



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Phonetik der chinesischen Standardsprache
im Fremdsprachenunterricht – Eine qualitative Studie
zur Aussprachevermittlung im Sprachlabor“

verfasst von / submitted by

Ernestine Gstöttner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066 811

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

Masterstudium Sinologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Weigelin-Schwiedrzik

Danke an meine Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Weigelin-Schwiedrzik, die mich von Beginn an bei der Umsetzung dieser Arbeit mit richtungsweisenden Anregungen und wertvollen Denkanstößen begleitete.

Danke an meine Familie, die mich ohne Vorurteile meinen Weg gehen ließ und die in allen Belangen zu 100 Prozent hinter mir stand.

Danke an meinen Freund, der mir zu den schwierigsten Zeiten während des Schreibprozesses bei Seite stand und mir stets den Rücken stärkte.

Danke an all meine Freunde, die mir Gehör und Ratschläge schenkten – vor allem an diejenigen, die sich die Zeit nahmen, diese Arbeit durchzulesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Die chinesische Standardsprache.....	4
3. Die Phonetik der chinesischen Standardsprache	7
3.1. Segmentalia.....	9
3.1.1. Konsonanten.....	9
3.1.2. Vokale	12
3.2. Suprasegmentalia und Prosodie	14
3.2.1. Töne.....	16
3.2.1.1. Forschungsstand	19
3.2.2. Tonsandhi	22
3.2.2.1. Forschungsstand	25
3.2.3. Intonation	26
3.2.3.1. Forschungsstand	28
3.2.4. Betonung	31
3.2.5. Rhythmik.....	32
3.3. Zusammenfassung	33
4. Die Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht	35
4.1. Historische Entwicklung	35
4.2. Lernziele der Aussprachevermittlung.....	38
4.3. Didaktische Methoden und Vorgehensweisen	41
4.3.1. Wichtige Grundsätze	43
4.4. Die Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht.....	49
4.4.1. Didaktische Methoden im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht.....	51
5. Das Sprachlabor.....	57
5.1. Historische Entwicklung	57
5.2. Funktion und Ausstattung	59
5.3. Das Sprachlabor der Universität Wien	62
6. Eine qualitative Studie zur Aussprachevermittlung im Sprachlabor	66
6.1. Forschungsinteresse.....	66
6.2. Forschungsdesign	67
6.3. Die TeilnehmerInnen der Studie.....	68
6.4. Aussprachetraining	69
6.4.1. Lehrmethode.....	69
6.4.2. Umsetzung im Sprachlabor	74
6.4.3. Stimulus	75
6.5. Datenerhebung	77
6.5.1. Gruppendiskussion	78
6.6. Datenaufbereitung	80

6.7. Datenanalyse	81
6.8. Darstellung der Ergebnisse	82
6.9. Diskussion der Ergebnisse und didaktische Implikationen	86
7. Zusammenfassung und Schlussbetrachtung	90
Literaturverzeichnis	93
Anhang.....	98

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1:	Die Anlaute der chinesischen Standardsprache	8
Tab. 2:	Die Auslaute der chinesischen Standardsprache.....	8
Tab. 3:	Artikulationsart, Artikulationsstelle und Artikulationsstärke der chinesischen Konsonanten	10
Tab. 4:	Bezeichnung und Tonwert der vier chinesischen Töne.....	17
Tab. 5:	Mögliche Kombinationen von Sinnverständlichkeit und Verständlichkeit	40
Tab. 6:	Mögliche Kombinationen von Verständlichkeit und Akzent.....	40
Tab. 7:	Gängige Unterrichtsaktivitäten und deren Fokus	47
Tab. 8:	Die unterschiedlichen Sprachlabortypen der 1960er Jahre.....	59
Tab. 9:	Leitfaden für die Gruppendiskussion	79
Abb. 1:	Die Zungenposition bei der Vokalartikulation von [i], [u], [a] und [e]	12
Abb. 2 & 3:	Das Vokaldreieck und die Vokalverbindungen [ei] und [ou]	13
Abb. 4:	Tonhöhe, Tonstärke und Tondauer der vier chinesischen Töne.....	18
Abb. 5:	Beispiel für die Modifizierung des letzten Tons bei einer fallenden Satzintonation.....	27
Abb. 6:	Die Modifizierung der chinesischen Töne durch die Betonung (Akzentuierung)	31
Abb. 7:	Ein HSA-Labor der 1960er Jahre mit audio-active-comparative Funktion.....	60
Abb. 8:	Steuerpult eines Sprachlabors der 1960er Jahre	61
Abb. 9:	Lernendenplätze eines Sprachlabors der 1960er Jahre.....	62
Abb. 10:	Das Sprachlabor der Universität Wien.....	63
Abb. 11:	Bildschirmoberfläche der Software VirtuoTeach am Lehrendencomputer	65

1. Einleitung

学习外国语的内容分成发音、语法跟词汇三个主要的部分，学习的次序当然是也应该照这三样按步进行。发音的部分最难，也最要紧，因为语言的本身、语言的质地就是发音，发音不对，文法就不对，词汇就不对。¹

In diesem Zitat bezeichnet Chao Yuanren (赵元任), einer der bekanntesten Linguisten Chinas, die Aussprache als Basis des Chinesisch-Fremdsprachenerwerbs. Das Erlernen der Aussprache sei laut Chao im Vergleich zu anderen Aspekten des Fremdsprachenlernens (Grammatik und Lexik) am relevantesten, aber auch am schwierigsten zu bewerkstelligen.

In der deutschen Sprache gibt es den Ausdruck „Fachchinesisch“, welcher verwendet wird, wenn etwas im Expertenjargon unverständlich erscheint. Dieser Ausdruck verdeutlicht den weitverbreiteten Ruf, dass Chinesisch eine schwer erlernbare Sprache ist. Guder bestätigt diese Annahme und erklärt dies mit dem Konzept der affinen und distanten Fremdsprachen. Demnach ist Chinesisch (u.a. auch Japanisch und Arabisch) aufgrund seiner linguistischen und kulturellen Distanz zum Deutschen eine: „*fremdere Fremdsprache*“, deren „*Lernziele nur langsamer und mit vergleichsweise hohem Lernaufwand erreicht werden können*“. Im Vergleich zu einer europäischen Fremdsprache ist das Erlernen des Chinesischen für deutschsprachige Lernende etwa „*doppelt so schwierig*“.² Grund für die signifikant längere Lerndauer gegenüber anderer Fremdsprachen sei das weltweit einzigartige Schriftsystem (trifft in ähnlicher Form auch auf das Japanische zu) und die Tatsache, dass es sich beim Chinesischen um eine Tonsprache handelt, bei der Tonhöhenbewegungen auf lexikalischer Ebene eine

¹ eigene Übersetzung: „Das Fremdsprachenlernen lässt sich inhaltlich in die drei wesentlichen Bereiche – Aussprache, Grammatik und Lexik – gliedern. Natürlich muss auch der Lernprozess gemäß dieser drei Bereiche erfolgen. Der Bereich der Aussprache ist am schwersten und auch am wichtigsten, da die Sprache an sich und das Wesen einer Sprache die Aussprache ist. Ist die Aussprache fehlerhaft, ist auch die Grammatik und die Lexik fehlerhaft.“ In Chao, Yuanren (赵元任) (1980), 《语言问题》 (Sprachprobleme), Beijing: Shangwu Yinshuguan, 156.

² Guder, Andreas (2005), „Kann man das überhaupt lernen? Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache“, in *Lebende Sprachen* 2, 66-67.

bedeutungsunterscheidende Funktion aufweisen.³ Die chinesische Phonetik birgt daher für viele deutschsprachige Lernende ein sehr hohes Fehlerpotenzial.⁴ Eine nähere Auseinandersetzung mit der Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht ist daher von Nöten.

Die vorliegende Arbeit behandelt die Phonetik der chinesischen Standardsprache, insbesondere ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zu Beginn des theoretischen Teils, dem zweiten Kapitel, folgt eine Definition der chinesischen Standardsprache. Das dritte Kapitel behandelt die Eigenschaften der chinesischen Phonetik, wobei zunächst die segmentalen Eigenschaften (Konsonanten, Vokale) und danach die suprasegmentalen Eigenschaften (Töne, Tonsandhi, Intonation, Betonung und Rhythmik) erörtert werden. Das vierte Kapitel ist der allgemeinen Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht gewidmet, ferner der Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht und deren didaktischen Methoden und Vorgehensweisen. Im fünften Kapitel wird auf die Eigenschaften des Sprachlabors, ein speziell für den Ausspracheunterricht entwickelter Klassenraum, und dessen Funktion und Ausstattung eingegangen.

Der empirische Teil umfasst eine qualitative Studie zur Aussprachevermittlung im Sprachlabor. Hierfür wurde ein Aussprachetraining, dessen Lehrmethode auf den Fremdsprachendidaktiker Friedhelm Denninghaus zurückgeht, mit Sinologiestudierenden des zweiten Semesters im Sprachlabor der Universität Wien durchgeführt. Das Forschungsinteresse gilt der Identifizierung der Lernbedürfnisse der Studierenden und inwiefern auf diese bei dem Aussprachetraining im Sprachlabor eingegangen wird. Das Ergebnis zeigt, dass die Lehrmethode von Denninghaus auf die wesentlichen Lernbedürfnisse eingeht, dazu zählen: individuelles Feedback, authentische Ausspracheübungen in Form von Sinneinheiten und Sätzen, ein natürliches Sprechtempo, verschiedene Sprachmodelle und die Möglichkeit Ausspracheübungen auch außerhalb des Unterrichts zu wiederholen.

³ vgl. Guder, „Kann man das überhaupt lernen?“, 67; Xing, Janet Zhiqun (2006), *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*, Hong Kong: Hong Kong University Press, 87.

⁴ vgl. Gebhard, Christian (2016), „Häufige Fehler erwachsener Lerner des Chinesischen im Anfängerstadium“, in *Chun* 31, 30-50.

Der Grund für die Themenwahl dieser Masterarbeit beruht auf den persönlichen Schwierigkeiten, für lange Zeit nicht zwischen dem zweiten und dritten Ton differenziert zu haben. Mit wohlgemeinter Kritik wurde ich zu Beginn des Masterstudiums von meiner Chinesischprofessorin Dr. Li Yan darauf hingewiesen. Die Tatsache, dass ich nach vier Jahren, in denen ich beinahe durchgängig Chinesisch-Fremdsprachenunterricht an Universitäten im In- und Ausland belegt habe, immer noch Probleme mit der Differenzierung der chinesischen Töne hatte, veranlasste mich zu einer näheren Auseinandersetzung mit der chinesischen Phonetik und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Dieses Thema sollte mich bis zum Ende meines Studiums begleiten und führte zur Entstehung der vorliegenden Arbeit.

2. Die chinesische Standardsprache

Die chinesische Sprache wird von mehr als 1,4 Milliarden Menschen gesprochen – das entspricht etwa einem Fünftel der Menschheit. Chinesisch ist damit die meistgesprochene Erstsprache der Welt. Das trifft auch zu, wenn man berücksichtigt, dass es innerhalb der chinesischen Sprache unterschiedliche Regionalsprachen gibt, sogenannte fangyan (方言).⁵ Diese haben eine gemeinsame Schriftsprache, weisen aber eine stark voneinander abweichende Phonetik auf, sodass eine mündliche Verständigung innerhalb der Regionalsprachen nicht gegeben ist. Vergleichbar ist dies mit dem Verhältnis von deutscher und niederländischer Aussprache. Anhand folgender Erklärung soll das Konzept von fangyan besser veranschaulicht werden: Im Chinesischen unterscheidet man zwischen drei linguistischen Klassifikationen – yuyan (语言), fangyan (方言) und tuyu (土语). Die erste Klassifikation bezieht sich auf die chinesische Sprache, auch Hanyu (汉语) oder Zhongwen (中文) genannt. Die Klassifikation fangyan bezieht sich auf die Subunterteilungen innerhalb einer Sprache und entspricht in etwa dem westlichen Konzept der Regionalsprachen. Sehr häufig wird der Begriff fangyan allerdings fälschlicherweise als Dialekt übersetzt und somit mit der dritten Klassifikation tuyu verwechselt. Tuyu bezieht sich auf lokale Umgangssprachen und kommt dem europäischen Konzept der Dialekte am nächsten.⁶

Yuan unterteilt die chinesische Sprache in sieben Regionalsprachen: Mandarin (北方方言, Běifāng Fāngyán – wird in Teilen von Hubei, Sichuan, Yunnan, Guizhou, Guangxi und Hunan gesprochen), Wu (吴方言, Wú Fāngyán – wird in Jiangsu und Zhejiang gesprochen), Xiang (湘方言, Xiāng Fāngyán – wird in Hunan und in Teilen von Guangxi gesprochen), Gan (赣方言, Gàn Fāngyán – wird in Jiangxi gesprochen), Kejia oder Hakka (客家方言, Kèjiā Fāngyán – wird in Teilen von Guangdong, Taiwan, Fujian und Jiangxi gesprochen), Yue oder Kantonesisch (粤方言, Yuè Fāngyán – wird in Guangdong, Guangxi und von vorwiegend in Südostasien und Nordamerika lebenden

⁵ vgl. Fachverband Chinesisch (FaCh): Die chinesische Sprache – 关于汉语, <<http://www.fachverband-chinesisch.de/chinesischindeutschland/diechinesischesprache/index.html>>, (zuletzt eingesehen am 30.08.2018)

⁶ Bradley, David (1991), „Chinese as a pluricentric language“, in Clyne, Michael (Hg.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 305.

Chinesen gesprochen) und Min (闽方言, Mǐn Fāngyán – wird in Fujian, Guangdong und Taiwan gesprochen).⁷

Über die Frage, ob die Regionalsprachen Chinas eigenständige Sprachen oder Dialekte sind, wurde bereits viel diskutiert. Von manchen werden sie als eigenständige Sprachen angesehen, da die Möglichkeit zur mündlichen Verständigung innerhalb der Regionalsprachen nicht gegeben ist. Da es aber keine außer-linguistischen Gründe (d.h. politische, historische, geografische oder kulturelle) zur Differenzierung gibt, werden sie gemeinhin als eine regionale Varietät der chinesischen Sprache angesehen. Auch die chinesische Politik bevorzugt die Bezeichnung fangyan, mit dem Hintergedanken, dass das Sprechen einer gemeinsamen Sprache der Einheit des chinesischen Volkes diene.⁸

Um die sprachlichen Barrieren innerhalb der Regionalsprachen abzubauen, führten die intellektuellen Eliten mit der Gründung der Republik China im Jahr 1912 eine Sprachreform ein. Über die Dauer von einem halben Jahrhundert erreichte die Sprachreform folgende drei Ziele: (1) Die Etablierung einer alphabetischen Umschrift für chinesische Schriftzeichen (Hanyu Pinyin); (2) das Ersetzen der klassischen Schriftsprache durch das Schreiben in der Umgangssprache; und (3) die Einführung einer Standardsprache für die gesamte Nation. Zur Standardsprache auserkoren wurde die Regionalsprache Mandarin. Dessen Verbreitung wurde fortan und ebenso nach Gründung der Volksrepublik China im Jahr 1949 energisch vorangetrieben.⁹

Mandarin basiert auf der Aussprache des im Norden gesprochenen Pekingdialekts. Manche Eigenschaften des Pekingdialekts wurden allerdings nicht in die Standardsprache mitaufgenommen. Nach Yang handelt es sich bei der Standardsprache eigentlich um eine abstrakte Sprachvarietät:

⁷ Yuan, Jiahua (袁家骅) (1989), 《汉语方言概要》 (Die chinesischen Regionalsprachen im Überblick), Beijing: Wenzhi gaige chubanshe.

⁸ Kurpaska, Maria (2010), *Chinese Language(s): A Look through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1-3.

⁹ Duanmu, San (2007), *The Phonology of Standard Chinese*, Oxford: Oxford University Press, 4.

It should [...] be pointed out that there are no real native speakers of standard Mandarin Chinese, because the standard Mandarin represents an abstract language variety which builds upon Beijing Mandarin but does not include all the features of Beijing Mandarin.¹⁰

Duanmu zufolge unterscheiden sich Mandarin und der Pekingdialekt im Wesentlichen durch zwei Merkmale: (1) Durch einen unterschiedlichen Wortschatz; und (2) durch eine unterschiedlich häufige Anwendung der retroflexen Suffigierung (-er „儿“, auch Erisation).¹¹

Auch innerhalb der chinesischen Standardsprache entwickelten sich verschiedene Zentren, in denen unterschiedliche Standardvarietäten gesprochen werden. Die chinesische Standardsprache wird in folgende Standardvarietäten unterteilt: Putonghua (普通话 „normale Verkehrssprache“) wird in China gesprochen, Guoyu (国语 „Nationalsprache“) wird in Taiwan gesprochen, und Huayu (汉语 „chinesische Sprache“) wird in Singapur gesprochen. Innerhalb dieser drei Standardvarietäten herrschen hinsichtlich des Wortschatzes, der Phonetik und der Grammatik geringfügige Unterschiede. So wird im gesprochenen Huayu und Guoyu häufig nicht zwischen den Retroflex-Lauten (zhi, chi, shi) und den Alveolar-Lauten (zi, ci, si) unterschieden. Die Wörter „zhū“ („Schwein“) und „zū“ („mieten“) oder „chūn“ („Frühling“) und „cūn“ („Dorf“) werden ident ausgesprochen. Zudem ist die retroflexive Suffigierung in Guoyu und Huayu beinahe nicht existent.¹²

In Chinesisch Sprachkursen werden meist die Standardvarietäten Putonghua oder Guoyu gelehrt. Die Sprachkurse am Sinologieinstitut der Universität Wien, wie auch diese Masterarbeit, verfolgen die Phonetik der Standardvarietät Putonghua. Die Bezeichnung „Chinesisch“ bezieht sich in der vorliegenden Arbeit im Allgemeinen auf die chinesische Standardsprache Mandarin, im Speziellen auf die Standardvarietät Putonghua.

¹⁰ Yang, Chunsheng (2016), *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody: From Experimental Studies to Pedagogical Practice*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 3.

¹¹ Duanmu, *The Phonology of Standard Chinese*, 5.

¹² Bradley, „Chinese as a pluricentric language“, 315.

3. Die Phonetik der chinesischen Standardsprache

Die zentrale Basis für den Ausspracheerwerb ist das Transkriptionssystem Hanyu Pinyin. Die Hanyu Pinyin-Umschrift basiert auf dem lateinischen Alphabet und wurde in der Volksrepublik China offiziell im Jahr 1958 eingeführt. Umschriften wie Wade-Giles oder Zhuyin Fuhao wurden dadurch größtenteils abgelöst. Um die chinesischen Töne darzustellen, wird Hanyu Pinyin meist in Kombination mit diakritischen Zeichen verwendet. Ursprünglich entwickelt um die Analphabeten-Rate zu minimieren, ist Hanyu Pinyin gegenwärtig vor allem im Ausland verbreitet und unterstützt dort das Erlernen der chinesischen Sprache. Aufgrund der vielen Homophone kann die Umschrift das Erlernen der chinesischen Schriftzeichen jedoch nicht ersetzen. Sie ermöglicht vielmehr einen leichteren Zugang zu diesen.¹³ Da Hanyu Pinyin für Chinesischlernende nicht immer selbsterklärend ist, zählt das Erlernen der Umschrift zum zentralen Bestandteil im Anfangsstadium des Chinesisch-Fremdsprachenunterrichts.

Chinesisch zählt zu den silbenzählenden Sprachen und besitzt etwas mehr als 400 Silben. Auf diesen Silben basiert auch Hanyu Pinyin. Die chinesische Silbenkonstruktion ist im Vergleich zur deutschen relativ simpel und besteht aus drei Komponenten – einem Anlaut, Auslaut und Ton. Bei einem Anlaut (声母, shēngmǔ) handelt es sich meist um einen Konsonanten. Insgesamt gibt es im Chinesischen 23 Anlaute, die aus Gründen der einfacheren Wiedergabe häufig in Kombination mit Vokalen dargestellt werden (siehe Tab. 1).¹⁴

¹³ Duanmu, *The Phonology of Standard Chinese*, 6.

¹⁴ vgl. Chao, Yuanren (1948), *Mandarin Primer*, Cambridge: Harvard University Press; Li, Charles N.; Thompson, Sandra A. (1981), *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*, Berkeley: University of California Press; Norman, Jerry (1988), *Chinese*, Cambridge: Cambridge University Press; Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*.

Labial	b(u)o	p(u)o	m(u)o	f(u)o	wo
Alveolar	de	te	ne	le	
Velar	ge	ke	he		
Palatal	ji	qi	xi	yi	
Alveo-dental	zi	ci	si		
Retroflex	zhi	chi	shi	ri	

Tab. 1: Die Anlaute der chinesischen Standardsprache¹⁵

Die zweite Komponente der chinesischen Silbe ist der Auslaut (韵母, yùnmǔ) (siehe Tab. 2). Im Chinesischen gibt es insgesamt 34 Auslaute von denen die meisten alleinstehend (d.h. ohne Anlaut) bereits ein Wort ergeben können (z.B. 爱, ài „Liebe“ oder 安, ān „Frieden“). Hingegen brauchen einige Auslaute, wie [eng] oder [ong] zwingend einen Anlaut, um ein vollständiges Wort zu ergeben (z.B. 冷, lěng „kalt“ oder 龙, lóng „Drachen“). Für einige Auslaute gelten in Hanyu Pinyin gesonderte Regeln: Auslaute die mit einem [i] oder [u] (also ohne Anlaut) beginnen werden in Hanyu Pinyin als [y] oder [w] realisiert (ian→yan und uan→wan). Auslaute die mit [ü] beginnen und alleine stehen werden zusätzlich ein [y] angefügt (üe→yüe).¹⁶

a	ai	ao	an	ang					
e	ei	en	eng	er					
i	ia	iao	ian	iang	ie	iong	iu	in	ing
u	ua	uai	uan	uang	ui	uo	un		
	ou	ong							
ü	üe	üan	ün						

Tab. 2: Die Auslaute der chinesischen Standardsprache¹⁷

Eine chinesische Silbe kann aus einem Phonem bis maximal vier Phonemen bestehen.¹⁸ In der chinesischen Sprache gibt es 22 Konsonanten und 5 Vokale. Durch

¹⁵ vgl. Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 89.

¹⁶ Ibid., 88-89.

¹⁷ Ibid, 89.

das Zusammenfügen der Vokale und Konsonante entstehen Silben. Vokale und Konsonanten werden unter dem Begriff Segmentalia zusammengefasst.

3.1. Segmentalia

Unter Segmentalia versteht man das Lautsystem einer Sprache. Sie bilden die Basis im Ausspracheerwerb und werden daher im Anfangsstadium des Chinesisch-Fremdsprachenunterrichts vermittelt.

3.1.1. Konsonanten

Konsonanten können anhand von drei Kriterien beschrieben werden: (1) der Artikulationsstelle: Wo wird der Luftstrom blockiert? (2) Der Artikulationsart: Wie wird der Luftstrom blockiert? Und (3) der Artikulationsstärke: Mit wie viel Energie wird der Laut erzeugt (siehe Tab. 3)?¹⁹

¹⁸ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 12.

¹⁹ Dalton, Christiane; Seidlhofer, Barbara (1994), *Pronunciation*, Oxford: Oxford University Press, 15.

		labial	alveolar	velar	alveo-dental	retroflex	alveo-palatal
NASALE (stimmhaft)		m	n	-ng			
PLOSIVE (stimmlos)	nicht-aspiriert	b	d	g			
	aspiriert	p	t	k			
AFFRIKATEN (stimmlos)	nicht-aspiriert				z	zh	j
	aspiriert				c	ch	q
FRIKATIVE	stimmlos	f		h	s	sh	x
	stimmhaft					r	
LATERAL (stimmhaft)			l				

Tab. 3: Artikulationsart, Artikulationsstelle und Artikulationsstärke der chinesischen Konsonanten²⁰

Im Chinesischen wird zwischen folgenden Artikulationsarten unterschieden:

- a. *Plosive* sind Verschlusslaute, die durch die Bildung eines Verschlusses im Mundraum zwischen Artikulator und Artikulationsstelle erzeugt werden. Durch die Hebung des Gaumensegels wird der Nasenraum abgeschlossen, wodurch ein Überdruck zwischen Luftröhre und Verschlussstelle erzeugt wird. Durch die Lösung des Verschlusses wird ein Druckausgleich herbeigeführt und ein Explosionsgeräusch erzeugt. Je nach Grad der Spannung unterscheidet man zwischen Fortis-Plosive (stark gespannt) und Lenis-Plosive (schwach gespannt). Fortis-Plosive sind zudem aspiriert, das heißt, unmittelbar nach der Verschlusslösung folgt ein hörbarer Lufthauch. Plosive sind stimmlos.
- b. *Nasale* sind Nasenlaute, die durch einen Verschluss im Mundraum erzeugt werden. Das Gaumensegel ist gesenkt, dadurch kann Luft durch den Nasenraum entweichen. Nasale sind stimmhaft.
- c. *Frikative* sind Reiblaute, die durch eine Verengung zwischen Artikulator und Artikulationsstelle erzeugt werden. Die Luft fließt an der Engstelle schneller

²⁰ vgl. Chiao, Wei; Kelz, Heinrich P. (1980), *Chinesische Aussprache: ein Lernprogramm* 汉语发音, Bonn: Dümmler, 118.

durch, wodurch ein Reibgeräusch entsteht. Bis auf [r] sind alle Frikative stimmlos.

- d. *Affrikaten* sind eine Kombination aus Verschluss- und Reiblauten. Durch das Heben des Gaumensegels wird ein Verschluss im Mundraum erzeugt. Bei der Lösung des Verschlusses bleibt der Artikulator nahe an der Artikulationsstelle. Dadurch entsteht kein Explosionsgeräusch, sondern ein Reibgeräusch. Je nach Grad der Spannung unterscheidet man zwischen Fortis-Affrikaten (stark gespannt) und Lenis-Affrikaten (schwach gespannt). Bei Fortis Affrikaten ist das Reibgeräusch stärker als bei Lenis-Affrikaten. Affrikaten sind stimmlos.
- e. *Lateral* ist ein Seitenlaut, bei dem die Luft nicht durch die Mitte des Mundes, sondern auf der Seite entweicht. Durch die Zunge wird der mittlere Luftstrom blockiert und Öffnungen an der Seite entstehen. Die Luft kann frei entweichen, ohne, dass dabei Friktionsgeräusche entstehen. Der Lateral ist stimmhaft.²¹

Bei der Artikulationsstelle unterscheidet man zwischen folgenden fünf Gruppen:

- a. *Labiale Konsonanten* [b], [p], [m], [f]: Die Unterlippe ist an der Lautbildung beteiligt. Wenn die Unterlippe gegen die Oberlippe artikuliert, spricht man von (1) bilabialer Artikulation ([b], [p] und [m]). Wenn die Unterlippe gegen die oberen Zähne artikuliert, spricht man von (2) labiodentaler Artikulation ([f]).
- b. *Alveolare Konsonanten* [d], [t], [n], [l]: Die Zungenspitze berührt den Zahndamm. Ist die Artikulationsstelle etwas weiter nach vorne geschoben, spricht man von alveodentaler Artikulation [z], [c], [s], auch bekannt als Zischlaute.
- c. *Retroflexe Konsonanten* [ʒ], [ç], [ʃ], [ʀ]: Die Zungenspitze krümmt sich nach oben und nähert sich dem Gaumen an. Somit artikuliert die Zungenspitze gegen den hinteren Teil des Zahndamms.
- d. *Alveopalatale Konsonanten* [j], [ç], [x]: Werden im Bereich zwischen Zahndamm und vorderem Gaumen gebildet.
- e. *Velare Konsonanten* [g], [k], [-ng], [h]: Werden am hinteren Gaumen gebildet. Der Zungenrücken ist der Artikulator.²²

²¹ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 118-120.

²² Ibid., 120-121.

3.1.2. Vokale

Vokale werden anhand ihres Resonanzraumes im Mund- und Rachenbereich beschrieben. Die Größe und Form des Resonanzraumes wird durch Lippen- und Zungenposition bestimmt. Vokale lassen sich anhand folgender Kriterien beschreiben: (1) der Lippenrundung (unrund–rund); (2) der Zungenhöhe (hoch–tief); und (3) der Zungenlage (vorne–hinten).²³ Das Verhältnis von der Zungenhöhe und dem Öffnungsgrad des Mundes verläuft synchron, das heißt, je höher die Zunge, umso geringer die Mundöffnung (z.B. bei [i]), je tiefer die Zunge, umso größer die Mundöffnung (z.B. bei [a]).²⁴ Nach Zungenhöhe werden die Vokale in hohe ([i], [u]), in mittlere ([e], [o]) und in tiefe Vokale ([a]) eingeteilt. Bei der Zungenlage unterscheidet man zwischen den Vorderzungenvokalen ([i], [e], [a]) und Hinterzungenvokalen ([u], [o]), und bei der Lippenrundung unterscheidet man zwischen ungerundeten Vokalen ([i], [e], [a]) und gerundeten Vokalen ([u], [o]).²⁵

Um die Zungenpositionen zu veranschaulichen, werden im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht oftmals Illustrationen verwendet (siehe Abb. 1).

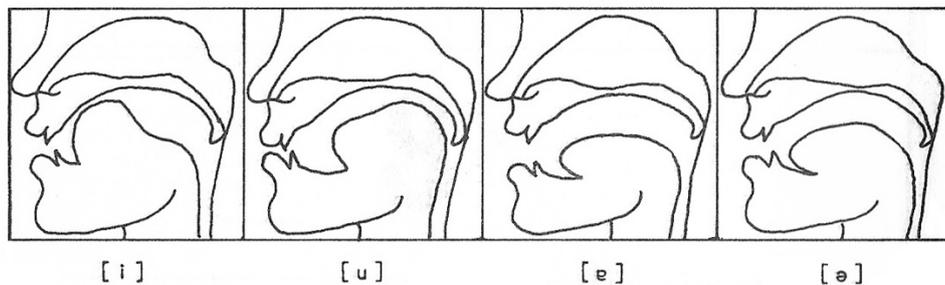


Abb. 1: Die Zungenposition bei der Vokalartikulation von [i], [u], [a] und [e]²⁶

Die Vokale [i], [a] und [u] nehmen bei der Vokalartikulation die extremsten Positionen ein (siehe Vokaldreieck Abb. 2). Zwischen diesen Extrempositionen liegen die Vokale [e] und [o]. Sie kommen in der chinesischen Sprache nicht isoliert, sondern nur

²³ vgl. Dalton; Seidlhofer, *Pronunciation*, 15; Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 125.

²⁴ vgl. Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 126.

²⁵ vgl. *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*, 34.

in Vokalverbindungen vor (z.B. [ao], [ei], [ou]). Bei der Artikulation von Vokalverbindungen bewegt sich die Zunge von einer Position zur anderen. Bei der Artikulation von einfachen Vokalen hingegen verharrt die Zunge in einer bestimmten Position. Abbildung 3 stellt die Vokalverbindungen [ei] und [ou] dar. Sie werden durch eine Gleitbewegung der Zunge erzeugt, bei der sich die Zunge von einer mittleren Lage in eine hohe Lage hebt, bei [ei] mit nach vorne geschobener Zunge und bei [ou] mit nach hinten zurückgezogener Zunge.²⁷

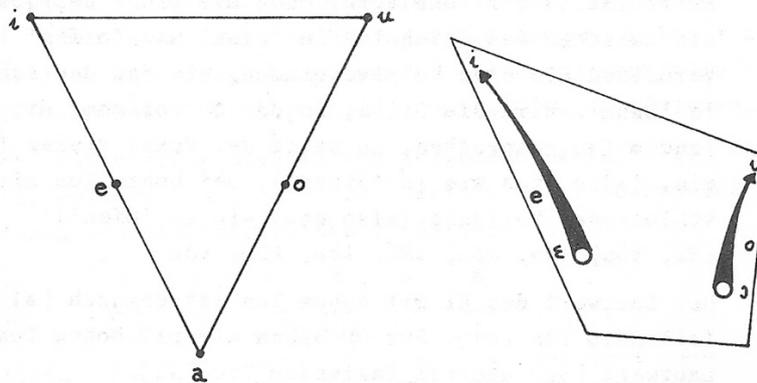


Abb. 2 & 3: Das Vokaldreieck und die Vokalverbindungen [ei] und [ou]²⁸

Aussprachefehler im Bereich der Segmentalia treten vor allem zu Beginn des Lernprozesses auf. Mit fortschreitenden Kenntnissen nehmen diese meist ab. Wichtig ist, als Lehrperson darauf aufmerksam zu machen, zwischen aspirierten und nicht-aspirierten Lauten zu differenzieren. Um dies zu verdeutlichen wird häufig folgendes Beispiel genannt: Die Äußerung „肚子饱了“ (dùzi bǎo le „Ich bin satt“) unterscheidet sich von „兔子跑了“ (tùzi pǎo le „Der Hase läuft“) lediglich durch die nicht-aspirierte Artikulation des Lautes [tù] und [pǎo].²⁹ In diesem Beispiel wird ersichtlich, dass eine Äußerung eine völlig neue Bedeutung bekommen kann, wenn aspirierter und nicht-aspirierter Laut miteinander verwechselt werden.

Xing zufolge sind Lautgruppen, die im Anfangsstadium häufig Probleme bereiten die (1) Retroflexlaute: [ʒi], [çi], [ʃi]; die (2) Palatallaute: [ji], [qi], [xi]; und die (3)

²⁷ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 43-44.

²⁸ Ibid., 43.

²⁹ Cheng, Tang (程棠) (2008), 《对外汉语教学目的、原则、方法》(Ziele, Prinzipien und Methoden des Chinesisch-Fremdsprachenunterrichts), Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 36.

Zischlaute: [zi], [ci], und [si]. Wobei die Zischlaute leichter zu erlernen sind als die Retroflex- und Palatallaute.³⁰ Im Bereich der Segmentalia passieren die meisten Aussprachefehler aus zwei Gründen: (1) Der Laut ist in der Erstsprache nicht existent und muss erst angelernt werden; und (2) der Einfluss der muttersprachlichen Orthographie auf Hanyu Pinyin. In beiden Fällen benötigen Lernende die Unterstützung einer Lehrperson, um Aussprachefehler zu korrigieren.³¹ Für Lehrpersonen ist es vorteilhaft, die Erstsprache der Lernenden zu kennen. Fehlerursachen können so leichter erklärt und potenzielle Fehler vermieden werden. Je nach Erstsprache können bei der Artikulation der chinesischen Laute unterschiedliche Problemstellen auftauchen.

Hunold führte im Zuge einer Studie eine Fehleranalyse mit deutschsprachigen Chinesischlernenden durch. Sie kommt zu folgendem Ergebnis: Im Bereich der Segmentalia wurden vereinzelt Fehler bei den Lauten [i] und [e] festgestellt.³² Hunold führt diese Fehler auf die deutsche Rechtschreibung und deren Einfluss auf Hanyu Pinyin zurück. Größere Schwierigkeiten jedoch bereitete den Lernenden die Aussprache im Bereich der Suprasegmentalia.³³

3.2. Suprasegmentalia und Prosodie

Unter Suprasegmentalia versteht man die Eigenschaften einer Sprache, welche die segmentalen Merkmale überlagern, zeitlich jedoch nicht auf diese begrenzt sind.³⁴ Der Begriff Suprasegmentalia wird häufig bedeutungsgleich mit dem Begriff Prosodie gebraucht. Das Wort Prosodie stammt ursprünglich aus dem (Alt-)Griechischen („das Hinzugesungene“) und bezeichnet rhythmische und melodische Phänomene. In der Literaturwissenschaft versteht man unter der Prosodie die Untersuchung von

³⁰ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 93.

³¹ Ibid.

³² Hunold, Cordula (2004), „Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende“, in *Chun* 19, 37.

³³ vgl. Hunold, „Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende“.

³⁴ Hess, Wolfgang (2003), „Grundlagen der Phonetik“, in *Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik*, 23.01.2003, <http://www.ofai.at/~hannes.pirker/esslli03/hess_signalproc_kap4.pdf>, zuletzt eingesehen am 7.6.2018.

Versdichtung, Versmaßen und deren Rhythmen, und in der Linguistik und Phonetik die rhythmischen und melodischen Eigenschaften von Sprache.³⁵ Bußmann definiert Prosodie als

Gesamtheit sprachlicher Eigenschaften wie Akzent, Intonation, Quantität, Sprechpausen. Sie beziehen sich im Allgemeinen auf Einheiten, die größer sind als ein Phonem. Zur Prosodie zählt auch die Untersuchung von Sprechgeschwindigkeit, Rhythmus und Sprechpausen.³⁶

Nach Cruttenden sind „*length, loudness and pitch*“ die drei wesentlichen prosodischen Phänomene.³⁷ Durch Prosodie werden beispielsweise Gespräche strukturiert (z.B. dem Gesprächspartner das Rederecht signalisieren), Intentionen ausgedrückt (z.B. mitteilen, ob es sich um eine Feststellung oder um eine Frage handelt) oder Aussagen differenziert (z.B. signalisieren, ob es sich um eine neue oder eine bereits bekannte Information handelt).³⁸

Hess zufolge kann die Prosodie in unterschiedliche Ebenen gegliedert werden.³⁹ Für diese Arbeit relevant ist die Wortebene (prosodisches Wort) und die Äußerungsebene (prosodische Äußerung). Das prosodische Wort umfasst die Prosodie einzelner Wörter und die prosodische Äußerung die Prosodie der gesamten Äußerung. In den nächsten Unterkapiteln wird auf die prosodischen Eigenschaften der chinesischen Sprache eingegangen – zunächst auf der Wortebene (Ton und Tonsandhi) und danach auf der Äußerungsebene (Intonation, Betonung und Rhythmik).

³⁵ Hess, „Grundlagen der Phonetik“.

³⁶ Bußmann, Hadumod (1990), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Kröner, 618.

³⁷ Cruttenden, Alan (1997), *Intonation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2.

³⁸ Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter; Moseke, Andreas (2003), „Prosodischer Akzent“, in *Wissenschaft öffentlich der Universität Bielefeld*, 10.01.2005, <<https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Sprache/Prosodie.html>>, zuletzt eingesehen am 7.6.2018.

³⁹ vgl. Hess, „Grundlagen der Phonetik“.

3.2.1. Töne

„Tone (声调, *shēngdiào*) is one of the two most distinctive features separating Chinese from Indo-European and many other languages in the world.“⁴⁰ Xing beschreibt in diesem Zitat die chinesischen Töne (neben den Schriftzeichen) als eines der außergewöhnlichsten Merkmale der chinesischen Sprache. Chinesisch ist eine Tonsprache bei der Tonbewegungen eine distinktive Rolle auf segmentaler Ebene spielen.⁴¹ Das heißt, zwei gleichlautende Wörter können unterschiedliche Bedeutungen tragen. Diese Wörter sind nicht anhand ihres Lautes, sondern anhand ihrer Tonbewegungen differenzierbar.

Der chinesische Linguist Chao Yuanren entwickelte ein System zur Darstellung der vier chinesischen Töne (siehe Tab. 4) und beeinflusste damit die moderne chinesische Linguistik maßgeblich. In diesem System werden die Töne anhand einer fünfstufigen Skala dargestellt. Die erste Stufe steht für den tiefsten und die fünfte Stufe für den höchsten Ton innerhalb der chinesischen Tonreichweite. Der Tonwert eines jeden Tons wird mit zwei oder drei Zahlen beschrieben. Die erste Zahl definiert die Anfangshöhe und die letzte Zahl die Endhöhe eines Tons. Die mittlere Zahl (vgl. 3. Ton) definiert die Tonhöhe, bei der sich die Tonhöhenbewegung ändert. Die vier Töne werden vom ersten bis zum vierten Ton anhand folgender Tonwerte repräsentiert: „55“, „35“, „214“ und „51“. Der erste Ton wird auch als „hoher Ton“, der zweite als „steigender Ton“, der dritte als „tiefer Ton“ und der vierte als „fallender Ton“ bezeichnet.⁴² In Hanyu Pinyin werden die Töne über den Vokalen in Form von Akzenten dargestellt (ā=Balken, á=Akut, ä=umgekehrter Zirkumflex, à=Gravis).⁴³ Dieses System ist so simpel, dass es in der Fremdsprachendidaktik zu der am häufigsten verwendeten Methode avancierte.

⁴⁰ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 87.

⁴¹ Hess, „Grundlagen der Phonetik“.

⁴² Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 13.

⁴³ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 67.

Ton	Bezeichnung	Tonwert	Beispiel
T1	Hoher Ton	55	mā 妈 “Mutter”
T2	Steigender Ton	35	má 麻 “Hanf
T3	Tiefer Ton	214	mǎ 马 “Pferd
T4	Fallender Ton	51	mà 骂 “fluchen“

Tab. 4: Bezeichnung und Tonwert der vier chinesischen Töne⁴⁴

Neben den vier chinesischen Tönen gibt es noch einen neutralen Ton (轻声, qīngshēng). Der neutrale Ton repräsentiert eine kurz ausgesprochene, unbetonte (atonische) Silbe. Funktionswörter (z.B. 了, le „Aspektpartikel“; 吗, ma „Fragepartikel“; oder 的, de, „Possessivpartikel“) und die zweite Silbe bei zusammengesetzten Wörtern (z.B. 漂亮, piàoliang „schön“ und 认识, rènshi „kennen“) und verdoppelten Wörtern (z.B. 爸爸, bàba „Papa“; 妈妈, māma „Mama“; 姐姐, jiějie „ältere Schwester“) tragen einen neutralen Ton. Der neutrale Ton steht niemals zu Beginn eines Wortes oder einer Äußerung. Mindestens eine Silbe, die eine der vier chinesischen Töne trägt, muss dem neutralen Ton vorangegangen sein. Die Tonhöhe des neutralen Tons ist variabel und von der Tonhöhe der vorhergehenden Silbe abhängig. Trägt die vorhergehende Silbe einen ersten, zweiten oder vierten Ton, wird der neutrale Ton als tiefer oder fallender Ton realisiert. Trägt die vorhergehende Silbe einen dritten Ton, wird der neutrale Ton als hoher oder steigender Ton realisiert.⁴⁵ Es folgen die exakten Tonhöhen des neutralen Tons: Nach einem ersten Ton befindet sich der neutrale Ton auf Stufe 2; nach einem zweiten Ton auf Stufe 3; nach einem dritten Ton auf Stufe 4; und nach einem vierten Ton auf Stufe 1.⁴⁶ Im Gegensatz zu den vier Tönen trägt der neutrale Ton kein diakritisches Zeichen. Manchmal wird er mit einem kleinen Kreis oder einem Punkt über dem Vokal markiert (z.B. ā).⁴⁷

⁴⁴ vgl. Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 87.

⁴⁵ vgl. Lin, Yen-Hwei (2007), *The Sounds of Chinese*, Cambridge: Cambridge University Press, 98; Cheng, Chin-Chuan (1973), *A Synchronic Phonology of Mandarin Chinese*, The Hague: Mouton, 56; Yip, Moira J. W. (2002), *Tone*, Cambridge: Cambridge University Press, 182.

⁴⁶ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 65.

⁴⁷ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 87-88.

Zusätzlich zur Tonhöhenbewegung unterscheiden sich die chinesischen Töne anhand ihrer Quantität und Intensität (siehe Abb. 4). Die Tondauer der vier Töne lassen sich im Verhältnis zum ersten Ton (mittlere Tondauer) wie folgt ausdrücken: zweiter Ton: ca. 10% kürzer; dritter Ton: ca. 15-20% länger (längster Ton); vierter Ton: ca. 20-25% kürzer (kürzester Vollton); Neutralton: weniger als 50% (sehr kurz). Die Intensität verhält sich beim ersten Ton gleichbleibend. Beim zweiten Ton nimmt sie im Verlauf der Silbe zu. Beim dritten Ton ist die Intensität am Anfang am stärksten, nimmt während des Verlaufs ab und zum Schluss hin wieder zu. Beim vierten Ton fällt die Intensität stark ab und beim Neutralton ist die Intensität sehr gering.⁴⁸

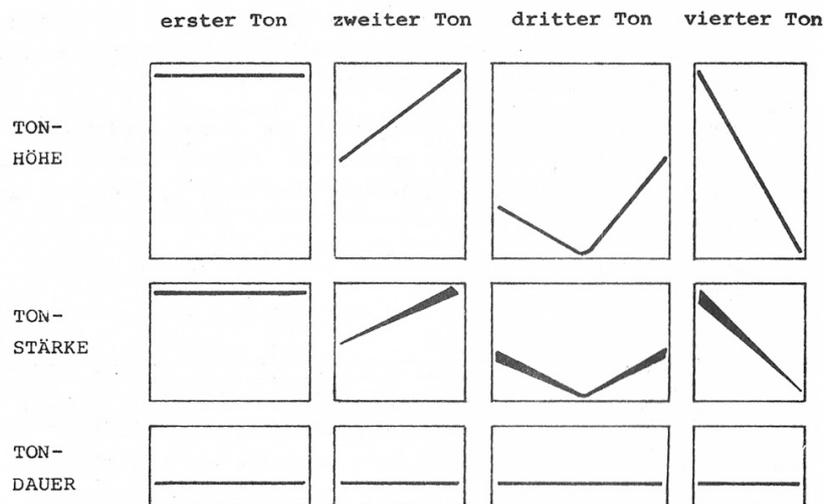


Abb. 4: Tonhöhe, Tonstärke und Tondauer der vier chinesischen Töne⁴⁹

⁴⁸ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 65.

⁴⁹ Ibid., 66.

3.2.1.1. Forschungsstand

Zum Tonerwerb wurden bereits einige Studien mit Lernenden unterschiedlicher Herkunftssprachen durchgeführt.⁵⁰ Aufgrund unterschiedlicher Forschungsmodelle und nicht kontrollierbarer Faktoren wie Motivation, Sprachtalent, oder Alter der Lernenden fallen die Ergebnisse in Bezug auf Tonfehler sehr unterschiedlich aus. Grundsätzlich hatten die Lernenden vor allem Schwierigkeiten zwischen dem zweiten und dritten Ton, sowie zwischen dem ersten und vierten Ton zu differenzieren.⁵¹ Yang zufolge erwerben Fremdsprachenlernende die Töne in einer ähnlichen Reihenfolge, wie ErstsprachlerInnen es tun. Der hohe und fallende Ton sind einfacher und werden vor dem steigenden und tiefen Ton erworben. In der Regel sieht die Reihenfolge des Tonerwerbs wie folgt aus: 1., 4., 2., 3. Ton.⁵²

Bent vergleicht mehrere Studien zum Chinesisch-Fremdsprachenerwerb und kategorisiert die Tonfehler dieser Studien in vier Gruppen: (1) Pitch range errors: Die Tonreichweite von Chinesischlernenden ist kleiner als die von ErstsprachlerInnen, das heißt, die Höhen und Tiefen fallen geringer aus. (2) Tone register errors: Die Tonhöhe ist speziell zu Beginn und am Ende einer Silbe fehlerhaft. (3) Contour errors: Ein falscher Tonverlauf wird erzeugt, oder ein statischer Ton wird durch einen dynamischen Ton und vice versa ersetzt. Und (4) falsche Platzierung des Wendepunkts bei dynamischen Tönen.⁵³

In Hunolds Studie zu Aussprachefehlern von deutschsprachigen Chinesischlernenden wurden Studierende aufgefordert, die eigene Aussprache zu bewerten. Lernende gaben an, dass sie häufig falsche Töne verwenden aus dem

⁵⁰ vgl. Miracle, Charles W. (1989), "Tone production of American students of Chinese - A preliminary acoustic study" in *Journal of Chinese Language Teachers Association* 24, 49-65; Hao, Yen-Chen (2012), „Second language acquisition of Mandarin Chinese tones by tonal and non-tonal language speakers“ in *Journal of Phonetics* 40, 269-279; Hao, Yen-Chen (2018), „Second Language Perception of Mandarin Vowels and Tones“, in *Language and Speech* 61(1), 135-152; Chen, Qinghai (1997), „Toward a sequential approach for tonal error analysis“, in *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32(1), 21–39; Shen, Xiaonan S. (1989), „Toward a register approach in teaching Mandarin tones“, in *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 24(3), 27–47.

⁵¹ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 92.

⁵² Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 26.

⁵³ Bent, Tessa (2005), *Perception and Production of Non-native Prosodic Categories*, Ph.D. Dissertation: Northwestern University, 118.

einfachen Grund, die richtigen Töne nicht zu kennen. Hunold führt dieses Problem auf das Vokabellernen zurück, bei dem die Töne häufig eine sekundäre Stellung einnehmen. Meist wird zuerst der Laut und dann erst der Ton gelernt. Das getrennte Lernen von Laut und Ton führe dazu, dass bei der Wiedergabe eines Lautkomplexes die Erinnerung an den Ton entfällt. Da die Studierenden wissen, dass jede Silbe einen Ton tragen muss, wird ein zufälliger Ton produziert. Das wiederum kann zu einer verstärkten Fossilisierung falscher Töne führen. Des Weiteren gaben manche Lernende an, nicht zu wissen, an welchen Stellen die Töne wichtig und an welchen Stellen sie unwichtig seien. Befragte, die noch am Beginn ihres Chinesischerwerbs standen, gaben an, die Töne nicht zu hören und ohne Töne zu sprechen.⁵⁴ Eine zusätzlich durchgeführte Audioanalyse zeigt, dass die Studierenden besonders mit der isolierten Aussprache des dritten Tons (d.h. in der Einzelsilbe) Schwierigkeiten hatten. Die Stimme fiel meist nicht tief genug. Zu tief wurde hingegen die Stimme beim ersten Ton angesetzt, oder die Höhe des ersten Tons wurde nicht über die gesamte Dauer der Silbe gehalten. Bei der Aussprache des zweiten und vierten Tons gab es geringfügige Fehler. Laut Hunold stellt der vierte Ton kein großes Problem dar, sobald Lernende die anfänglichen Hemmungen gegen die stark fallende Tonhöhenbewegung überwunden haben.⁵⁵

Neben der Audioanalyse von isoliert ausgesprochenen Tönen wurde auch eine Audioanalyse zu Tonfolgen erstellt. Es stellte sich heraus, dass einige Tonfolgen besonders schwer zu erwerben sind. Ein Großteil der Studierenden hatte mit der Aussprache der Tonfolge dritter-zweiter Ton Schwierigkeiten. Nicht die Qualität der einzelnen Töne war hier fehlerhaft, sondern die Töne wurden innerhalb des Wortes vertauscht. Das Wort *xiǎo yáng*, „das Schäfchen“ (3.-2.Ton) wurde von vielen fälschlicherweise als *xiǎo yǎng* (2.-3. Ton) ausgesprochen. Ebenso kommt es bei zweisilbigen Wörtern, in denen die erste Silbe einen dritten Ton trägt und unabhängig vom Ton der zweiten Silbe, häufig zu Fehlern.⁵⁶

Laut Hunold werden die Töne auch von weit fortgeschrittenen Lernenden vernachlässigt, indem falsche Töne verwendet oder gar weggelassen werden. Befragte beschreiben diesen Fehler mit Aussagen wie *„Ich verliere häufig die Übersicht über die*

⁵⁴ Hunold, „Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende“, 37-38.

⁵⁵ *Ibid.*, 37.

⁵⁶ *Ibid.*, 38.

Töne“.⁵⁷ Es werden falsche Töne produziert, die einen vermuteten Sprechfluss oder Melodieverlauf unterstützen. Hunold vergleicht dieses Phänomen mit dem Flüchtigkeitsfehler von fortgeschrittenen Lernenden, die bei Alternativfragen (...是不是... oder ...有没有...?) den Fragepartikel „ma“ (吗) anfügen.⁵⁸

Es kursieren unterschiedliche Argumentationen, weswegen der Tonerwerb häufig Schwierigkeiten bereitet. Begründet wird dieses Problem unter anderem mit dem größeren Tonumfang in der chinesischen Sprache. Laut dieser Argumentation haben Chinesischlernende Schwierigkeiten Tonhöhen zu identifizieren, die außerhalb des Tonumfangs ihrer Herkunftssprache liegen (z.B. der höchste und tiefste Tonwert des ersten und vierten Tons).⁵⁹ Weshalb viele Lernende Probleme haben zwischen dem zweiten und dritten Ton zu differenzieren, wird mit dem ähnlichen Tonverlauf beider Töne argumentiert. Obwohl der zweite Ton im mittleren Bereich und der dritte Ton an tiefster Stelle der Skala beginnt, enden beide Töne mit einem steigenden Tonverlauf. Dieser Umstand führe zu Verwechslungen des zweiten und dritten Tons.⁶⁰ Schwierigkeiten im Fremdsprachenerwerb werden häufig auch mit dem Phänomen der Interferenz begründet. Bei einer Interferenz werden sprachliche Gewohnheiten oder Muster von einer Sprache auf die andere übertragen. Lernende, deren Herkunftssprache keine Tonsprache ist, müssen erst die Fähigkeit entwickeln, zwischen den Tönen zu differenzieren. Eine Interferenz bzw. ein negativer Transfer erfolgt vor allem beim Produzieren der Intonation. Lernende wenden häufig Intonationsmuster ihrer Herkunftssprache an, um chinesische Äußerungen zu tätigen (mehr dazu in Kapitel 3.2.3.). Das Resultat ist ein chinesischer Satz ohne Töne, scherzhaft auch als Chinglish (Chinese + English) bezeichnet.⁶¹

Um die prosodischen Merkmale auf der Wortebene zu erlernen, müssen die einzelnen Töne, deren Tonhöhenbewegungen, Intensität und Quantität beachtet werden. Ein weiteres Merkmal bei Tonsprachen, das für eine korrekte Aussprache wesentliche ist, sind Tonveränderungen im Kontext – die sogenannten Tonsandhi.

⁵⁷ Hunold, „Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende“, 38.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 92.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

3.2.2. Tonsandhi

Das Wort Sandhi stammt aus dem Sanskrit und wird mit den Begriffen *junction*, *connection*, *combination*, oder *liason* übersetzt.⁶² Bei einem Tonsandhi folgen mehrere Töne aufeinander, wodurch eine Tonveränderung ausgelöst wird. Diese Tonveränderungen passieren vor allem während des natürlichen Sprechvorgangs. Um kommunikative Kompetenz in der gesprochenen Sprache zu erreichen, ist es ausgesprochen wichtig die verschiedenen Tonsandhi zu beherrschen. Im Folgenden werden die einzelnen Tonveränderungen und deren Regeln näher erläutert.

Tonsandhi von „一“ und „不“:

Im Fremdsprachenunterricht wird für gewöhnlich zuerst auf die zwei Tonsandhi-Regeln der Schriftzeichen „一“ (yī „eins“) und „不“ (bù „nicht“) eingegangen. Bei beiden Schriftzeichen verändert sich der Originalton, wenn sie von einer Silbe mit fallendem Ton gefolgt werden. Abhängig vom Sprecher und Kontext kann sich der Ton von „一“ und „不“ entweder zu einem zweiten Ton (一个 yī gè → yí gè; 不是 bù shì → bú shì) oder zu einem neutralen Ton (一个 yī gè → yì gè; 不是 bù shì → bu shì) verändern. Im zweiten Ton ausgesprochen sind „一“ und „不“ betont, im neutralen Ton ausgesprochen sind sie unbetont. In der Alltagssprache ist die herkömmliche Variante der neutrale Ton.⁶³ Zusätzlich kann sich der Ton von „一“ in einen fallenden Ton verändern. Dies tritt ein, wenn „一“ von einem flachen, steigenden oder tiefen Ton gefolgt wird (z.B. 一些 yī xiē → yì xiē).

Dritter Tonsandhi:

Der dritte Tonsandhi betrifft Tonveränderungen des dritten Tons und ist in der chinesischen Sprache am häufigsten vertreten. Beinahe jeder dritte Ton wird diesem Tonsandhi unterzogen. Ausgenommen sind dritte Töne, die in Isolation oder an letzter Stelle eines Satzes auftreten. Ist das nicht der Fall, wird die Regel des dritten Tonsandhi angewendet. Es gibt zwei Varianten des dritten Tonsandhi:

⁶² Chen, Matthew Y. (2000), *Tone Sandhi: Patterns across Chinese Dialects*, Cambridge: Cambridge University Press. xi.

⁶³ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 88.

(1) Wenn zwei dritte Töne, welche derselben syntaktischen Struktur angehören, aufeinanderfolgen, wird der erste dritte Ton zu einem steigenden Ton; und (2) wenn ein erster, zweiter oder vierter Ton einem dritten Ton folgt, verändert er sich zu einem halben dritten Ton („214“ → „21“ oder „22“).⁶⁴ Der dritte Ton kann sich während des natürlichen Sprechvorgangs also in unterschiedliche Varianten mit den Tonwerten „214“, „21“ (oder „22“) und „35“ äußern. Die zwei Varianten des dritten Tonsandhi werden wie folgt zusammengefasst:

- (1) T3 + T3 → steigender Ton + T3
 z.B. mǎimǎ 买马 „ein Pferd kaufen“: T3 T3 → T2 T3
- (2) T3 + T1/T2/T4 → halber dritter Ton + T1/T2/T4
 z.B. mǎishū 买书 „ein Buch kaufen“: T3 T1 → „21“ T1
 z.B. mǎimá 买麻 „einen Hanf kaufen“: T3 T2 → „21“ T2
 z.B. mǎilà 买啦 „eine Kerze kaufen“: T3 T4 → „21“ T4⁶⁵

Im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht werden für gewöhnlich die bisher genannten Tonsandhi-Regeln („一“, „不“ und „dritter Tonsandhi“) unterrichtet.⁶⁶ Yang zufolge sollten auch die zwei weniger bekannten Tonsandhi-Regeln, der zweite und vierte Tonsandhi, in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Ihre Anwendung ist optional und ihr Auftreten vom individuellen Sprecher, dem Sprechtempo und dem Kontext abhängig. Im Fremdsprachenunterricht werden sie daher nur selten besprochen. Aus langfristiger Sicht ist es für Lernende dennoch sinnvoll diese Regeln zu kennen.⁶⁷

⁶⁴ Zhang, Jie; Lai, Yuwen (2010), „Testing the role of phonetic knowledge in Mandarin tone sandhi“, in *Phonology* 27(1), 153–201.

⁶⁵ vgl. Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 92.

⁶⁶ vgl. Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 88.

⁶⁷ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 146.

Zweiter Tonsandhi:

Die Regel des zweiten Tonsandhi lautet wie folgt: Wenn zwischen einem ersten oder zweiten Ton und einem nicht neutralen Ton ein zweiter Ton steht, wird dieser zu einem ersten Ton.⁶⁸ Dies tritt meist an prosodisch schwachen Stellen auf, wie an mittlerer Position eines Wortes oder beim schnellen Sprechen. Hierbei reicht die Zeit oft nicht aus, um den tiefsten Tonwert zu Beginn des zweiten Tons zu erreichen.⁶⁹ Ein Beispiel hierfür ist das Wort „congyoubing“. Das an mittlerer Position befindliche „yóu“ im zweiten Ton wird bei schnellem Sprechtempo zu „yōu“ im ersten Ton.⁷⁰

葱	油	餅		„Zwiebelpfannkuchen“
cong	you	bing		
T1	T2	T3	→	T1 T1 T3 ⁷¹

Vierter Tonsandhi:

Die Regel des vierten Tonsandhi lautet folgendermaßen: Wenn nach einem vierten Ton ein weiterer vierter Ton oder ein Ton folgt, der mit einem hohen Tonwert beginnt, wird der an vorderer Position stehende vierte Ton zu einem halben vierten Ton („53“) oder einem hohen Ton.⁷²

动	物		„Tier“
dong	wu		
T4	T4	→	„53“ T4 ⁷³

⁶⁸ Chao, Yuanren (1968), *A Grammar of Spoken Chinese*, Berkeley: University of California Press, 27-28; Lin, *The Sounds of Chinese*, 200-201; Liao, Rongrong (1994), *Pitch Contour Formation in Mandarin Chinese: A Study of Tone and Intonation*, Ph.D. Dissertation: The Ohio State University, 13-14.

⁶⁹ Xu, Lei (2007), *Phonological Variation and Word Recognition in Continuous Speech*, Ph.D. Dissertation: The Ohio State University, 15.

⁷⁰ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 238.

⁷¹ Ibid.

⁷² Chao, *A Grammar of Spoken Chinese*, 28-29.

⁷³ vgl. Lin, *The Sounds of Chinese*, 196-197

3.2.2.1. Forschungsstand

Yang führte eine Studie zum Erwerb des dritten Tonsandhi durch und beobachtete wie Lernende den halben dritten Ton (214 → 21) leichter produzierten als den steigenden Ton (214 → 35). Demnach ist der halbe dritte Ton der phonetisch stärker motivierte Tonsandhi und kann im Fremdsprachenerwerb schneller und präziser erworben werden. Im Gegensatz dazu ist der steigende Ton der phonetisch schwächer motivierte Tonsandhi.⁷⁴ Ein weiteres Anzeichen dafür ist, dass die meisten Lernenden die Regel des halben dritten Tons nicht gelernt haben und trotzdem besser ausführten als den steigenden dritten Ton, dessen Regel im Unterricht explizit besprochen wurde.⁷⁵

Bei Tonsequenzen, die aus mehreren dritten Tönen bestehen, spielt die syntaktische Struktur eine wesentliche Rolle. Der dritte Tonsandhi kann sich in unterschiedlicher Weise äußern, das heißt, gleiche Tonfolgen können unterschiedliche Sandhi-Muster aufweisen: zum Beispiel [gǒu [[bǐmǎ] xiǎo]] [狗[[比马]小]] “Ein Hund ist kleiner als ein Pferd“ (2323, *3223).⁷⁶ Zum Vergleich: [gǒu[[hěnhǎo] yǎng]] [狗[[很好]养]] “Ein Hund ist einfach großzuziehen“ (3223, *2323).⁷⁷ Shih zufolge ist das Wort „比“ ein Klitikon, das sich an ein benachbartes, betontes Wort anlehnen muss. Das bedeutet „比“ wird an das vorstehende Wort „狗“ angefügt. Daraus ergibt sich: [gǒubǐ] [mǎ xiǎo] → 2323.⁷⁸ Folgendes Sandhi-Muster kann allerdings nicht anhand dieser Argumentation erklärt werden: [[[zhǎnlǎn] guǎn] lǐ] [[[展览]馆]里] “in der Ausstellungshalle” (2223, *2323). Zum Vergleich: [[[nǎzhǒng] jiǔ] hǎo] [[[哪种]酒]好] “Welcher Wein ist gut?” (2323). Chen erklärt die beiden Muster mit folgendem Argument: Ein „Fuß“ wird in einem Wort oder einem zusammengesetzten Wort anders als in einer Phrase gebildet. Für Wörter und zusammengesetzte Wörter bezieht sich die Fußbildung immer zuerst auf die kleinere Ebene und dann auf die größere Ebene. Anders bei Phrasen: Sobald ein zweisilbiger Fuß für die kleinste Ebene gebildet wurde, geht die Fußbildung für die ganze Phrase von links nach rechts. Das bedeutet, dass das zusammengesetzte Wort [[[zhǎnlǎn] guǎn] lǐ]

⁷⁴ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 107.

⁷⁵ Ibid., 110.

⁷⁶ „*“ markiert eine fehlerhafte Aussprache

⁷⁷ Duanmu, *The Phonology of Standard Chinese*, 254-274.

⁷⁸ Shih, Chilin (1997), „Mandarin third tone sandhi and prosodic structure“, in Wang, Jialing; Smith Norval (Hg.), *Studies in Chinese Phonology*, Berlin: Mouton de Gruyter, 81-123.

mit den Tonfolgen 2233 oder 2223 ausgesprochen werden kann. Im Vergleich dazu wird die Phrase [[[nǎzhǒng] jiǔ] hǎo] nur mit der Tonfolge 2323 gesprochen.⁷⁹ Duanmu wiederum erklärt die unterschiedlichen Sandhi-Muster anhand eines „non-head stress“-Modells. Hierbei ist der dritte Tonsandhi für jeden Fuß zyklisch. Das bedeutet, dass der dritte Tonsandhi nicht zwischen zwei zyklischen Zweigen angewendet werden muss.⁸⁰ Shih und Chen argumentieren, dass das alternierende Sandhi-Muster vom Sprechtempo abhängig ist.⁸¹

Demnach sind Sandhi-Muster abhängig von der syntaktischen Struktur, der Betonung, dem Sprechtempo und dem Fakt, ob es sich um ein Wort, um ein zusammengesetztes Wort oder um eine Phrase handelt. Aufgrund dieser zahlreichen Einflussfaktoren ist es nicht überraschend, wenn Chinesischlernende eine Sequenz aus dritten Tönen fehlerhaft aussprechen.

3.2.3. Intonation

Unter der Intonation (auch „Sprachmelodie“ oder „melodischer Akzent“) versteht man die relative Veränderung der Tonhöhe (physikalisch: die Schallfrequenz).⁸² In Intonationssprachen wie dem Englischen oder dem Deutschen wird die Tonhöhe durch intonatorische Töne bestimmt. In Tonsprachen wie dem Chinesischen ist die Intonation jedoch schwieriger zu fassen.⁸³ Chao beschreibt das Verhältnis zwischen den Tönen und der Intonation als *“small ripples riding on large waves”*, und das Resultat ihrer Beziehung als *“algebraic sum.”*⁸⁴ Lu wiederum vergleicht die chinesische Intonation mit der Auf- und Abwärtsbewegung eines Liftes (↑↓), die Intonation indoeuropäischer Sprachen mit der Auf- und Abwärtsbewegung einer Rolltreppe (↗↘). Das heißt, unabhängig davon ob die Intonation steigt oder fällt, darf sich der eigentliche Ton nicht verändern. Laut ihm sind die zwei größten Schwierigkeiten von Chinesischlernenden (1) das differenzierte Wahrnehmen der Töne und der Intonation sowie (2) das

⁷⁹ Chen, *Tone Sandhi*.

⁸⁰ Duanmu, *The Phonology of Standard Chinese*, 254-274.

⁸¹ Shih, „Mandarin third tone sandhi and prosodic structure“, 81-123; Chen, *Tone Sandhi*.

⁸² Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 135.

⁸³ Henne, Henry (1977), *A Handbook on Chinese Language Structure*, Oslo: Universitetsforlaget, 24.

⁸⁴ Chao, *A Grammar of Spoken Chinese*, 39.

Aussprechen der Töne und der Intonation in Kombination.⁸⁵ Chiao und Kelz zufolge zeigt sich der Einfluss der Satzintonation anhand einer „Modifikation der Tonhöhenkontur einzelner Töne“ und anhand der „allgemeinen Lage des Tonhöhenverlaufs innerhalb der Grenzen des natürlichen Stimmbereichs des Sprechers.“⁸⁶ Als Beispiel wird die Satzintonation einer unemphatischen Äußerung angeführt. Bei dieser verläuft der Tonhöhenverlauf eben und endet mit einem leichten Abfall. Bis auf den letzten Ton werden alle Töne etwas eingeebnet. Der letzte Ton der Äußerung wird durch die fallende Tendenz der Satzintonation modifiziert. Abbildung 5 zeigt die Modifizierung der letzten Silbe von einem steigenden zu einem flachen Ton.

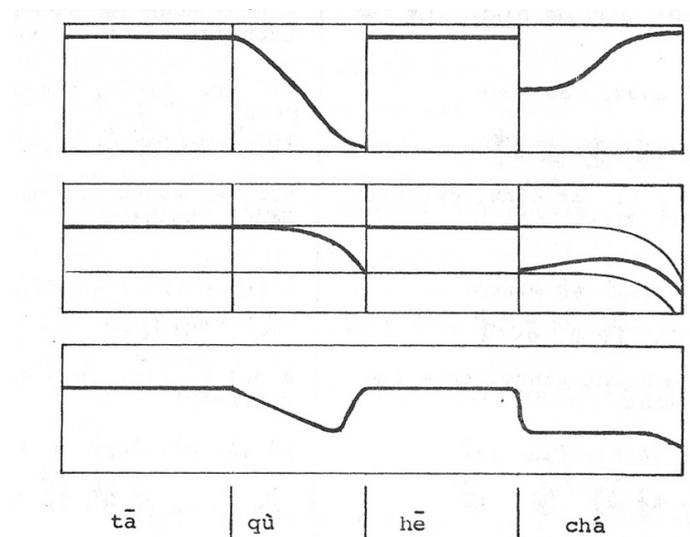


Abb. 5: Beispiel für die Modifizierung des letzten Tons bei einer fallenden Satzintonation⁸⁷

Die unterschiedlichen Beschreibungen der Autoren zeigen, dass die Intonation einen maßgeblichen Einfluss auf die Realisierung der Töne hat. In der natürlich gesprochenen Sprache sind Intonation und Töne eng miteinander verwoben. Im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht wird jedoch den Tönen, aufgrund ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion, besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt. Das

⁸⁵ Lu, Jianji (鲁健骥) (2010), “对外汉语语音教学几个基本问题的再认识” (Eine Wiederbetrachtung grundlegender Probleme bei der Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), in *Da li xueyuan xuebao* 9(5).

⁸⁶ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 115.

⁸⁷ *Ibid.*, 116.

hat zur Folge, dass die Intonation häufig vernachlässigt wird. Auch chinesische LinguistInnen tendieren dazu, die Töne und Intonation aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen getrennt voneinander zu betrachten.⁸⁸

It is common knowledge that Chinese is a tonal language, i.e. that it contains a class of phonemes (sometimes called tonemes) characterized not by vocalic or consonantal values, but by musical pitch. It is thus quite natural that attention has been focused on the tones. Unfortunately this has resulted in another, equally important part of the accentual system of Chinese, viz. intonation, being largely overlooked or at least given insufficient attention.⁸⁹

3.2.3.1. Forschungsstand

Yang zufolge ist die Intonation ein inhärenter Teil des paralinguistischen Systems und kann während des Sprechens nicht unterdrückt werden. Ist einem Lernenden die chinesische Intonation nicht bekannt, werden sehr wahrscheinlich muttersprachliche Intonationsmuster angewendet.⁹⁰ Ein typischer Fehler deutschsprachiger Chinesischlerner ist beispielsweise die Übernahme der fallenden Intonation von deutschen Aussagesätzen ins Chinesische.⁹¹ Als Beispiele nennt Jin die Sätze „Wǒ hěn máng“ („Ich bin sehr beschäftigt“) oder „Wǒ méiyǒu qián“ („Ich habe kein Geld“). Die Wörter „máng“ und „qián“ werden häufig mit einem fallenden Ton artikuliert (*Wǒ hěn màng *Wǒ méiyǒu qiàn). Des Weiteren beobachtete Jin, wie ihre SchülerInnen die Frage „Nǐ hē chá ma?“ („Trinkst du Tee?“) problemlos aussprechen konnten, jedoch die Antwort falsch mit *„Wǒ hē chà“ anstatt „Wǒ hē chá“ („Ja, ich trinke Tee“) artikulierten. Auch das Fragewort „zěnmeyàng“ („wie“) wird fälschlicherweise oft der deutschen Fragesatzmelodie angepasst. Der Fragesatz „jīntiān tiānqì zěnmeyàng?“ („Wie ist das Wetter heute?“) wird dann zu einem *„jīntiān tiānqì zěnmeyáng?“. Das Wort

⁸⁸ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 63.

⁸⁹ Henne, *A Handbook on Chinese Language Structure*, 24.

⁹⁰ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 86.

⁹¹ Jin, Meiling (2016), „Wieso sagen Lernende zāi-jīn statt zài-jàn? Zu Übertragungen der muttersprachlichen ‚Logik‘ in die Fremdsprache an Beispielen aus der suprasegmentalen Phonologie“, in *Chun* 31, 73.

„Zàijàn“ („Tschüss“) wird ebenso häufig als „Zāi-jīān“ artikuliert.⁹² Ein deutscher Student begründet dies mit den folgenden Worten:

Zweimal fallender Ton hintereinander klingt für mich zu hart, zu barsch. Man will ja einen höflichen, freundlichen und kontaktfreudigen Eindruck machen, wenn man jemandem „Tschüß!“ sagt.⁹³

Beim Erwerb einer Fremdsprache sind Übertragungen wie in den vorangegangenen Beispielen sehr geläufig und finden bei Lernenden unterbewusst und unbewusst statt.⁹⁴ Jin zufolge ist das Erlernen von Fremdsprachen nicht nur ein Prozess der „Gewöhnung“, sondern auch ein Prozess der „Abgewöhnung“. Muttersprachliche Gewohnheiten, Betonungen, Sprachregeln und Satzmelodien sind dem Fremdsprachenlernenden bereits in Fleisch und Blut übergegangen. Sie werden als die logische oder einzig korrekte Form empfunden. Außerdem wenden Lernende instinktiv vertraute Sprechmuster an, um sich in der Fremdsprache zu orientieren. Deren Abgewöhnung benötigt viel Übung.⁹⁵

Wie bereits erwähnt wird der Tonhöhenverlauf der Töne durch die überlagernde Intonation eingeebnet. Yang bezeichnet dieses Phänomen als Zieltonunterschreitung (tone target undershoot). Dies tritt, ähnlich wie beim zweiten Tonsandhi, hauptsächlich beim schnellen, natürlichen Sprechen auf. Bei einem langsamen Sprechtempo kann eine Zieltonunterschreitung nicht wahrgenommen werden. Langsames Sprechen seitens der Lehrperson, sogenannter „teacher talk“, soll daher vermieden werden. Problematisch bei Lernenden, die keine Zieltonunterschreitung erzeugen, ist eine abgehackte und unnatürliche Aussprache.⁹⁶ Chinesischlernende befinden sich in einem Dilemma. Einerseits gehören Töne akkurat ausgesprochen, andererseits müssen einige Töne für die Zieltonunterschreitung eingeebnet werden.⁹⁷ Eine mit amerikanischen Chinesischlernenden durchgeführte Studie zeigt, dass Lernende mittleren Levels nur selten eine Zieltonunterschreitung produzierten. Yang zufolge ist es überaus wichtig,

⁹² Jin, „Wieso sagen Lernende zāi-jīān statt zàijàn?“, 73.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Jin, „Wieso sagen Lernende zāi-jīān statt zàijàn?“, 74.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Yang, Chunsheng (2013), „Acquiring the pitch patterns of L2 Mandarin Chinese“, in *Chinese as a Second Language Research* 2(2), 237-238.

⁹⁷ Yang, „Acquiring the pitch patterns of L2 Mandarin Chinese“, 238.

dass Lernende die Relevanz einer Zieltonunterschreitung für die natürlich gesprochene Sprache erkennen. Um eine Zieltonunterschreitung erlernen zu können, müssen Ausspracheübungen auf der Satzebene durchgeführt werden (mehr dazu in Kapitel 4.5.).⁹⁸

Die meisten Studien zur chinesischen Intonation beziehen sich auf die Produktion. Im Vergleich dazu gibt es nur wenige Studien, welche die Wahrnehmung untersuchen. Die Produktion steht zwar in einem engen Verhältnis zur Wahrnehmung, deren Verhältnis ist jedoch nicht linear. Oft wird behauptet, dass die Wahrnehmung der Produktion vorangeht. Yang widerspricht dieser Meinung und argumentiert, dass die korrekte Wahrnehmung der Zielsprache eine Notwendigkeit, aber eine nicht ausreichende Bedingung für eine korrekte Produktion ist.⁹⁹

Yuan führte eine Studie zur Wahrnehmung der chinesischen Intonation durch und verglich dabei die Intonation von Fragesätzen (speziell von Ja-/Nein-Fragen, ohne dem Fragepartikel ma „吗“) mit der von Aussagesätzen. Yuan kommt zu folgendem Ergebnis: (1) Die Intonation von Aussagesätzen ist einfacher zu identifizieren als die Intonation von Fragesätzen; (2) der letzte Ton spielt bei der Identifizierung von Aussagesätzen keine Rolle; (3) bei Fragesätzen hingegen hat der letzte Ton einen Einfluss auf die Identifizierung. Das Identifizieren eines Fragesatzes, der im vierten Ton endete, war einfacher zu bewerkstelligen als die Identifizierung eines Fragesatzes, der im ersten, zweiten oder dritten Ton endete. In manchen Fällen war die Identifizierung eines Fragesatzes, der im zweiten Ton endete, besonders schwer. Yuan empfiehlt daher für den Chinesisch-Fremdsprachenunterricht das Üben von Fragesätzen mit unterschiedlich endenden Tönen.¹⁰⁰

⁹⁸ Yang, „Acquiring the pitch patterns of L2 Mandarin Chinese“, 236-239.

⁹⁹ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 87.

¹⁰⁰ Yuan, Jiahong (2004), *Intonation in Mandarin Chinese: Acoustic, Perception, and Computational Modeling*, Ph.D. Dissertation: Cornell University, zitiert nach Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 64.

3.2.4. Betonung

Unter Betonung (auch „Akzentuierung“ oder „dynamischer Akzent“) versteht man die relative Veränderung der Lautstärke (physikalisch: die Schallintensität).¹⁰¹ Die Betonung hat einen maßgeblichen Einfluss auf die phonetische Form der Töne. Diese werden durch die Betonung folgendermaßen modifiziert (siehe Abb. 6).

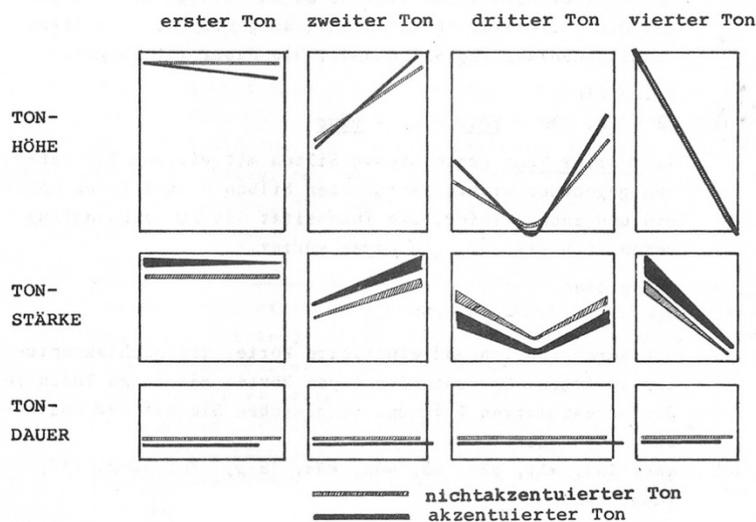


Abb. 6: Die Modifizierung der chinesischen Töne durch die Betonung (Akzentuierung)¹⁰²

Eine betonte Silbe im ersten Ton ist durch eine leicht fallende Tonhöhenbewegung gekennzeichnet. Sie wird zu Beginn etwas lauter und insgesamt kürzer ausgesprochen. Eine betonte Silbe mit zweitem Ton ist durch eine stärker ausgeprägte Tonhöhenbewegung gekennzeichnet. Die Intensität nimmt am Silbenende zu und die Dauer ist etwas länger. Die Tonhöhenbewegung einer betonten Silbe mit drittem Ton ist ebenfalls stärker ausgeprägt. Der Tonverlauf setzt höher ein, fällt steiler ab, und steigt wiederum stärker an. Die Intensität ist am Anfang und am Ende stärker und die Dauer ist länger. Im vierten Ton setzt die Tonhöhenbewegung einer betonten

¹⁰¹ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 135.

¹⁰² *Ibid.*, 93.

Silbe höher ein und endet tiefer. Die Intensität ist am Silbenanfang stärker und die Dauer kürzer.¹⁰³

Die Grundregel zur Betonung lautet folgendermaßen: In mehrsilbigen Wörtern oder zusammengesetzten Wörtern wird jeweils die letzte Silbe betont. Vorangehende Silben sind unbetont. Das heißt, ihre Intensität ist geringer als die der letzten Silbe. Bei ganzen Äußerungen können die letzten Silben der Wörter unbetont werden – betont wird lediglich die letzte Silbe der Äußerung. Folgen mehrere einzelne Silben aufeinander, werden diese häufig wie ein mehrsilbiges Wort behandelt.¹⁰⁴ In den folgenden Beispielen ist die betonte Silbe grau markiert.

教室	— *教室	„Klassenzimmer“
水平	— *水平	„Niveau“
图书馆		„Bibliothek“
语言大学		„Universität für Sprachen“
时势造英雄		Redewendung: „Mit der Zeit kommen Helden hervor“ ¹⁰⁵

3.2.5. Rhythmik

Unter der Rhythmik (auch „Sprechrhythmus“) versteht man die relative Veränderung der Silbendauer (physikalisch: Quantität).¹⁰⁶ Sprachen können bezüglich ihrer rhythmischen Aspekte zwei Gruppen zugeteilt werden: Den akzentzählenden Sprachen und den silbenzählenden Sprachen. Chinesisch zählt zu den silbenzählenden Sprachen, Deutsch hingegen zu den akzentzählenden Sprachen.¹⁰⁷ In silbenzählenden Sprachen kommt in jedem Takt (gleichbleibender Zeitintervall) eine Silbe vor. In akzentzählenden Sprachen können mehrere Silben pro Takt, jedoch nur eine akzentuierte Silbe vorkommen. Dieser rhythmische Unterschied muss im Fremdsprachenunterricht beachtet werden.¹⁰⁸

¹⁰³ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 94.

¹⁰⁴ Ibid., 31.

¹⁰⁵ vgl. Lu, (鲁), „对外汉语语音教学几个基本问题的再认识“, 2-3.

¹⁰⁶ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 135.

¹⁰⁷ Ibid., 30.

¹⁰⁸ Ibid.

Studien zur Betonung und Rhythmik wurden in der Fremdsprachenforschung bisher vernachlässigt. Um deren Eigenschaften besser vermitteln zu können, muss ihnen in zukünftigen Studien mehr Beachtung geschenkt werden.

3.3. Zusammenfassung

Jedes Sprachgeschehen wird durch die oben erläuterten prosodischen Eigenschaften, Melodik, Dynamik und Rhythmik, begleitet. Sie sind eng miteinander verwoben und bilden komplexe Einheiten.¹⁰⁹ Intonation, Betonung und Rhythmus üben zudem einen maßgeblichen Einfluss auf die Realisierung der chinesischen Töne aus. Der tatsächliche Tonhöhenverlauf einer Äußerung setzt sich aus einer Vielzahl von Faktoren zusammen. Die Tonhöhenbewegungen der vier Töne bilden die Basis. Eine erste Modifizierung findet durch den Tonsandhi-Effekt statt. Durch die Betonung werden manche Bewegungen ausgeprägt und andere wiederum eingeebnet. Die Gestalt des Tonhöhenverlaufs wird wiederum durch die überlagernde Satzintonation modifiziert. Letztlich haben Haltung und Emotion des Sprechers, sowie Nähe und Verhältnis zum Gesprächspartner einen Einfluss auf die finale Ausprägung der Tonhöhengestalt. Bei der Lautstärke verhält es sich ähnlich. Der Grundton gibt die Grundlage für spätere Modifikationen an. Ein geringer Wandel wird zunächst durch den Tonsandhi-Effekt hervorgerufen. Es folgt eine Modifikation durch die Akzentuierung, zunächst durch den Wortakzent und später durch den Satzakzent. Ebenso spielen emotionale und situationsbedingte Faktoren sowie die akustischen Gegebenheiten eines Raumes eine Rolle für die finale Ausprägung der Lautstärke.¹¹⁰

Im Fremdsprachenunterricht sowie in der Fremdsprachendidaktik wird der prosodischen Äußerung im Vergleich zum prosodischen Wort nur wenig Beachtung geschenkt. Wie in den letzten Unterkapiteln erläutert, stehen die prosodischen Merkmale der Äußerungsebene in einem engen Verhältnis zu den Tönen. Die prosodische Äußerung darf daher im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht nicht vernachlässigt werden:

¹⁰⁹ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 135.

¹¹⁰ Ibid.

[W]hile tone acquisition is an important part of a tone language, such as Mandarin Chinese, the phrase-/utterance-level prosody is equally important, due to the inevitable interaction between lexical tones and phrase-/utterance-level prosody.¹¹¹

¹¹¹ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 154.

4. Die Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht

Dieses Kapitel geht zunächst auf die historische Entwicklung der Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht ein. Es folgen die Lernziele und die didaktischen Methoden und Vorgehensweisen. Danach wird speziell auf die Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht und deren didaktischen Methoden eingegangen.

4.1. Historische Entwicklung

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik variierte die Bedeutung der Aussprachevermittlung stark. Mal war eine korrekte Aussprache nach muttersprachlichen Kriterien das oberste Ziel, mal wurde sie ganz ignoriert. Doch bevor sich LinguistInnen mit der Aussprache auseinandersetzten, galt das Interesse vor allem der Grammatik und Lexik einer Fremdsprache. Erst kurz vor dem 20. Jhd. begann man die Aussprache systematisch zu untersuchen.¹¹²

In der modernen Fachdidaktik sind für die Aussprachevermittlung zwei große Ansätze maßgeblich: (1) der intuitiv-imitative Ansatz und (2) der analytisch-linguistische Ansatz. Ende des 19. Jhd. trat erstmals der intuitiv-imitative Ansatz zutage. Dieser beruht auf der Fähigkeit Laute und Rhythmen einer Zielsprache wahrnehmen und imitieren zu können, ohne dabei explizite Informationen zu erhalten. Eine Voraussetzung für die Durchführung dieses Ansatzes sind gute Sprachmodelle. Gefördert wurde dies durch die Erfindung von Schallplattenspielern. Der analytisch-linguistische Ansatz hingegen nutzt Informationen und Hilfsmittel, wie das phonetische Alphabet, artikulatorische Beschreibungen, Illustrationen des Vokaltraktes oder Informationen der kontrastiven Analyse. Der Lerner wird explizit über Laute und Rhythmus einer Zielsprache informiert. Die Entwicklung des analytisch-linguistischen Ansatzes soll den intuitiv-imitativen Ansatz nicht ersetzen, sondern ergänzen.¹¹³

¹¹² Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna; Goodwin, Janet (2010), *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*, Cambridge, Cambridge University Press, 2.

¹¹³ Celce-Murcia et al., *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*, 2.

Betrachtet man die verschiedenen Unterrichtsmethoden bzw. Ansätze, die im 20. Jhd. vorherrschend waren, so gab es die Grammatik-Übersetzungsmethode oder die auf Lesen basierten Ansätze, bei denen die Aussprache vollkommen irrelevant war. Die erste Methode, bei der die Aussprache eine Rolle spielte, ist die im späten 19. Jhd. populär gewordene direkte Methode. Bei der direkten Methode wird die Aussprache durch Intuition und Imitation unterrichtet. Die Lernenden versuchen ein Modell, die Lehrperson oder eine Aufnahme, zu imitieren. Diese Methode basiert auf Beobachtungen zum Erstsprachenerwerb und auf Beobachtungen zum Fremdsprachenerwerb, welcher in einer natürlichen Umgebung stattfindet. Weiterentwicklungen dieser Methode sind die sogenannten naturalistischen Methoden.¹¹⁴

Im Zuge der fremdsprachendidaktischen Reformbewegung tauchten in den 1890er Jahren erstmals linguistische Beiträge zur Aussprachevermittlung auf. Beeinflusst wurde diese Bewegung durch Phonetiker wie Henry Sweet, Wilhelm Viëtor und Paul Passy, welche die International Phonetic Association gründeten und daraufhin das International Phonetic Alphabet (IPA) entwickelten, ein Alphabet, das die gesprochenen Laute einer jeden Sprache darstellen kann.¹¹⁵

Während der 1940er und 1950er Jahre entwickelten sich in den USA die audiolinguale Methode und in England der Oral Approach. In beiden Methoden spielt die Aussprache eine wesentliche Rolle und wird von Beginn an unterrichtet. Wie bei der direkten Methode wird die Lehrperson oder eine Aufnahme von den Lernenden imitiert. Die Lehrperson macht zusätzlich Gebrauch von phonetischen Informationen, wie Grafiken, die die Artikulation von Lauten darstellen. Häufig kommen auch Minimalpaarübungen zum Einsatz. Der Ursprung dieser Übungen liegt in der strukturellen Linguistik und beruht auf der Idee des sprachlichen Kontrasts. Dabei werden Wörter gegenübergestellt, die sich anhand nur eines Phonems, das sich an der selben Position befindet, unterscheiden (z.B. Stadt-Staat).¹¹⁶

Mit dem Auftreten des kognitiven Ansatzes in den 1960er Jahren nahm die Bedeutung der Aussprache rapide ab. Der kognitive Ansatz sieht das Sprachenlernen

¹¹⁴ Celce-Murcia et al., *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*, 3.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Ibid., 4.

nicht als Antrainieren von Gewohnheiten, sondern als ein regelgesteuertes Verhalten. Die Aussprache wird zugunsten von Grammatik und Lexik zurückgedrängt. Dies wird mit folgenden Begründungen argumentiert: (1) Eine muttersprachliche Aussprache sei ein unrealistisches und nicht erreichbares Ziel; (2) Die Zeit könne besser genutzt werden, indem lernbare Sprachelemente wie grammatische Strukturen oder Vokabeln unterrichtet werden.¹¹⁷

Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht orientiert sich am kommunikativen Ansatz, welcher erstmals in den 1970er und 1980er Jahren auftrat. Das primäre Ziel des kommunikativen Ansatzes ist es, die Fähigkeit zur Kommunikation in einer Fremdsprache zu fördern. Dabei werden Fremdsprachen in einem sinnvollen Kontext und anhand kommunikativer Übungen unterrichtet.¹¹⁸ Die kommunikative Orientierung hatte zunächst für den Fremdsprachenunterricht zur Folge, dass die Aussprache in Lehrbüchern sowie auch der LehrerInnenausbildung stark vernachlässigt wurde. Der Begriff „Stiefkindstatus“ wurde für die Aussprache prägend.¹¹⁹ Eine erneute Wende findet jedoch seit Beginn der 1990er Jahre statt. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von gesprochener Sprache ist ein gestiegenes Interesse an Aussprachefragen und -materialien bei Lernenden, Lehrenden, Lehrbuchautoren, Didaktikern sowie Verlagen zu beobachten, und auch in der angewandten Sprachwissenschaft ist das Interesse an Studien zur Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht gestiegen.¹²⁰

Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht ist von einer Methodenvielfalt, mit der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetem Ziel, geprägt. Das heißt, dass Einzelstellungen bestimmter Methodenkonzeptionen heute nicht mehr üblich sind. Man orientiert sich an bestimmten Prinzipien, wie der Schülerorientierung und -partizipation, kooperativen Arbeitsformen, Fehlertoleranz, Prozessorientierung, Kreativität und

¹¹⁷ Celce-Murcia et al., *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*, 5.

¹¹⁸ *Ibid.*, 8.

¹¹⁹ Hirschfeld, Ursula (2001), „Vermittlung der Phonetik“, in Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 872-873.

¹²⁰ Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 873; Celce-Murcia et al., *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*, 8; Derwing, Tracey; Munro, Murray (2015), *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*, Amsterdam: Benjamins, 8.

Begegnungsorientierung.¹²¹ Trotz des gestiegenen Interesses an Aussprachefragen, sind viele Lehrende im Bereich der Aussprachevermittlung ungenügend ausgebildet. Die Verbreitung neuer Lehr- und Lernmethoden geht daher nur schleppend voran.¹²²

4.2. Lernziele der Aussprachevermittlung

Derwing und Munro unterscheiden zwischen den Phänomenen Akzent, Sinnverständlichkeit (intelligibility) und Verständlichkeit (comprehensibility). Um das Ziel für die Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht definieren zu können, ist es wichtig, den Unterschied zwischen diesen Phänomenen zu kennen.¹²³

Unter Akzent versteht man für gewöhnlich die Sprechweise von Sprachgemeinschaften, die sich durch eine unterschiedliche Verwendung von Begriffen, grammatikalischen Strukturen und Formen der Aussprache unterscheiden. Letzteres ist für die Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht relevant. Ein Akzent wird innerhalb einer Sprache mit einer bestimmten Region, einer sozialen Klasse oder einer Ethnizität in Verbindung gebracht. Auch die gesprochene Sprache von Fremdsprachenlernenden ist von verschiedenen Akzenten geprägt. Die Stärke eines Akzents kann stark variieren, und ein Akzent kann sehr schnell wahrgenommen werden, selbst wenn dieser nur schwach ausgeprägt ist. Die meisten erkennen sofort, ob es sich um eine Nicht-ErstsprachlerIn oder um eine ErstsprachlerIn, etwa aus einer anderen Region, handelt.¹²⁴ Für deutschsprachige ErstsprachlerInnen ist beispielsweise der Unterschied zwischen dem österreichischen Deutsch und dem deutschen Deutsch deutlich wahrnehmbar.

Gespräche mit Fremdsprachenlernenden können sehr unterschiedlich verlaufen. Bei manchen Gesprächen muss man sich sehr anstrengen, um das Gesprochene zu verstehen. Bei anderen Gesprächen wiederum ist nur wenig oder gar keine Anstrengung nötig. Der Unterschied zwischen diesen zwei Gesprächen ist die

¹²¹ Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2015), *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 123.

¹²² Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 873.

¹²³ vgl. Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 1-7.

¹²⁴ *Ibid.*, 3.

Ausprägung ihrer Verständlichkeit. Unter der Verständlichkeit versteht man das Maß an Anstrengung, das nötig ist, um den Sinn des Gesprochenen zu erfassen. Die Verständlichkeit kann aber auch bei GesprächspartnerInnen mit derselben Erstsprache oder gar demselben Akzent variieren. Gründe hierfür können monotones Sprechen, Nuscheln oder eine Sprachstörung sein. Auch bei Fremdsprachenlernenden kann die Verständlichkeit entweder aus diesen Gründen oder aber aufgrund von abweichenden Sprachmustern eingeschränkt sein. Bei Sprachmustern, die nicht den Erwartungen des Gegenübers entsprechen, wird mehr Zeit benötigt, um das Gehörte kognitiv zu verarbeiten. Jedoch hat eine geringe Verständlichkeit nicht zu bedeuten, dass der Sinn der Aussage nicht bzw. falsch verstanden wird. Möglich ist, dass die GesprächspartnerIn den Sinn der Aussage richtig versteht, dafür aber viel Anstrengung nötig ist.¹²⁵

Wird hingegen der Sinn einer Äußerung falsch verstanden, ist die Sinnverständlichkeit eingeschränkt. Die Sinnverständlichkeit definiert zu welchem Grad die vorgesehene Nachricht bei der GesprächspartnerIn ankommt. Es ist wichtig, zu beachten, dass die Sinnverständlichkeit und der Akzent nicht miteinander korrelieren. SprecherInnen mit einem abweichenden Akzent scheitern nicht unbedingt daran ihre Botschaft effektiv mitzuteilen. Eine Äußerung kann einen starken Akzent aufweisen aber dennoch zur Gänze verstanden werden. Hingegen ist die Sinnverständlichkeit mit der Verständlichkeit eng verbunden. Sie korrelieren jedoch auch nicht zu 100 Prozent. Es ist möglich, dass das Gesprochene nur mit Mühe zu fassen ist, aber trotzdem sinngemäß voll verstanden wird.¹²⁶ Folgende Kombinationen dieser drei Sprachdimensionen sind möglich (siehe Tab. 5 & 6).

¹²⁵ Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 3.

¹²⁶ *Ibid.*, 4-5.

Sinnverständlichkeit	Verständlichkeit	Ergebnis
Hoch	Hoch	Die Äußerung wird zur Gänze verstanden; wenig Anstrengung ist nötig
Hoch	Gering	Die Äußerung wird zur Gänze verstanden; viel Anstrengung ist nötig
Gering	Gering	Die Äußerung wird nicht (zur Gänze) verstanden; viel Anstrengung wurde aufgewandt
Gering	Hoch	Die Äußerung wird nicht zur Gänze verstanden; trotzdem hat der Hörer den Eindruck die Bedeutung richtig zu verstehen (eher unwahrscheinlich)

Tab. 5: Mögliche Kombinationen von Sinnverständlichkeit und Verständlichkeit¹²⁷

Sinnverständlichkeit	Akzent	Ergebnis
Hoch	Hoch	Die Äußerung wird zur Gänze verstanden; der Akzent ist stark ausgeprägt
Hoch	Gering	Die Äußerung wird zur Gänze verstanden; der Akzent ist kaum wahrnehmbar
Gering	Gering	Eine Äußerung wird aufgrund von falscher Grammatik oder Lexik oder aufgrund von außerlinguistischen Faktoren, wie Lärm, nicht verstanden (für die Aussprache irrelevant)
Gering	Hoch	Die Äußerung wird nicht (zur Gänze) verstanden; Akzent ist stark ausgeprägt

Tab. 6: Mögliche Kombinationen von Sinnverständlichkeit und Akzent¹²⁸

Levis zufolge gibt es in der Aussprachevermittlung zwei grundlegende Orientierungen: (1) das Nativeness-Prinzip und (2) das Sinnverständlichkeits-Prinzip. Ziel des Nativeness-Prinzips ist das Beherrschen einer Fremdsprache, die der Aussprache einer ErstsprachlerIn gleicht. Das Sinnverständlichkeits-Prinzip hingegen besagt, dass das Ziel des Fremdsprachenerwerbs sinnverständliche Sprache sei, unabhängig davon, wie muttersprachlich sie klingen möge.¹²⁹

Phonetiker haben oft das Sinnverständlichkeits-Prinzip betont. Aus didaktischer Sicht wurde jedoch nicht immer dieses Prinzip verfolgt. Während der audiolingualen Ära Mitte des 20. Jhd. wurde sehr großer Wert auf eine akkurate Aussprache gelegt. Demnach erwartete man von Lernenden, dass sie die segmentalen und prosodischen

¹²⁷ vgl. Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 6.

¹²⁸ vgl. Ibid.

¹²⁹ Levis, John (2005), „Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching“, in *TESOL Quarterly* 39(3), 370-371.

Eigenschaften einer Sprache von ErstsprachlerInnen übernehmen. In der Forschung sowie auch der Praxis wurde in den letzten Jahren vermehrt die Sinnverständlichkeit forciert. Folgende Gründe sprechen dafür: (1) Nur wenige erwachsene Fremdsprachenlernende erreichen je ein muttersprachliches Ausspracheniveau; (2) Sinnverständlichkeit und Akzent können unabhängig voneinander bestehen.¹³⁰ Das Ziel der Aussprachevermittlung im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht sollte also nicht das Erreichen eines muttersprachlichen Ausspracheniveaus sein, sondern das Erreichen einer hohen Sinnverständlichkeit und Verständlichkeit.¹³¹

Die Sinnverständlichkeit bei Tonsprachen wie dem Chinesischen ist stark von einer korrekten Aussprache der Töne abhängig. Wird ein Laut oder eine Lautverbindung mit einem falschen Ton artikuliert, kann die GesprächspartnerIn die Bedeutung, auch im Satzzusammenhang, oft nicht korrekt entziffern. Aus diesem Grund wird der Tonvermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht besonders viel Beachtung geschenkt.

4.3. Didaktische Methoden und Vorgehensweisen

Für gewöhnlich forciert der Fremdsprachenunterricht die Artikulation im Bereich der Segmentalia.¹³² Die gegenwärtige Fachdidaktik räumt allerdings ein, dass nicht nur segmentale, sondern auch suprasegmentale Aspekte für die Aussprachevermittlung wesentlich sind. Hirschfeld äußert sich dazu wie folgt:

Es sind nicht nur Laute und Lautverbindungen zu üben, sondern ebenso, und wenn nötig sogar besonders intensiv, die intonatorischen Fertigkeiten (Akzentuierung, Rhythmus, Melodie), die bisher in Übungsmaterialien wie im Unterricht stark vernachlässigt wurden.¹³³

Goodwins Beschreibung nach fließen die sprachlichen Eigenschaften der Segmentalia und der Suprasegmentalia ineinander und funktionieren wie ein

¹³⁰ vgl. Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 6-7.

¹³¹ vgl. *Ibid.*, 1-7.

¹³² Goodwin, Janet (2013), „Pronunciation teaching methods and techniques“, in Chapelle, Carol (Hg.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Hoboken: Blackwell Publishing, 1.

¹³³ Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 874.

verflochtenes System. Daher soll die Aussprache im Fremdsprachenunterricht in ihrer natürlichen Form, in der sie gewöhnlich stattfindet, unterrichtet werden – demnach im Sprechfluss und nicht als isolierte Fähigkeit.¹³⁴

Um eine fremde Aussprache erlernen zu können, müssen Hirschfeld zufolge neue Bewegungen bewusst gemacht und automatisiert werden. Die Automatisierung neuer artikulatorischer Bewegungen benötigt viel Übung. Um Monotonie zu vermeiden, müssen Übungen daher methodisch möglichst abwechslungsreich gestaltet sein.¹³⁵ Des Weiteren haben Ausspracheübungen der kommunikativen Orientierung zu folgen. Das betrifft sowohl die Methodik als auch das zu übende sprachliche Material. Das heißt, Nachsprechübungen sollten durch kreative, situativ-thematische, dialogische und szenische Übungsformen, welche auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten, ergänzt werden. Hinsichtlich des Übungsmaterials ist es empfehlenswert kleine Wortgruppen bzw. Sinneinheiten, die einem Thema oder einer Situation zugeordnet sind, zu vermitteln. Dabei werden gleichzeitig rhythmische und melodische Strukturen gefestigt. Einzelwörter, die in keinem inhaltlichen Zusammenhang stehen, sollten vermieden werden.¹³⁶ Hirschfeld zufolge müssen Lehrpersonen in der Lage sein folgende Aufgaben, im Unterricht umzusetzen: (1) Ausspracheabweichungen müssen erkannt und korrigiert werden; (2) Regeln und Kenntnisse (soweit erforderlich) müssen vermittelt werden; (3) Hinweise auf Lautbildung (soweit erforderlich) müssen gegeben werden; (4) Leistungen müssen kontrolliert und bewertet werden; und (5) Unterrichtsmittel müssen gezielt eingesetzt werden.¹³⁷

Des Weiteren ist es wichtig, den Ausspracheunterricht regelmäßig zu reflektieren. Derwing und Munro zufolge gehören Aktivitäten identifiziert, die im Ausspracheunterricht gute Ergebnisse erzielen. Dazu gehören (1) Aktivitäten, die es schaffen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf einen spezifischen Bereich der Aussprache zu lenken; (2) Aktivitäten, die es schaffen einen Wandel hervorzurufen (z.B. die Destabilisierung eines bereits eingefahrenen Fehlers); und (3) Aktivitäten, bei denen die Lernenden eine positive Mitarbeit zeigen. Demnach ist es sinnvoll vor allem die Aktivitäten zu wiederholen, die von den Lernenden gemocht werden und die ein

¹³⁴ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 1.

¹³⁵ Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 874.

¹³⁶ Ibid., 875.

¹³⁷ Ibid., 874.

positives Resultat hervorbringen. Dennoch sollten auch jene Aktivitäten wiederholt werden, die für die Lernenden eine Herausforderung darstellen und jene, die aktuell problematische Aspekte behandeln. Derwing und Munro zufolge folgt die Aneignung eines bestimmten artikulatorischen Aspekts weniger einem linearen Kurs, sondern vielmehr einem „*two-steps-forward, one-step-back*“ Ablauf. Das heißt, um einen anhaltenden Fortschritt zu erreichen, müssen schwierige Aspekte regelmäßig wiederholt werden.¹³⁸

Folgende Stichpunkte fassen laut Hirschfeld einen effektiven Ausspracheunterricht zusammen: (1) Kontrolle bzw. Feedback bei Hörübungen; (2) ausreichende Automatisierung und Vermeidung von Übungsmonotonie durch Vielfalt an Aufgabenstellungen; (3) Bewusstmachung (Kenntnisse); (4) Alltagslexik (situativ, thematisch); (5) Verbindung mit Grammatik- und Lexikarbeit; (6) Produktivität und Kreativität der Lernenden; (6) Spaß.¹³⁹

4.3.1. Wichtige Grundsätze

Successful pronunciation instruction enables learners to understand and be understood, to make effective use of the language input they receive, to review and revise their speech, and to gain confidence in their ability to communicate.¹⁴⁰

Um die oben genannten Kompetenzen zu erreichen, empfiehlt Goodwin für den Ausspracheunterricht folgende vier Grundsätze zu berücksichtigen: (a) grundlegende Eigenschaften der Aussprache unterrichten; (b) realistische Ziele für den Lernerfolg setzen; (c) eine allumfassende Instruktion planen; und (d) verschiedene Methoden, Instrumente und Technologien einbeziehen.¹⁴¹ Es folgt eine nähere Beschreibung der vier Grundsätze.

(a) *Grundlegende Eigenschaften der Aussprache unterrichten*: Dazu gehören sowohl die segmentalen als auch die suprasegmentalen Eigenschaften einer

¹³⁸ Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 107.

¹³⁹ Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 877.

¹⁴⁰ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 5.

¹⁴¹ *Ibid.* 1.

Sprache (vgl. Kapitel 3.). Das Lernen eines Lautes in Isolation ist nicht ausreichend. Fremdsprachenlernende müssen verstehen wie Laute in realer Sprache artikuliert werden. Laute müssen daher im Kontext und anhand von authentischem Material unterrichtet werden.¹⁴²

(b) *Realistische Ziele für den Lernerfolg setzen:* Für gewöhnlich können Sprachkurse aus zeitlichen Gründen nicht die gesamten Informationen eines Sprachsystems vermitteln. Aus diesem Grund müssen Lehrpersonen realistische und begrenzte Ziele für die Aussprachevermittlung setzen. Vor allem gehören Ausspracheaspekte unterrichtet, bei denen Lernenden große Schwierigkeiten haben. Um typische Schwierigkeiten von Lernenden einer bestimmten Erstsprache festzustellen, kann auf Erkenntnisse der kontrastiven Analyse oder des „functional load“ zurückgegriffen werden. Bei der kontrastiven Analyse werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Erstsprache und der Zielsprache erarbeitet. Auf diese Weise können Fehlerursachen identifiziert und Fehler vermieden werden.¹⁴³ Der functional load bestimmt die Häufigkeit und die relative Tragweite eines linguistischen Kontrasts. Dieses Wissen hilft Lehrpersonen bei der Entscheidung, ob und in welchem Ausmaß es sinnvoll ist, einen sprachlichen Kontrast zu unterrichten. Es ist wichtig, auf die Lernbedürfnisse von Lernenden einzugehen. Instruktionen müssen auf Lerngruppen oder auf einzelne Lernende maßgeschneidert werden. Diagnostische Sprachspiele und Fragebögen können dabei helfen, Stärken und Schwächen, Motivationsgründe und kommunikative Bedürfnisse von Lernenden zu bestimmen.¹⁴⁴

(c) *Eine allumfassende Instruktion planen:* Der Prozess der Aussprachevermittlung kann in fünf Stufen gegliedert werden. Dieser Prozess setzt sich aus (1) dem Beschreiben und Analysieren; (2) dem Hören und Diskriminieren;

¹⁴² Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 1-4.

¹⁴³ vgl. Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 875.

¹⁴⁴ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 5.

(3) kontrollierten Übungen; (4) angeleiteten Übungen; und (5) kommunikativen Übungen zusammen.¹⁴⁵

In der ersten Stufe, dem Beschreiben und Analysieren, wird zunächst ein sprachliches Merkmal erklärt oder die Artikulation dessen beschrieben. Das Merkmal soll anhand unterschiedlicher Beispiele und authentischen Materials dargeboten werden. Das besprochene Merkmal wird anschließend mittels neuer Beispielsätze von den Lernenden analysiert. In der zweiten Stufe, dem Hören und Diskriminieren, wird das Wahrnehmen eines sprachlichen Merkmals trainiert. Dies kann anhand Minimalpaarübungen stattfinden, die sowohl in Form von einzelnen Phrasen als auch längeren Äußerungen aufbereitet werden. Für Hörübungen kann beliebig authentisches Material herangezogen werden. Empfehlenswert ist das Heraushören eines spezifischen, sprachlichen Merkmals. In der dritten Stufe, den kontrollierten Übungen, liegt der Fokus auf einer genauen Artikulation. Herkömmliche Methoden sind lautes Lesen und das Nachsprechen im Chor. Wichtig sind relevante Übungstexte, die auf die Lernenden abgestimmt werden. In der vierten Stufe, den angeleiteten Übungen, verwenden Lernende, unter Anleitung und unter Berücksichtigung des zu lernenden Merkmals, bereits ihre eigenen Worte. In der fünften Stufe, den kommunikativen Übungen, steht der Inhalt des Gesprochenen im Zentrum. Das sprachliche Merkmal wird nun mittels kommunikativer Übungen, wie dem Durchführen von Rollenspielen, Dialogen, Debatten und Interviews geübt.¹⁴⁶

Um zu wissen, ob ein sprachliches Merkmal korrekt verstanden und ausgesprochen wurde, benötigen Lernende in allen fünf Stufen Feedback. Bei Hörübungen kann das eine einfache Antwort in Form von „richtig oder falsch“ sein. Individuelles Feedback ist vor allem in Kleingruppen möglich. Dabei sollen auch Lernende ermuntert werden, sich gegenseitig Feedback zu geben. Bei kommunikativen Übungen soll mit der Fehlerkorrektur bis zum Ende gewartet werden. Während der Übung kann die Lehrperson Notizen für ein anschließendes Feedback anfertigen.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 5.

¹⁴⁶ Ibid., 5-6.

¹⁴⁷ Ibid.

Häufig kann die Umsetzung einer Fehlerkorrektur, insbesondere bei erwachsenen Lernenden, Schwierigkeiten bereiten. Vor allem dann, wenn Hören und Imitieren eines Fehlers nicht ausreichen. In diesem Fall empfiehlt Hirschfeld das Hören mit einer Bewusstmachung zu verbinden. Das heißt, die Lernenden werden darauf hingewiesen, worauf sie während des Hörens achten sollen. Auch das Imitieren kann auf diese Weise oder durch eine übertriebene Darstellung des sprachlichen Aspekts unterstützt werden. Um eine Artikulation zu verdeutlichen, können beispielsweise Körperbewegungen und Gesten eingesetzt werden.¹⁴⁸

(d) *Verschiedene Methoden, Instrumente und Technologien einbeziehen:* Lehrpersonen können bei der Aussprachevermittlung auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen. Viele Techniken und Methoden basieren auf den klassischen Hör- und Sprechübungen, andere stammen aus benachbarten Disziplinen wie dem Theater oder der Logopädie.¹⁴⁹ Konventionelle Techniken sind zum Beispiel das Imitieren (listen and repeat), das Beschreiben der Artikulation („Bringe deine Zunge hier hin...“), Minimalpaarübungen (ship vs. sheep), Zungenbrecher und lautes Lesen.¹⁵⁰ Profitieren konnte der Ausspracheunterricht vor allem auch durch die digitale Revolution. Durch das Internet wird der Zugriff auf authentisches Material erleichtert, und Lernenden stehen unzählige Sprachmodelle zur Verfügung. Übungen können außerhalb des Klassenraums durchgeführt werden, und Gesprochenes kann mit einfachen Mitteln festgehalten werden.¹⁵¹

Folgende Tabelle umfasst die gängigsten Unterrichtsaktivitäten und deren Fokus:

¹⁴⁸ Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 876-877.

¹⁴⁹ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 6.

¹⁵⁰ Goodwin, Janet (2013), „Pronunciation teaching methods and techniques“, in Chapelle, Carol (Hg.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Hoboken: Blackwell Publishing, 1.

¹⁵¹ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 6.

Aktivität	Fokus
Shadowing (Imitieren von Sprachmodellen sowohl simultan als auch kurz versetzt)	Prosodie
Mirroring (exaktes Imitieren von Sprache und Körpersprache)	Prosodie, Körpersprache, allgemeine Sprechgewohnheiten
Lückentext	Wahrnehmung
Diktat	Wahrnehmung
Dialogführen	Intonation
Eigen-/Peer Monitoring durch Videoaufnahme	multiple Aspekte der Aussprache

Tab. 7: Gängige Unterrichtsaktivitäten und deren Fokus¹⁵²

Eine der gängigsten Unterrichtsaktivitäten im Ausspracheunterricht ist das Imitieren. Man unterscheidet zwischen zwei Techniken: dem (1) Shadowing: das Imitieren eines Sprachmodells sowohl simultan als auch kurz versetzt; und (2) dem Mirroring: das exakte Imitieren von Sprache oder Körperbewegungen.¹⁵³

Ein Beispiel für das exakte Imitieren von Sprache und Körperbewegungen findet man bei Meyers' Mirroring-Projekt. Bei diesem Projekt werden Englischlernende aufgefordert, ein selbst gewähltes Sprachmodell zu imitieren („spiegeln“).¹⁵⁴ Die Dauer dieses Projekts umfasst insgesamt vier Wochen. In der ersten Woche setzen die Lernenden einen ausspracherelevanten Fokus, den sie persönlich verbessern wollen. Ein Video eines Sprachmodells, das genau die Eigenschaften verkörpert, die man verbessern möchte, wird ausgewählt. Idealerweise können sich die Lernenden mit dem Sprachmodell identifizieren. In der zweiten Woche wird das ausgewählte Sprachmodell analysiert. Ein Transkript des Videos wird erstellt und Notizen zur Charakteristik der gesprochenen Sprache, der Stimme und der Mimik und Gestik werden angefertigt. In der dritten Woche üben die Lernenden das Imitieren des Sprachmodells. Die Sätze werden auswendig gelernt und möglichst wortgetreu wiedergegeben. Sobald sich die Lernenden beim Imitieren des Sprachmodells sicher fühlen, filmen sie sich gegenseitig bei einer ersten „kalten“ Version. In der

¹⁵² vgl. Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 106.

¹⁵³ Ibid.

¹⁵⁴ Meyers, Colleen (2013), „Mirroring project update: Intelligible accented speakers as pronunciation models“, in *TESOL Video News: The Newsletter of the Video and Digital Media Interest Section*, <<http://newsmanager.commpartners.com/tesolvdms/issues/2013-07-27/6.html>>, zuletzt eingesehen am 23.08.2018.

vierten Woche sollen die Lernenden ihre eigenen Aufnahmen mit dem Video des Sprachmodells vergleichen und anhand des gewählten Fokus bewerten. Sowohl Schwächen als auch Stärken werden genannt. Dadurch entwickeln die Lernenden die Fähigkeit, ihre eigene Aussprache zu reflektieren. Zuhause üben die Lernenden erneut das Sprachmodell möglichst genau zu imitieren und die Schwachpunkte zu verbessern. Wenn die Lernenden mit ihrem Auftreten zufrieden sind, wird eine finale Videoaufnahme angefertigt. Im Unterricht kann gemeinsam mit den KollegInnen die erste „kalte“ Version mit der finalen Version verglichen werden.¹⁵⁵

Durch das Mirroring-Projekt wird nicht nur Lehrendenfeedback, sondern auch Gruppenfeedback in den Unterricht integriert. Derwing und Munro zufolge sollen Videopräsentationen vor der gesamten Klasse stattfinden, damit alle Sprachlernende sehen können inwiefern sich die Aussprache, Pragmatik und Körpersprache des jeweiligen Lernenden verbessert haben und in welchen Bereichen es noch Verbesserungspotenzial gibt. Zusätzlich können Sprachlernende sich gegenseitig hilfreiches Feedback geben und gleichzeitig ihre Wahrnehmung bezüglich problematischer Aspekte, an denen sie selbst noch arbeiten müssen, steigern.¹⁵⁶ Vorteilhaft ist, den Fokus auf ein spezielles Merkmal zu legen, und das Feedback auf diesen zu limitieren. Oft kann nicht alles korrigiert werden. Dies würde Lehrpersonen wie auch Sprachlernende überfordern. Lehrpersonen können Fehlerkorrekturen zum Beispiel auf einer Checkliste, auf Transkriptionen oder auf einem Übungstext notieren.¹⁵⁷

Als Sprachmodelle eignen sich Meyers zufolge insbesondere Nicht-ErstsprachlerInnen mit einem sehr hohen Sprachniveau, die denselben kulturellen Hintergrund der Lernenden aufweisen. Den Lernenden falle es so leichter, sich mit dem Sprachmodell zu identifizieren.¹⁵⁸ Haben die Studierenden die Möglichkeit ihr eigenes Modell auszuwählen, gibt man ihnen zusätzlich Kontrolle über die Entscheidung, wie sie klingen wollen.¹⁵⁹ Im Mirroring-Projekt

¹⁵⁵ Meyers, „Mirroring project update: Intelligible accented speakers as pronunciation models“.

¹⁵⁶ Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 106-107.

¹⁵⁷ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 7.

¹⁵⁸ Meyers, „Mirroring project update: Intelligible accented speakers as pronunciation models“.

¹⁵⁹ Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 103.

entschied sich zum Beispiel eine Studentin mit chinesischer Erstsprache für das Video eines in Englisch gehaltenen TED-Vortrags von Yang Lang, auch bekannt als die „chinesische Oprah“. Yang Lang spricht mit einem leichten Akzent, hat jedoch eine sehr klare Sprache. Betonung, Rhythmik und Intonation sind deutlich wahrnehmbar und nonverbale Gesten sind stark ausgeprägt, Eigenschaften, welche die Studentin verbessern wollte.¹⁶⁰ Schauspiel- und Imitationstechniken, wie sie im Mirroring-Projekt zum Einsatz kommen, bieten ideale Voraussetzungen um Betonung, Intonation und fließende Sprache auf Diskursebene zu üben.¹⁶¹

4.4. Die Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht

Der deutsche Fachverband Chinesisch (FaCh) schätzt die Zahl der Chinesischlernenden in Österreich, Deutschland und der Schweiz auf rund 10.000. Etwa die Hälfte davon sind Studierende an sinologischen oder chinawissenschaftlichen Studiengängen. Modernes Chinesisch als Fremdsprache wird im deutschsprachigen Raum an Hochschulen, Gymnasien, Volkshochschulen und speziellen Einrichtungen (z.B. Konfuziusinstitute) angeboten.¹⁶² Mit Beginn der Reform- und Öffnungspolitik entwickelte sich in China sowie im Westen die akademische Fachdisziplin *Chinesisch als Fremdsprache* (对外汉语).

Mit zunehmendem Interesse an der chinesischen Sprache wurden auch im Bereich der Fremdsprachenforschung vermehrt Studien durchgeführt. Dazu zählen unter anderem Fehleranalysen von Chinesischlernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen. Diese kommen zu dem Ergebnis, dass die chinesische Phonetik zu den größten Problemen vieler Chinesischlernender zählt. Eine Studie von Miracle zeigt, dass selbst langjährige Lernende im Bereich der Aussprache große Defizite haben.¹⁶³ Auch

¹⁶⁰ Meyers, „Mirroring project update: Intelligible accented speakers as pronunciation models“.

¹⁶¹ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 6.

¹⁶² Fachverband Chinesisch (FaCh): Die chinesische Sprache – 关于汉语, <<http://www.fachverband-chinesisch.de/chinesischindeutschland/diechinesischesprache/index.html>>, (zuletzt eingesehen am 30.08.2018).

¹⁶³ vgl. Miracle, „Tone production of American students of Chinese“, 49-65.

bei einer kürzlich durchgeführten Fehleranalyse von deutschsprachigen Chinesischlernenden ragt die Fehlerquote im Bereich der Phonetik mit 52 Prozent heraus. Die Fehlerquote im Bereich der Syntax hingegen beträgt 21 Prozent, im Bereich der Lexik 15 Prozent und im Bereich der Grammatik 0,6 Prozent.¹⁶⁴ Als Grund für die unzureichende Aussprache nennen einige Autoren den zu kurzen Zeitraum im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht, in dem die chinesische Phonetik behandelt wird.¹⁶⁵ Die Aussprachevermittlung wird vor allem im Anfangsstadium forciert. Dauer und Intensität sind von den jeweiligen Sprachschulen und Institutionen abhängig. Sprachschulen außerhalb Chinas behandeln die Aussprache für gewöhnlich in den ersten zwei bis drei Wochen eines Kurses, Sprachprogramme an chinesischen Universitäten hingegen in den ersten ein bis zwei Monaten.¹⁶⁶ Mit steigenden Sprachkenntnissen nimmt das Ausmaß der Aussprachevermittlung rapide ab. Orton führt dies auf die inhaltliche Strukturierung der Lehrwerke zurück. Viele Gesamtlehrwerke beschränken die Aussprachevermittlung auf das Anfängerstadium. Im Fortgeschrittenenstadium fehlen Übungen zur Phonetik meist zur Gänze. Da der Chinesisch-Fremdsprachenunterricht in vielen Fällen textbuchorientiert vorgeht, wird die Aussprache auch von den Lehrpersonen mit der Zeit nicht weiterverfolgt. Laut Orton darf sich die Aussprachevermittlung nicht auf das Anfängerstadium beschränken, Übungen zur Aussprache müssen im fortgeschrittenen Level konstant fortgesetzt werden.¹⁶⁷

Viele Lehrwerke, unabhängig davon ob sie im chinesisch- oder deutschsprachigen Raum erarbeitet wurden, weisen zudem unzureichende Informationen und Übungen zur chinesischen Phonetik auf. Ausspracheübungen beschränken sich häufig auf das Aussprechen von An- und Auslauten in ihren verschiedenen Kombinationen und der

¹⁶⁴ Gebhard, „Häufige Fehler erwachsener Lerner des Chinesischen im Anfängerstadium“, 30-50.

¹⁶⁵ vgl. Orton, Jane (2013), „Developing Chinese oral skills - A research base for practice“ in Kecskes, Istvan (Hg.), *Research in Chinese as a Second Language*, Boston: De Gruyter, 9-31; Hunold, „Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende“, 33-48.

¹⁶⁶ Orton, „Developing Chinese oral skills - A research base for practice“, 10; Song, Yidan (宋益丹) (2009), 《对外汉语声调教学策略探索》 (Eine Untersuchung zu den Lehrstrategien der Töne im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), in *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 3, 48; Chi, Yangqin (池杨琴) (2005), 《对外汉语声调教学研究评述》 (Ein Kommentar zu Studien über die Tonvermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), in *Jiefangjun waiguoyu xueyuan xuebao* 28 (1), 56.

¹⁶⁷ Orton, „Developing Chinese oral skills - A research base for practice“, 11.

Aussprache von Tönen in Isolation. Auf die prosodische Äußerung wie die Intonation oder Betonung wird nur selten eingegangen.¹⁶⁸ Eine Ausnahme ist das deutsche Lehrwerk *Chinesische Aussprache* von Chiao und Kelz. Dieses Lehrwerk behandelt alle Merkmale der chinesischen Phonetik, angefangen bei einer genauen Beschreibung der Vokale und Konsonanten, über eine detaillierte Darstellung der Töne und Tonsandhi, bis hin zur Erklärung von Rhythmik, Betonung und Intonation.¹⁶⁹

4.4.1. Didaktische Methoden im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht

Die Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht basiert auf drei verschiedenen Ansätzen: (1) der Phonemdidaktik (语素教学 Yǔsù jiàoxué), (2) der Silbendidaktik (音节教学 yīnjié jiàoxué) und (3) der Sprachflussdidaktik (语流教学 yǔliú jiàoxué).¹⁷⁰ Alle drei Ansätze vermitteln die chinesische Phonetik von unterschiedlichen Standpunkten aus.

Bei der Phonemdidaktik wird von der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheit einer Sprache, dem Phonem, ausgegangen. Der Fokus liegt auf der Artikulation der einzelnen Laute. Der Nachteil der Phonemdidaktik ist, dass die Vermittlung der Töne und die Vermittlung ihrer Funktionalität vernachlässigt werden. Der Vorteil ist, dass feine Unterschiede in der Artikulation forciert werden (z.B. aspiriert, nicht-aspiriert).¹⁷¹

Die Silbendidaktik ist im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht besonders stark vertreten. Sie bildet den Mittelweg zwischen der Phonemdidaktik und der Sprachflussdidaktik. Im Zentrum der Silbendidaktik steht das Unterrichten von Silben und Silbenkombinationen in Verbindung mit ihren Tönen. Im Vergleich zur Phonemdidaktik werden vollständige Wörter mit ihrer Bedeutung und nicht nur einzelne

¹⁶⁸ Hunold, „Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende“, 40-41.

¹⁶⁹ vgl. Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*.

¹⁷⁰ Gu, Zheng (顾箬); Wu, Zhongwei (吴中伟) (2005), „留学生入门阶段语音教学研究“ (Eine Studie zur Aussprachevermittlung bei Austauschstudierenden im Anfangsstadium) in *Yunnan shifandaxue xuebao* 3(2), 12-17.

¹⁷¹ vgl. Gu (顾); Wu (吴), „留学生入门阶段语音教学研究“, 12-17.

Laute unterrichtet. Der Vorteil der Silbendidaktik ist, dass die Untrennbarkeit der drei Silbenelemente – Anlaut, Auslaut und Ton – automatisch vermittelt wird.¹⁷²

Die Sprachflussdidaktik vertritt einen stark kommunikativen Ansatz und bildet den Gegenpol zur Phonemdidaktik. Ausgangspunkt der Sprachflussdidaktik sind kurze Phrasen und Sätze. Diese werden anhand kommunikativ orientierter Übungen vermittelt. Der Vorteil der Sprachflussdidaktik ist, dass Intonation, Rhythmik und Betonung trainiert werden. Der Nachteil ist, dass die Vermittlung unsystematisch verläuft. Dies kann sich nachteilig auf das Erlernen der Hanyu Pinyin-Umschrift auswirken.¹⁷³

Phonemdidaktik, Silbendidaktik und Sprachflussdidaktik weisen allesamt unterschiedliche Vor- und Nachteile auf. Für eine effektive Aussprachevermittlung ist es wichtig, alle drei Ansätze in den Unterricht zu integrieren. Im gängigen Chinesisch-Fremdsprachenunterricht werden allerdings meist nur die Phonemdidaktik und die Silbendidaktik praktiziert. Hör- und Sprechübungen werden für gewöhnlich in Form von ein- oder zweisilbigen Wörtern durchgeführt:

The common practice in an L2 Mandarin class is for Chinese instructors to drill on learners' tone production/perception in monosyllables and at most in disyllables. The training on tones in mono- and disyllabic contexts provides learners with very limited exposure to the variability of tones in context.¹⁷⁴

Eine effektive Aussprachevermittlung zeichnet sich nicht nur durch das isolierte Üben von einzelnen Lauten und Silben aus, sondern auch durch das Üben kurzer Phrasen und Sätze.

Zhou empfiehlt eine Gliederung der Aussprachevermittlung in zwei Phasen. In der ersten Phase dient die Silbe als Ausgangspunkt. Die Silbenelemente (z.B. Vokale, Konsonanten und Töne) werden einzeln besprochen aber anhand von Silben geübt. Die Hör-, Sprech- und Merkfähigkeit ist laut Zhou auf der Silbenebene am ehesten gegeben. In der zweiten Phase werden kommunikative Übungen zur Aussprachevermittlung herangezogen. Das Aussprachetraining erfolgt anhand kurzer Phrasen und Sätze. Dadurch soll auf Tonveränderungen im Kontext (z.B. bei „一“ und

¹⁷² vgl. Gu (顾); Wu (吴), “留学生入门阶段语音教学研究“, 12-17; Zhou, Xiaobing (周小兵) (2009), 《对外汉语教学导论》(Eine Einführung zum Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), Beijing: Shangwu Yinshuguan, 61.

¹⁷³ vgl. Gu (顾); Wu (吴), “留学生入门阶段语音教学研究“, 12-17.

¹⁷⁴ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 143.

„不“) eingegangen werden, aber auch dem zu akkuraten Aussprechen von einzelnen Silben, wodurch sich Sätze abgehackt und unnatürlich anhören, entgegengewirkt werden. Diese zwei Phasen der Aussprachevermittlung müssen nicht linear verlaufen. Sie können nacheinander, mehrmals abwechselnd oder auch gleichzeitig stattfinden. Für die Durchführung von Ausspracheübungen ist es wichtig, eine ausgewogene Kombination der drei Ebenen – Phonem, Silbe und Satz – zu schaffen.¹⁷⁵

Yang empfiehlt die Töne in einer möglichst systematischen Vorgehensweise zu unterrichten. Das heißt die Töne sollen zunächst isoliert, danach in kurzen Phrasen und zuletzt in ganzen Sätzen geübt werden.¹⁷⁶ Zudem sollen Lehrpersonen langsames Sprechen (teacher talk) vermeiden. Um eine korrekte Aussprache erlernen zu können, müssen Lernende einer natürlichen Sprache, in normalem Sprechtempo und in Form von ganzen Sätzen, ausgesetzt sein.¹⁷⁷

Zur Vermittlung von einzelnen Lauten und Tönen wird im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht häufig die Lehrtechnik der Übertreibung herangezogen. Bei dieser Technik werden Laute und Töne visuell oder verbal übertrieben dargestellt. Um die Artikulation zusätzlich zu verdeutlichen, werden häufig gewisse Laute gegenübergestellt. Bei der Artikulation von [an] beispielsweise werden die Mundwinkel bewusst zur Seite gezogen. Bei der Artikulation von [ang] (dient als Gegenüberstellung) wird der Mund weit geöffnet und zu einer deutlichen Rundung geformt. Die Übertreibung soll das Verständnis für eine korrekte Produktion und Imitation fördern.¹⁷⁸

Eine weitere gängige Lehrtechnik ist die Kontrastierung. Dabei wird im Sinne der kontrastiven Analyse die Zielsprache mit der Erstsprache der Lernenden verglichen. Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen dienen im Unterricht als Basis, Unterschiede als Schwerpunkte. Diese müssen im Unterricht näher erläutert und intensiv geübt werden.¹⁷⁹ Chiao und Kelz beispielsweise wenden die Kontrastierung zwischen der chinesischen und deutschen Sprache an, um die chinesischen Konsonanten „L, M, N, F, P, T, K“ zu beschreiben. Diese vergleichen sie mit den Anfangslauten der deutschen

¹⁷⁵ Zhou (周), 《对外汉语教学导论》, 61.

¹⁷⁶ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 146.

¹⁷⁷ Ibid., 139.

¹⁷⁸ Zhou (周), 《对外汉语教学导论》, 62.

¹⁷⁹ Zhou (周), 《对外汉语教学导论》, 58-59; Zhou, Jian (周健) (2009), 《汉语课堂教学技巧 325 例》(325 zu Unterrichtsfertigkeiten für die Chinesischklasse), Beijing: Shangwu Yinshuguan, 8-9.

Wörter „Lamm, Mann, Name, Fahne, Panne, Tanne und Kanne.“ Die chinesischen Vokale „A, I und U“ vergleichen sie mit der Aussprache der deutschen Wörter „da, die und du“.¹⁸⁰

Eine wichtige didaktische Methode ist nach Xing das Auswendiglernen linguistischer Schlüsselemente.

At the early stages of learning Chinese, memorization of short passages containing key linguistic features of the Chinese language benefits students a great deal in their subsequent acquisition of the language.¹⁸¹

Decke-Cornill und Küster zufolge dienen feststehenden Floskeln und Redewendungen als kommunikative „Schmiermittel“. Sie halten den Redefluss in Gang und beugen einem vorzeitigen Kommunikationsabbruch vor.¹⁸²

Zu den gängigsten Unterrichtsaktivitäten im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht zählt ebenso das Imitieren. Lernende sprechen dabei einer Lehrperson oder einem Sprachmodell einzeln oder im Chor nach. Weitere beliebte Übungen sind das Diskriminieren von Minimalpaaren (mā vs. mà oder zī vs. cì), Minimaldrillings (jī, qī, xī) oder Minimalvierlingen (lān, lán, lǎn, làn).¹⁸³ Für das Erlernen der Aussprache, speziell für das Erlernen der prosodischen Merkmale, ist Yang zufolge audiovisuelles Training besonders effektiv:

In training learners on L2 pronunciation, especially L2 prosody, audio-visual training in which both audio and visual input and feedback are provided to learners has proven to be very effective and helpful.¹⁸⁴

Bei audiovisuellem Training werden ein auditiver und ein visueller Input bereitgestellt und mit Feedback verknüpft. Audiovisuelles Training kann auf zwei Arten ausgeführt werden: in Form von (1) Hörübungen und in Form von (2) Sprechübungen. Beide Übungsformen sind für das Erlernen einer natürlichen Aussprache gleichermaßen

¹⁸⁰ Chiao; Kelz, *Chinesische Aussprache*, 23.

¹⁸¹ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 99.

¹⁸² Decke-Cornill; Küster, *Fremdsprachendidaktik*, 189.

¹⁸³ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 90.

¹⁸⁴ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 142.

wichtig, denn sie ergänzen und begünstigen einander.¹⁸⁵ Hörübungen sollen, wenn möglich, den folgenden Kriterien entsprechen:

- (a) *hohe Variabilität*: Die chinesischen Töne sollen in verschiedenen Kontexten, anhand variierender Silbenanzahl (z.B. einsilbig, zweisilbig, mehrsilbig), in unterschiedlichen Vortragsformen (z.B. gelesen, spontane Rede) und von verschiedenen SprecherInnen (z.B. ErstsprachlerIn, Nicht-ErstsprachlerIn, männlich, weiblich) bereitgestellt werden.
- (b) *natürlicher Stimulus*: Übungen sollen in einer natürlichen Sprache und in einem normalen Sprechtempo dargeboten werden.
- (c) *Differenzieren und Identifizieren*: Das Differenzieren (Unterscheiden) soll dem Identifizieren (Erkennen) vorangehen. Zur Differenzierung eignen sich besonders Minimalpaarübungen.
- (d) *diagnostische Sprachtests*: Durch das Inkludieren von diagnostischen Sprachtests soll die Effektivität der Übungen ermittelt werden.¹⁸⁶

Zur mündlichen Fehlerkorrektur gibt es unter den Chinesisch-Lehrpersonen zwei konkurrierende Lager: (1) Lehrpersonen, die Aussprachefehler immer und sofort korrigieren (2) und Lehrpersonen, die der Meinung sind, Lernende sollen durch eine gestärkte Schulung der Wahrnehmung und Produktion die Fähigkeit zur Selbstkorrektur entwickeln.¹⁸⁷ Beide Gruppen haben gute Gründe, um an ihren Ansichten festzuhalten. Die Gruppe von Lehrpersonen, die Aussprachefehler so oft wie möglich korrigiert, ist der Meinung, dass nur durch eine ständige Fehlerkorrektur das Erlernen einer korrekten Aussprache möglich sei. Im Gegenzug ist die andere Gruppe davon überzeugt, dass ständiges Korrigieren die Lernenden entmutige. In Chinesischkursen, die von der Anzahl der Anmeldungen abhängig sind, herrscht für gewöhnlich eine nachsichtige Fehlerkorrektur. Man möchte Lernende im Anfängerstadium nicht verschrecken, sondern ihr Interesse an der chinesischen Sprache aufrechterhalten. Ein Problem, das dadurch vermehrt zutage tritt, ist die Fossilisierung einer fehlerhaften Aussprache. Viele

¹⁸⁵ Yang, *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody*, 142.

¹⁸⁶ So, Connie K. L. (2006), *Effects of L1 Prosodic Background and AV training on Learning Mandarin Tones by Speakers of Cantonese, Japanese, and English*, Ph.D. Dissertation: Simon Fraser University, 33.

¹⁸⁷ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 91.

Lehrpersonen sind sich diesem Problem bewusst. Sobald ein Aussprachefehler zur Gewohnheit wurde, ist es sehr schwer, dennoch nicht unmöglich, diesen wieder rückgängig zu machen.¹⁸⁸ Das Korrekturverhalten der Lehrpersonen beeinflusst die Einstellung und Motivation der Lernenden maßgeblich. Im Idealfall sind sie in der Lage Aussprachefehler zu korrigieren, ohne dabei das Interesse und Selbstvertrauen der Lernenden zu gefährden.¹⁸⁹ Empathie und Feingefühl seitens der Lehrperson sind hierfür nötig.

¹⁸⁸ Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 91.

¹⁸⁹ vgl. Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 874; Xing, *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language*, 91.

5. Das Sprachlabor

Dieses Kapitel behandelt zunächst die historische Entwicklung des Sprachlabors. Es folgen die Funktionen und Ausstattungen der verschiedenen Sprachlabortypen, insbesondere eine nähere Beschreibung der „audio-active-comparative“ Funktion. Das letzte Unterkapitel ist dem gegenwärtigen Sprachlabor der Universität Wien und dessen Ausstattung und verwendeten Software „VirtuoLab“ gewidmet.

5.1. Historische Entwicklung

Während der 1950er und 1960er Jahre – der Blütezeit der audiolingualen Methode – wurden in vielen pädagogischen Einrichtungen Sprachlabore errichtet. Die Erfindung von Sprachlaboren ist dem Interesse an der Aussprachevermittlung zu verdanken. Während der Blütezeit wurden in Sprachlaboren jedoch auch andere Aspekte des Fremdsprachenlernens wie Grammatik, Schreiben und Lesen unterrichtet.¹⁹⁰ Zusätzlich experimentierte man in Sprachlaboren mit dem Unterrichten von Fächern wie Mathematik, Physik oder Chemie.¹⁹¹

Der damalige Hype führte jedoch häufig zu einer ineffizienten Nutzung des Sprachlabors. Der Ausspracheunterricht im Sprachlabor war methodisch oft eintönig und beschränkte sich in der Regel auf Nachsprechübungen.¹⁹² Das Übungsmaterial hatte häufig einen zu formalen und aussprachetechnischen Charakter, ohne Verbindung zu einer realen Sprechsituation und ohne Verbindung zum übrigen Lernprozess.¹⁹³ Zu monotoner Unterricht und uninteressantes und irrelevantes Übungsmaterial führten zu einer sinkenden Popularität der Sprachlabore. Die digitale Revolution und die einhergehenden technologischen Möglichkeiten, brachten jedoch eine Neubewertung des Sprachlabors mit sich:

¹⁹⁰ vgl. Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 23; Andersson, Åke (1974), *Sprachlaborpraxis*, München: Hueber, 21.

¹⁹¹ vgl. Andersson, *Sprachlaborpraxis*, 22.

¹⁹² Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 872.

¹⁹³ vgl. Andersson, *Sprachlaborpraxis*, 97; Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 872.

In its updated version, the language lab is again serving a serious pedagogical purpose, particularly as it relates to the teaching of pronunciation. Given the availability of authentic audio material, the lab can provide almost unlimited access to native-speaker discourse in all its permutations (dialect, register, sex etc.). In addition, the lab can provide students with other desirable conditions: a large amount of practice not possible in the typical classroom environment; an uninhibiting environment for mimicry; a focused opportunity to compare their own production with a model; and [...] learner control of materials, sequence and pace.¹⁹⁴

Der Zugang zu authentischem Audiomaterial, eine große Auswahl an unterschiedlichen Sprachmodellen und eine intensivere und längere Übungszeit sind nur einige Vorzüge des digitalen Sprachlabors.¹⁹⁵ Auch Goodwin spricht sich gegenüber der Verwendung des digitalen Sprachlabors positiv aus.

One of the most valuable tools for teaching pronunciation is technology. The traditional language laboratory has evolved into a multimedia computer laboratory with expanding audio and video resources, pronunciation software, and Internet capabilities. Voice recording allows learners to review their speech, access multiple pronunciation models, control the pace, amount, and type of practice, and receive individual feedback.¹⁹⁶

Das Sprachlabor bietet somit ideale Möglichkeiten zur Individualisierung. Lernende können in ihrem eigenen Tempo arbeiten, je nach Lernbedarf können verschiedene Übungen durchgeführt werden und die Lehrperson kann sofortiges und individuelles Feedback bereitstellen. Heute sind Sprachlabore vor allem an universitären Einrichtungen vertreten und dienen dort in erster Linie der Aussprachevermittlung von Fremdsprachen.

¹⁹⁴ Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna; Goodwin Janet (1996), *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 312.

¹⁹⁵ Celce-Murcia et al., *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*, 311-312.

¹⁹⁶ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 7.

5.2. Funktion und Ausstattung

Ein Sprachlabor ist ein speziell ausgestatteter Klassenraum mit mechanischem, bzw. heute elektronischem Equipment. In den 1960er Jahren unterschied man zwischen verschiedenen Sprachlabortypen (siehe Tab. 8). Die digitalen Sprachlabore von heute entsprechen den damaligen Hör-Sprech-Aufnahme Laboren (HSA-Labor). Abgesehen von der Modernisierung des technischen Equipments hat sich das Prinzip der damaligen HSA-Labore bis heute kaum verändert.

Typ	Ausstattung	Funktion
I. Das H-Labor: Hör-Anlage	Lernende: Kopfhörer Lehrperson: gewöhnliches Abspielgerät	Lernende können die Zielsprache Hören. Das Aufnehmen der eigenen Stimme ist nicht möglich. Die Lehrperson kann die Lernenden nicht vom Steuerpult aus kontrollieren.
II. Das HS-Labor: Hör-Sprech-Anlage oder Audio-Active Lab (AA-Lab)	Lernende: Kopfhörer, Mikrofon mit Verstärker Lehrperson: Abspielgerät mit oder ohne Steuer- anlage	Lernende können die Zielsprache Hören und Nachsprechen. Das Aufnehmen der eigenen Stimme ist nicht möglich. Die Lehrperson kann vom Steuerpult aus die Lernenden kontrollieren.
III. Das HSA-Labor: Hör-Sprech-Aufnahme Labor oder Audio-Active- Comparative Laboratory (AAC-Lab)	Lernende: Kopfhörer, Mikrofon mit Verstärker, eigenes Aufnahmegerät Lehrperson: Steuerpult	Lernende können die Zielsprache Hören und Nachsprechen. Die eigene Stimme kann aufgenommen, zurückgespult und mit dem Sprachmodell verglichen werden.
IV. Das HSAH-Labor: Hör-Sprech-Aufnahme- Hör Labor	Lernende: Kopfhörer, Mikrofon mit Verstärker, eigenes Aufnahmegerät Lehrperson: Steuerpult	Lernende können die Zielsprache Hören und Nachsprechen. Die eigene Stimme wird anhand eines Loop-Systems aufgenommen und automatisch abgespielt, d.h., die Aufnahme kann ohne Zurückspulen mit dem Sprachmodell verglichen werden.

Tab. 8: Die unterschiedlichen Sprachlabortypen der 1960er Jahre¹⁹⁷

¹⁹⁷ vgl. Wulf, Herwig (1978), *Sprachlaborkursbuch: Programme im Englischunterricht: Technik, Theorie, Erfahrungen und Empfehlungen*, Paderborn: Schöningh, 11-23; Andersson, *Sprachlaborpraxis*, 17-20; Hayes, Alfred S. (1968), *Language laboratory facilities: technical guide for their selection, purchase, use, and maintenance*, London: Oxford University Press, 24-ff.

HSA-Labore entstanden aus der Idee heraus, Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Stimme zu hören.¹⁹⁸ Es entstand die „audio-active-comparative“ Funktion. Bei dieser Funktion haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre eigene Stimme aufzunehmen, das Tonband zurückzuspulen und mit dem Modell der Zielsprache zu vergleichen. Abbildung 7 zeigt ein HSA-Labor aus den 1960er Jahren mit audio-active-comparative Funktion. Dieses Design besteht in modernisierter Form bis heute fort.

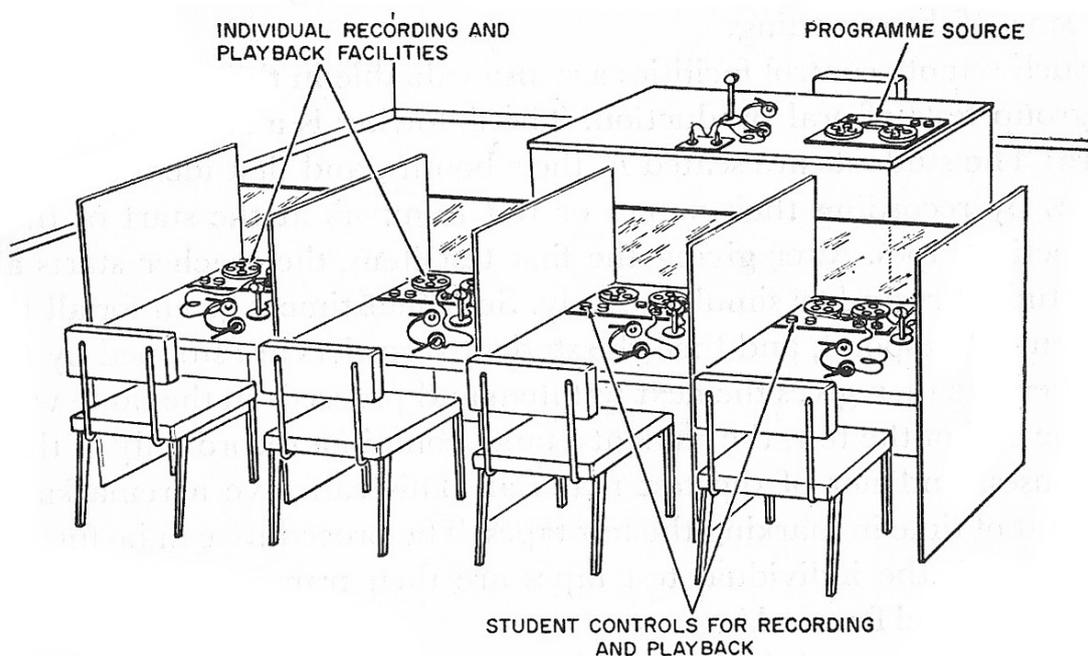


Abb. 7: Ein HSA-Labor der 1960er Jahre mit audio-active-comparative Funktion¹⁹⁹

¹⁹⁸ Derwing; Munro, *Pronunciation fundamentals*, 23.

¹⁹⁹ Hayes, *Language laboratory facilities*, 31.

Das HSA-Labor aus den 1960er Jahren besteht aus einem Steuerpult und mehreren Lernendenplätzen. Das Steuerpult ist mit einem Mikrophon, mit Kopfhörern, mit einem Tonbandgerät und mit Kontrollknöpfen ausgestattet (siehe Abb. 8). Über das Tonbandgerät wird der Stimulus abgespielt. Vom Steuerpult aus kann die Lehrperson mit der ganzen Klasse oder mit ausgewählten Lernenden kommunizieren.

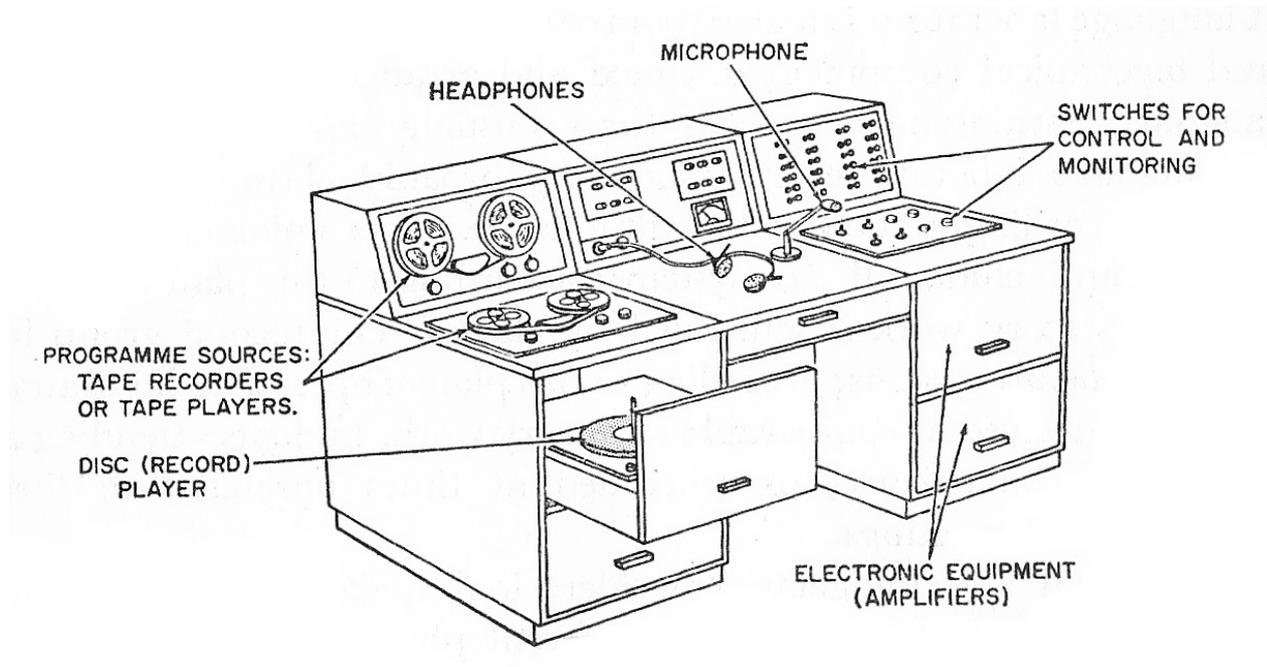


Abb. 8: Steuerpult eines Sprachlabors der 1960er Jahre²⁰⁰

Die Lernendenplätze eines HSA-Labors sind ebenfalls mit Mikrofonen, Kopfhörern, Tonbandgeräten und Kontrollknöpfen ausgestattet (siehe Abb. 9). Über die Kontrollknöpfe sind die Lernenden in der Lage, die Lautstärke des Stimulus und die Lautstärke ihrer eigenen Stimme zu regulieren. Gesprochenes kann aufgenommen, erneut abgespielt und mit dem Modell der Zielsprache verglichen werden. Haben die Lernenden Fragen, können sie mit der Lehrperson am Steuerpult Kontakt aufnehmen.

²⁰⁰ Hayes, *Language laboratory facilities*, 2.

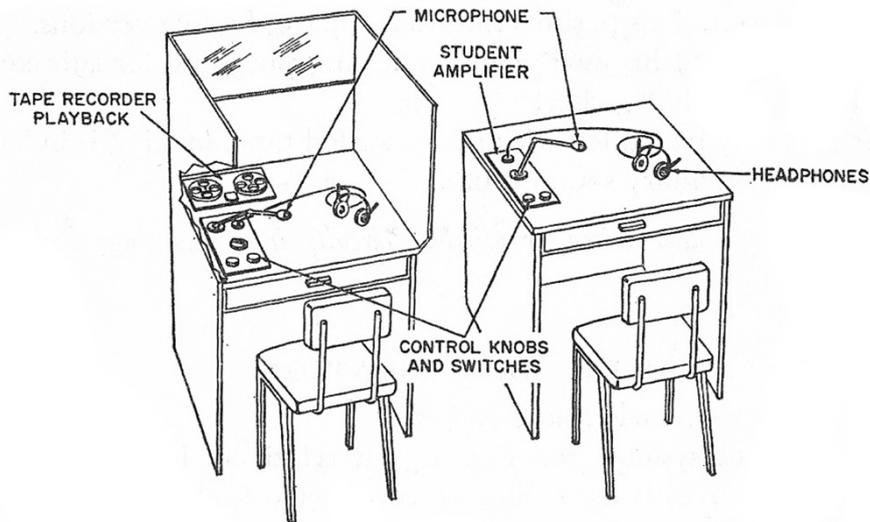


Abb. 9: Lernendenplätze eines Sprachlabors der 1960er Jahre²⁰¹

Aufgrund der digitalen Revolution wurden Tonbandgeräte schrittweise durch computerunterstützte Systeme ausgewechselt. Viele Funktionen (z.B. das Aufnehmen und Zurückspielen des Stimulus) aber auch die Qualität der Aufnahmen haben sich deutlich verbessert. Gegenwärtig bezeichnet man Sprachlabore auch als digitale oder multimediale Sprachlabore.

5.3. Das Sprachlabor der Universität Wien

Das Sprachlabor der Universität Wien befindet sich am Universitätscampus im Alten AKH und wird vorrangig von den Instituten der geisteswissenschaftlichen Fakultät genutzt. Erstmals in Betrieb genommen wurde das Sprachlabor im Dezember 1999.²⁰² Seitdem wurden mehrere Aktualisierungen durchgeführt. Gegenwärtig bietet das Sprachlabor Platz für 30 Studierende und entspricht dem Konzept eines digitalen HSA-Labors. Verwendet wird die Software VirtuLab von der Firma ITCS Europe. Die Software beinhaltet zwei unterschiedliche Programme: (1) eine Lehrendenversion (Virtuoteach – ist auf dem Lehrendencomputer installiert); und (2) eine

²⁰¹ Hayes, *Language laboratory facilities*, 3.

²⁰² Hönigsperger, Helmuth; Potuzak, Vera (2001), „Modernes Sprachlabor im Alten AKH“, in comment-archiv, <<http://comment.univie.ac.at/01-1/10>>, zuletzt eingesehen am 5.3.2018.

Studierendenversion (VirtuoRec – ist auf den Studierendencomputern installiert). Der Lehrendencomputer ist mit zwei Monitoren ausgestattet. Am linken Monitor wird das Programm Virtuoteach angezeigt und am rechten Monitor die übliche Windowsoberfläche. Auf diese Weise ist es möglich, neben der Sprachlabor-Software auch andere Programme wie PowerPoint, Word oder einen Internetbrowser zu verwenden.



Abb. 10: Das Sprachlabor der Universität Wien²⁰³

Über die Software Virtuoteach kann die Lehrperson auf jeden Studierendencomputer zugreifen. Die Lehrperson kann zum Beispiel die Desktopoberfläche der Studierenden beobachten, ohne, dass es von den Studierenden bemerkt wird; sie kann die Desktopoberfläche des Lehrendencomputers am Studierendencomputer einblenden; sie kann den Zugang zu Programmen wie Word oder dem Internet kontrollieren; und sie kann die Studierendencomputer steuern, ausloggen oder ausschalten. Die Desktopoberfläche des Virtuoteach-Programms

²⁰³ Foto: Ernestine Gstöttner

besteht aus fünf Fenstern (siehe Abb. 11). Es folgt eine kurze Beschreibung ihrer Funktionen:

- a. *Student Monitoring buttons window*: Darstellung aller Studierendencomputer. Defekte Studierendencomputer sind mit einem roten „X“ markiert. Durch das Anklicken der Plätze können einzelne Studierendencomputer ausgewählt werden.
- b. *Source Selection tabs window*: Um einen Stimulus abzuspielen, kann die Lehrperson zwischen verschiedenen Quellen (Kassette, DVD, Computer etc.) auswählen. Hat man zum Beispiel eine Datei auf einem Datenstick gespeichert, muss die Datei zunächst vom Datenstick auf den Computer kopiert werden. Im VirtueTeach wird durch das Anklicken des Buttons „PC - SB“ die Datei auswählbar. Anschließend kann die Datei für die Studierendencomputer freigegeben werden.
- c. *Group Functions buttons window*: Beinhaltet Funktionen, die auf die gesamte Klasse oder eine zuvor ausgewählte Gruppe angewendet werden. Ist beispielsweise der Button „Speak to Group“ aktiviert, kann die Lehrperson mündliche Anweisungen an die gesamte Klasse geben. Über den Button „Message to Group“ kann die Lehrperson Nachrichten oder Übungen an alle Studierendencomputer senden.
- d. *Student Individual Function buttons window*: Beinhaltet Funktionen für die individuelle Kontrolle einzelner Studierendencomputer. Über den Button „intercom“ erfolgt die Kontaktaufnahme über das Headset mit dem ausgewählten Studierendencomputer. Zusätzlich kann der Bildschirm eines ausgewählten Studierendencomputers beobachtet oder dessen Tastatur und Maus übernommen werden.
- e. *General Functions window*: Beinhaltet generelle Einstellungen, den Lautstärkeregler für Kopfhörer und Mikrofon und das Beenden der Software.²⁰⁴

²⁰⁴ vgl. ITCS Europe (2012), *Multimedia Laboratory with VirtueRec V3 and VirtuoTeach V3 – User Manual*, Version 3.01, Beveren, Belgien.

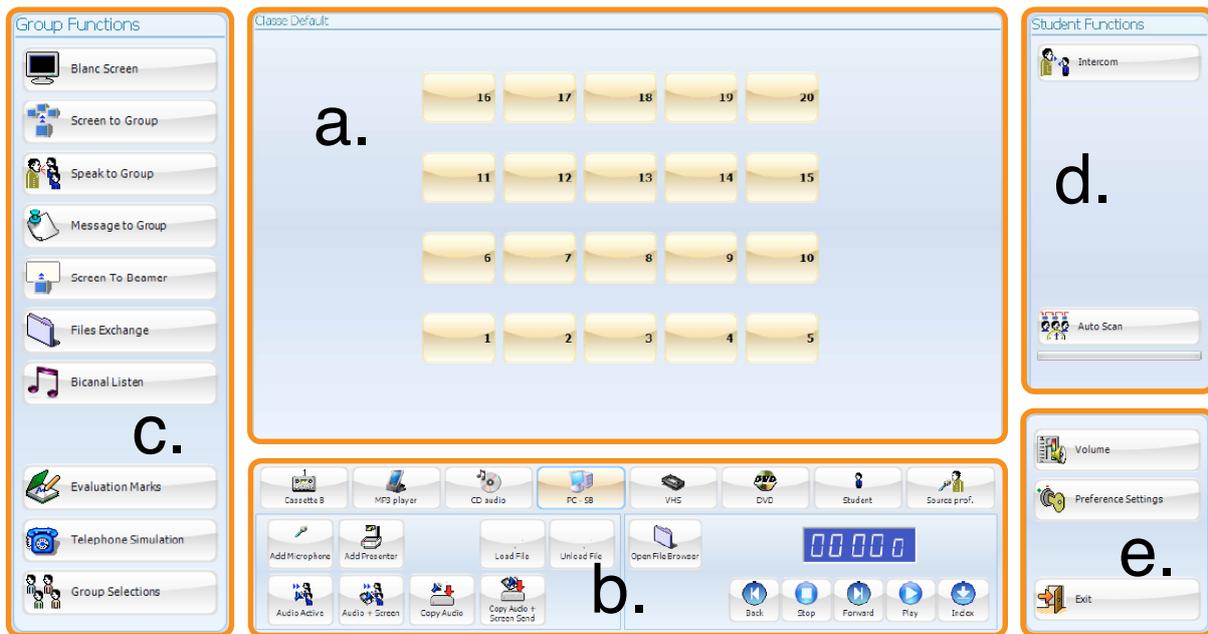


Abb. 11: Bildschirmoberfläche der Software VirtuoTeach am Lehrendencomputer²⁰⁵

Über die Software VirtuoRec können die Studierenden zwischen Audio- und Videodateien wählen. Diese müssen zuvor von der Lehrperson freigegeben werden. Durch das Anklicken der gewünschten Datei öffnet sich der Audiorecorder. Über diesen kann der ausgewählte Stimulus abgespielt, pausiert, zurück- oder vorgespielt werden. Die Studierenden können ihre eigene Stimme aufnehmen und anschließend mit dem Stimulus vergleichen. Über den Button „Teacher Call“ können die Studierenden jederzeit mit der Lehrperson Kontakt aufnehmen.²⁰⁶

²⁰⁵ vgl. ITCS Europe, *Multimedia Laboratory with VirtuoRec V3 and VirtuoTeach V3*.

²⁰⁶ vgl. *Ibid.*

6. Eine qualitative Studie zur Aussprachevermittlung im Sprachlabor

Für den empirischen Teil dieser Masterarbeit wurde eine qualitative Studie zur Aussprachevermittlung des Chinesischen im Sprachlabor durchgeführt. Die folgenden Unterkapitel beschreiben die einzelnen Schritte, die bei der Planung und Durchführung der Studie vorgenommen wurden. Der empirische Teil endet mit einer Diskussion der Ergebnisse und den daraus schließenden didaktischen Implikationen für den Chinesisch-Fremdsprachenunterricht und dessen Aussprachevermittlung im Sprachlabor.

6.1. Forschungsinteresse

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde bereits auf die Sinnverständlichkeit im Chinesischen eingegangen (vgl. Kapitel 4.2.). Diese ist durch das Aussprechen von falschen Tönen stark beeinträchtigt. Eine korrekte Aussprache im Chinesischen ist daher für die Sinnverständlichkeit unumgänglich. Das Erlernen der chinesischen Aussprache stellt jedoch eines der größten Schwierigkeiten für Chinesischlernende dar (vgl. Kapitel 4.4.). Eine nähere Auseinandersetzung mit diesem Thema ist daher unerlässlich. Das Forschungsinteresse dieser Studie gilt daher einer Verbesserung der Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht.

Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht orientiert sich am kommunikativen Ansatz. Dabei werden Prinzipien wie die Schülerorientierung verfolgt. Das heißt, die Bedürfnisse der Lernenden spielen im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht eine maßgebliche Rolle. Aus diesem Grund sollen in dieser Studie die Lernbedürfnisse von Sinologiestudierenden bei einem Aussprachetraining im Sprachlabor ermittelt werden. Des Weiteren sollen die Vor- und Nachteile einer Lehrmethode, die auf den Fremdsprachendidaktiker Friedhelm Denninghaus²⁰⁷ zurückgeht, bestimmt werden.

²⁰⁷ Friedhelm Denninghaus (* 1928, † 1994): Universitätsprofessor für Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik (Russisch und Chinesisch) an der Universität Bochum. Neben

Ausgangspunkt für die vorliegende Studie bilden folgende Fragestellungen: Welche Bedürfnisse haben Studierende bei der Aussprachevermittlung der chinesischen Sprache. Was wird als hilfreich, was als motivierend oder demotivierend empfunden? Wie ist die Einstellung der Studierenden gegenüber der Aussprachevermittlung im Sprachlabor und gegenüber der Verwendung des technischen Equipments, und welche Qualitäten soll eine Lehrperson für die Aussprachevermittlung im Sprachlabor mitbringen? Wie ist die Meinung der Studierenden bezüglich der Lehrmethode und welche Vor- und Nachteile birgt sie? Inwiefern wird bei dieser Lehrmethode auf die Lernbedürfnisse der Studierenden eingegangen und welche Verbesserungsvorschläge gibt es seitens der Studierenden?

Folgende übergreifende Forschungsfrage lässt sich daraus herleiten: Inwiefern wird bei einem Aussprachetraining im Sprachlabor, dessen Lehrmethode auf Friedhelm Denninghaus zurückgeht, auf die Lernbedürfnisse von Sinologiestudierenden eingegangen? Durch die Beantwortung dieser Forschungsfrage sollen didaktische Implikationen für eine effektivere Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht ermittelt werden.

6.2. Forschungsdesign

Um das oben genannten Forschungsinteresse zu verfolgen, wurde im Rahmen des Masterkolloquiums ein Forschungsdesign erarbeitet: Ein Aussprachetraining, dessen Lehrmethode auf Friedhelm Denninghaus zurückgeht, wird mit Sinologiestudierenden im Sprachlabor der Universität Wien durchgeführt. Die Lehrmethode des Aussprachetrainings basiert auf der audiolingualen Methode und ist speziell für das Sprachlabor konzipiert. Im Anschluss an das Aussprachetraining erfolgt die Datenerhebung mittels Durchführung einer Gruppendiskussion. Die Studierenden sollen sich über die Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht und über das Aussprachetraining im Sprachlabor austauschen. Durch die Diskussion sollen möglichst vielseitige Ansichten und Meinungen hervorgerufen werden.

Da es zu der Zeit, als die Studie durchgeführt wurde, am Sinologieinstitut keine Lehrpersonen gab, die diese Lehrmethode in ihren Sprachlaborkursen umsetzten, musste das Aussprachetraining von der Verfasserin dieser Arbeit, außerhalb des regulären Unterrichts der Studierenden, durchgeführt werden. Aufgrund der Auslastung des Sprachlabors standen freie Termine neben dem regulären Semesterbetrieb nur begrenzt zur Verfügung. Zudem erschwerten Terminkollisionen seitens der TeilnehmerInnen die Erhebung. Die ursprüngliche Idee, eine quantitative Erhebung durchzuführen, bei der das Aussprachetraining mehrmals mit Kontroll- und Experimentalgruppe durchgeführt werden sollte, war somit nicht realisierbar. Das Aussprachetraining wird stattdessen einmalig stattfinden und die Erhebung erfolgt qualitativ in Form einer Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussion wird anschließend transkribiert und das Datenmaterial anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Zuletzt werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert.

6.3. Die TeilnehmerInnen der Studie

Voraussetzung für die Teilnahme am Aussprachetraining sind Grundkenntnisse der chinesischen Sprache in Wort und Schrift, insbesondere des chinesischen Laut- und Tonsystems. Um ein möglichst effektives Aussprachetraining anbieten zu können, müssen die TeilnehmerInnen ein einheitliches Sprachlevel aufweisen. Die Zielgruppe dieser Studie wurde daher auf Sinologiestudierende des zweiten Semesters festgelegt. Das Aussprachetraining wurde am Institut und in Studierendenforen sozialer Netzwerke angekündigt. Kurz vor dem Stattfinden der Studie wurde in allen „Modernes Chinesisch 1b Kursen“²⁰⁸ des zweiten Semesters auf das Aussprachetraining hingewiesen. InteressentInnen erhielten am Vorabend des Aussprachetrainings ein Erinnerungsemail mit Uhrzeit und Ort der Studie. Um den Anreiz an einer Teilnahme zu steigern, wurde den Studierenden mitgeteilt, dass unter den TeilnehmerInnen ein 20 Euro Gutschein von der Buchhandlung *Facultas* verlost wird.

Für das Aussprachetraining und die anschließende Gruppendiskussion kam eine Gruppe von fünf Sinologiestudierenden zustande. Unter den TeilnehmerInnen befanden

²⁰⁸ Gesamtsprachkurse am Sinologieinstitut der Universität Wien.

sich Studierende mit österreichischen, russischen und chinesischen Wurzeln. Mit Ausnahme eines Studierenden, welcher bereits vier Semester Sinologie studierte, jedoch die 1b Kurse des zweiten Semesters besuchte, befanden sich alle TeilnehmerInnen im zweiten Semester des Sinologiestudiums. Zusätzlich vertretene Studienrichtungen unter den Studierenden waren Sprachwissenschaft und Koreanologie. Die TeilnehmerInnen wiesen unterschiedliche Erst- bzw. Herkunftssprachen auf, hatten jedoch sehr gute bis muttersprachliche Kenntnisse in der deutschen Sprache. Alle TeilnehmerInnen sammelten bereits Lernerfahrungen mit einer oder mehrerer Fremdsprachen. Für die Gruppendiskussion war dies von Vorteil, da auf unterschiedliche Lernerfahrungen zurückgegriffen werden konnte.

6.4. Aussprachetraining

Das Aussprachetraining fand zu Beginn des Sommersemesters 2017 im Sprachlabor der Universität Wien statt und wurde von der Verfasserin dieser Arbeit durchgeführt. Eine Einschulung zur verwendeten Lehrmethode erfolgte durch Frau Professor Weigelin-Schwiedrzik.²⁰⁹

6.4.1. Lehrmethode

Die Lehrmethode des Aussprachetrainings geht auf den Fremdsprachendidaktiker Friedhelm Denninghaus zurück. Diese Methode forciert das Hören und Nachsprechen kurzer Phrasen und Sätze. Denninghaus zufolge lernt man Sprechen: „[...] *nur durch Sprechen. Man muß das, was man sprechen lernen will, zunächst so oft wie möglich anhören und selbst nachsprechen.*“²¹⁰ Er empfiehlt während des Übens, immer halblaut oder laut vor sich hinzusprechen: „*Nur durch Zuhören oder allein mit den Augen lesend*

²⁰⁹ Susanne Weigelin-Schwiedrzik (* 1955): Universitätsprofessorin für Sinologie am Institut für Ostasienwissenschaften der Universität Wien. In den späten 1970er Jahren lernte die damalige Studentin und Mitarbeiterin der Universität Bochum Friedhelm Denninghaus und seine Lehrmethode zur Aussprachevermittlung im Sprachlabor kennen.

²¹⁰ Denninghaus, Friedhelm; Subik, Barbara; Chen-Klein, Xianghong; Leimbiger, Peter (1980), *Kommunikationskurs Chinesisch - chinesisch sprechen*, München: Hueber, 7.

lernt man nicht sprechen.“²¹¹ Wichtig ist, während des Übens die Sprechwerkzeuge in Bewegung zu setzen.²¹² Das heißt, bei dieser Lehrmethode werden Lernende aufgefordert, die Zielsprache in einem möglichst großen Ausmaß selbst anzuwenden.

Denninghaus entwickelte hierfür in Zusammenarbeit mit chinesischen MethodikerInnen und Lehrpersonen das Lehrbuch *„Kommunikationskurs Chinesisch: chinesisch sprechen“*. Dieses Lehrbuch vermittelt: *„[D]ie Fähigkeit, sich in den wichtigsten Alltagssituationen auf einfache Weise in chinesischer Sprache zu verständigen.“*²¹³ Dazu zählen zum Beispiel das Begrüßen; das Aussprechen von Einladungen; das Erkundigen nach dem Weg; das Erfragen nach dem Preis einer Ware; das Führen eines Telefongespräches usw. Vorkenntnisse sind für diesen Kurs nicht nötig. Das Lernziel ist allein die mündliche Kommunikation, Lese- und Schreibfertigkeiten werden nicht vermittelt.²¹⁴

Das lernzielorientierte Vorgehen dieser Methode geht auf die kommunikative Kompetenz zurück, die sich Anfang der 1970er Jahre aus der pragmadidaktischen Wende herausetablierte. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht verfolgte bis dahin die Vermittlung einer sprachlichen Kompetenz, die eine möglichst vollständige Beherrschung der verschiedenen sprachlichen Systeme (z.B. des Lautsystems, des grammatischen Systems, des lexikalischen System usw.) anstrebt. Bei der kommunikativen Kompetenz hingegen wird eine Fremdsprache zunächst nur auf eine bestimmte beschränkte Kompetenz (z.B. Sprech-, Hörverstehen-, Schreib- oder Leseverstehenkompetenz) für ganz bestimmte Verwendungszwecke (z.B. für eine spezielle Textsorte, Situation oder ein bestimmtes Thema) erlernt. Ein Journalist, der sich beispielsweise auf seine Tätigkeit in Peking vorbereitet, möchte möglichst schnell Lesefertigkeit für chinesischsprachige Zeitungen erlangen. Eine korrekte Aussprache oder das Schreiben der Schriftzeichen spielen für ihn nur eine untergeordnete Rolle. Im Falle des Journalisten ist die erwünschte kommunikative Kompetenz also eine Leseverstehenkompetenz.²¹⁵ Während der 1970er Jahre entstanden so immer mehr

²¹¹ Denninghaus et al., *Kommunikationskurs Chinesisch - chinesisch sprechen*, 8.

²¹² Ibid.

²¹³ Ibid., 4.

²¹⁴ vgl. Denninghaus et al., *Kommunikationskurs Chinesisch - chinesisch sprechen*.

²¹⁵ Um Leseverstehenkompetenz für chinesischsprachige Zeitungen zu erlangen entwickelte Denninghaus das Lehrbuch *„Kommunikationskurs Chinesisch: Chinesisch lesen, politische Texte aus Zeitungen und Zeitschriften“*.

spezielle Kurse, die sich auf eine bestimmte Fähigkeit (wie Hören, Sprechen, Lesen, oder Schreiben), eine bestimmte Textsorte oder auf bestimmte Themen oder Situationen bezogen.²¹⁶ So auch Denninghaus' Lehrbuch, das der Sprechkompetenz in Grundsituationen gewidmet ist. Kurse, die eine spezielle kommunikative Kompetenz vermitteln, können nach dem Baukastensystem zu komplexen Kursen zusammengefügt werden. Der Vorteil eines Lehrsystems nach dem Baukastensystem ist ihre Anpassungsfähigkeit, da sie jederzeit durch weitere Kurse für spezielle Kommunikationsformen ergänzt werden können.²¹⁷

Gleichzeitig zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz vollzog sich ein Wandel in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht wählte seine Texte und Übungen nach den Gesichtspunkten aus, die Grammatik möglichst vollständig abdecken zu können. Denninghaus' Kommunikationskurs hingegen verwendet nur Texte und Übungen, die der Vermittlung der betreffenden speziellen kommunikativen Kompetenz dienen. Dabei wird nur ein fragmentarischer Ausschnitt des grammatischen Systems vermittelt.²¹⁸

Des Weiteren ist die kommunikative Kompetenz untrennbar mit dem Begriff der Authentizität verbunden. Denninghaus zufolge muss eine bestimmte kommunikative Kompetenz anhand von authentischen Texten und zusammen mit dem Sachwissen, das in authentischen Texten implizit enthalten ist, vermittelt werden. Möchte man, um auf das Beispiel des Journalisten zurückzukommen, Lesefertigkeit von chinesischsprachigen Zeitungen erlangen, kann das nur durch das Lesen von authentischen Zeitungsartikeln erreicht werden. Auf diese Weise kann das nötige Sachwissen für das Lesen von chinesischsprachigen Zeitungen vermittelt werden, wie zum Beispiel Kenntnisse über die typische Struktur eines chinesischsprachigen Zeitungsartikels.²¹⁹

Denninghaus' Lehrbuch wird mit Tonbandmaterial in Form von Kassetten unterstützt. Bei der Arbeit mit den Kassetten empfiehlt Denninghaus ganzheitlich vorzugehen. Das heißt, die Lernenden beschäftigen sich nicht mit den einzelnen

²¹⁶ Denninghaus, Friedhelm (1984), „Tendenzen der modernen Fremdsprachendidaktik“, in *Chun* 1,12-13.

²¹⁷ Denninghaus, „Tendenzen der modernen Fremdsprachendidaktik“, 14-15.

²¹⁸ *Ibid.*, 13.

²¹⁹ *Ibid.*, 14.

Buchstaben der Pinyin-Umschrift, sondern sogleich mit ganzen Wörtern und Texten.²²⁰ Außerdem sind auf der Kassette gesteuerte Sprechübungen mit Pausen enthalten. Diese Sprechübungen basieren auf der sprachlich orientierten audiolingualen Methode, die vor allem im Sprachlabor der 1950er und 1960er Jahre zum Einsatz kam. Im Zentrum der audiolingualen Methode steht „das Imitieren von gehörter Sprache“²²¹ durch die Lernenden. Man geht davon aus, dass dieses Verfahren dem Erstsprachenerwerb von Kindern gleichkommt. Demnach müssen Lernende fremdsprachliche Laute lange und oft genug hören, um sie richtig und in korrekter Reihenfolge artikulieren zu können. Muster, sogenannte Patterns, werden den Lernenden in Form von Lauten, Lautkombinationen, Wörtern, kurzen Phrasen oder Sätzen vorgelegt. Diese Patterns werden anhand eines Reiz-Reaktionsverfahrens und durch das Wiederholen dieser eingeübt. Mit der Zeit erlangen die Lernenden die Fähigkeit zur eigenständigen Nutzung der Fremdsprache. Bei diesem Pattern-Drill-Verfahren handelt es sich aus lerntheoretischer Sicht um ein verhaltensformendes oder behavioristisches Lernen. Behavioristisches Lernen ist ein mechanischer Prozess bei dem ein Reiz (Stimulus) eine entsprechende Reaktion (Response) auslöst. Durch die Imitation und durch das mechanische Wiederholen wird ein bestimmtes Verhalten angelernt. Fremdsprachenlernen ist aus behavioristischer Sicht also Verhaltenskonditionierung. Der Spracherwerb erfolgt durch Habitualisierung und Automatisierung.²²²

Folgende Merkmale nach Decke-Cornill und Küster zeichnen die audiolinguale Methode aus:

- (1) *Mündlichkeitsprimat*: Hören und Sprechen sind die primären Fertigkeiten; Lesen und Schreiben nehmen eine untergeordnete Rolle ein.
- (2) *Alltagssprachlichkeit*: Im Fokus liegt die Bewältigung von Alltagssituationen.
- (3) *Induktion*: Das Aneignen von sprachlichen Strukturen erfolgt indirekt durch das Hören und Sprechen.

²²⁰ vgl. Denninghaus, Friedhelm; Chen, Xianghong (1986), Kommunikationskurs Chinesisch: Chinesisch lesen, politische Texte aus Zeitungen und Zeitschriften, München: Huber, 5.

²²¹ Roche, Jörg (2013), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Francke, 18.

²²² Roche, *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, 17-19; Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2015), *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 111.

- (4) *Perfektes Sprachmodell*: Dem Aneignen von Fehlern soll dadurch entgegengewirkt werden.
- (5) *Ausschluss der Erstsprache*: Der Nachahmungsvorgang soll nicht durch andere Sprachen unterbrochen werden.
- (6) *Imitation und Wiederholung*: Sie gelten als Königsweg des Fremdsprachenlernens.
- (7) *Wortschatzarbeit nur im Satzkontext*: Wörter werden anhand von Sprachstrukturen und -mustern angeeignet.²²³

In den Sprachlaborkursen des Sinologieinstitutes der Universität Wien wird Denninghaus' Lehrmethode derzeit nicht angewandt. Studien zeigen, dass oftmals die technischen Möglichkeiten im Sprachlabor nicht zur Gänze ausgenutzt werden. Dies sei vor allem vom Enthusiasmus einer Lehrperson abhängig, sich mit dem technischen Equipment des Sprachlabors auseinanderzusetzen.²²⁴

Wie bereits in Kapitel 4.4.1. erläutert, wird die Aussprache im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht für gewöhnlich anhand ein- oder zweisilbiger Wörter vermittelt. Dem aktuellen Forschungsstand nach ist es jedoch empfehlenswert, die Aussprache anhand kleiner Wortgruppen zu vermitteln (vgl. Kapitel 4.3.). Diese Wortgruppen sollen, wenn möglich, in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen und einem Thema oder einer Situation zugeordnet sein. Bei der Vermittlung von Wortgruppen werden zudem auch die prosodischen Eigenschaften der Äußerungsebene vermittelt, Eigenschaften, die im Fremdsprachenunterricht häufig vernachlässigt werden. Da Denninghaus' Lehrmethode die Aussprache in Form von Sinneinheiten und ganzen Sätzen vermittelt, entspricht sie den oben genannten Anforderungen. Aus diesem Grund ist es meines Erachtens nach sinnvoll, diese Lehrmethode im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht anzuwenden.

²²³ Decke-Cornill; Küster, *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*, 112-113.

²²⁴ vgl. Vanderplank, Robert (2010), „Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning“, in *Language Teaching* 43(1), 1-37.

6.4.2. Umsetzung im Sprachlabor

Das Erlernen von ungewohnten Lauten und Tönen ist für viele Sprachlernende eine große Herausforderung. Das Sprachlabor kann diesen Lernprozess erheblich erleichtern, indem es als Verstärkungsinstrument agiert. Neue Bewegungen werden trainiert und automatisiert. Nachsprechübungen werden anstatt im Chor individuell durchgeführt. Auch können Übungen den Lernbedürfnissen entsprechend angepasst werden, zum Beispiel durch das Regulieren der Geschwindigkeit oder durch das Wiederholen von problematischen Stellen. Das Sprachlabor ist also für Ausspracheübungen prädestiniert. Jedoch kam es in der Vergangenheit häufig zu einer fehlerhaften Nutzung des Sprachlabors. Eintönige Übungen und uninteressantes und irrelevantes Übungsmaterial, das in keiner Verbindung zum übrigen Lernprozess stand, kamen zum Einsatz. Indem die Aussprachevermittlung bei Denninghaus' Lehrmethode in Form von Sinneinheiten durchgeführt wird, soll dem entgegengewirkt werden.

Es folgt eine Beschreibung des durchgeführten Aussprachetrainings im Sprachlabor. Zu Beginn des Aussprachetrainings werden die Studierenden über den Ablauf der Studie und die verwendete Lehrmethode informiert. Es folgt eine Einführung zur Technik des Sprachlabors, bei der die Funktionstauglichkeit der Computer überprüft und die Ein- und Ausgangslautstärke der Headsets angepasst werden. Tauchen technische Problemen auf wechseln die Studierenden den Computer. Nach dieser kurzen Einführung wird über den Lehrendencomputer ein Stimulus freigeschaltet. Die Studierenden sind nun in der Lage, den Stimulus über das Headset anzuhören und nachzusprechen. Der erste Durchgang dient den Studierenden, sich mit dem Stimulus und der Technik des Sprachlabors vertraut zu machen. Die Studierenden sollen sich dabei unbeobachtet und nicht bewertet fühlen. Um Hemmungen entgegenzuwirken, die zum Beispiel durch das Produzieren von ungewohnten Lauten oder durch das Hören der eigenen Stimme entstehen, ist es im Sprachlabor wesentlich, eine angenehme und angstfreie Lernatmosphäre zu schaffen.

Im zweiten Durchgang schaltet sich die Lehrperson über die Sprachlaborsoftware einzeln und in zufälliger Reihenfolge zu den Studierenden hinzu. Sobald die Lehrperson mit einem Studierendencomputer verbunden ist, wird eine kurze Übung durchgeführt. Dabei wird eine längere Phrase aus dem Stimulus ausgewählt und dem Studierenden vorgetragen. Der Studierende wird aufgefordert, der Lehrperson

nachzusprechen. Durch das Anheben des Sprechtempos und durch das Aneinanderreihen von Sinneinheiten, wird das Schwierigkeitslevel schrittweise gesteigert. Ziel ist das Sprechen der ganzen Phrase in einem natürlichen Tempo und das, ohne dabei ins Lehrbuch blicken zu müssen. Anhand dieser Übung kann die Lehrperson die Defizite der einzelnen Studierenden ausmachen und ihnen individuelles Feedback bereitstellen. Diese Übung wird mit jedem Studierenden insgesamt zweimal anhand verschiedener Phrasen durchgeführt. In den Pausen zwischen den Übungen sind die Studierenden dazu aufgefordert, den Stimulus selbstständig zu trainieren. Bei schwierigen Passagen kann der Stimulus gestoppt, zurück- und erneut abgespielt werden. Sobald sich die Studierenden beim Nachsprechen des Stimulus sicher fühlen, kann das Gesprochene aufgenommen, angehört und mit dem Original verglichen werden. Wenn gewünscht, können die Studierenden die Aufnahme auf ein externes Speichergerät laden und zuhause erneut anhören. Die Dauer des Aussprachetrainings beträgt 45 Minuten.

6.4.3. Stimulus

Der Stimulus wurde dem Sprachlevel der TeilnehmerInnen entsprechend ausgewählt. Laut Vorlesungsverzeichnis wurden in den „Modernes Chinesisch“ Kursen des Wintersemesters 2016 die Lektionen 1 bis 14 des Lehrbuches 《汉语教程 一年級教材》²²⁵ durchgenommen. Die letzte Lektion (Lektion 15) dient den Studierenden als zusätzlicher Lernstoff, der während der Semesterferien eigenständig und auf freiwilliger Basis erarbeitet werden kann.²²⁶ Da diese Lektion nicht zum Prüfungsstoff des ersten Semesters zählte, aber dennoch dem Sprachlevel der TeilnehmerInnen entsprach (diese befanden sich zu Beginn des zweiten Semesters), fiel die Wahl für den Stimulus auf die Lektion 15. Die Lektion beinhaltet zwei Dialoge, welche jeweils aus acht bzw. zehn Sätzen bestehen.

²²⁵ Yang, Jizhou (杨寄洲) (2009), 《汉语教程 一年級教材》 (Chinesischlehrplan – Kursmaterial für den ersten Jahrgang), Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

²²⁶ vgl. Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien: Modernes Chinesisch 1a (2016W), <<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=150038&semester=2016W>>, zuletzt eingesehen am 30.08.2018.

Für die Erstellung des Stimulus werden die Dialoge zunächst in Sinneinheiten aufbereitet. Unter Sinneinheiten versteht man kohärente Sprechsegmente oder kleine Wortgruppen, die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen. Für gewöhnlich wird die Aussprache im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht anhand ein- oder zweisilbiger Wörter vermittelt. Dabei werden die prosodischen Phänomene auf Äußerungsebene zur Gänze ignoriert. Wird die Aussprachevermittlung in Form von Sinneinheiten und Sätzen vollzogen, werden gleichzeitig rhythmische und melodische Strukturen gefestigt. Diese Form der Aussprachevermittlung entspricht somit der kommunikativen Orientierung. Der Satz „你有没有全家的照片?“ („Hast du ein Foto von deiner gesamten Familie?“) wird beispielsweise in folgende sechs Sinneinheiten gegliedert: (1) 你有 (2) 有没有 (3) 你有没有 (4) 全家 (5) 全家的照片 (6) 你有没有全家的照片?

Nachdem alle Sätze in Sinneinheiten aufbereitet wurden, werden sie mit einem Aufnahmegerät eingesprochen. Zunächst wird der vollständige Satz in einem gemäßigten Sprechtempo gesprochen. Anschließend folgen die einzelnen Sinneinheiten in einem neutralen Tempo. Zum Schluss wird der gesamte Satz in einem schnellen Sprechtempo wiederholt. Zwischen den einzelnen Sätzen und Sinneinheiten wird eine gleichlange Pause (////) gesetzt. Diese Pause signalisiert den Studierenden das Nachsprechen des soeben Gehörten. Für eine angemessene Pausendauer werden der zuvor gesprochene Satz bzw. die Sinneinheit ein zweites Mal in Gedanken (d.h. leise) wiederholt. Auf diese Weise bekommt man mit etwas Übung ein Gefühl für das Setzen der richtigen Pausenlänge. Der oben genannte Beispielsatz wird folgendermaßen eingesprochen:

- (1) 你有没有全家的照片? (gemäßigtes Tempo) ////
- (2) 你有 (neutrales Tempo) ////
- (3) 有没有 (neutrales Tempo) ////
- (4) 你有没有 (neutrales Tempo) ////
- (5) 全家 (neutrales Tempo) ////
- (6) 全家的照片 (neutrales Tempo) ////
- (7) 你有没有全家的照片? (schnelles Tempo) ////

Haben sich bei der Aufnahme Fehler eingeschlichen, kann der Stimulus im Nachhinein mit einer Software bearbeitet werden. Hierfür empfehlenswert ist die frei verfügbare Software audacity. Mit diesem Programm können Pausen hinzugefügt,

verlängert oder verkürzt werden. Es ist möglich, die Tonqualität zu verbessern und die Geschwindigkeit zu regulieren. Zusätzlich kann man mehrere Aufnahmen zu einer Datei zusammenzufügen.²²⁷ Der Stimulus besteht am Ende aus einer sechseinhalb minütigen Audiodatei. Diese beinhaltet alle Sätze der beiden Dialoge, deren Sinneinheiten und den Pausen zum Nachsprechen.

6.5. Datenerhebung

Im Anschluss an das Aussprachetraining fand die Datenerhebung statt. Aufgrund zeitlich und räumlich eingeschränkter Ressourcen fiel die Entscheidung auf die Durchführung einer qualitativen Erhebung. Da das Fremdsprachenlernen durch soziale, kulturelle und situationsbedingte Faktoren mitbestimmt wird, nimmt der qualitative Ansatz in der angewandten Linguistik eine zunehmend wichtigere Rolle ein.²²⁸ Qualitative Forschungsmodelle eignen sich besonders gut für erste Auseinandersetzungen mit noch wenig erforschten Themen, wie etwa der Aussprachevermittlung des Chinesischem im Sprachlabor. Aus qualitativen Ergebnissen können hervorragend neue Forschungsfragen für weitere Untersuchungen gebildet werden.

Qualitative research has traditionally been seen as an effective way of exploring new, uncharted areas. If very little is known about a phenomenon, the detailed study of a few cases is particularly appropriate because it does not rely on previous literature or prior empirical findings.²²⁹

Das Ziel von qualitativer Forschung ist vor allem das Ergründen von Ansichten und Meinungen der ProbandInnen zu dem zu erforschenden Themenbereich. Das heißt, soziale Phänomene werden aus der Insiderperspektive betrachtet.²³⁰

²²⁷ vgl. Audacity: Free, open source, cross-platform audio software, <<https://www.audacityteam.org/>>, zuletzt eingesehen am 17.10.2018.

²²⁸ Dörnyei, Zoltán (2007), *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford: Oxford University Press, 36.

²²⁹ Dörnyei, *Research methods in applied linguistics*, 39.

²³⁰ *Ibid.*, 38.

6.5.1. Gruppendiskussion

Anstelle von Einzelinterviews fiel die Entscheidung auf die Durchführung einer Gruppendiskussion. Diese Form der Datenerhebung ermöglicht es in einem kurzen Zeitraum, mit geringerem Aufwand mehr Datenmaterial festzuhalten. Für Einzelinterviews müssten hingegen erneut Termine mit den TeilnehmerInnen vereinbart werden. Zwischen dem Aussprachetraining und der Datenerhebung würde dadurch eine längere Pause entstehen und den Studierenden könnten dabei wichtige Aspekte entfallen. Da die Studierenden bereits vor Ort waren, bot es sich an, die Datenerhebung im Anschluss an das Aussprachetraining in Form einer Gruppendiskussion durchzuführen. Folgende Punkte fassen die wichtigsten Vorteile der Gruppendiskussion gegenüber dem Einzelinterview zusammen:

- + Gruppendiskussionen erfassen ein breiteres Meinungsspektrum.
- + Sie schaffen eine freundliche und entspannte Atmosphäre.
- + Sie haben eine größere Nähe zu alltäglichen Gesprächen.
- + Sie provozieren spontane Reaktionen.
- + Sie liefern mit geringerem Aufwand mehr Material.²³¹

Da Gruppendiskussionen eine größere Nähe zu alltäglichen Gesprächssituationen aufweisen, geht man davon aus, dass besonders authentische und verhaltensrelevante Einstellungen von den DiskussionsteilnehmerInnen gewonnen werden.²³²

Für die Durchführung der Gruppendiskussion wurde im vorderen Bereich des Sprachlabors ein Sesselkreis gebildet. Die Aufzeichnung erfolgte mit einem handelsüblichen Aufnahmegerät. Zunächst wurde das Einverständnis aller Studierenden über die Aufzeichnung der Gruppendiskussion eingeholt. Darüber hinaus wurden sie informiert, dass die Bearbeitung des Datenmaterials vertraulich und die Ergebnisdarstellung in anonymisierter Form erfolgen wird. Bei einer einführenden Vorstellungsrunde nannten alle TeilnehmerInnen den Vornamen, die Studienrichtung und Studiendauer. Dies half beim anschließenden Transkribieren, die Beiträge den richtigen

²³¹ vgl. Lamnek, Siegfried (1998), *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*, Weinheim: Beltz Verlag, 84.

²³² Lamnek, *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*, 86.

Studierenden zuzuordnen. Für die Gruppendiskussion wurde folgender Leitfaden nach Lamnek erstellt:

Generelle Informationen		Die Moderatorin informiert die TeilnehmerInnen über die Aufzeichnung der Gruppendiskussion. Die Daten werden vertraulich behandelt und die Ergebnisse werden anonymisiert.
Eröffnungsfrage (Eisbrecher)	1.	Wie ist dein Name? Was studierst du? In welchem Semester befindest du dich gerade?
Hinführungsfrage	2.	Wie wichtig ist dir eine korrekte Aussprache?
Überleitungsfrage	3.	Welche Unterschiede konntest du zwischen dem soeben durchgeführten Aussprachetraining und dem herkömmlichen Ausspracheunterricht im Sprachlabor feststellen?
Schlüsselfrage	4.	Hat dir die verwendete Lehrmethode und das Hören und Nachsprechen von Sinneinheiten und Sätzen gefallen?
Schlüsselfrage	5.	Wie ist deine Meinung zum technischen Equipment im Sprachlabor?
Schlüsselfrage	6.	Wie hast du das Feedback wahrgenommen?
Schlussfrage	7.	Was wünschst du dir für das nächste Aussprachetraining? Gibt es Anregungen oder Verbesserungsvorschläge?
Schlussfrage	8.	Kannst du dir vorstellen, nach dieser Methode im Sprachlabor unterrichtet zu werden?
Abschlussbemerkung		Moderatorin bedankt sich bei den Studierenden für die Teilnahme.

Tab. 9: Leitfaden für die Gruppendiskussion²³³

Der Diskussionsleitfaden soll vor allem für einen roten Faden während der Gruppendiskussion sorgen. Zudem hilft er der Moderatorin, die Forschungsfrage nicht aus den Augen zu verlieren. Dennoch kann sich die Moderatorin jederzeit vom Diskussionsleitfaden lösen und die Diskussion in eine bestimmte Richtung lenken.²³⁴

Der Leitfaden ist ein Rahmen aber kein Korsett, er ist Hilfe aber kein Zwang, er ist nicht für alle Mal fix, sondern jederzeit nach theoretischen, inhaltlichen oder methodischen Bedürfnissen modifizierbar.²³⁵

Die Gruppendiskussion nahm in etwa 45 Minuten in Anspruch und endete mit einem kurzen Resümee der Moderatorin. Zu guter Letzt wurde der Facultas-Gutschein

²³³ vgl. Lamnek, *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*, 99.

²³⁴ *Ibid.*, 103.

²³⁵ *Ibid.*, 104.

unter den TeilnehmerInnen verlost und den Studierenden für die Teilnahme an der Studie gedankt.

6.6. Datenaufbereitung

Für die Datenanalyse musste die Gruppendiskussion zunächst transkribiert werden. Bei linguistischen Untersuchungen gilt es, verbale und nonverbale Informationen möglichst detailliert zu transkribieren. Das Problem bei solchen Transkriptionen ist jedoch, dass sie inhaltlich oft inkohärent erscheinen. Dies ist auf die unterschiedliche Strukturierung von gesprochener und geschriebener Sprache zurückzuführen. Für eine inhaltliche Analyse sind zu detaillierte Transkriptionen somit nicht zufriedenstellend.²³⁶

Da für die vorliegende Studie der Inhalt der Aussagen ausschlaggebend ist, muss eine geglättete Transkription erstellt werden. Um ein Gefühl von gesprochener Sprache in verschrifteter Form zu erhalten, ist es Dörnyei zufolge wichtig, „*to manage the tension between accuracy, readability, and the ‚politics of representation‘*“.²³⁷ Des Weiteren sollen beim Transkribieren folgende Punkte beachtet werden: (1) Stigmatisierung vermeiden: Sprecher einer Nicht-Standard Varietät sollen mit einer Standardrechtschreibung transkribiert werden. Dies fördere die Natürlichkeit und Lesbarkeit des Gesprochenen. (2) Möglichkeiten finden, die verschiedenen Stimmen der Sprecher darzustellen. (3) Verschiedene Zugänge zur Transkription erstellen (z.B. eine ethnographisch genauere Transkription): Dadurch ermöglicht man verschiedene Leseweisen des Gesprochenen.²³⁸

Zunächst wurde von der Gruppendiskussion eine erste detailgetreue Transkription erstellt. Diese Version beinhaltet verbale und nonverbale Informationen wie Dialektfärbungen, Stotterer, Wiederholungen etc. Danach wurde eine zweite, lesefreundlichere Transkription erstellt. Dörnyei empfiehlt, eigene Transkriptionsregeln zu definieren.²³⁹ Die zweite Transkription wurde unter Berücksichtigung folgender Regeln erstellt:

²³⁶ Dörnyei, *Research methods in applied linguistics*, 247.

²³⁷ *Ibid.*, 248.

²³⁸ *Ibid.*

²³⁹ vgl. *Ibid.*

- + Verzögerungssignale wie „äh“ oder „ähm“ entfernen
- + Stotterer und Wiederholungen streichen
- + Dialektfärbungen ins Standarddeutsche übertragen
- + Gesprochenes mit verschiedenen Interpunktionszeichen in Sätze gliedern
- + Wenn nötig, Satzstellung und Grammatik dem Standarddeutschen anpassen
- + Nonverbale Merkmale, die für das inhaltliche Verständnis relevant sind, angeben, z.B. Mh (zustimmend)
- + Auffälligkeiten wie Lachen in Klammern angeben
- + Betonungen in Blockbuchstaben schreiben

Um inhaltliche Änderungen auszuschließen, wurde am Ende die Transkription mit der ersten Version und der Audioaufnahme verglichen. Die fertige Transkription kann im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

6.7. Datenanalyse

Da sich das Erkenntnisinteresse dieser Studie an inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten orientiert, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Für die qualitative Inhaltsanalyse werden zunächst Kategorien induktiv aus der Transkription heraus definiert. Induktiv bedeutet, dass die Kategorie direkt aus dem Material abgeleitet wird, ohne sich auf bereits bestehende Theorienkonzepte zu beziehen.²⁴⁰ Mayring zufolge hat ein induktives Vorgehen eine große Bedeutung innerhalb qualitativer Ansätze:

Es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials.²⁴¹

Für die Kategorienbildung wird die Transkription Zeile für Zeile aufgearbeitet. Wird eine Textstelle gefunden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist, so wird eine entsprechende Kategorie gebildet. Für die Kategorie wird ein Begriff

²⁴⁰ Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 83-85.

²⁴¹ Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 83-84.

oder Satz gewählt, der möglichst nahe am Material formuliert ist. Im weiteren Analyseverlauf werden Textstellen entweder dieser Kategorie zugeordnet (Subsumption) oder es werden neue Kategorien induktiv aus dem Material herausgearbeitet.²⁴² Durch das Analyseverfahren konnten folgende Kategorien gebildet werden:

- G – Generelle Meinung zur Aussprache
- P – Positiv Aspekte
- N – Negativ Aspekte
- F – Feedback
- A – Anregungen für den Ausspracheunterricht
- T – Technisches Equipment
- Z – Zusätzliche Anmerkungen

Das Ergebnis der induktiven Kategorienbildung ist also ein Set von unterschiedlichen Themen, denen spezifische Textstellen zugeordnet sind.²⁴³ Bei der weiteren Auswertung wurden drei Hauptkategorien gebildet: (1) positive Aspekte, (2) negative Aspekte und (3) Anregungen der Studierenden. Anschließend werden die Hauptkategorien in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert.

6.8. Darstellung der Ergebnisse

Bei allen Studierenden konnte eine generell positive Einstellung gegenüber dem Erlernen der chinesischen Aussprache und gegenüber dem Aussprachetraining festgestellt werden. Dies ist auf den Umstand zurückzuführen, dass das Aussprachetraining außerhalb des regulären Unterrichts stattfand und dass sich zu einem freiwilligen Aussprachetraining vorwiegend engagierte Studierende, die sich für diesen Bereich interessieren, meldeten. Allen TeilnehmerInnen war das Erlernen einer korrekten Aussprache wichtig. Begründet wurde dies mit dem Aspekt der bedeutungsunterscheidenden Eigenschaft der Töne und deren Auswirkung auf die Sinnverständlichkeit. Die Ergebnisse der Datenanalyse werden in drei Bereiche

²⁴² Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 83-85.

²⁴³ Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 115-117.

kategorisiert: in (1) positive Aspekte, in (2) negative Aspekte und in (3) Anregungen der Studierenden.

(1) Positive Aspekte:

Das Thema Feedback löste bei den Studierenden rege Diskussionsbereitschaft aus und kann als eines der größten Vorzüge des Aussprachetrainings genannt werden. Weshalb ein Feedback im Ausspracheunterricht relevant ist, verdeutlicht das folgende Zitat einer Studentin:

Also mein größeres Problem ist eben die Aussprache. Weil Vokabeln lernen, das kann ich zuhause machen. Schriftzeichen kann ich zuhause üben. Grammatik kann ich auch lernen. Aber Aussprache ist etwas, da brauche ich ein Feedback.

Die Studierenden argumentierten, dass Feedback ihnen ermögliche, ihre Aufmerksamkeit auf Fehler zu lenken und dadurch würden sie ihre Fehler bewusster wahrnehmen. Wichtig ist den Studierenden auch ein individuelles Feedback, bei dem sie sich dezidiert angesprochen fühlen.

Das Feedback ist wirklich gut, weil wir es von selber nicht immer merken. Und dafür ist dieses Feedback da, dass man dann drauf aufmerksam gemacht wird. Oh, da und dort ist ein Fehler. Das ist schon ein bisschen persönlicher, als wenn man das generell sagt, dass wer was falsch gesagt hat. Da weiß man dann, ICH habe dort was falsch gesagt. DORT liegt mein Problem.

Ein weiterer Vorteil des Aussprachetrainings, zu dem sich die Studierenden positiv äußerten, ist das Sprechen von ganzen bzw. längeren Sätzen. Dies begründeten sie mit den Tonsandhi-Regeln (siehe Kapitel 3.2.2.), welche nur im Kontext sinnvoll zu erlernen seien. Ein weiterer Aspekt, der von den Studierenden sehr positiv aufgenommen wurde, war ein natürliches Sprechtempo. Auch das technische Equipment des Sprachlabors wurde positiv bewertet. Mit den Kopfhörern könne man sich auf die eigene Aussprache konzentrieren und wäre nicht so sehr von KollegInnen abgelenkt. Zudem sei es hilfreich, die eigene Stimme zu hören und im eigenen Tempo arbeiten zu können.

(2) Negative Aspekte:

Negative Kritik gegenüber dem Aussprachetraining und der verwendeten Lehrmethode gab es nur geringfügig. Eine Studentin etwa empfand die Dialoge zu kurz. Sie äußerte sich wie folgt: *„Und vielleicht einen längeren Text als diesen hier. Der war schon etwas kurz. Aber für die Zeit war es okay.“* Die Studentin wünschte sich also einen längeren und vermutlich auch schwierigeren Text, wobei sie noch anfügte, dass der Text für das 45-minütige Aussprachetraining in Ordnung ging. Eine andere Studentin kritisierte ein zu langsames Sprechtempo, bezog sich dabei aber nicht eindeutig auf das Aussprachetraining:

Ich glaube, im Chinesischen wird man nicht so „ni ja lalala“. Man würde nicht so langsam reden. [...] Ich meine, hilfreich wäre eine schöne Stimme in schöner Geschwindigkeit. Ja. In Realität wird niemand für uns so langsam sprechen.

Über negative Erfahrungen aus anderen Sprachkursen wurde bereits offener diskutiert. Negativ empfanden die Studierenden das Fehlen eines individuellen Feedbacks. Eine Studentin beschreibt das Problem von einem zu allgemein gehaltenen Feedback, das vor der gesamten Klasse geäußert wird:

[W]enn die Texte vorgelesen werden, müssen wir sie nachsprechen. Paar Sätze in dem Sinne. Und dann wirft sie [die Lehrperson] zwar ein, wenn sie irgendwas gehört hat. Dann sagt sie nur, manche haben das falsch ausgesprochen. Aber es weiß eigentlich keiner von uns, wer das falsch ausgesprochen hat. Das heißt, wir sprechen das alle noch einmal aus, ohne dem eigentlichen Wissen, wer ich das jetzt, die das falsch gesagt hat oder jemand anderer.

Außerdem wurde über Gruppengrößen in Sprachkursen diskutiert. Die Studierenden sprachen sich gegen zu große Gruppengrößen aus, da so weniger Zeit für individuelles Feedback bleibe. Mehrmals fiel auch die Äußerung, dass der Fokus im Ausspracheunterricht zu sehr auf einzelnen Silben liege. *„[I]ch verstehe nicht, wieso wir so viel Zeit dafür aufwenden. Ich würde gerne ganze Sätze lesen, aber nicht einzelne Silben.“* Die Teilnehmerin kritisiert die realitätsferne Charakteristik von Ausspracheübungen dieser Form. Des Weiteren äußerte sich eine Studentin zur Abwesenheit der prosodischen Äußerung im Ausspracheunterricht:

[W]ie man einen Satz intoniert. Das kommt meiner Meinung nach im Sprachlabor zu KURZ. Wo mache ich in einem Satz wirklich Pause, wo betone ich gewisse Dinge, die ich betonen möchte, damit ich nicht in einer Wurst durchrede und dabei letztendlich vielleicht die Kernaussage verloren geht. Das kommt meiner Meinung nach im Sprachlabor etwas zu kurz.

Des Weiteren empfand es eine Studentin als nachteilig, bei Partnerübungen eine fehlerbehaftete Aussprache von KollegInnen mithören zu müssen:

Wenn wir zu zweit praktizieren, sind manchmal alle Töne falsch. Also echt, ALLE Wörter sind falsch. [...] Es ist schwierig mit jemandem zu lesen oder einen Dialog zu führen, wenn sie alles andere oder manchmal alles falsch aussprechen.

(3) Anregungen der Studierenden:

Um die Lernbedürfnisse der Studierenden festzustellen, wurden in der Gruppendiskussion Anregungen und Verbesserungsvorschläge für den Ausspracheunterricht diskutiert. Ein wichtiges Anliegen ist den Studierenden, wie bereits erwähnt, ein individuelles Feedback. Sie sprachen sich für kleinere Gruppengrößen aus, um vermehrt individuelles Feedback erhalten zu können. Des Weiteren waren sich die Studierenden einig, dass das Trainieren der Hörfertigkeit für die Aussprache besonders relevant ist. Sie wünschten sich mehr Hörübungen, insbesondere in Form von authentischen Texten. Eine Teilnehmerin äußerte sich wie folgt:

[F]ür die Aussprachearbeit müssen wir mehr hören. Ich glaube, das ist wichtiger. Und nicht einzelne Wörter, sondern ganze Texte verstehen. Das ist glaube ich wichtiger. Nicht jedes Wort oder jede Silbe. Ich glaube, im Kontext ist es besser.

Ein allgemeines Anliegen der Studierenden ist es für Übungen, relevante und authentische Texte zu verwenden. Übungen sollten nicht nur ein- oder zweisilbige Wörter, sondern vielmehr ganze Sätze beinhalten, die in einem natürlichen Sprechtempo dargeboten werden. Den Studierenden sind auch verschiedene SprecherInnen bzw. Stimmen ein Anliegen und die Möglichkeit, die

Geschwindigkeit des Stimulus zu regulieren. Eine Studentin wies darauf hin, dass es hilfreich wäre, von zuhause aus üben zu können. Eine andere Studentin wünschte sich zusätzliche Anweisungen, die über die Artikulation der Laute und Töne hinausgehen:

Es wäre auch hilfreich, wenn wir, nachdem wir alles richtigmachen, weitere Anweisungen bekommen. Es muss dann noch etwas geben, das wir verbessern können. Ich glaube, dass die Aussprache nie supergut und perfekt sein wird. Wir müssen noch ein Ziel haben. Nicht „das ist super jetzt“, sondern „probiere das noch mal“. Das wäre cool.

Die prosodischen Phänomene Intonation, Betonung und Rhythmik wurden hierbei genannt. Zudem wurde der Vorschlag geäußert, verschiedene Variationen der chinesischen Sprache im Sprachlaborunterricht zu integrieren. Eine Studentin wünschte sich auch das Üben der Vokabeln in unterschiedlichen Kontexten und Satzstellungen. Um den Ausspracheunterricht etwas aufzulockern, schlugen die Studierenden Ausspracheübungen in Form von freiem Sprechen und dem Führen von Dialogen vor.

6.9. Diskussion der Ergebnisse und didaktische Implikationen

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert. Dabei soll festgestellt werden, inwiefern bei dem durchgeführten Aussprachetraining im Sprachlabor auf die Lernbedürfnisse von Sinologiestudierenden eingegangen wurde.

Eines der wesentlichsten Lernbedürfnisse der Studierenden ist das Bereitstellen von individuellem Feedback. Die Studierenden wiesen darauf hin, dass ein zu allgemein gehaltenes Feedback vor der gesamten Klasse zu vermeiden sei. Dabei seien sie nicht in der Lage zu differenzieren, ob es sich um einen eigenen Fehler oder um den Fehler einer Kollegin handle. Eine Fehlerkorrektur sollte sich daher immer auf den jeweiligen Studierenden beziehen. Demnach müssen Lehrkräfte Wege finden, Lernenden möglichst häufig individuelles Feedback bereitstellen zu können. Das Sprachlabor bietet hierfür ideale Bedingungen. Während die Studierenden selbstständig an ihren Computern arbeiten, schaltet sich die Lehrperson über die Sprachlaborsoftware einzeln

zu den Studierenden hinzu. Den Lernbedürfnissen entsprechend kann die Lehrperson nun Übungen durchführen und individuelles Feedback bereitstellen.

Um effektives Feedback geben zu können, müssen Lehrpersonen in der Lage sein Aussprachefehler zu identifizieren und sie müssen die Artikulation einzelner Laute oder sprachlicher Aspekte erklären können. Ein Feedback kann von einer kurzen Antwort in Form von „richtig oder falsch“ bis hin zu einer ausführlichen Beschreibung oder Bewusstmachung eines sprachlichen Aspekts reichen.²⁴⁴ Goodwin empfiehlt Feedback nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich zu vermitteln. Schriftliches Feedback kann beispielsweise auf Transkriptionen, welche zuvor von den Studierenden angefertigt wurden, oder auf Unterrichtsmaterialien, wie ausgedruckten Dialogen oder Texten, notiert werden. Zudem ist es lohnenswert, Feedback auf einen bestimmten sprachlichen Aspekt einzuschränken, um einer zu intensiven Fehlerkorrektur vorzubeugen. Dies kann sowohl Lehrpersonen als auch Studierende überfordern.²⁴⁵ Feedback, wie es im Aussprachetraining angeboten wurde, bewerteten die TeilnehmerInnen durchgängig positiv. Das Bereitstellen von individuellem Feedback ist daher eines der wesentlichsten Vorteile von Denninghaus' Lehrmethode.

Ein weiteres wesentliches Lernbedürfnis, das von den Studierenden geäußert wurde, sind Hörübungen, die nicht nur aus einzelnen Silben, sondern auch aus ganzen Sätzen bestehen. Das entspricht auch Goodwins Empfehlung:

It is important to remember that learning sounds in isolation is not sufficient. Understanding how a sound is articulated in real speech, or how crucial it is to intelligibility, is clear only when it is taught in context using authentic materials.²⁴⁶

Die Aussprachevermittlung soll demnach authentisches Material umfassen und eine natürliche Sprache vermitteln. Im Gegensatz zu einzelnen Silben entspricht das Nachsprechen von Sinneinheiten und Sätzen einer natürlichen Sprache. Dabei werden gleichzeitig rhythmische und melodische Strukturen gefestigt. Das Nachsprechen der Sinneinheiten und Sätze wurde von den Studierenden mehrmals positiv bewertet. Denninghaus' Lehrmethode entspricht somit dem oben genannten Lernbedürfnis.

²⁴⁴ vgl. Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 5-6; Hirschfeld, „Vermittlung der Phonetik“, 876-877.

²⁴⁵ Goodwin, „Pronunciation teaching methods and techniques“, 7.

²⁴⁶ Ibid., 4.

Ebenso wurden Ausspracheübungen, die in einem natürlichen Sprechtempo stattfanden, positiv bewertet. Yang zufolge ist es wichtig, langsames Sprechen seitens der Lehrperson, den sogenannten „teacher talk“, zu vermeiden. Dabei sei es für Lernende nicht möglich, Eigenschaften der prosodischen Äußerung wie die Zieltonunterschreitung zu erkennen.²⁴⁷ Um prosodische Phänomene, wie Intonation, Rhythmik und Betonung, vermitteln zu können, müssen Übungen im Satzkontext und in einem natürlichen Sprechtempo durchgeführt werden. Eine vermehrte Vermittlung dieser prosodischen Eigenschaften wurde ebenso von den Studierenden gewünscht. Denninghaus' Lehrmethode entspricht diesem Lernbedürfnis, indem das Sprechtempo der Sinneinheiten und Sätze sukzessive angehoben wird.

Ein weiteres Lernbedürfnis, das von den Studierenden genannt wurde, sind unterschiedliche Sprachmodelle. Aus technologischer Sicht ist es heute keine große Herausforderung mehr, diesem Bedürfnis nachzukommen. Mit einfachen Mitteln, einem Aufnahmegerät und evtl. einer Nachbearbeitungssoftware, können eigene Audioaufnahmen mit unterschiedlichsten SprecherInnen erstellt werden. Männliche sowie weibliche SprecherInnen und ErstsprachlerInnen sowie Nicht-ErstsprachlerInnen sollten als Sprachmodelle herangezogen werden. Meyers zufolge sind Nicht-ErstsprachlerInnen mit einem sehr hohen Sprachniveau und demselben kulturellen Hintergrund der Lernenden besonders gut als Sprachmodelle geeignet. Die kulturellen Gemeinsamkeiten würden den Lernenden die Identifikation mit dem Sprachmodell und somit deren Nachahmung erleichtern.²⁴⁸

Ebenso wünschten sich die Studierenden, Übungen auch außerhalb des Unterrichts durchführen zu können. Durch Online-Lernplattformen wie Moodle können auf einfache Weise Übungen in Form von Text-, Audio- oder Videodateien freigegeben werden. Auf diese Weise können Studierende jederzeit auf Übungen zugreifen und diese erneut durchführen. Zudem ermöglicht es Denninghaus' Lehrmethode, eine Aufnahme vom Stimulus während des Nachsprechens zu erstellen. Diese Aufnahme kann außerhalb des Unterrichts erneut nachgesprochen oder angehört werden. Durch das Anhören der eigenen Aufnahme ist es zudem möglich, die eigenen Aussprache mit der des Sprachmodells zu vergleichen.

²⁴⁷ Yang, „Acquiring the pitch patterns of L2 Mandarin Chinese“, 238.

²⁴⁸ vgl. Meyers, „Mirroring project update: Intelligible accented speakers as pronunciation models“.

Wesentlich für die Durchführung von Denninghaus' Lehrmethode ist das technische Equipment des Sprachlabors. Das technische Equipment wurde von den TeilnehmerInnen durchwegs positiv bewertet. Vorzüge, die hervorgehoben wurden, sind das ungestörte Üben mit den Kopfhörern, das Aufnehmen und Hören der eigenen Stimme und die Möglichkeit im eigenen Tempo zu arbeiten. Demnach hilft das Sprachlabor dabei, Hemmungen, die zum Beispiel beim Sprechen vor der Gruppe entstehen, abzubauen, Ausspracheübungen zu individualisieren, die Sprachproduktion zu intensivieren und die Wahrnehmung gegenüber der eigenen Aussprache zu schärfen. Zudem ist das technische Equipment wesentlich, um mit den Studierenden einzeln in Kontakt zu treten. Erst dadurch kann individuelles Feedback bereitgestellt werden.

Folgende Vorschläge seitens der Studierenden konnten bei Denninghaus' Lehrmethode nicht berücksichtigt werden. In der Gruppendiskussion wurde der Vorschlag geäußert, den Ausspracheunterricht mit Übungen zu ergänzen, die in Form von freiem Sprechen und dem Führen von Dialogen stattfinden. Denninghaus' Lehrmethode sieht solche Übungen nicht vor, da sie, im Gegensatz zu Gesamtsprachkursen, nach dem Baukastensystem aufgebaut ist. Der Unterricht nach Denninghaus' Lehrmethode forciert demnach rein die Aussprachevermittlung. In Gesamtsprachkursen hingegen werden auch andere sprachliche Fähigkeiten vermittelt. Der Unterricht wird daher methodisch möglichst abwechslungsreich gestaltet. Beim Baukastensystem werden Fähigkeiten, wie das freie Sprechen, in eigens dafür konzipierten Kursen unterrichtet.²⁴⁹ In diesen Kursen kommen zum Beispiel Übungen wie das Führen von Dialogen zum Einsatz. Aus diesem Grund ist es bei Denninghaus' Lehrmethode nicht vorgesehen den Unterricht durch freies Sprechen zu ergänzen.

Ein weiterer Vorschlag, der in der Gruppendiskussion geäußert wurde, beinhaltet die Integration der verschiedenen regionalen Varietäten in den Ausspracheunterricht. Bei einer hoch plurizentrischen Sprache wie dem Chinesischen ist dies jedoch nicht realisierbar. Zu stark sind die phonetischen Abweichungen zwischen den Varietäten. In der Regel ist der Ausspracheunterricht daher an einer Standardvarietät wie Putonghua ausgerichtet. Im Fortgeschrittenenstadium kann die Aussprachevermittlung mittels Hörübungen auch auf andere Standardvarietäten wie Guoyu oder Huayu vorbereiten.

²⁴⁹ Freies Sprechen wird am Sinologieinstitut der Universität Wien in den sogenannten „Sprechpraktikum“ Kursen unterrichtet.

7. Zusammenfassung und Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Vermittlung der chinesischen Phonetik im Fremdsprachenunterricht auseinander. Die ersten Kapitel widmen sich der Theorie und thematisieren die Eigenschaften und Besonderheiten der chinesischen Phonetik (Kapitel 3.), die didaktischen Methoden und Vorgehensweisen bei der Aussprachevermittlung im Fremdsprachenunterricht (Kapitel 4.) und die Funktionen und Eigenschaften des Sprachlabors (Kapitel 5.). Der empirische Teil dieser Arbeit (Kapitel 6.) umfasst eine qualitative Studie, die mit Sinologiestudierenden des zweiten Semesters im Sprachlabor der Universität Wien durchgeführt wurde. Die TeilnehmerInnen der Studie erhielten ein einmaliges Aussprachetraining, dessen Lehrmethode auf den Fremdsprachendidaktiker Friedhelm Denninghaus zurückgeht. Dieses Aussprachetraining diente den TeilnehmerInnen als Basis für eine anschließende Gruppendiskussion, bei der über die Vor- und Nachteile der Aussprachevermittlung im Sprachlabor diskutiert wurde. Ziel dieser Studie ist es festzustellen, inwiefern bei dem durchgeführten Aussprachetraining auf die Lernbedürfnisse der Studierenden eingegangen wird und welche didaktischen Implikationen sich daraus ergeben.

Das Ergebnis zeigt, dass den Studierenden das Bereitstellen von individuellem Feedback ein großes Anliegen ist. Das heißt, Lehrpersonen müssen Wege finden, bei denen sie möglichst häufig individuelles Feedback bereitstellen können. Zudem müssen sie in der Lage sein, Aussprachefehler zu identifizieren, und sie müssen die Artikulation einzelner Laute oder sprachlicher Aspekte verständlich darstellen können. Bei Denninghaus' Lehrmethode wird mit jedem Studierenden einzeln geübt. Sie eignet sich daher hervorragend zum Bereitstellen von individuellem Feedback. Wesentlich für das Bereitstellen von individuellem Feedback ist auch das technische Equipment des Sprachlabors. Die Studierenden bewerteten das Sprachlabor und dessen Ausstattung durchgängig positiv. Die Vorteile, die von den Studierenden genannt wurden, sind das ungestörte Üben mit den Kopfhörern, das Aufnehmen und Hören der eigenen Stimme und das Üben im eigenen Tempo. Demnach wird die Aussprachevermittlung im Sprachlabor individualisiert und intensiviert. Hemmungen, die beim Sprechen vor der Gruppe entstehen können, werden abgebaut und die Wahrnehmung gegenüber der eigenen Aussprache gesteigert.

Ein weiteres Lernbedürfnis, das von den Studierenden geäußert wurde, ist das Bereitstellen von authentischen Hörübungen. Im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht wird die Aussprache für gewöhnlich anhand ein- oder zweisilbiger Wörter vermittelt. Denninghaus Lehrmethode sieht die Aussprachevermittlung in Form von Sinneinheiten und ganzen Sätzen vor. Auf diese Weise werden gleichzeitig prosodische Phänomene, wie die Intonation, die Betonung und die Rhythmik, inkludiert. Ebenso befürworteten die Studierenden Ausspracheübungen in einem natürlichen Sprechtempo. Denninghaus' Lehrmethode hebt das Sprechtempo der Sinneinheiten und Sätze sukzessive an und verfolgt somit die Vermittlung einer real gesprochenen Sprache. Des Weiteren äußerten die Studierenden den Wunsch, die Aussprache anhand unterschiedlicher Sprachmodelle zu erlernen. Männliche und weibliche SprecherInnen sowie ErstsprachlerInnen und Nicht-ErstsprachlerInnen sollten als Sprachmodelle herangezogen werden. Da es heute bereits mit einfachen Mitteln möglich ist, eigene Aufnahmen zu erstellen, kann diesem Lernbedürfnis, sofern unterschiedliche SprecherInnen der Zielsprache zur Verfügung stehen, nachgekommen werden. Des Weiteren ist es den Studierenden wichtig, Ausspracheübungen auch außerhalb des Unterrichts durchführen zu können. Bei Denninghaus' Lehrmethode haben die Studierenden die Möglichkeit eine persönliche Aufnahme des Stimulus und ihrer eigenen Aussprache zu erstellen. Wenn gewünscht, kann die Aufnahme gespeichert und außerhalb des Unterrichts erneut nachgesprochen werden. Zusätzlich kann durch das Anhören der persönlichen Aufnahme die eigene Aussprache mit der des Sprachmodells verglichen werden.

Worauf bei Denninghaus' Lehrmethode nicht eingegangen wird, ist der Vorschlag, Ausspracheübungen in Form von freiem Sprechen durchzuführen. Da das Aussprachetraining nach dem Baukastensystem aufgebaut ist und freies Sprechen nicht zum vorrangigen Lernziel dieses Trainings zählt, sieht Denninghaus' Lehrmethode die Umsetzung dieses Vorschlags nicht vor. Ebenso kann nicht auf den Vorschlag eingegangen werden, den Ausspracheunterricht durch verschiedene Varietäten der chinesischen Sprache zu ergänzen. Dies ist bei einer hoch-plurizentrischen Sprache wie dem Chinesischen nicht realisierbar.

Denninghaus Lehrmethode entspricht dennoch den wesentlichen Lernbedürfnissen der Studierenden und ist daher meines Erachtens nach für die Aussprachevermittlung im Sprachlabor sehr gut geeignet. Um diese Annahme zu

bestätigen, sind weitere empirische Untersuchung nötig, wie zum Beispiel eine experimentelle Studie bei der die Auswirkungen von Denninghaus' Lehrmethode quantitative mittels Kontroll- und Experimentalgruppe festgestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Andersson, Åke (1974), *Sprachlaborpraxis*, München: Hueber.
- Bent, Tessa (2005), *Perception and Production of Non-native Prosodic Categories*, Ph.D. Dissertation: Northwestern University.
- Bußmann, Hadumod (1990), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Kröner.
- Bradley, David (1991), „Chinese as a pluricentric language“, in Clyne, Michael (Hg.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 305–324.
- Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna; Goodwin Janet (1996), *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna; Goodwin, Janet (2010), *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chao, Yuanren (1948), *Mandarin Primer*, Cambridge: Harvard University Press.
- Chao, Yuanren (赵元任) (1980), 《语言问题》 (Sprachprobleme), Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Chao, Yuanren (1968), *A Grammar of Spoken Chinese*, Berkeley: University of California Press.
- Chen, Matthew Y. (2000), *Tone Sandhi: Patterns across Chinese Dialects*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Qinghai (1997), „Toward a sequential approach for tonal error analysis“, in *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32(1), 21–39.
- Cheng, Tang (程棠) (2008), 《对外汉语教学目的、原则、方法》 (Ziele, Prinzipien und Methoden des Chinesisch-Fremdsprachenunterrichts), Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.
- Chi, Yangqin (池杨琴) (2005), “对外汉语声调教学研究评述 “ (Ein Kommentar zu Studien über die Tonvermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), in *Jiefangjun waiguoyu xueyuan xuebao* 28 (1): 55–58.
- Chiao, Wei; Kelz, Heinrich P. (1980), *Chinesische Aussprache: ein Lernprogramm 汉语发音*, Bonn: Dümmler.
- Cruttenden, Alan (1997), *Intonation*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Dalton, Christiane; Seidlhofer, Barbara (1994), *Pronunciation*, Oxford: Oxford University Press.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2015), *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Denninghaus, Friedhelm; Subik, Barbara; Chen-Klein, Xianghong; Leimbigler, Peter (1980), *Kommunikationskurs Chinesisch - chinesisch sprechen*, München: Hueber.
- Denninghaus, Friedhelm (1984), „Tendenzen der modernen Fremdsprachendidaktik“, in *Chun* 1, 10-15.
- Denninghaus, Friedhelm; Chen, Xianghong (1986), *Kommunikationskurs Chinesisch: Chinesisch lesen, politische Texte aus Zeitungen und Zeitschriften*, München: Huber.
- Derwing, Tracey; Munro, Murray (2015), *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*, Amsterdam: Benjamins.
- Dörnyei, Zoltán (2007), *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford: Oxford University Press.
- Duanmu, San (2007), *The Phonology of Standard Chinese*, Oxford: Oxford University Press.
- Gebhard, Christian (2016), „Häufige Fehler erwachsener Lerner des Chinesischen im Anfängerstadium“, in *Chun* 31, 30-50.
- Goodwin, Janet (2013), „Pronunciation teaching methods and techniques“, in Chapelle, Carol (Hg.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Hoboken: Blackwell Publishing, 4725-4734.
- Gu, Zheng (顾肇); Wu, Zhongwei (吴中伟) (2005), „留学生入门阶段语音教学研究“ (Eine Studie zur Aussprachevermittlung bei Austauschstudierenden im Anfangsstadium), in *Yunnan shifandaxue xuebao* 3(2), 12-17.
- Guder, Andreas (2005), „Kann man das überhaupt lernen? Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache“, in *Lebende Sprachen* 2, 61-68.
- Hao, Yen-Chen (2012), „Second language acquisition of Mandarin Chinese tones by tonal and non-tonal language speakers“, in *Journal of Phonetics* 40, 269-279.
- Hao, Yen-Chen (2018), „Second Language Perception of Mandarin Vowels and Tones“, in *Language and Speech* 61(1), 135-152.
- Hayes, Alfred S. (1968), *Language laboratory facilities: technical guide for their selection, purchase, use, and maintenance*, London: Oxford University Press.

- Henne, Henry (1977), *A Handbook on Chinese Language Structure*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Hess, Wolfgang (2003), „Grundlagen der Phonetik“, in *Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik*, 23.01.2003, <http://www.ofai.at/~hannes.pirker/esslli03/hess_signalproc_kap4.pdf>, zuletzt eingesehen am 7.6.2018.
- Hirschfeld, Ursula (2001), „Vermittlung der Phonetik“, in Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 872-880.
- Hönigsperger, Helmuth; Potuzak, Vera (2001), „Modernes Sprachlabor im Alten AKH“, in *comment-archiv*, <<http://comment.univie.ac.at/01-1/10>>, zuletzt eingesehen am 5.3.2018.
- Hunold, Cordula (2004), „Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende“, in *Chun* 19, 33-48.
- Jin, Meiling (2016), „Wieso sagen Lernende zāi-jiān statt zàijiàn? Zu Übertragungen der muttersprachlichen ‚Logik‘ in die Fremdsprache an Beispielen aus der suprasegmentalen Phonologie“, in *Chun* 31, 70-81.
- Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter; Moseke, Andreas (2003), „Prosodischer Akzent“, in *Wissenschaft öffentlich der Universität Bielefeld*, 10.01.2005, <<https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Sprache/Prosodie.html>>, zuletzt eingesehen am 7.6.2018.
- Kurpaska, Maria (2010), *Chinese Language(s): A Look through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lamnek, Siegfried (1998), *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Levis, John (2005), „Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching“, in *TESOL Quarterly* 39(3), 369-377.
- Li, Charles N.; Thompson, Sandra A. (1981), *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*, Berkeley: University of California Press.
- Liao, Rongrong (1994), *Pitch Contour Formation in Mandarin Chinese: A Study of Tone and Intonation*, Ph.D. Dissertation: The Ohio State University.
- Lin, Yen-Hwei (2007), *The Sounds of Chinese*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lu, Jianji (鲁健骥) (2010), „对外汉语语音教学几个基本问题的再认识“ (Eine Wiederbetrachtung grundlegender Probleme bei der Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), in *Da li xueyuan xuebao* 9(5).

- Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Meyers, Colleen (2013), „Mirroring project update: Intelligible accented speakers as pronunciation models“, in *TESOL Video News: The Newsletter of the Video and Digital Media Interest Section*,
<<http://newsmanager.commpartners.com/tesoldmis/issues/2013-07-27/6.html>>, zuletzt eingesehen am 23.08.2018.
- Miracle, Charles W. (1989), „Tone production of American students of Chinese - A preliminary acoustic study“, in *Journal of Chinese Language Teachers Association* 24, 49-65.
- Norman, Jerry (1988), *Chinese*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Orton, Jane (2013), „Developing Chinese oral skills - A research base for practice“ in Kecskes, Istvan (Hg.), *Research in Chinese as a Second Language*, Boston: De Gruyter, 9-31.
- Roche, Jörg (2013), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Francke.
- Shen, Xiaonan S. (1989), „Toward a register approach in teaching Mandarin tones“, in *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 24(3), 27-47.
- Shih, Chilin (1997), „Mandarin third tone sandhi and prosodic structure“, in Wang, Jialing; Smith Norval (Hg.), *Studies in Chinese Phonology*, Berlin: Mouton de Gruyter, 81-123.
- So, Connie K. L. (2006), *Effects of L1 Prosodic Background and AV training on Learning Mandarin Tones by Speakers of Cantonese, Japanese, and English*, Ph.D. Dissertation: Simon Fraser University.
- Song, Yidan (宋益丹) (2009), 《对外汉语声调教学策略探索》 (Eine Untersuchung zu den Lehrstrategien der Töne im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), in *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 3, 48-53.
- Vanderplank, Robert (2010), „Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning“, in *Language Teaching* 43(1), 1-37.
- Wulf, Herwig (1978), *Sprachlaborkursbuch: Programme im Englischunterricht: Technik, Theorie, Erfahrungen und Empfehlungen*, Paderborn: Schöningh.
- Xing, Janet Zhiqun (2006), *Teaching and Learning Chinese As a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*, Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Xu, Lei (2007), *Phonological Variation and Word Recognition in Continuous Speech*, Ph.D. Dissertation: The Ohio State University.
- Yang, Chunsheng (2013), „Acquiring the pitch patterns of L2 Mandarin Chinese“, in *Chinese as a Second Language Research* 2(2), 221-242.
- Yang, Chunsheng (2016), *The Acquisition of L2 Mandarin Prosody: From Experimental Studies to Pedagogical Practice*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Yang, Jizhou (杨寄洲) (2009), 《汉语教程 一年級教材》 (Chinesischlehrplan – Kursmaterial für den ersten Jahrgang), Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.
- Yuan, Jiahong (2004), *Intonation in Mandarin Chinese: Acoustic, Perception, and Computational Modeling*, Ph.D. Dissertation: Cornell University.
- Yuan, Jiahua (袁家骅) (1989), 《汉语方言概要》 (Die chinesischen Regionalsprachen im Überblick), Beijing: Wenzhi gaige chubanshe.
- Zhang, Jie; Lai, Yuwen (2010), „Testing the role of phonetic knowledge in Mandarin tone sandhi“, in *Phonology* 27(1), 153–201.
- Zhou, Jian (周健) (2009), 《汉语课堂教学技巧 325 例》 (325 Beispiele zu Unterrichtsfertigkeiten für die Chinesischklasse), Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Zhou, Xiaobing (周小兵) (2009), 《对外汉语教学导论》 (Eine Einführung zum Chinesisch-Fremdsprachenunterricht), Beijing: Shangwu Yinshuguan.

Internet

- Audacity: Free, open source, cross-platform audio software,
<<https://www.audacityteam.org/>>, zuletzt eingesehen am 17.10.2018.
- Fachverband Chinesisch (FaCh): Die chinesische Sprache – 关于汉语,
<<http://www.fachverband-chinesisch.de/chinesischindeutschland/diechinesischesprache/index.html>>,
zuletzt eingesehen am 30.08.2018.
- Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien: Modernes Chinesisch 1a (2016W),
<<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=150038&semester=2016W>>,
zuletzt eingesehen am 30.08.2018.

Sprachlabor Bedienungsanleitung

- ITCS Europe (2012), *Multimedia Laboratory with VirtueRec V3 and VirtuoTeach V3 – User Manual*, Version 3.01, Beveren, Belgien

Anhang

Transkription der Gruppendiskussion

Kategorien für die Datenanalyse

- G – Generelle Meinung zur Aussprache
- P – Positiv Aspekte
- N – Negativ Aspekte
- F – Feedback
- A – Anregungen für den Ausspracheunterricht
- T – Technisches Equipment
- Z – Zusätzliche Anmerkungen

(Der Buchstabe der jeweiligen Kategorie steht hinter den Statements)

M: *Moderatorin*
S1-5: Studierende

M: *Okay danke. Ja, dann würde ich gerne von euch wissen, wie wichtig euch eine korrekte Aussprache ist?*

S2: Also mir persönlich sehr wichtig. Ich habe das Gefühl, wenn ich lerne, etwas korrekt auszusprechen, hilft mir das auch das korrekt zu hören. Wie gesagt, das Hören von Tönen und manchen Wörtern ist doch ein bisschen schwierig. Aber wenn ich das selbst schon sehr gut kann, dann kann ich das auch schneller umsetzen. G

S1: Vor allem auch für die Person gegenüber, dass sie dich auch verstehen kann. Wenn du was falsch betonst, dann ergibt es ja einen anderen Sinn. Und dann macht es ja keinen Sinn. G

M: *Mh, ja stimmt.*

S3: Chinesisch ist sehr stark von den Tönen und der Aussprache abhängig. Vieles klingt gleich, hat aber im Kontext eine andere Bedeutung. Ja, die Aussprache ist schon wichtig. G

M: *Ja, eben vor allem im Chinesischen.*

S4: Vor allem im Chinesischen. Was mir einfällt bei Aussprachevariationen. Zum Beispiel die innersprachlichen Variationen in China. Nehmen wir jemanden aus Peking und jemanden aus Shanghai her. Die sprechen ja tendenziell Sachen anders aus. Oder zum Beispiel auch in Taiwan oder in Südchina. Wie ist das Verständnis, wenn jemand das "sh" nicht ausspricht, sondern nur ein "s" sagt. Ist das auch für die anderen Personen verständlich oder müssen sie das vielleicht im Kontext lesen, sodass das über den Rahmen der Aussprache hinausgeht. Z

S5: Ich glaube, dieses System mit den Tönen ist ein bisschen schwierig. Es funktioniert nicht genau so, wie wir es lernen. Also in der Realität, wenn ich die chinesische Sprache höre und TV-Shows anschau. Ich glaube, das was wir lernen, das sind die Basics. Z Wir müssen das Lernen, um die Sprache zu verstehen und, um uns auch ausdrücken zu können. Aber für die Aussprachearbeit müssen wir mehr hören. Ich glaube, das ist wichtiger. Und nicht einzelne Wörter, sondern ganze Texte verstehen. Das ist glaube ich wichtiger. Nicht jedes Wort oder jede Silbe. Ich glaube, im Kontext ist es besser. A

M: *Mh.*

S5: Ich hatte diese Situation als ich „kuaile dawei“, happy camp, eine altchinesische Show schaute. Da war es so. Es gibt fast nie englische Untertitel, normalerweise nur Chinesische. Sie sprechen was und ich schau auf den Untertitel. Ja dieses Zeichen kenne ich. Ich warte darauf, dass ich es im Text höre. Aber ich kann es nicht hören. Ich kannte dieses Zeichen, war mir aber nicht sicher, ob ich es hören konnte. Also das meine ich damit. Z

M: *Mh.*

S5: Ja, wir lernen, wie man etwas ausspricht. Aber das Erkennen, das ist wichtiger. A

S2: Sie hat schon recht. Es gibt ja auch im Innerchinesischen große Unterschiede. Wenn man sich Dokumentationen anschaut und chinesische Wissenschaftler sprechen, werden die dann mit Untertitel oder quasi simultan übersetzt. Aber man hört es ja dennoch. Da gibt es schon einige, wo ich es deutlich heraushöre, wo ich mir denke, ja so schwer ist es ja gar nicht. Und dann gibt es welche, wo ich fast gar nichts herausfiltern kann. Also das macht den Unterschied vom Sprecher aus. Und da weiß ich nicht, ob das nur Anfängern so geht. Oder ob das ... Ich hoffe nicht, dass das so bestehen bleibt. (lacht) Z

M: *Es wird besser mit der Zeit. (lacht)*

S2: Okay gut. (lacht)

M: *Manchmal geht es mir auch noch so. Manche Chinesen verstehe ich total schlecht. Meine Mutter kommt aus Taiwan und die taiwanesischen Variation verstehe ich am besten. Was man halt gewohnt ist.*

S2: Ja.

M: *Was war so der größte Unterschied zum normalen Sprachlaborunterricht, den ihr normalerweise hier auf der Sinologie habt, im Vergleich zu diesem Aussprachetraining.*

S4: Das individuelle Monitoring. Das war etwas, wofür wir im Sprachlabor weniger Zeit haben. Manche Sprachlaborkurse bestehen ja aus relativ großen Gruppen. In einer Gruppe von Frau Professor XX sitzen ungefähr zwanzig Leute drinnen. F

S2: Ungefähr ja.

S4: Und da ist es schwierig für eine Lehrkraft, die Aussprache von zwanzig Leuten individuell zu korrigieren oder drauf aufmerksam zu machen, was falsch oder gut sei. F N

S2: Ja, also wenn die Texte vorgelesen werden, müssen wir sie nachsprechen. Paar Sätze in dem Sinne. Und dann wirft sie zwar ein, wenn sie irgendwas gehört hat. Dann sagt sie nur, manche haben das falsch ausgesprochen. Aber es weiß eigentlich keiner von uns, wer das falsch ausgesprochen hat. Das heißt, wir sprechen das alle noch einmal aus, ohne dem eigentlichen Wissen, war ich das jetzt, die das falsch gesagt hat oder jemand anderer. Also das Feedback im Sprachlabor fehlt ein bisschen. F N

M: *Und sprechen da alle in der Gruppe, also im Chor zurück oder einzeln?*

S2: Also im ersten Semester war es wirklich nur in der Gruppe. Jetzt inzwischen ist es so, dass wir zuerst den Text durchgehen und dann auch versuchen frei zu sprechen, Dialoge zu führen oder auch vorlesen. Das hat sich jetzt natürlich ein bisschen verändert. Z

M: *Mh.*

S5: Ja, wir bekommen wenig Feedback. Ich stimme dem zu. F N Wenn wir zum Beispiel einen neuen Dialog durchgehen, glaube ich, dass es zu wenig Zeit gibt, um den Dialog wegen der Aussprache zu bearbeiten und, dass wir zu viel Zeit, für das Lesen von einzelnen Silben aufwenden. N Ich weiß nicht warum. Aber wir lesen ja auch oft in Pinyin. Manche Wörter kenne ich, manche kenne ich nicht. Aber ich verstehe nicht, wieso wir so viel Zeit dafür aufwenden. Ich würde gerne ganze Sätze lesen, aber nicht einzelne Silben. A Und ja, das Feedback fällt aus. Wenn wir zu zweit praktizieren, sind manchmal alle Töne falsch. Also echt, ALLE Wörter sind falsch. Ich habe eine musikalische Ausbildung. Ich höre das sofort. Alle Töne sind falsch. Und ohne Feedback ist es ein bisschen schwierig. Bei Sprechpraktikum ist es auch so. Es ist schwierig mit jemandem zu lesen oder einen Dialog zu führen, wenn sie alles andere oder manchmal alles falsch aussprechen. Zum Beispiel „si“ und nicht „shi“. Manche verstehen das nicht. Aber ich kann damit leben, wenn ich die Prüfung in Chinesisch schaffe. Ich verstehe muttersprachliche Chinesen leichter. Wenn Österreicher Chinesisch sprechen, verstehe ich nichts. Wenn die Töne ausfallen, ist das sehr schwierig. F N

M: *Gibt es noch irgendwelche Unterschiede zum Sprachlabor?*

S4: Wir haben jetzt versucht schneller, längere Sätze richtig auszusprechen. Was natürlich bisschen herausfordernder ist. Es ist auch Realitätsnaher, wenn man sich mit jemandem unterhält und dabei nicht gemächlich, sondern eher (schnalzt mit der Zunge) flotter spricht. Ich glaube, das ist eine Übung, die nicht schlecht für den Sprachlaborunterricht wäre. A P

M: *Im Sprachlabor sind es eher die Silben, die fokussiert werden?*

S4: Nein, im Sprachlabor sprechen wir schon. Da achten wir eher auf die Aussprache. Aber nicht auf die Performanz selbst, wie schnell wir sprechen und wie die Qualität der Aussprache ist. N Es ist eher so, nachdem wir die Wörter gut aussprechen können, üben wir mit der Zeit ein bisschen schneller zu reden. Z

S5: Es ist so. Zuerst liest du einfach. Wenn du das erste Mal den Text siehst, versuchst du alles richtig auszusprechen und langsam zu bearbeiten, blablabla. Danach musst du die kurzen Sätze schneller aussprechen. Da kannst du schon einfach so sprechen. Die langen Sätze bleiben noch bis zum Schluss über. Am Ende, wenn du den ganzen Text schon auswendig kannst, wenn die Aussprache schon ziemlich gut ist, dann arbeitest du an der Intonation und am Akzent. Also wer und wo wird gesprochen, und da ein bisschen Emotionen dazugeben. Aber zuerst ist es nur technische Arbeit. Und am Ende, wenn du das schon auswendig kannst ... Ich glaube, bei mir war das so. Ich weiß nicht, wie es bei den anderen war. Z Was mir auch gefällt ist, dass wir im Sprachlabor singen. P

M: *Hm?*

S5: Wir singen oft auch chinesische Lieder. In den Liedern trainieren wir zwar keine Töne, aber trotzdem die Aussprache. P

M: *Interessant. Okay, dann gehen wir zur nächsten Frage. Was haltet ihr von dieser Unterrichtsmethode, bei der ihr quasi zuerst hört und dann nachspricht? Wie ist es euch damit gegangen?*

S2: Mir ist es dabei gut gegangen. Durch diese ständigen Wiederholungen prägt man sich das doch besser ein. Und dadurch, dass es am Anfang relativ langsam gesprochen wird, höre ich die Töne viel besser und kann das auch besser in den schneller gesprochenen Sätzen umsetzen. P

S3: Ja, bei uns im zweiten Semester des Sprachlabors benutzen wir jetzt auch den Computer für die Texte. Da wird auch nachgesprochen. P Aber es wird halt nicht so oft wiederholt wie JETZT. N Also mit all den einzelnen Wörtern und, dass es immer mehr werden bis zum ganzen Satz.

M: *Findest du das gut, dass das in einzelnen Wörtern zu einem ganzen Satz aufgebaut wird?*

S3: Ich finde es gut. Es fällt mir schon leichter, da ich es mehrmals übe. P

S4: Da gab es jetzt ein Beispiel bei „zhi you liang ge didi“. Da verändert sich ja die Aussprache von „you“ ... warte „zhi you“. Vom dritten dann zum zweiten Ton.

M: *„zhi you“. Also von „zhi“.*

S4: Genau, also von „zhi you“ und dann „liang“ im Dritten. Wenn man das nur einzeln ausspricht, kann man ein bisschen konfus werden. Oder zum Beispiel „yi jia“.

Normalerweise hat das „yi“ wenn es mit einem Zählwörterwort in Verbindung gebracht wird zwei verschiedene Aussprachen. Den zweiten Ton und den vierten Ton. Darauf muss man halt achten. A P

M: *Mh genau. Es ist wichtig, dass man das im ganzen Satz ausspricht, damit man auch die Tonsandhis, also die Tonveränderungen miteinbezieht.*

S2: Zumindest nicht als einzelnes „yi“. Dieses „yi jia“ zum Beispiel finde ich schon wichtig. Ich weiß, dass mir dieser Fehler öfter passiert, dass ich am ersten Ton hängen bleibe. Wenn ich das jetzt vorgesetzt bekomme und das öfter höre, dann merke ich mir das auch eher. Und das finde ich wieder wichtig, dass das mitgemacht wird. Das Gleiche, wie mit „bu“ (lacht). A P

S1: Es ist auch gut, dass wir uns die Aufnahmen noch mal anhören können, die wir sprechen. T P Weil sonst hört man sich ja nicht, wenn man in der Gruppe redet. Dann hörst du deine Stimme meistens nicht und du weißt auch nicht, wie korrekt du die Töne betont hast. Ich find es deshalb auch gut, dass wir im eigenen Tempo lernen können. T P Also nicht unbedingt sooo laaangsam jetzt reden, N sondern auch schneller werden können. P

S5: Ich glaube, diese Übung ist gut für die Aussprache, aber nicht unbedingt für das Sprachenlernen selbst. Das ist ein bisschen anders. Wir müssen diese Konstruktionen auch in anderen Kontexten erkennen. Aber hier haben wir immer nur einen Kontext. N Meiner Meinung nach fokussieren wir hier mehr die Aussprache. Neue Wörter machen nur einen kleinen Prozentsatz aus. Besser wird es, wenn wir dieses System, also diese Wörter und Konstruktionen in andere Situationen übertragen. Ich glaube, das ist wichtig für das Sprachenlernen. A Aber diese Übung ist mehr für die Aussprache, glaube ich. Aber es ist schon wichtig, dass wir das sofort wiederholt hören. Wir müssen das einmal Hören und wenn wird das gleiche später noch mal in einer anderen Konstruktion hören und dies erkennen, merken wir uns das besser. Aber man kann das auch hundertmal hören und es sich nicht merken. Man merkt es sich besser, wenn man das irgendwo noch mal hört und erkennt. Dann lernt man das. Das weiß ich. Für mich trifft das zu. Deshalb schreibe ich beispielsweise nicht mehrmals die Zeichen. Das funktioniert bei mir nicht. Bei mir funktioniert es, wenn ich mich sofort (schnippt mit dem Finger) daran erinnern kann. Wenn ich sitze, einen anderen Gegenstand mache und ich schreibe die Zeichen, dann ist es okay. Später kann ich das nicht mehr schreiben. Mit dem Gedächtnis ist das glaube ich auch so. Z

S4: Also dieses Format wäre sehr gut für ein Aussprachetraining.

S5: Ja, für die Aussprache.

S4: Aber für freies Sprechen würde man was Anderes nehmen. Z

S2: Ja gut, aber dafür hat man ja auch die Version zwischen Sprachlabor und Sprechpraktikum. Das Sprachlabor ist ja auch dafür da, meiner Meinung nach, dass die Aussprache möglichst korrekt ist. Und das andere, dass man die Sprache

selbst anwendet. Das kommt mit der Zeit sowieso. Und Sprechpraktikum und modernes Chinesisch ist ja auch noch da. Z

S4: *Mh ja.*

S2: Ich hab es vorher schon gesagt. Also mein größeres Problem ist eben die Aussprache. Weil Vokabeln lernen, das kann ich zuhause machen. Schriftzeichen kann ich zuhause üben. Grammatik kann ich auch lernen. Aber Aussprache ist etwas, da brauche ich ein Feedback. F P

M: *Bleiben wir gleich beim Feedback. Wie wie ist es euch damit gegangen? Hat euch das was gebracht? Wie habt ihr das Feedback wahrgenommen?*

S1: Ich fand es schon ziemlich gut. Weil ich dadurch auch erkannt habe, dass ich an der und der Stelle Fehler gemacht habe. Das wäre mir nicht unbedingt aufgefallen. F P Und durch das Wiederholen habe ich es mir auch besser einprägen können. P Worauf ich jetzt mehr achten muss, ist dieses „shi“ und „zi“. Das kommt bei mir automatisch. Aber ich versuche trotzdem darauf zu achten. Das passt gut. Z

S3: Ja auch. Das Feedback ist wirklich gut, weil wir es von selber nicht immer merken. Und dafür ist dieses Feedback da, dass man dann drauf aufmerksam gemacht wird. Oh, da und dort ist ein Fehler. Das ist schon ein bisschen persönlicher, als wenn man das generell sagt, dass wer was falsch gesagt hat. Da weiß man dann, ICH habe dort was falsch gesagt. DORT liegt mein Problem. F P

S4: Ich denke, dieses Monitoring ist zum Beispiel im ersten Semester sehr sinnvoll. Wenn man sofort am Anfang die ganzen Fehler ausmerzt und verbessert, dann hat man im späteren Verlauf diese Probleme nicht mehr. F A Wenn man am Anfang nicht so sehr auf die Fehler achtet, tendiert man dazu, im späteren Verlauf des Semesters oder Lehrjahres diese Fehler öfter zu machen. Vor allem bei der Aussprache. Wenn man später mal ganze Texte lesen muss, ohne Hanyu Pinyin. Z

S5: Mir hat das auch sehr gefallen. F P Ich glaube, das ist sehr gut für das Muskelgedächtnis. Kann ich das so sagen? Wenn die Muskeln wissen was sich machen müssen, sodass sich die Aussprache auch richtig anhört. Wir müssen lernen, wie die Aussprache passiert. Und wir müssen das quasi kopieren. Und wir müssen auch wissen wie das funktioniert. A Hier geht es nicht um neue Wörter oder Grammatik, sondern was im Mund passiert, wenn wir die verschiedenen Silben und Wörter aussprechen. Wie funktioniert das. Und das nicht nur bei einzelnen Wörtern. Das ist wichtig. Wir müssen die Muskeln fühlen, wenn wir lange Sätze sprechen. Wie fühlt sich das an, wo fühle ich was. Das glaube ich. A

M: *Hat dir mein Feedback geholfen?*

S5: Meinst du, wenn wir zu zweit gesprochen haben?

M: *Ja, wenn wir gemeinsam gesprochen haben.*

S5: JA das war hilfreich. Sehr. Glaube ich schon. Ich selbst höre, wenn ich was nicht richtig sage. Wenn es falsch oder total falsch ist. Trotzdem, wenn jemand anderes das hört, ist das noch mal ein zusätzliches Feedback. Das ist cool. F P

S2: Wie gesagt, Feedback brauche ich immer. Wenn ich Fehler mache, bin ich froh, wenn mir das jemand sagt. Das empfinde ich als eine positive Kritik, an der ich dann arbeiten kann. Ja, das ist eine gute Methode. F P

S5: Es wäre auch hilfreich, wenn wir, nachdem wir alles richtigmachen, weitere Anweisungen bekommen. Es muss dann noch etwas geben, das wir verbessern können. Ich glaube, dass die Aussprache nie supergut und perfekt sein wird. Wir müssen noch ein Ziel haben. Nicht „das ist super jetzt“, sondern „probiere das noch mal“. Das wäre cool. A

S2: Ich glaube, da brauchen wir uns auch nichts vormachen. Ich kenne eine Französin, die spricht wirklich ein schönes Chinesisch aber mit französischem Akzent. Den kriegt sie nicht los. (lacht) Man hört, dass sie aus Frankreich ist. Und ich glaube, das wird auch uns als Österreicher so gehen. Okay, wir wissen, wo du herkommst. (lacht) Z

(Gelächter)

S3: Akzent ist schwer wegzubekommen. Z

S2: Ich habe mir das nie gedacht, dass man das im Chinesischen auch so hört, weil das doch so eine tonale Sprache ist. Darum habe ich mir gedacht, dass der Akzent irgendwann verschwinden wird. Aber als ich diese Französin gehört habe, habe ich mir gedachte, doch das bleibt. (lacht) Z

M: *Und jetzt noch zur Technik. Hat euch das gefallen, über das Mikrofon und über die Kopfhörer zu üben und zu sprechen? Wie ist es euch mit dem technischen Equipment gegangen?*

S4: Also wenn man im Sprachlabor in der Gruppe ist, dann ist das glaube ich sehr hilfreich. Dann hat jeder seinen Einzelplatz und ist ungestört, wenn er redet. Man kann sich nur auf seine eigene Aussprache konzentrieren. T P

S2: Ja.

S4: Ich glaub, in der Gruppe ist das vorteilhaft. T P

S5: Ich konnte dich auch hören. (lacht)

S4: Ah okay.

S5: Das war bei „liang ge didi qu gou ren“. (Gelächter) Es war aber okay. Vielleicht wäre es für mich besser gewesen, ein bisschen lauter zu drehen. Ich höre einfach laut Musik. Vielleicht brauche ich es deswegen ein bisschen lauter. Und für das erste Mal, für diese Wiederholungen, wäre es auch hilfreich, wenn wir dieses speed

control probieren könnten. T A Sodass wir das schneller sprechen können. Ich glaube, im Chinesischen wird man nicht so „ni ja lalala“. Man würde nicht so langsam reden. N

S2: Wobei, mir hat das ganz gut gefallen, die schnellen Sätze zum Schluss. P

S5: Ja. Und verschiedene Stimmen. A

S4: Stimmen.

S5: Ja genau.

S2: Ja.

S5: Zum Beispiel bei diesen Übungen, wenn wir im Sprachlabor Silben hören. Einmal wiederholt ein Mann und ein andermal wiederholt eine Frau. Für mich ist das total anders. Ich schreibe immer zwei, drei Antworten zu dem was sie gesagt haben. Für mich klingt das total anders. Mit den Tönen ist das auch so. Obwohl es eine CD von einem Lehrbuch ist. Für mich ist es total anders. Ich meine, hilfreich wäre eine schöne Stimme in schöner Geschwindigkeit. Ja. A In Realität wird niemand für uns so langsam sprechen. (Gelächter) N

M: *Wie ist es dir mit der Technik gegangen?*

S3: Ich finde die Technik gut. Ich meine, im Sprachlabor sind die Computer ja dafür da. (lacht) Weil sonst ist es nur der Raum, den man benutzen würde, wenn man die Computer gar nicht benutzt, wenn die einfach nur dastehen. (lacht) T P Sonst glaube ich, wäre das auch gut zum Üben für Zuhause. Dass man solche Übungen auf CD hat und sich die Zuhause immer wieder anhören kann, wenn man Zeit hat. A

M: *Mh.*

S2: Also ich denke, das sollte man sowieso tun – viel Hören. Mir persönlich hat es geholfen, die bekannten Texte zu hören. Ich mache das immer während dem Autofahren, dass ich die CD rein tue und dann die bekannten Texte höre. Aber da weiß ich auch, dass ich da alles verstehe und dann kann ich das beim Autofahren auch nachsprechen. Aber vernünftiger wäre es wahrscheinlich, manchmal auch unbekannte Texte zu nehmen. (lacht) Z

S5: Das kann man auch mit verschiedenen chinesischen TV-Serien machen. Einfach Kopfhörer aufsetzen. Mit Serien, die nicht zu kompliziert sind. Beispielsweise Historische oder so, die sind zu schwierig. Aber Einfache. Und wenn jemand spricht, einfach stoppen, um das zu wiederholen. Normalerweise gibt es auch Schriftzeichen als Untertitel. Nicht Pinyin. Das ist auch super. Da verschiedene Leute auch verschiedene Formen sprechen. Und vielleicht kann man schon welche erkennen. Also das wäre auch hilfreich. Ich glaube, das ist so wie eine Analogie. Wenn wir in verschiedenen Geschwindigkeiten sprechen. Und wenn man in

Zeichen interessiert ist, kann man nachschauen, was das bedeutet. Ich mache das und das hilft. (lacht) Z

M: *Wie ist es dir gegangen? Mit der Technik.*

S1: Ich finde es gut. Wir sind das ja gewohnt, im Sprachlabor mit den Geräten zu arbeiten. Es wäre auch komplett anders, wenn wir das ohne Kopfhörer üben würden. Dann wären wir auch bisschen abgelenkt von den anderen Stimmen. Ja, ich finde es gut. T P

M: *Was würdet ihr euch für das nächste Aussprachetraining wünschen? Du hast schon was erwähnt, unterschiedliche Stimmen.*

S?: Und Geschwindigkeiten. A

M: *Geschwindigkeiten.*

S5: Ja, speedcontrol.

S4: Das macht Frau Professor X auch. Sie gibt uns authentische Texte, die wir uns zuerst anhören und dann kriegen wir auch die Transkripte. Das find ich nicht schlecht, dass wir den Text bekommen, der ungefähr zu 80 Prozent aus Vokabeln besteht, die wir bereits kennen. A P

S2: Mh. richtig.

S4: Sie hat auch so einen kleinen Anhang, was die anderen Wörter bedeuten können. Das spielt sie zuerst vor und dann fragt sie uns, was das bedeutet. Dann sprechen wir noch nach, wenn wir Zeit haben. A P

S2: Ja genau. Hauptsächlich beantworten wir Fragen über den gehörten Text. Was durchaus sinnvoll ist, weil letztendlich geht es ja darum, dass man herausfiltern kann, was der Andere spricht. A Z

S5: Vielleicht noch eine zusätzliche Version. Sodass wir es nicht nur normal probieren, sondern auch ein bisschen, wie sagt man das ... Wenn man den Platz von den Wörtern verschiebt. Einfach eine andere ...

M: *Andere Satzstellung.*

S5: Ja genau. Andere Satzstellung. Es funktioniert auch das andere Aussprachesystem. Aber trotzdem mit Wörtern, die wir schon kennen. Aber einfach an einer anderen Stelle. Das wäre auch hilfreich. A

S4: Ich komme noch mal auf die Variationen zurück. Im Sprachlabor wird ja auf Beijinghua mit Erisierung geachtet. Und wenn jemand die taiwanesishe Variation spricht, dass das im Sprachlabor auch akzeptiert wird. A Das durchzusetzen wird schwer. Ich kenne einige, die sagen, sie müssen immer darauf achten, wie sie reden. Oder, wenn jemand aus Shanghai kommt. Im Sprachlabor ist es so, da

muss ich immer aufpassen, wie ich rede. Wenn derjenige schon die Kompetenz hat, aber für Sprachlabor eine andere Variation sprechen muss, ist das wieder eine politische Sache. Z

M: *Sonst noch irgendwelche Anregungen oder Verbesserungsvorschläge? Was wünscht ihr euch für das Aussprachetraining?*

S1: Noch mehr schnellere Sätze. A Und vielleicht einen längeren Text als diesen hier. Der war schon etwas kurz. N Aber für die Zeit war es okay. Aber falls man das wirklich so einführen würde, würde ich längere Texte hernehmen. A

S2: Wobei das Problem auftaucht, wenn man so was einführt, dass es zeitintensiver ist, als die herkömmlichen Methoden. Das heißt, die Gruppen müssten deutlich kleiner gehalten werden. Was natürlich dann wieder zur Folge hat, dass die Kosten zunehmen. (lacht) Es ist natürlich auch eine Frage des universitären Budgets. Ich weiß nicht, ob man das auch zeitlich verkürzen kann, in einer größeren Gruppe. Je größer die Gruppe, umso weniger Zeit bleibt für den Einzelnen. N

M: *Hm stimmt ja. Ich meine, im Prinzip sind ja genug Plätze da. Das heißt, jeder kann ja trotzdem noch arbeiten.*

S2: Richtig ja. Ganz genau. Aber trotzdem, persönliches Feedback kann man mehr geben je kleiner die Gruppe ist. Das ist ganz klar. F A

M: *Genau.*

S4: Oder wie wäre freieres Sprechen mit diesem Monitoring? Wäre auch nicht schlecht, wenn man jemanden auffordert, frei sprechen zu müssen. Sodass die Person lange Sätze sprechen muss, mit der richtigen Aussprache? Das wäre dann eine zusätzliche Herausforderung, anstatt abzulesen. A

S2: Mh ja. Was man vielleicht auch machen könnte, ist, wenn die Gruppen größer wären, dass man das Monitoring nicht auf eine Person gezielt richtet, sondern dass man sagt, ich hol mir jetzt zwei oder drei raus die dann einen Dialog machen müssen und man damit, das Ganze ein bisschen ausweitet. A Weil ich glaube, das ist immer ganz schwierig. Kleingruppenarbeit und Großgruppenarbeit ist einfach was ganz was anderes. Z

M: *Okay und dann zum Schluss noch, könntet ihr euch vorstellen, dass man so ein Aussprachetraining im Sprachlabor umsetzt? Also dieses Konzept, diese Unterrichtsmethode?*

S2: Ja, sinnvoll wäre es auf jeden Fall. Vor allem am Anfang. Das kann ich mir schon gut vorstellen, aber dann müssen die Gruppen eventuell kleiner sein, oder mehr Lehrkräfte haben, die das beaufsichtigen. P A

S3: Und wie schon gesagt, bereits im ersten Semester einführen, weil es dann vermeidet, später irgendwelche Fehler zu machen. A

S5: Ich glaube, dass das erste Semester in Kleingruppen stattfinden sollte. Jetzt ist es schon zu spät. (Gelächter) Alle Basics also Wissensfragen sollten im ersten Semester durchgenommen werden. A Jetzt sollten wir schon die ganzen Texte lesen und dabei versuchen, die richtige Aussprache zu verwenden. Wir sollten schon komplett selber arbeiten, aber nicht die einzelnen Silben oder so. Deshalb glaube ich, ist es vielleicht nicht so wichtig. Das was wir jetzt machen, kommt aus dem letzten Semester, also nicht aus diesem Semester. Deshalb meine ich, sind die Basics wichtig. A

S2: Ja, das ist mir aufgefallen. Im nächsten Kapitel des Lehrbuchs wird ja die Aussprache von Sätzen durchgenommen. Nicht nur die Aussprache von Wörtern, sondern wie man einen Satz intoniert. Das kommt meiner Meinung nach im Sprachlabor zu KURZ. N Wo mache ich in einem Satz wirklich Pause, wo betone ich gewisse Dinge, die ich betonen möchte. Damit ich nicht in einer Wurst durchrede, und dabei letztendlich vielleicht die Kernaussage verloren geht. Das kommt meiner Meinung nach im Sprachlabor etwas zu kurz. Also die Satzintonation. A

S5: So wie wir das intonieren, kann es im Chinesischen eigentlich nicht passen. Das ist unsere Logik. Ich komme aus Russland und ich habe auch eine andere Logik, wie ich etwas intoniere. Ich würde gerne etwas so sagen, weiß aber nicht, ob es so geht.

S2: Ja.

S5: Ob das verständlich ist. Also weniger mit Silben arbeiten, sondern mehr mit komplexer Intonierung. Das meine ich damit. A

M: *Okay möchte noch jemand etwas hinzufügen?*

S1: Ich glaube, das meiste wurde gesagt.

S2: Ja, denke ich auch.

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der chinesischen Phonetik und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht auseinander. Ein besonderes Merkmal des Chinesischen ist, dass es sich um eine Tonsprache handelt, bei der Tonhöhenbewegungen auf lexikalischer Ebene eine bedeutungsunterscheidende Funktion aufweisen. Dies hat zur Folge, dass die chinesische Aussprache für viele Fremdsprachenlernende ein hohes Fehlerpotenzial birgt. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt der Verbesserung der Aussprachevermittlung im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht. Dazu wurde eine qualitative Studie mit Sinologiestudierenden im Sprachlabor der Universität Wien durchgeführt. Ein Aussprachetraining, dessen Lehrmethode auf den Fremdsprachendidaktiker Friedhelm Denninghaus zurückgeht, dient den Studierenden als Basis für eine anschließende Gruppendiskussion. Ziel dieser Studie ist festzustellen, inwiefern das Aussprachetraining auf die Lernbedürfnisse der Studierenden eingeht und welche didaktischen Implikationen sich daraus herleiten lassen. Das Ergebnis zeigt, dass die Lehrmethode nach Denninghaus die wesentlichen Lernbedürfnisse der Studierenden berücksichtigt, dazu zählen: individuelles Feedback, authentische Ausspracheübungen in Form von Sinneinheiten und Sätzen, ein natürliches Sprechtempo, verschiedene Sprachmodelle und die Möglichkeit, Ausspracheübungen außerhalb des Unterrichts zu wiederholen.

Abstract (English)

This thesis is about Chinese pronunciation and its teaching in foreign language acquisition. A special feature of Chinese is that it is a tonal language, which causes the lexical meaning of a word to change depending on the tone movements. Therefore, the Chinese pronunciation poses great difficulties for many language learners. The research interest is how to improve Chinese pronunciation instruction in foreign language acquisition. For that purpose, a qualitative study was carried out with sinology students in the language laboratory of the University of Vienna. A pronunciation training that has its origins in the teaching method by Friedhelm Denninghaus (a researcher for foreign language didactics) provides the foundation for a group discussion. The aim of this study is to discover to what extent the pronunciation training fulfills the learners' needs. Which didactic implications can be made? The result shows that Denninghaus' teaching method fulfills most of the learners' needs, which include: individual feedback, authentic pronunciation exercises in terms of thought groups and sentences, a natural speaking rate, different language models and the opportunity to repeat pronunciation exercises outside the classroom.