermittlung von Aussprache? Also zum Beispiel irgendwie eine Ausbildung oder haben Sie da mal was geforscht? Oder Unterrichtserfahrung?
- 10 TE4: Das ist das mit der Aussprache, mit der Aussprache. Ja, ich habe schon einige, puh. Sagen wir, lange Geschichte. Es hat schon in Venedig angefangen, als ich irgendwie. Da waren die Jahre, wo ich noch meine Diplomarbeit geschrieben habe, also die Jahre, das Jahr. Es hat nicht so lange gedauert. Aber auf jeden Fall es hat, weiß nicht, ob Sie das kennen *ITALS* heißt das. Das ist so, das ist so ein Master, das war das erste von Ca' Foscari von Professor (Name). Also, er hat es entwickelt. und dann sind mehrere nachgekommen für, also Italienisch als L2. Also, dann als Fremdsprache, als L2. Und da haben wir ziemlich viel mit sehr heterogenen Gruppen gearbeitet. Das heißt, und das ist ungefähr, was ich jetzt immer noch machen darf an der Musikuni, weil da habe ich in derselben Klasse Asiaten und Südamerikaner und Europäer und die haben alle verschiedene verschiedenen Akzente, verschiedene Intonationen. Also, meine Studierenden dort, also in der Musik und darstellenden Kunst, also ich bin am Institut für Musikleitung. Also, das heißt nicht wirklich Sänger, aber in der Musikleitung sind auch also nicht nur Dirigenten, da sind Chorleiter, die müssen das auch können und Korrepetitoren. Das heißt, sie müssen sich alle mit einer korrekten Aussprache beschäftigen. Und ich schaue extra auch mit dem Material, dass ich ziemlich viel online stellen kann. So gezielt, ja. Weil natürlich eine Chinesin hat nicht die gleichen Aussprache-Probleme wie ein Kolumbianer. Oder ich habe so wenig Zeit leider, mit ihnen könnte ich wirklich semesterlang, also mit der Aussprache arbeiten. Und an der Romanistik ist es schon ein bisschen anders. Aber wie gesagt, aber vor allem in Grundkursen. Also ich habe auch Italienisch 0. Das ist so für Studierende eine zweite romanische Sprache und da, das ist auch lustig. Da kommen Studierende von Portugiesisch oder meistens Französisch und Spanisch. Du hörst sofort, welche Sprache es ist, die sie studieren, wenn sie Italienisch reden, weil da kannst du so sagen: „Aha, du machst Französisch, gell?“ Und jaja, das ist schon lustig. Es ist sowieso, ich habe immer auch schon sofort gehört, als ein Deutsch *native speaker* aus Deutschland ist, also wenn er Italienisch spricht oder aus Österreich. Ja, natürlich. {TE4 lächelt}
- 11 I: Ja, das kann ich mir vorstellen. {I lächelt} Okay. Ja, super. Und dann habe ich noch die letzte Frage: Was ist Ihre Erstsprache beziehungsweise was sind Ihre Erstsprachen?
- 12 TE4: Hört man vielleicht, Italienisch. {TE4 lächelt}
- 13 I: Mhm. Und welche anderen Sprachen sprechen Sie sonst noch?
- 14 TE4: Also Englisch spreche ich immer noch relativ fließend, habe ich als erste Sprache studiert. Und danach habe ich aber hier dann Deutsch vertieft. Ich hatte Englisch und Deutsch in Italien. Dann ein Doktorat habe ich hier in Deutsch gemacht. Aber Hauptsache Wiener Dialekt und solche Dinge und, also Wiener Gruppe und so. Sonst Spanisch von der Schule her immer noch. Und passiv kann ich eh fast alle romanische Sprachen verstehen, aber aktiv nicht.
- 15 I: Okay. Ja, passt, perfekt. Gut, danke. Dann kommen wir jetzt schon zum Hauptteil über. Und zwar, möchte ich da gerne Ihre grundlegenden Einstellungen zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht erfahren. Also ein bisschen was haben Sie ja schon angesprochen, aber ich werde Sie einfach noch explizit fragen. Und zwar, wäre da die erste Frage: Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach Aussprache beim Fremdsprachenlernen allgemein?
- 16 TE4: Also, ich finde es schon sehr wichtig. Ich finde es absolut wichtig, weil es ist eben so die erste Visitenkarte, die man mitnimmt. Weil ich meine, auch einen Akzent zu haben kann irgendwie charmant, lustig, aber kann auch benachteiligend sein. Ja, ich rede aus meiner Erfahrung, wenn ich auch. Also, also ich nach Österreich gekommen bin, da waren schon andere Jahre und es hat mich schon irgendwie ein bisschen gehemmt in gewissen Situationen, dass ich nicht so, dass man sofort einen Akzent aus mir gehört hat. Wobei Italienisch haben alle immer für sehr charmant empfunden im Vergleich zu anderen Akzenten, muss ich sagen. Zumindest in Wien. Wollte ich aber nicht haben. Okay, natürlich, jeder hat einen Akzent. Jeder auch in seiner eigenen Muttersprache spricht so ein bisschen einen Dialekt. Oder man kann schon hören, ob wer aus dem Norden, Osten, Süden ist. Aber, wie ich schon sagte, das könnte auch

benachteiligend sein. Das könnte sofort auf Stereotypen zurückgeführt werden, also automatisch. Und es gibt irgendwelche Situationen, wo es wirklich nicht wünschenswert ist. Deswegen auch mit den Studierenden, also in den ersten Grundkursen, ich arbeite da schon auch relativ viel in der Aussprache. In der Romanistik auch jetzt. Ich rede nicht von Asiaten, ich rede sonst vom Standardpublikum her. Und (...)

- 17 **I:** Mhm. Okay und jetzt werden wir uns auf den Sekundarschulbereich kurz beziehen. Finden Sie, dass da Aussprache auch im Unterricht unterrichtet werden sollte? (...)
- 18 **TE4:** (4) Ich überlege (...) Also in der, in der, in der Zielsprache, in der Fremdsprache?
- 19 **I:** Ja, genau.
- 20 **TE4:** Ja, auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Ich finde das schon wichtig. Ja. (...) Das ist Teil von allen Kompetenzen auch, Aussprache finde ich. (...)
- 21 **I:** Okay, also im Italienischunterricht in den österreichischen Schulen finden Sie, sollte es auch ein Teil sein?
- 22 **TE4:** Ja, eigentlich schon. Weil ich überlege jetzt immer wieder, auch bei der letzten Studierenden, die ich hatte. Ich habe wirklich Leute, die super in der Grammatik waren, waren beim Italienisch 1 oder so und dann, aber die haben sich am Anfang nicht getraut zu sprechen. Und ich lasse immer, immer viel miteinander untereinander reden, damit eben die Angst verloren geht. Und ich kontrolliere erst in einem zweiten Moment. Ja, aber man muss ein bisschen besser kennen, so wie es ist. Aber da, wie gesagt, ich hatte Studierende, die dann zur mündlichen Prüfung gekommen sind. Die haben mir gesagt, das ist das erste Mal, dass sie Italienisch reden. Und das hatten sie in der Schule. Und so: „Ja, wissen Sie, ich war schon ein relativer Streber in der Schule und war immer gut. Aber wir haben nie gesprochen und ich wurde jetzt in dem Sprachkurs mehr oder weniger gezwungen.“ Aber sie waren eh total positiv und, und die waren irgendwie auch selbstsicher. Ja, also die sind nicht nur im Unterricht, aber auch im mehreren mündlichen Teil, das war gut, irgendwie.
- 23 **I:** Ja, spannend. Okay, gut. Und finden Sie dann dementsprechend auch, dass Aussprachefehler von Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden sollen? Also in der Schule jetzt noch mal.
- 24 **TE4:** Ja, ja. (...) Nicht so direkt, vielleicht. Aber ich würde schon die Fehler, die, die Aussprachefehler ausbessern. Ja, weil ich denke mir auch wenn die Klasse, dann die Klassengemeinschaft nicht so eine große Gruppe ist oder? Also, man kann immer die Sachen so im Nachhinein besprechen oder irgendwie wiederholen und betonen. Und also, nicht direkt ansprechen und sagen: „Man sagt nicht so, sondern so.“ Also, außer das betrifft alle ganz am Anfang. Also ich würde jetzt nicht den Kommunikationsfluss unterbrechen, aber ich würde schon. Auf jeden Fall.
- 25 **I:** Okay, und dann wäre die nächste Frage: Halten Sie den Ausspracheunterricht in Italienisch möglicherweise wichtiger als in Englisch beziehungsweise in anderen Fremdsprachen?
- 26 **TE4:** Also, da muss ich kurz überlegen. (...) Nein. Ich würde nein sagen. Nicht unbedingt. Weil. (...) Nein. (...) Nein. Also, auch wenn, wenn Englisch sicher mehrere nationale Varianten gibt und Dialekte und Aussprachemöglichkeiten selber. Aber die gibt es genauso auf Italienisch. Oder in anderen Sprachen wird das wohl auch der Fall sein.
- 27 **I:** Ja, okay. Mhm. Und dann wäre da noch die letzte Frage. Und zwar, halten Sie es für wichtig, dass Lehramtsstudierende als zukünftige Fremdsprachenlehrerinnen und -Lehrer eben eine *native* beziehungsweise einen *native-like* Akzent haben? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- 28 **TE4:** Das ist schwierig, ja, das ist schwierig. (...) Jein. {TE4 lächelt} Weil, also eine echte Standardaussprache gibt es wirklich nicht. Ja, und ich merke zum Beispiel auch von Studierenden, die ein Jahr im Ausland sogar als Schulhilfe verbracht haben oder in Erasmus

oder, die einen familiären Hintergrund haben, sagen wir, wo Italienisch gesprochen wird. Die haben alle so einen Dialekt oder ein bisschen Akzent. (...) Aber es steht nirgendwo, dass es das Richtige ist, ja. Also, ich versuche auch selber so eine Standardsprache zu vermitteln, und dann komme ich gerne auch auf regionale Varianten zurück, weil das macht auch Spaß und mir auch. Aber ich finde auch an der Romanistik selber schon wichtig, dass wir alle aus verschiedenen Städten oder Regionen kommen, also mit den Kollegen von der Sprachbeherrschung zum Beispiel, damit die Studierende auch verschiedene Varianten kriegen. Und (...) Ja, also dann. Es könne auch sein, dass es ein bisschen so wie eine Nachahmung klingt, ja. Wenn ein Nichtmuttersprachler ein Dialekt hat. Und eine Sache ist, wenn du tatsächlich irgendwo lebst, ja. Aber es ist sozusagen wenn, wenn ich jetzt in Deutschland bin, und die sagen mir also, ich komme aus Österreich oder das klingt österreichisch. Na no na, klar. Aber ich glaube, würde ich Deutsch unterrichten, dann würde ich schon schauen, dass es Standard ist, ja. Und ich denke, für Italienisch gilt das auch.

- 29 **I:** Passt. Okay, gut. Und dann kommen wir jetzt auch zum nächsten Teil wieder. Und zwar, hätte ich da jetzt ein paar Fragen zu Ihren Einstellungen zur Rolle der Aussprache im Lehramt-Studium. Da haben Sie auch schon wieder einiges angesprochen. Aber die erste Frage wäre da jetzt, um das noch konkret zu fragen: Soll Aussprachetraining Ihrer Meinung nach Bestandteil von einem Italienisch Lehramt-Studium sein?
- 30 **TE4:** Es sollte schon vorgesehen werden. (...) Aber jetzt, also wo, das ist schwer zu sagen. Weil ich glaube, in der Fachdidaktik findet es keinen Platz. Denke ich mir. Weil das ist auch, viele Kolleginnen, die sind eh voll mit in der Schule involviert. Aber dann ist vielleicht nicht die Zielsprache die erste Kommunikationssprache. Nicht bei jedem, ja. Und insofern, das ist schwierig. Aber vielleicht in der Sprachkurse, das sollte schon sein. Das heißt also, wenn sie einen Grundkurs oder Sprachkurs besuchen, dann sollten sie das schon machen. Wobei, das ist jetzt, in den jetzigen Studienplänen, die Studierende kommen, oder sollten schon, ein B1-Niveau haben, wenn sie reinkommen. Und für mich das ist in der Sprachübung 1, das ist schon der letzte wirklich Platz für richtig Aussprache. Und es ist, viele kommen einfach, weil das ist auch jetzt dieser Einstufungstest ist immer schriftlich, leider. Nicht mündlich. Und man testet nicht wirklich alles. Die sind so irgendwie vorgesehen, von der Anglistik übernommen, mehr oder weniger. Aber für die romanische Sprachen sind nicht so wirklich ideal. Aber ja, also Aussprache, das ist schon wichtig. Ja, auf jeden Fall. Das ist irgendwo was weiß nicht wo gut geankert aber sollte es schon. (...)
- 31 **I:** Okay. Also in irgendeiner Weise sollte schon
- 32 **TE4:** Ja, ja. Irgendwo sollte es schon integriert sein.
- 33 **I:** Okay, Okay. Und jetzt eben haben Sie die Sprachkompetenz-Kurse zum Beispiel angesprochen. Finden Sie das zum Beispiel, da jetzt auch Aussprachefehler von den Studierenden ausgebessert werden sollten?
- 34 **TE4:** Ja, auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Dann profitiert die ganze Gruppe. Auf jeden Fall. Wie auch davor, wie in der Schule. Also, immer sehr dezent und so, nicht so direkt. Aber es gibt so ein *recasting* oder es gibt verschiedene Möglichkeiten, das mündlich zu machen. Aber auf jeden Fall würde ich Dinge nicht so fallen lassen. Weil es gibt auch, man checkt es auch, es ist sicher auch in der Schule so, weil die Programme halt, die gleich sind, sich mit den gleichen Materialien beschäftigen. Sagen wir, ja, es gibt wiederkehrende Fehler in der Aussprache auch. Ja. Und da kann man schon mal am Anfang das sagen.
- 35 **I:** Passt, okay. Und soll jetzt fachdidaktisches Wissen in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache an der Universität unterrichtet werden, Ihrer Meinung nach?
- 36 **TE4:** (4) Ich glaube, es findet keinen Platz. Aber das könnte schon sein, dass jetzt eben in dieser neuen Form. Also, da gehen Studen verloren, da gehen Credits verloren, aber trotzdem, wenn man sowieso jetzt überlegt, das ganze System modular aufzubauen. Da könnte man schon was dazu integrieren. Das wäre schon eine Option.
- 37 **I:** Okay. Also, falls quasi die Zustände es zulassen, würden Sie sagen?

- 38 **TE4:** Ja, ja, ich würde das nicht ausschließen. Wie gesagt, also jetzt momentan, das findet nirgendwo Platz. Aber das ist auch möglich, dass zum Beispiel die, die, in der Fachdidaktik die Berufssprache verschwinden wird oder so. Ja, wir reden jetzt darüber, wollen wir das wirklich. Und. (...) Ja, man könnte sich mehr mit anderen Sachen beschäftigen, ja. Auf jeden Fall.
- 39 **I:** Okay. Passt. Genau. Und dann abschließend, abschließend würde ich noch gerne Genaueres über Ihre Einschätzungen zur Vorbereitung der Studierenden der Universität in Wien in Bezug auf das Unterrichten von Aussprache erfahren. Und zwar, das haben Sie ja schon angesprochen, aber ich werde es jetzt nochmal explizit anfragen. Und zwar, inwiefern ist Aussprache aus Ihrer Sicht derzeit im Lehramt-Studium Italienisch verankert?
- 40 **TE4:** In welchem, in das Lehramt-Studium fallen könnte, oder?
- 41 **I:** Quasi inwiefern ist Aussprache präsent derzeit im Lehramt-Studium Italienisch?
- 42 **TE4:** Ja, also meistens die Aussprache, oder, das wird nehme ich an, fast nur in den Sprachübungen geübt. Weil das ist auch eine der großen Wissenschaften, das ist ja, oft wird gesagt, das muss sprachübergreifend sein bei den STEOP-Prüfungen zum Beispiel. Oder damit die Studierbarkeit gewährleistet wird. Dann müssen alle verstehen können. Und also den Sprachlektoren, den bleibt schon ziemlich viel zu tun. Weil wir müssen auch in den Kursen ziemlich viele Elementen aus anderen Wissenschaften einbauen können. Und natürlich dann bleibt ein Grundanliegen auch die Sprache, die sich an. Das heißt, ja, also in der Sprachlehre auf jeden Fall von Anfang an. Also, ich würde schon sagen, es ist natürlich immer Zeit, um Sachen auszubessern und da gehört auch was die Aussprache angeht, immer ausgebessert. Aber ich habe zum Beispiel auch jetzt dieses Semester, dieses Sommersemester (und da tu ich das schon.) Dann habe ich noch einen Aufbaukurs. Also, mir macht das Spaß einfach tatsächlich. Weil ich sehe innerhalb von einem Semester, wie viele Leute sagen: „Ah, ich habe es nicht gewusst. Danke, dass Sie das mir sagen.“ Ich meine, das ist selbstverständlich, oder? Und das sind Sachen, die einfach mit einem Chatbot, ich glaube, das geht nicht. Also, da braucht man wirklich, also ein Chatbot kann dir vielleicht übersetzen oder die, die Texte korrigieren. Oder was ich sage auch immer so Studierende niedrigen Niveaus. Sie können sich selber auch aufnehmen und zuhören. Irgendwie dann nach einer Weile kommen sie wieder: „Das stimmt, ja. Dann das geht, das geht, das funktioniert.“ Und das machen sie. Auf jeden Fall, also dann in Sprachkursen, alle Sprachkursen, alle Niveaus und von Anfang an.
- 43 **I:** Ja, okay, gut. Und haben Sie das, allgemein das Gefühl, dass Studierende im Rahmen vom Lehramt-Studium ausreichend vorbereitet werden, die Aussprache auch im zukünftigen Italienischunterricht jetzt ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern zu unterrichten?
- 44 **TE4:** Also, ich finde schon. Also, in der Romanistik bis jetzt schon. Eigentlich ich, da ich ebenso in zwei Fächern unterrichte, dann kann ich schon sagen, wenn sie dann am Schluss kommen, die sind schon vorbereitet.
- 45 **I:** Okay, das heißt sehr einfach aus der Kombination von den Sprachkursen und Fachdidaktik?
- 46 **TE4:** Ja, auf jeden Fall.
- 47 **I:** Mhm, okay. Genau, danke. Und jetzt werde ich Ihnen im Folgenden vier leicht adaptierte Auszüge aus meinen Interviews mit den Studierenden vorlesen. Und zwar, sind diese Aussagen genau auf die Frage, also sind diese Aussagen Antworten auf die Frage, die ich Ihnen gerade gestellt habe. Sprich, ob sie sich vorbereitet fühlen. Genau, und ich würde Sie einfach kurz bitten, diese Auszüge vielleicht kurz zu kommentieren und Ihre persönliche Sichtweise darzulegen. Genau. Die erste Aussage war: Ich kann in beiden Fächern wahrscheinlich genau den GERS zitieren, als ich Aussprache unterrichten kann.
- 48 **TE4:** Ich kann in beiden Fächern was?
- 49 **I:** Genauer den GERS zitieren.

- 50 **TE4:** Haben Sie gesagt?
- 51 **I:** Hat eine Studierende gesagt, genau.
- 52 **TE4:** Echt? {TE4 lächelt} Ich nicht. Aber ich weiß, es gibt immer wieder dieser Formeln, die wiederkehren und so. Also in meiner Erfahrung, also, die nie auswendig lernen. Also, ich glaube, das können sie aber schon von der STEOP und sie nehmen das irgendwie mit. Das können sie viel besser als ich. Und ich bin, wie gesagt, schon viel mehr für Praxis. Weil Theorie ist eh alles schön, alles gut. Aber vielleicht in zehn Jahren wird wieder was Neues kommen. Und das wird sicher auch wieder bestimmt. Also dann. Okay. Und das ist okay. Das kann ich nachvollziehen.
- 53 **I:** Ja. Okay. Gut. Dann war die zweite Aussage: Nicht unbedingt ein ganzer Kurs, aber ein paar Sitzungen zur Aussprache in der Fachdidaktik wären sicher interessant gewesen. Echt?
- 54 **TE4:** Echt? Okay. Schön. In der Fachdidaktik?
- 55 **I:** Ja.
- 56 **TE4:** Schön, das ist interessant. Weil bis jetzt wurden am Institut, wie schon gesagt, ich bin selbst relativ lange, da wurde sogar von der Studienvertretung vor einigen Jahren (..) nach Aussprache, also Kurse, die, die tatsächlich sich nur mit der Aussprache beschäftigt haben, verlangt. Mehr oder weniger. Da waren noch mehr Stunden zur Verfügung und wir Italianisten, wir haben das Glück bisher immer so einen Lektor oder eine Lektorin, die vom Auslandsministerium von Italien geschickt und bezahlt wird, bekommen. Und Sie haben sicher auch schon welche schon kennengelernt und so, ich zitier jetzt nicht alle. Und da hatten wir immer bislang einige Stunden mehr zur Verfügung. Aber oft sind sie zu Konversativen, zu keine Ahnung, jetzt in den letzten Jahren zu einer Sprachübung geworden. Aber meistens wurden sie von den Professoren verwendet, damit sie, keine Ahnung, eine Vertiefung in ihrer literaturwissenschaftliche Vorlesung anbieten können. Oder damit die Lektoren, keine Ahnung, die Arbeiten von den Studierenden korrigieren mussten. Und es wurde immer abgelehnt.
- 57 **I:** Okay, spannend.
- 58 **TE4:** Ja, schon, ja. Also, ich weiß ganz genau. Ich könnte wirklich auch nennen, wer den Vorschlag gemacht hat, in welchem Semester oder wer das wiederholt hat und so. Und es kam nie zustande, nie zustande. Ja. Weil dann, es war immer so die, die, die irgendwie die Ausrede: „Ja, aber das macht ihr ja eh in den Sprachkursen.“ Das braucht, also mehr oder weniger. Und dann, also das ist, finde ich interessant, dass einige Studierende das von der Fachdidaktik erwartet hatten.
- 59 **I:** Ja, also so was in die Richtung haben einige, einige gesagt. Dass sie es quasi schon, gerade in Italienisch, interessant gefunden hätten.
- 60 **TE4:** Echt? Super. Na, gut zu wissen, weil ich könnte irgendwas anbieten in den nächsten Dings.
- 61 **I:** Ja, genau. Ja, genau. Und dann war noch die dritte Aussage: In Italienisch hast du die Ausspracheregeln und die Regeln unterrichtest du einmal und die Sache ist erledigt. In Englisch ist es etwas anderes. In Englisch würde man wahrscheinlich eher mit Lautschrift und solchen Sachen arbeiten.
- 62 **TE4:** Hm. (..) Hm. (10) Naja, im Englischen, das ist eh sowieso immer Lautschrift und so. Und das ist zum Beispiel, ich habe auch versucht an der Musikuni versucht mit Lautschrift zu arbeiten. Und das ist ein System, das die meisten Studierenden, egal woher, dann, dann nicht beherrschen, sondern einfach da mitmachen (können). Es ist mir von einem damaligen Kollegen irgendwie, Italiener, der auch am Institut für Gesang gearbeitet hat, gesagt (geworden). Also, es entspricht eben nicht, was im Italienischen ist, weil es gibt diese /ɛ/, /e/, /ə/ und so, wobei diese Sachen kommen jetzt, also nicht in der Fachdidaktik Italienisch, die kommen in der, in der Sprachbeherrschung wieder. Weil da geht es ja zum Beispiel um Gendern. Und wir verwenden ein /ə/ zum Gendern, obwohl die Academia della Crusca das komplett abgelehnt hat. Aber zum

Glück. {TE4 lächelt} Also, es sind nicht nur Akademiker und Wissenschaftler, die irgendwie Regeln herstellen, sondern es sind die *native speakers* und die Leute, die eine Sprache reden, die die Sprache machen. Das heißt also, ich habe zum Beispiel eine Sprachübung, also das war in Italienisch 4 ziemlich viel mit da, eben weil es ging eben um Gendern. Und letztes Semester. Da waren alle interessiert, da haben alle mitgemacht. Die haben mir selber Sachen gezeigt, zum Beispiel zum Gendern, was zum Beispiel in Instagram gemacht wird, was ich nicht habe, nicht folge. Wir machen das nicht mehr mit /ə/, wir machen sie mit Sternchen. Und, und dann kommt man eben zu dieser Aussprache-Geschichte mit. (...) Also, warum nicht? Ich finde das dynamisch. Das Problem ist im Italienischen, wir haben so viele regionale Varianten, das es den Standard nicht gibt. Weil zum Beispiel, keine Ahnung, 70 % der *native speaker* sagen /'bene/ und in der Lautschrift ist das /'bɛne/. Ja und das sage ich zum Beispiel immer am Anfang. Also wenn ich gefragt werde, ob es eine Standard-Aussprache gibt, denn es kommt drauf an. Sie werden immer eine regionale Färbung haben, weil das sie in Sizilien Italienisch reden oder lernen oder hören, das ist alles /ɛ/. Dann sagen sie /'bɛne/ und das passt. Aber sie sagen auch *strudel di /mele/* und das passt wieder nicht. Ja. (...) Vielleicht deswegen ist es auch so schwierig im Italienischen. Weil, das ist alles, alles, alles richtig. Mehr oder weniger. Im Englischen ist das schon. Ja, schon verständlich. Ja.

- 63 I: Okay, gut. Und dann war noch die die letzte Aussage, und diese ist sehr klipp und klar. Ich finde es ein bisschen schade, dass bei der Romanistik das Thema Aussprache gar nicht berücksichtigt wird. (5) Widerspricht sich das jetzt eher mit dem, was sie jetzt erzählen?
- 64 TE4: Ein bisschen schon. Also, das ist immer so, viele sind wir aber nicht. Also, ich kann mir jetzt nicht vorstellen, dass in der Sprachbeherrschung die Kollegen nicht ausbessern oder nicht so auf die Aussprache. Weil, das ist eben auch in der Fachdidaktik. Das wird immer so gesagt, also laut Lesen, Vorlesen sollte man meiden, eigentlich. Weil da werden die Texte nicht verstanden, weil da geht der Inhalt verloren, ja. Außer man liest für sich. Aber in der Klasse. Andererseits, das ist einer von den ersten Übungen, die man macht. Gerade eben, also um auszubessern. Ich persönlich muss sagen, ich lasse schon Leute vorlesen und dann jeder kann. Meistens, eine Sache ist, wenn, wenn etwas natürlich so in die Hand gedrückt wird und man sagt: „Lies das vor für alle.“ Dann ist es nicht so. Aber wenn sie sowieso die Möglichkeit hatten oder wenn sie sogar mussten, das Ganze schon zu Hause gelesen zu haben. Ich lass das noch einmal so laut lesen, dann Abstand, dann kommentieren wir das. Dann schauen wir, ob es tatsächlich Fehler gibt in der Aussprache. Und wie gesagt, also die meisten, die blamieren sich nicht, weil die sind die Fehler, die alle machen. Also auch mit der Betonung, ja, nicht nur. Das ist /mediter'ranɛo/ und nicht /mediterr'an'eo/. Also von 20 Leuten, die in Österreich leben, da sagen 19 vielleicht /mediterr'an'eo/, ja. Deswegen alle: „Ach, wirklich?“ Dann sage ich: „Ja, okay. /mediter'ranɛo/, /aka'dɛmja/.“ Was noch? Ja. Also. (...) Ich weiß dann nicht. Ja, in der Wissenschaften, wenn tatsächlich. Ich kann mir vorstellen, dass auch wenn die Kollegen *native speakers* Landeswissenschaft machen, vielleicht bei einer Präsentation nicht unterbrechen jetzt. Und das verstehe ich auch, ja. Aber sonst. Also, für was ich unterrichte, das wundert mich. Muss ich sagen.
- 65 I: Mhm ich schätze, also, ich weiß auch nicht, muss ich sagen. Aber es ist vorgekommen.
- 66 TE4: Jaja, sicher.
- 67 I: Okay, gut. Und dann habe ich noch zwei Abschlussfragen. Und zwar, wäre die eine, und da haben Sie jetzt auch schon was angesprochen, aber eben angesichts der anstehenden Lehramtsreform wäre eine Frage, ob Sie vielleicht konkrete Vorschläge haben zur Verbesserung der Ausspracheausbildung im Lehramt-Studium?
- 68 TE4: Wie gesagt, also, wenn tatsächlich jetzt diese Lehramtreform mit Modulen, weil das überlegt sich man nicht mehr progressiv irgendwie die Kurse, also 1, 2, 3, 4 zu anzubieten, sondern Module. Was auch zu schauen ist, weil man muss sowieso ab einem gewissen Sprachniveau kann man das machen. Das steht alles so in der Luft und. (...) Das könnte schon eine Möglichkeit sein. Also, das mit der Aussprache zu vertiefen, einige Stunden schon tatsächlich der Aussprache und es würde sich schon anbieten. Wobei ich muss hinzufügen, jetzt im Moment, also das ist auch die Curricula, empfehlen die den ersten Kurs Fachdidaktik jetzt gleichzeitig mit der Sprachübung 3. Das heißt, man sollte schon irgendwie in der Lage sein, ja.

Man kann es früher, man kann später machen, aber was empfohlen wird. Also, bei der Sprachübung 3 sollte man schon irgendwie relativ fest sein was die Aussprachekenntnisse angeht. Aber wie gesagt, man könnte das natürlich vertiefen.

69 I: Ja, okay. Mhm. Und dann habe ich noch die Abschlussfrage: Gibt es noch irgendetwas, das Ihnen zum Thema Aussprache im Italienisch Lehramt-Studium oder im Fremdsprachenunterricht generell einfällt, das Sie hinzufügen möchten?

70 TE4: Also, ich finde. (...) Bevor ich angekommen bin, tatsächlich für Italienisch. Ich glaube, sie machen das für Französisch jetzt noch oder wieder. Es gibt tatsächlich Phonologie und, und (...) Prüfungen, wo die Studierenden sich auf die Aussprache nur konzentrieren müssen. Und die müssen in der Lage sein, sofort zu sagen: „Aha, der Sprecher kommt aus“, ich sage jetzt nicht Rom oder Mailand, „er kommt aus Orvieto.“ Was? Also ich bin selber nicht in der Lage. Und das ist vor allem wirklich ganz getrennt vom, vom, vom, vom, von der Situation, der Sprache. Also, das ist, also so was würde ich mir nicht wünschen. Nicht mehr. (4) Das sollte schon vorgesehen sein mehr oder weniger, aber wir machen, das ist eh fix, in ersten Sprachübungen sind die Hörverständnisse. (...) Ich arbeite ziemlich viel damit und ich versuche immer verschiedene *speakers* zu geben, weil wie gesagt, wenn ich in der Klasse rede, wo ich spontan rede, die meisten verstehen mich. Also, das ist nicht so, dass sie sagen dann: „Na, das ist so schnell.“ Oder und das ist wirklich nicht gefaket. Es (...) manchmal zu einem Hörverständnis kommt schon so zu Problemen. Dann kommen wir auf die Aussprache zurück und da könnte man das vielleicht auch weitermachen. Weil also mit einem Video, dann hat man auch die Hilfe vom Video tatsächlich. Wenn man nur hört, zuhört und man konzentriert sich mehr auch. Und man könnte, was zum Beispiel in den Lehrbüchern nicht mehr angeboten wird oder fast. Es gibt verschiedene (...) Arten von Hörverständnissen. Das Problem ist, die Texte, also die Hörverständnisse, werden jetzt immer kürzer, standardisiert. Und früher, wo sie ein bisschen länger waren und real, ja, da wurden vielleicht am Anfang beim, wie soll ich sagen? (...) Bei den globalen Zuhörern nicht so viele Sachen verlangt. Da konnte man, weil am Anfang sagen sie: „Was? Vier Minuten, da verstehst du sicher gar nichts.“ Aber dann hast du die Abbildungen, hast du ein *paratesto*, wo du, keine Ahnung, jemanden klingeln hörst. Oder jemand, der mit vollem Mund spricht, Und dann, du weißt schon, wir sind in der Küche oder im Restaurant oder. Es war schon viel mehr. Also das war schon authentischer, muss ich sagen. Und dann, innerhalb von einer Uni, da hat man, da ist man wieder zu dieser Hörverständnisse zurückgekommen, in denen man mehr Lücken im Hörverständnis irgendwie analytisch einführen musste. Und dann waren genau also, die, die, die die Vokabel oder die Wörter oder die grammatikalischen Formen, die spezifisch für die Einheit waren, gedacht. Und jetzt so in fast allen Schüler approbierten Büchern, das finde ich nicht mehr so angeboten. Und viele geben sogar die Transkription gleich danach. Und die wird, also das ist erste Seite Hören, zweite Seite hast du schon eine volle. Und die meistens, in der Schule finde ich, das funktioniert nicht so gut, weil die blättern alle um und sind schon bei den Übungen. Aber man sollte schon, weil das ist immer Hören und Sprechen, die gehören zusammen. Ja, deswegen auch für die Aussprache extrem wichtig, wenn man einmal zweimal irgendwas zuhört, das der Lehrende oder die Lehrende, irgendwie zu diesem Hörverständnis und zu der Aussprache zurückkommt, das sollte man schon machen, finde ich. Ja, aber das ist, wie sich die Bücher auch im Laufe der letzten, Lehrbücher, im Laufe der letzten 30 Jahren entwickelt haben. Ja. (...)

71 I: Okay. Gut. (...) Ja, dann vielen Dank. Das war's. Vielen Dank noch einmal für Ihre Zeit.

Zusammenfassung

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz ist ein zentrales Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe. Trotz ihrer wesentlichen Bedeutung für das Erreichen dieses Ziels wird Aussprache von vielen Lehrpersonen infolge unzureichender Ausbildung im Bereich des Ausspracheunterrichts vernachlässigt. Während die Überzeugungen von Englisch-Lehrpersonen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Aussprache zunehmend erforscht wurden, ist über die Ansichten von (angehenden) Lehrenden anderer Fremdsprachen (FS), wie etwa Italienisch, vergleichsweise wenig bekannt. Auch die Sichtweisen und Erfahrungen von FS-Lehramtsstudierenden und die Perspektiven von Lehramtslehrenden wurden bislang kaum untersucht. Beide Gruppen können jedoch wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der FS-Lehrer*innenausbildung geben. Diese Masterarbeit geht diesen Forschungslücken nach, indem sie die Überzeugungen und Wahrnehmungen in Bezug auf FS-Ausspracheunterricht von Englisch- und Italienisch-Lehramtsstudierenden und Lehramtslehrenden an der Universität Wien untersucht. Ein qualitativer Forschungsansatz wurde gewählt, der auf semistrukturierten Interviews mit sieben Master-Lehramtsstudierenden der Unterrichtsfächer Englisch und Italienisch und vier Lehramtslehrenden der Universität Wien basiert. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch (Universitäts-)Professor*innen das Unterrichten von Aussprache als wichtig erachten. Ihre Ansichten darüber, ob Ausspracheunterricht im Englisch- und Italienischunterricht denselben Stellenwert einnimmt, divergieren jedoch. Die unterschiedlichen Auffassungen können auf den jeweiligen globalen Status der Sprachen, ihre Rolle in den österreichischen Lehrplänen für die Sekundarstufe sowie auf Unterschiede in der Graphem-Phonem-Korrespondenz in Englisch und Italienisch zurückgeführt werden. Zudem zeigt die Studie, dass die Überzeugungen der Studierenden stark von ihren eigenen Lernerfahrungen als FS-Lernende in der Schule, an der Universität und im Ausland geprägt sind. Erste Unterrichtserfahrungen spielen hingegen eine geringere Rolle. Obwohl Lehramtsstudierende in beiden Sprachen zumindest moderates Selbstvertrauen in ihre Aussprachekompetenz äußern, zeigen sie sich aufgrund des expliziten Aussprachetrainings an der Fakultät für Anglistik und Amerikanistik tendenziell zufriedener mit ihrer englischen Aussprache. Gleichzeitig fühlt sich jedoch die Mehrheit unzureichend auf den Ausspracheunterricht vorbereitet, da in der Englisch- und in der Italienisch-Lehramtsausbildung Aussprachedidaktik kaum thematisiert wird. Im Gegensatz dazu divergieren die Ansichten der Lehramtslehrenden bezüglich der Vorbereitung der Studierenden auf den FS-Ausspracheunterricht. Insgesamt leistet die Studie einen Beitrag zur *Language Teacher Cognition* Forschung im Bereich des Ausspracheunterrichts, insbesondere in einem bisher wenig erforschten FS-Kontext und unterstreicht die Notwendigkeit einer verbesserten Lehrer*innenausbildung.