

Kieler Arbeiten zur skandinavistischen Linguistik 7

Alessa Bösche

Wahrnehmungen und Überzeugungen zum Ausspracheunterricht im Fach Dänisch

Eine Interviewstudie mit Lehrkräften in Schleswig-Holstein

Kiel 2020

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Skandinavistik, Frisistik und Allgemeine Sprachwissenschaft

© Alessa Bösche, Kiel 2020

Alessa Bösche
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Skandinavistik, Frisistik und Allgemeine Sprachwissenschaft

Veröffentlicht am 7. 4. 2021

DOI: 10.21941/publ/kasl7

ISSN: 2701-6323

Die *Kieler Arbeiten zur skandinavistischen Linguistik* publizieren Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus der skandinavistischen Linguistik am Institut für Skandinavistik, Frisistik und Allgemeine Sprachwissenschaft der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Forschungsüberblick: Unterricht aus Lehrkräfteperspektive	7
2.1	Wahrnehmungen und Überzeugungen	7
2.1.1	Merkmale von Wahrnehmungen und Überzeugungen	9
2.1.1.1	Bildung	9
2.1.1.2	Auswirkungen auf das Handeln	11
2.1.1.3	Kontext	11
2.1.2	Das COACTIV-Kompetenzmodell	12
2.2	Wahrnehmung im Ausspracheunterricht anderer Fremdsprachen	13
2.2.1	Wissen	14
2.2.1.1	Fachwissen	14
2.2.1.2	Fachdidaktisches Wissen	15
2.2.2	Überzeugungen und Werthaltungen	16
2.2.2.1	Aussprache und Ausspracheunterricht	16
2.2.2.2	Spezifische Ausspracheaspekte	17
2.2.2.3	Methoden	18
2.2.2.4	Fehlerkorrektur	19
2.2.2.5	Bewertung	20
2.2.3	Kontextuelle Faktoren	20
2.3	Stand der Wahrnehmung der Ausspracheförderung im Dänischunterricht	20
3	Studie	23
3.1	Forschungsdesign	23
3.1.1	Erhebungsmethode und Instrumente	23
3.1.2	Teilnehmende und Kontext	25
3.1.3	Durchführung	26
3.1.4	Datenanalyse	27
3.2	Ergebnisse	28
3.2.1	Multiple-choice-Fragen	28
3.2.2	Qualitative Analyse der Interviews	28
3.2.2.1	Aussprache des Dänischen	29
3.2.2.2	Ausspracheunterricht	30
3.2.2.3	Fachwissen und Können	34
3.2.2.4	Aussprachephänomene und Regeln	35
3.2.2.5	Fachdidaktisches Wissen	36
3.2.2.6	Methoden und Material	37
3.2.2.7	Fehlerkorrektur	42
3.2.2.8	Testen und Bewerten	43
3.2.2.9	Äußere Faktoren	45
4	Diskussion	47
5	Fazit	59
	Literatur	61
	Anhang: Interviewaufbau und -leitfaden	66

1 Einleitung

Ein wichtiger Baustein beim Lernen einer Fremdsprache ist ihre Aussprache. Sie kann darüber entscheiden, ob Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern¹ erfolgreich sind oder misslingen. In den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein aller unterrichteter moderner Fremdsprachen (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2014, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2018, 2019a) sind Aussprache und Intonation neben Wortschatz, Grammatik und Orthografie Teil der sprachlichen Mittel über die Schüler im Rahmen der funktionalen kommunikativen Kompetenz verfügen sollen.

Das Fach Dänisch wird aktuell an 59 allgemein- und berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein unterrichtet (Jacob 2020) und durch die Nachbarschaft zu Dänemark und die gemeinsame Geschichte² hat das Dänische einen bedeutenden Stellenwert im Bundesland. Für die dänische Sprache ist die Aussprache von besonderer Bedeutung, da Dänen größtenteils gute Kenntnisse des Englischen und des Deutschen besitzen und deshalb bei schlechter Aussprachekompetenz sprachliche Ausweichmöglichkeiten bestehen, es in der dänischen Sprache eine geringe Variationstoleranz gibt und sie zudem eine sehr komplexe Phonetik besitzt (Tulaja 2020: 16). Trotzdem bildet die Aussprache den bisher am wenigsten unterstützten Bereich im schulischen Dänischunterricht (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 36) und wird häufig im Sinne eines kommunikationsorientierten Unterrichts vernachlässigt, in dem die Verständlichkeit gegenüber sprachlicher Korrektheit Vorrang hat (Tulaja 2020: 15–16). Dieser Widerspruch wirft die Frage auf, unter welchen Voraussetzungen die dänische Aussprache unterrichtet wird und ob eine angemessene Ausspracheförderung stattfinden kann.

Es existieren Hinweise darauf, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten und Bedarfe in Hinblick auf Ausspracheunterricht im Fach Dänisch in Schleswig-Holstein wahrnehmen (Jacob 2004; Tulaja 2020: 21–28). Dazu gehören unter anderem ein Mangel an angemessenen Materialien und eine mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte. Insgesamt gibt es jedoch nur wenig umfangreiche Erkenntnisse in diesem Bereich. Tulaja (2020: 24) schreibt: „Um in einer weiterführenden Studie mit diesem Schwerpunkt differenziertere Einblicke in den aktuellen Wissens- und Bedarfsstand der Dänischlehrkräfte in Schleswig-Holstein zu erlangen, sollte eine qualitativ ausgerichtete Studie durchgeführt werden.“ Diese Lücke soll die vorliegende Arbeit füllen.

Es soll der Frage nachgegangen werden, welche Wahrnehmungen und Überzeugungen Dänischlehrkräfte in Schleswig-Holstein zum Ausspracheunterricht haben. Wahrnehmungen der Lehrkräfte können Aufschluss über vorhandene Bedarfe und ihren Wissensstand geben. Ihre Überzeugungen beeinflussen wesentlich die Unterrichtsgestaltung (Borg 2015: 46) und damit die Unterrichtsqualität. Da Wahrnehmungen und Überzeu-

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden das generische Maskulinum verwendet, das alle Geschlechter einschließen soll. Sofern eine genderneutrale Form existiert, wird diese genutzt.

² Für weitere Informationen siehe z. B. Höder (2019).

gungen von Lehrkräften zu den Faktoren des Unterrichts gehören, die nicht direkt sichtbar und damit nicht beobachtbar sind, ist Gegenstand dieser Arbeit, sie durch Befragung in Form von Interviews offen zu legen. Derartige Studien existieren bisher nicht im Bereich der dänischen Sprache, aber bereits in Bezug auf den Ausspracheunterricht anderer Fremdsprachen, hauptsächlich der englischen. Ihre Ergebnisse deuten ebenfalls auf erhebliche Bedarfe und Verbesserungsmöglichkeiten hin.

Das Ziel dieser Arbeit ist dabei nicht, quantitativ vergleichbare Statistiken zu schaffen, sondern vielmehr explorativ eine breite Masse an aktuellen Daten zu sammeln. Dafür werden Leitfadeninterviews mit Dänischlehrkräften in Schleswig-Holstein durchgeführt, die anschließend in Orientierung an die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet werden. Zur Unterstützung der qualitativen Analyse erhalten die Probanden zusätzlich schriftlich wenige Fragen, die quantitativ ausgewertet werden. Um die gewonnenen Daten theoretisch einordnen zu können, wird das COACTIV-Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) herangezogen, das die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften beschreibt und Wissen und Überzeugungen enthält. Die Ergebnisse dieser Arbeit können Anhaltspunkte für weitere Forschung geben, die sich mit der Verbesserung der Rahmenbedingungen für Ausspracheförderung und mit der Lehrkräftebildung beschäftigt.

Zunächst stellt Kapitel 2 einen Überblick über den bisherigen Forschungsstand dar. Es skizziert die fächerübergreifende Forschung zu Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften (Kapitel 2.1.2), bisherige Studienergebnisse zu Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften zum Ausspracheunterricht anderer Fremdsprachen (Kapitel 2.2) und zum Ausspracheunterricht im Fach Dänisch in Schleswig-Holstein (Kapitel 2.3). Kapitel 3 beinhaltet die durchgeführte Studie. Es diskutiert Entscheidungen bezüglich des Studiendesigns (Kapitel 3.1) und stellt ihre Ergebnisse dar (Kapitel 3.2). Diese Ergebnisse werden in Kapitel 4 analysiert und diskutiert, sodass in Kapitel 5 ein Fazit der Arbeit gezogen werden kann.

2 Forschungsüberblick: Unterricht aus Lehrkräfteperspektive

In diesem Kapitel wird die bisherige Forschung zur Wahrnehmung des Unterrichts durch Lehrkräfte dargestellt.

Im ersten Teil (Kapitel 2.1.2) wird die theoretische Grundlage zu Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften geschaffen. Dazu gehören eine Beschreibung des allgemeinen Forschungsstands zu diesem Thema, die Merkmale von Wahrnehmungen und Überzeugungen, die ihre Relevanz ausmachen (Kapitel 2.1.1), und ein dazu existierendes theoretisches Modell (Kapitel 2.1.2). Ein Überblick über die bisher existierende Forschung zur Wahrnehmung des Ausspracheunterrichts in anderen Fremdsprachen wird anschließend gegeben (Kapitel 2.2), da, wie bereits erwähnt, nur sehr wenig Forschung zur Wahrnehmung des Dänischunterrichts vorliegt. Die dennoch existierenden Beiträge zur Aussprachewahrnehmung im Dänischunterricht werden im dritten Teil (Kapitel 2.3) zusammengefasst.

2.1 Wahrnehmungen und Überzeugungen

Die psychologische Lernforschung und die Pädagogik untersuchen unter anderem Kompetenzen von Lehrkräften, die zu einem erfolgreichen Unterricht führen. Untersucht wurden in der traditionellen Lehr-Lern-Forschung bis in die 1970er Jahre die Handlungen der Lehrkräfte und ihre beobachtbaren Effekte auf die Schüler. Dazu gehörten vor allem die Leistungen der Lernenden (Borg 2015: 7). Auf Grundlage der Annahme, die Unterrichtshandlungen der Lehrkräfte würden einen linearen und nur in diese eine Richtung verlaufenden Einfluss auf beobachtbare Effekte bei den Schülern nehmen, versuchte man, allgemeingültige Prinzipien für Lehr- und Lerntheorien zu bilden (Fang 1996: 48). Dieses sogenannte Prozess-Produkt-Paradigma stellt heutzutage noch immer einen häufig verwendeten Forschungsansatz dar (Köller 2008: 212–214).

Mit der populärer werdenden kognitiven Psychologie verschob sich der Forschungsfokus anschließend von den Handlungen auf die gedanklichen Prozesse der Lehrkräfte, die ihrem Verhalten zugrunde liegen. Lehrkräfte wurden nun als handelnde Personen in komplexen Situationen betrachtet, in denen mehrere, sich gegenseitig beeinflussende und nicht immer sichtbare Faktoren den Unterrichtserfolg ausmachen (Fang 1996: 48–49).

Als Wegbereiter dieses Trends gelten Shulman & Elstein (1975) bzw. Shulman (1986, 1987). Neben dem Fach- und Methodenwissen, das Lehrkräfte haben sollten, nahmen sie auch die mentalen Prozesse der Lehrkräfte in den Blick, die nötig sind, um in komplexen Unterrichtssituationen vielfältige Entscheidungen und Urteile zu bilden. Themenschwerpunkte waren hier die Unterrichtsplanung, die Entscheidungen, die Lehrkräfte während des Unterrichtsgeschehens treffen, Lehrkräfteurteile und die impliziten Theorien und Wissensbestände, auf denen diese Entscheidungen – oft unbewusst – beruhen (Borg 2015: 9–10).

Die Theorie, dass viele Faktoren die Urteile und Entscheidungen von Lehrkräften und damit den Unterrichtserfolg beeinflussen können, wurde in den folgenden Jahren in der Forschung weiterentwickelt. Dazu zählte auch, dass Untersuchungen nicht mehr unter ‚Laborbedingungen‘ durchgeführt wurden, sondern reale Unterrichtssituationen mit ihren vielfältigen Möglichkeiten und Einschränkungen als Untersuchungsgrundlage herangezogen wurden (Borg 2008: 16–20).

Eine weitere Entwicklung war die zunehmende Relevanz professionellen Wissens (*knowledge*) in der Forschung zur *teacher cognition*³. Verschiedene Versuche wurden unternommen, die Wissensarten, die für das Handeln von Lehrkräften relevant sind, zu ordnen (siehe z. B. Shulman 1987: 8). Dennoch ist eine trennscharfe Abgrenzung von Wissen zu einem in den 1990er Jahren weiteren aufkommenden Konzept, den *beliefs* nicht immer möglich (Borg 2015: 20–28). Pajares (2014: 313) führt zur Unterscheidung an: „Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact.“ Als deutsche Übersetzung für *beliefs* kann am ehesten der Begriff ‚Überzeugungen‘ gewählt werden (Oser & Blömeke 2012: 416).

Pajares (1992) bezeichnet *teacher beliefs* als ein „messy construct“, da zu dieser Zeit viele Begriffe für viele verschiedene Konzepte uneinheitlich verwendet wurden. In seinem viel zitierten Aufsatz versucht er, mit einer Definition von *beliefs* Ordnung zu schaffen und die bisherigen Befunde zusammenzufassen. Pajares (1992: 316) definiert *teacher beliefs* abschließend als „an individual’s judgement of the truth or falsity of a proposition, a judgement that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend, and do“. In folgender Forschung sei es jedoch wichtig, die Zusammenhänge von *beliefs* mit den Handlungen der Lehrkräfte, ihrem Wissen und den Effekten bei den Schülern zu untersuchen (Pajares 1992: 327). In der deutschsprachigen Forschung sind Überzeugungen bisher eher unterrepräsentiert. Oser & Blömeke (2012: 415) meinen jedoch, „[v]on Überzeugungen (*beliefs*) spricht man, wenn (meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten“.

Ebenfalls in den 1990er Jahren wurde fachspezifische Forschung zur *cognition* von Lehrkräften ein zentrales Thema. Damals und noch heute bilden die Mathematik und die Naturwissenschaften den größten Forschungsbereich (Borg 2014: 29, 31–32).

Seit den 2000er Jahren reißt das Forschungsinteresse an der Wahrnehmung und den Überzeugungen von Lehrkräften nicht ab. Neue Interessensgebiete werden erschlossen, beispielsweise durch Untersuchungen zu Unterschieden zwischen *individual* und *shared beliefs* (Borg 2015: 39; z. B. Steinmann & Oser 2012). Der Fokus der Forschung liegt heute darauf, die Wissensbestände von Lehrkräften zu verstehen und zu erforschen, wie diese

3 In der englischsprachigen Literatur, die den Großteil der Forschung zur Lehrkräftewahrnehmung ausmacht, wird häufig *cognition* als übergeordneter Begriff für die komplexen mentalen Prozesse bei Lehrkräften verwendet (vgl. z. B. Borg 2015). Er wird hier ohne Übersetzung übernommen, da kein gleichwertiges deutsches Wort existiert.

verändert und durch die Lehrkräfte verwendet werden können. Der Begriff Wissen (*knowledge*) wird dabei meist übergreifend für sämtliche psychologische Konstrukte verwendet (Borg 2015: 40).

Insgesamt ist das Forschungsfeld der Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften jedoch sehr unscharf abgegrenzt. In der Literatur gibt es viele unterschiedliche Definitionen und Begriffe für dieses Konstrukt.⁴ Borg (2015: 40) schreibt dazu: „The field is characterized by an overwhelming array of concepts. [...] The need for such diversity may be justified by the inherently complex nature of the phenomena under the study [...].“ Insgesamt definiert er *teacher cognition* als „an often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers and which are dynamic – that is defined and refined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers’ lives“.

2.1.1 Merkmale von Wahrnehmungen und Überzeugungen

2.1.1.1 Bildung

Die Bildung von Wahrnehmungen und Überzeugungen beginnt bereits während der eigenen Schulzeit und ihre Herkunft ist vielfältig. Die Lehrkräfteausbildung, eigene Unterrichtserfahrungen, aber auch die Kultur und Gesellschaft, in der eine Lehrkraft lebt oder andere Menschen, können die *cognition* prägen (Mansour 2009: 35–36).

In der Literatur finden sich verschiedene Interpretationen für die Herkunft von *beliefs*. Richardson (1996) meint, Überzeugungen würden sich aus drei Formen von Erfahrung bilden: aus eigenen Schulerfahrungen, der eigenen formalen Ausbildung als Lehrkraft und den eigenen Erfahrungen mit Wissen in verschiedenen Bereichen. Shulman (1987: 8–9) nennt vier Quellen von *teacher beliefs* und Wissen: das angesammelte Wissen über das eigene Unterrichtsfach, inhaltliches und pädagogisches Unterrichtsmaterial, äußere Strukturen wie Curricula und die formale Ausbildung als Lehrkraft und „wisdom of practice“ – die eigenen Erfahrungen aus der Praxis.

Daran schließt auch an, dass erfahrene Lehrkräfte im Unterschied zu unerfahrenen ein größeres *belief*-System haben, auf dem sie ihre Entscheidungen im Unterricht aufbauen. Sie können mit gesammeltem Expertenwissen besser Unterrichtssituationen einschätzen und wissen bereits vorher, was sie in etwa während des Unterrichts und bezüglich ihrer Schüler erwartet (Borg 2015: 47).

Überzeugungen haben meist einen statischen Charakter und sind relativ veränderungsresistent. Nach der frühen Bildung haben selbst äußere Faktoren wie Zeit, Vernunft, Ausbildung und Erfahrung wenig Einfluss. Sie sind jedoch Teil eines ständig wachsenden Systems von Überzeugungen, in dem die *beliefs* in Beziehung zueinander

⁴ Eine Liste der in der englischsprachigen Literatur verwendeten Bezeichnungen findet sich z. B. in Borg (2015: 41–45) oder Pajares (1992: 309).

stehen und das wiederum veränderungsresistent ist (Pajares 1992: 325–324). Mansour (2009: 73) spricht davon, *beliefs* zu verändern sei „a complex, perhaps even mysterious process“. Je älter ein *belief* ist, desto schwieriger ist es, ihn zu verändern. Kürzlich erworbene *beliefs* sind folglich einfacher zu ändern (Pajares 1992: 324).

Ob die Lehrkräfteausbildung Wirkungserfolge bezogen auf die Überzeugungen zeigt, ist fraglich. Längerfristige Interventionen zeigen dennoch teilweise Erfolge (Baumert & Kunter 2006: 506–507). Manche angehenden Lehrkräfte ändern ihre bisherigen *beliefs*, wenn sie mit der Realität im Klassenraum konfrontiert werden (Mansour 2009: 37).

Pajares (1992: 321) nennt Bedingungen, damit eine lernende Lehrkraft ihre *beliefs* ändert. Nur wenn bestehende Überzeugungen nicht ausreichen, um bestimmte Sachverhalte zu erklären, neue Informationen mit den alten *beliefs* vereinbar erscheinen, der Lernende eine Bereitschaft zeigt, Widersprüche zwischen mehreren Informationen aufzuklären, kann ein Lernender sein Überzeugungssystem verändern. Zudem müssen die neuen *beliefs* getestet und als effektiver und erfolgreicher als die alten befunden werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass *beliefs* im eigenen System nicht widersprüchlich sein und miteinander konkurrieren können (Mansour 2009: 32).

Gerade weil es so schwierig scheint, die bereits vor der Lehrkräfteausbildung erworbenen *belief*-Systeme zu verändern, ist ihre Erforschung für die Lehrkräftebildung besonders relevant. Borg (2015: 40) meint, „a key role for such research is to support teacher learning at both pre-service and in-service level“. Fang (1996: 59) schreibt dazu:

As for preservice teachers, the question then is: “How can teacher educators equip them with a coherent, sound teaching and learning theory?” Rather than feeding them with a plethora of theories, teacher educators should perhaps make more conscious efforts to help them realize what theory, or combination of theories, is most effective in enhancing student learning. Once they are equipped with sound learning and teaching theories, teacher educators will then need to look for ways (i.e. pedagogical knowledge) that will help them translate their beliefs and theories into effective instructional practice, so that the outcome of student learning is maximized.

Eine Möglichkeit zur Verbesserung der Lehrkräftebildung könnte also sein, angehenden Lehrkräften ihre eigenen *beliefs* bewusst zu machen und ihnen Möglichkeiten zu geben, sie zu überdenken und neue Elemente in ihr System zu integrieren (Mansour 2009: 37). Auch Fortbildungen für erfahrene Lehrkräfte können dabei helfen, *beliefs* zu äußern und zu reflektieren (Borg 2011).

Eine solche Reflexion ist wichtig, da Überzeugungssysteme oft implizit sind und nicht immer von Lehrkräften verbalisiert werden können: „[...] beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say, intend, and do - fundamental prerequisites that educational researchers have seldom followed“ (Pajares 1992: 314).

2.1.1.2 Auswirkungen auf das Handeln

Die Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften haben große Auswirkungen auf ihr Handeln und damit auf die Unterrichtsqualität. Sie strukturieren den Umgang mit ihrer Umwelt und haben Einfluss auf kognitive Vorgänge wie Denken, Schlussfolgern, Informationsverarbeitung und Motivation (Baumert & Kunter 2006: 298). Dabei sind auch *beliefs* und Wissen untrennbar miteinander verbunden und fungieren als Filter, durch den neue Erlebnisse und neues Wissen interpretiert, sowie gedankliche Prozesse gesteuert werden, die wiederum die *beliefs* prägen. Sie beeinflussen damit die Wahrnehmung und das Verhalten (Pajares 1992: 319, 324):

[...] clusters of beliefs around a particular object or situation form attitudes that become action agendas. Beliefs within attitudes have connections to one another and to other beliefs in other attitudes, so that a teacher's attitude about a particular educational issue may include beliefs connected to attitudes about the nature of society, the community, race, and even family. These connections create the values that guide one's life, develop and maintain other attitudes, interpret information, and determine behavior.

Beliefs können auf unterschiedliche Art und Weise die Handlungen der Lehrkräfte beeinflussen. Durch den Filtereffekt wird beeinflusst, wie Ereignisse wahrgenommen und interpretiert werden, der motivierende Effekt beeinflusst Entscheidungen für Handlungen und durch den Steuerungseffekt werden Reaktionen auf Handlungen anderer Menschen beeinflusst (Kunter & Pohlmann 2015: 268; Pajares 1992: 325).

Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass *beliefs* am ehesten die Handlungen der Lehrkräfte beeinflussen, wenn es sich um erfahrene Lehrkräfte und um geplante Aspekte des Unterrichtens handelt (Basturkmen 2012: 291).

2.1.1.3 Kontext

Beliefs und *cognition* von Lehrkräften können zwar Einfluss auf ihr Handeln haben, aber es ist nicht möglich, direkt Handlungen aus selbsterklärten *beliefs* und *cognition* abzuleiten (Borg 2015: 46). Dafür, dass die Überzeugungen von Lehrkräften nicht immer in Taten umgewandelt werden, ist oft der Kontext verantwortlich, in dem externe Faktoren als Hürden im Weg stehen können. Auch die Ausprägung, inwiefern *beliefs* in konkrete Handlungen umgesetzt werden, kann je nach Kontext unterschiedlich stark sein (Mansour 2009: 32, 39). Aus diesem Grund ist es für die Forschung wichtig, sich mit den Bedarfen von Lehrkräften zu beschäftigen, die Aufschluss über Verbesserungsmöglichkeiten des Lehrkontexts geben können. Borg (2015: 46) schreibt dazu:

This lack of congruence between teachers' observed practices and their explicitly stated beliefs has been attributed to the influence on teaching

of the social, psychological and environmental factors which exist in schools and classrooms and which teachers may perceive as external forces beyond their control. It is now accepted that the study of teachers' practices and cognitions must also take into account such factors.

Zu diesen externen Faktoren zählen beispielsweise Überbelastung, Disziplinprobleme, Ressourcenmangel, die Erwartungen der Eltern und das Verhältnis zum Kollegium. Auch dass Klassenarbeiten und Zensuren oft als Ziel des Unterrichts gesehen werden, kann ein Hindernis bei der Umsetzung eigener Überzeugungen sein, da die eigentlichen Ziele des Lernens überdeckt werden. Zeitmangel wird als wichtigster Faktor beschrieben, der mit vielen anderen einhergeht (Mansour 2009: 34).

2.1.2 Das COACTIV-Kompetenzmodell

Den einschlägigsten Ansatz im deutschsprachigen Raum, der unter anderem auf Grundlage der Vorschläge von Shulman (1986, 1987) entwickelt wurde, bildet das COACTIV-Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006). Es soll als theoretische Grundlage für diese Arbeit gelten und der Strukturierung und Einordnung der Forschungsergebnisse dienen.

Nach ihrem Modell (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2011: 32), das die Struktur der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellt, entstehe professionelles Handeln aus dem Zusammenspiel der vier Aspekte des „Professionswissens“, der „Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele“, der „motivationalen Orientierungen“ und der „Selbstregulation“. Diese Kompetenzaspekte lassen sich jeweils in Kompetenzbereiche und diese wiederum in Kompetenzfacetten spezifizieren.

Für diese Arbeit relevant sind das „Professionswissen“ und die „Werthaltungen, Überzeugungen und Ziele“ der Lehrkräfte. Diese beiden Aspekte sollen daher im Folgenden nach Baumert & Kunter (2006, 2011) genauer ausgeführt werden.

Wissen und Können, das heißt deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen, stellen laut Baumert & Kunter (2006, 2011) den Kern der Professionalität von Lehrkräften dar. Sie unterscheiden fünf Wissensformen: „Fachwissen“, „fachdidaktisches Wissen“, „allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen“, „Organisationswissen“ und „Beratungswissen“. Bei allen Formen könne unterschieden werden zwischen theoretisch-formalem und praktischem Wissen. Dabei liegt der Unterschied darin, dass theoretisches Wissen in semantischen Netzwerken repräsentiert und durch den Forschungsdiskurs erzeugt wurde und praktisches Wissen und Können direkt aus Erfahrungen in spezifischen Unterrichtssituationen entsteht, trotzdem aber „im Horizont akademischen Wissens verankert ist“ (Baumert & Kunter 2011: 34).

Ein zweiter relevanter Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sind ihre Werthaltungen und Überzeugungen (*beliefs*), die, wie bereits erwähnt, nur schwer von Wissen abzugrenzen sind. Baumert & Kunter (2006: 497) machen die Unterschei-

dung daran fest, dass Überzeugungen im Gegensatz zu Wissen nicht widerspruchsfrei sein müssen und der „individuelle Richtigkeitsglaube“ genüge.

Vier Bereiche zählen ihrer Meinung nach zu den Werthaltungen und Überzeugungen: „Wertbindungen“, „epistemologische Überzeugungen“, „subjektive Theorien über Lehren und Lernen“ sowie „Zielsysteme für Curriculum und Unterricht“. Mit „Wertbindungen“ sind allgemeine Vorstellungen von Lehrkräften zu ihrer Berufsmoral gemeint. Dazu gehören beispielsweise eine Fürsorgepflicht, der Umgang mit Heterogenität und verschiedene Bewertungsmaßstäbe (Baumert & Kunter 2006: 497–498). „Epistemologische Überzeugungen“, auch „Weltbilder“, umfassen Überzeugungen, „die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln“ (Baumert & Kunter 2006: 498). „Subjektive Theorien über das Lehren und Lernen“ und „Zielsysteme für Curriculum und Unterricht“ beeinflussen, genauso wie die „epistemologischen Überzeugungen“ und die „Wertbindungen“ von Lehrkräften, ihr Handeln im Unterricht. Zu diesen Theorien gehören auch Überzeugungen darüber, welche Methoden und Sozialformen am besten geeignet sind, um Unterrichtsinhalte zu vermitteln. Zielvorstellungen von Lehrkräften können auf einzelne Unterrichtsstunden und Handlungsschritte in diesen Stunden bezogen sein, aber auch allgemeiner auf übergeordnete Fach- und Bildungsziele (Baumert & Kunter 2006: 500–501).

2.2 Wahrnehmung im Ausspracheunterricht anderer Fremdsprachen

In der Forschung zu Wahrnehmung und Überzeugungen von Fremdsprachenlehrkräften gibt es viele Untersuchungen zu den Themenbereichen des Grammatik- und Wortschatzerwerbs (siehe z. B. Borg 2015). Im Bereich des Ausspracheunterrichts wurde bisher vergleichsweise wenig geforscht. Trotzdem sind einige relevante Studien aus den Jahren 2000 bis 2019 vorhanden. Ihre Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Die Studien stammen hauptsächlich aus dem Kontext des Englischunterrichts. Acht Studien befassen sich mit dem Englischen als Zweitsprache⁵ im Vereinigten Königreich (Burgess & Spencer 2000), in Irland (Murphy 2011), in Nordamerika (Baker 2013), in Kanada (Breitkreutz, Derwing & Rossiter 2001, Foote, Holtby & Derwing 2011) und in Australien (Macdonald 2002, Baker 2011, Couper 2017). Acht weitere Studien behandeln den Unterricht des Englischen als Fremdsprache in Griechenland (Sifakis & Sougari 2005), in Zypern (Hişmanoğlu & Hişmanoğlu 2010), in Finnland (Tergujeff 2012), übergreifend in sieben Ländern Europas (Henderson et al. 2012), in Québec (Foote et al. 2016), in Brasilien (Buss 2016), in Uruguay (Couper 2016) und in Hongkong (Bai & Yuan 2019). Nur drei relevante Studien behandeln andere Sprachen als die englische. Sie wurden alle in den USA durchgeführt. Nagle, Sachs & Zárata-Sández (2018) befragen Spanischlehr-

⁵ Der Begriff ‚Englisch als Zweitsprache‘ bezieht sich hier auf Englischunterricht in Ländern, in denen Englisch Amtssprache oder dominierende Sprache ist. ‚Englisch als Fremdsprache‘ bezeichnet Unterricht, der in Ländern oder Gebieten stattfindet, in denen normalerweise kein Englisch gesprochen wird.

kräfte zum Ausspracheunterricht. Huensch (2018, 2019) untersucht die Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften, die Deutsch, Spanisch und Französisch unterrichten.

Die aufgeführten Studien beziehen ihre Informationen aus sehr verschiedenen Methoden. Dazu gehören Umfragen (online und analog), Unterrichtsbeobachtungen, Interviews, schriftliche Reflexionen durch Lehrkräfte oder Kombinationen aus diesen Methoden. Sie wurden in verschiedenen Kontexten durchgeführt, wie universitären Sprachkursen, Sprachkursen für Geflüchtete und Schulunterricht. Aus diesen Gründen und weil es sich um Unterricht in anderen Sprachen als der dänischen handelt, sind die Ergebnisse nur bedingt mit denen der in dieser Arbeit durchgeführten Studie vergleichbar. Im Folgenden werden deshalb nur Ergebnisse aufgeführt, die prinzipiell auch für den Dänischunterricht gelten könnten. Sprachenspezifische Ergebnisse werden also nicht dargestellt.

Die Ergebnisse der oben genannten Studien werden nach den Kompetenzaspekten „Wissen“ und „Überzeugungen und Werthaltungen“ des Modells von Baumert & Kunter (2006) gegliedert. „Wissen“ kann dabei nach den Bereichen „Fachwissen“ und „Fachdidaktisches Wissen“ aufgeteilt werden. Die Kompetenzbereiche des Aspekts „Überzeugungen und Werthaltungen“ werden nicht für die Ergebnisgliederung des Forschungsüberblicks verwendet, da die Einordnung der Ergebnisse aufgrund von Überschneidungen teilweise nicht eindeutig erfolgen kann. Hier wird eine thematische Gliederung vorgenommen. Zu den im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) genannten Aspekten des Ausspracheunterrichts kommt der Kontext als weiterer Gliederungspunkt, da er, wie in Kapitel 2.1.1.3 beschrieben, die Umsetzung von Überzeugungen in die Praxis beeinflussen oder verhindern kann.

2.2.1 Wissen

2.2.1.1 Fachwissen

Ein wichtiger Teil des Fachwissens und Könnens für den Ausspracheunterricht ist die eigene Aussprachekompetenz der Lehrkräfte. Studienergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Lehrkräfte ihr eigenes Ausspracheniveau als gut einschätzen (Henderson et al. 2012: 12–13; Sifakis & Sougari 2005: 476–476). Andere Ergebnisse deuten hingegen darauf hin, dass Lehrkräfte Probleme und Unsicherheiten in ihrer eigenen Aussprachekompetenz sehen, wenn sie nicht selbst Muttersprachler sind. Die Verantwortung für Ausspracheförderung wird dann auf muttersprachliche Lehrkräfte übertragen (Bai & Yuan 2019: 139). Es finden sich andererseits auch gegenläufige Ergebnisse, wie zum Beispiel die Aussagen brasilianischer Englischlehrkräfte, Muttersprachler seien nicht unbedingt besser darin, Aussprache zu unterrichten als diejenigen, die die Sprache selbst erst später gelernt haben (Buss 2016: 633).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Fachwissens ist die theoretische Grundlage in Phonetik und Phonologie der unterrichteten Sprache. Die meisten befragten Lehrkräfte hat-

ten in ihrer Ausbildung Kurse in Phonetik und Phonologie (Buss 2016: 631). Einige finden aber, diese seien zu theoretisch und hätten wenig Interesse geweckt (Couper 2017: 830). Lehrkräfte, die Lücken im theoretischen Wissen über Aussprache haben, trauen sich nicht zu, sie zu unterrichten. Sie wissen nicht, wie sie sie erklären sollen, weil sie selbst unsicher sind. Als Folge vermeiden sie Ausspracheunterricht (Couper 2016: 37–39, 2017: 831).

2.2.1.2 Fachdidaktisches Wissen

Ein großes Anliegen der in den Studien befragten Lehrkräfte ist der Mangel an Aussprachedidaktik in der Lehrkräftebildung. Nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte hatten überhaupt Kurse in diesem Bereich (Buss 2016: 630–631, Baker 2011: 198, Couper 2017: 829; Foote, Holtby & Derwing 2011: 8; Huensch 2006: 8–9). So kritisieren Burgess & Spencer (2000: 193), dass in der Lehrkräftebildung vielmehr theoretische Phonetik und Phonologie unterrichtet würde, anstelle von Aussprachedidaktik, obwohl gerade sie der Aspekt sei, den die Lehrkräfte im Unterrichtsalltag brauchen. Lehrkräfte müssten herausfinden können, womit genau die Schüler Probleme haben und Strategien dagegen entwickeln.

Viele Lehrkräfte wünschen sich mehr Ausbildung in Aussprachedidaktik, da aus dem mangelnden Wissen Unsicherheit beim Unterrichten entsteht (Couper 2017: 830, Baker 2013: 154–155, Bai & Yuan 2019: 140, Baker 2011: 198, Macdonald 2017: 10, Huensch 2016: 14). Einige beklagen auch, dass es in ihrer Umgebung keine Angebote zu solchen Kursen gebe (Buss 2016: 631, Huensch 2018: 9–10).

Baker (2011: 199) stellt fest, dass sich selbst die Lehrkräfte, die einen Kurs in Aussprachedidaktik hatten, beim Unterrichten unsicher fühlen. In der Umfrage von Huensch (2016: 8–9) hingegen gibt ein relativ großer Anteil der Lehrkräfte (73 %) an, sich sicher zu fühlen, obwohl sie keine oder kaum Ausbildung in dem Bereich haben. Als Gründe für die Sicherheit nennen sie häufig ihre Muttersprachlichkeit.

Einige Lehrkräfte geben an, sich ihre Kompetenzen in Aussprachedidaktik selbst durch Lesen von Fachliteratur oder den Gebrauch von Lehrbüchern beizubringen. Außerdem gibt es die Annahme, dass eine Lehrkraft, die selbst eine gute Aussprache hat, sie auch automatisch gut unterrichten kann (Henderson et al. 2012: 13). Andere Lehrkräfte meinen, während des Unterrichts zu lernen, wie sie Aussprache unterrichten sollten. Sie testen verschiedene Methoden und beurteilen anschließend, ob sie gut oder schlecht funktionieren (Couper 2017: 829, 831). Oft können sie aber nicht einschätzen, ob ihre selbst entwickelten Strategien wirksam sind (Couper 2016: 38–39).

Manche Lehrkräfte denken, ihr Ausspracheunterricht sei nicht effektiv. Sie wissen nicht, wo sie ansetzen sollen, und haben Angst, dass ihr eigener Akzent die Lernenden beeinflussen könnte (Couper 2017: 831). Besondere Schwierigkeiten liegen außerdem in den Bereichen der Problemdiagnose und der Problembhebung (Baker 2011: 199). Lehrkräfte wünschen sich, etwas über die Ausspracheunterschiede der Ausgangssprache und

der Zielsprache zu lernen, um so die Fehler der Lernenden besser einordnen zu können (Couper 2016: 39, Buss 2016: 629).

Burgess & Spencer (2000: 193) nennen fünf Punkte, die laut ihrer Umfrage bezüglich der Gestaltung von Lernangeboten schwierig seien:

- a. the selection of features of pronunciation;
- b. the ordering of the features selected;
- c. the type(s) of discourse in which to practi[c]e pronunciation;
- d. the choice of methods which will provide the most effective results;
- e. the amount of detail to go into at different stages.

2.2.2 Überzeugungen und Werthaltungen

2.2.2.1 Aussprache und Ausspracheunterricht

Lehrkräfte erkennen im Allgemeinen die Relevanz von Aussprache und Ausspracheunterricht (Bai & Yuan 2019: 137–138, Henderson et al. 2012: 12, Murphy 2011: 12, Buss 2016: 628, Foote, Holtby & Derwing 2011: 15, Huensch 2018: 12–13). Eine gute Aussprache vereinfache die Kommunikation mit Muttersprachlern und anderen Sprechern der Sprache, aber motiviere auch und erhöhe das Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit beim Lernen der Sprache. Zudem könne es motivieren, durch „playing with sounds“ neue Wörter zu lernen (Bai & Yuan 2019: 137).

Dabei liefern die Studien unterschiedliche Ergebnisse, was die Häufigkeit von Ausspracheunterricht betrifft. Bei Buss (2016: 623–624) behaupten die befragten Lehrkräfte, relativ häufig Aussprache zu unterrichten. In der Studie von Huensch (2018: 11–12, 15) gibt die Mehrheit der Lehrkräfte an, regelmäßig Aussprache zu unterrichten. Die gesammelte Zeit beläuft sich jedoch nur auf 15 Minuten pro Woche oder weniger. Foote et al. (2016: 187) sehen es außerdem als fraglich an, dass befragte Lehrkräfte die tatsächliche Unterrichtszeit, die für Ausspracheförderung verwendet wird, richtig einschätzen. In ihrer Unterrichtsbeobachtung nimmt Aussprache nur einen kleinen Teil der sprachenbezogenen Unterrichtszeit ein (10 %). Der größte Teil bezieht sich auf Wortschatz. Bei Huensch (2019: 28–29) sind es sogar nur 2 %.

Obwohl die von Bai & Yuan (2019: 139) befragten Lehrkräfte es wichtig finden, Aussprache in den Unterricht zu integrieren, unterrichten sie sie kaum, da sie es als zu schwierig ansehen. Das führe zu einem Spalt zwischen Überzeugung und tatsächlicher Praxis.

Der Großteil des Ausspracheunterrichts passiert ad hoc, und selten ist eine ganze Unterrichtsstunde zur Aussprache geplant (Huensch 2019: 27, Couper 2016: 41).

Eine weitere Überzeugung von Lehrkräften ist, dass es altersbezogene Grenzen gebe, bis zu denen ein Lernender ein muttersprachliches Ausspracheniveau erreichen kann (Breitkreutz, Derwing & Rossiter 2001: 56). Danach kann ein Lernender seine Ausspra-

che mit viel Anstrengung verbessern, besonders wenn er vorher schon lange Zeit ein bestimmtes Niveau hatte (Nagle, Sachs & Zárate-Sández 2018: 522).

Von manchen Lehrkräften wird Ausspracheunterricht als langweilig angesehen. Gründe hierfür können ein lehrbuchgeleiteter Unterricht mit einer „overroutinisation“ und der Mangel an Wissen über mögliche Methoden sein (Baker 2013: 152–153, 155). So würde es zur Herausforderung, Ausspracheunterricht interessant zu gestalten (Foote, Holtby & Derwing 2011: 12).

Uneinigkeit herrscht unter den Lehrkräften in dem Punkt, wie man Ausspracheunterricht überhaupt definieren sollte. Manche Lehrkräfte bezeichnen bereits das Sprechen der Fremdsprache im Unterricht durch die Lehrkraft ohne Schüleraktivität als Ausspracheförderung (Buss 2016: 624), wohingegen andere der Auffassung sind, dass nur explizites Unterrichten von Aussprache durch Behandeln von Artikulation, Phonemen und phonetischen Zeichen als Ausspracheunterricht gelte. Wieder andere meinen, ein ad hoc Unterrichten durch Fehlerkorrektur zähle dazu (Couper 2016: 37–38).

Wenn es um das Ziel von Ausspracheunterricht geht, stehen sich grundsätzlich zwei Positionen gegenüber: das Erreichen eines muttersprachlichen Akzents und die einfache Verständlichkeit in Kommunikationssituationen. Ein Großteil der Lehrkräfte ist überzeugt, das Ziel von Ausspracheunterricht sollte nicht sein, einen fremdsprachigen Akzent so gut es geht zu vermeiden, sondern eher, den Lernenden zu einer verständlicheren und sichereren (Aus)Sprache zu verhelfen, das heißt, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu fördern (Buss 2016: 629, Breitzkreutz, Derwing & Rossiter 2001: 59, Huensch 2018: 13, Couper 2016: 45–46, Couper 2017: 831–832). Das führt aber auch dazu, dass einige Lehrkräfte Fehler in der Aussprache ignorieren, solange sie nicht die Kommunikation behindert (Macdonald 2002: 7–8).

Je älter die Sprachlernenden werden, desto wichtiger wird einigen Lehrkräften ein „native-like accent“, auch wenn es mit zunehmendem Alter immer schwieriger wird, ihn zu erwerben (Sifakis & Sougari 2005: 476–477). Aussprache und ein Akzent können aber auch als ein Teil der Identität gesehen werden, den man nicht versuchen sollte, zu entfernen (Couper 2017: 833).

2.2.2.2 Spezifische Ausspracheaspekte

Weitere Wahrnehmungen und Überzeugungen zum Ausspracheunterricht betreffen bestimmte sprachliche Aspekte. Lehrkräfte geben als besondere Probleme ihrer Schüler Betonung und Rhythmus, das Wahrnehmen und Produzieren von unbekanntem Lauten und den Zusammenhang von geschriebenen und gesprochenen Formen an (Burgess & Spencer 2000: 196–197). Da das Schriftbild einen negativen Einfluss auf die Aussprache habe, sollte man sich beim Ausspracheunterricht auf Gesprochenes konzentrieren (Couper 2016: 45–46) oder die Aussprache in andere Aspekte des Unterrichts integrieren, statt sie isoliert zu behandeln, um das Verhältnis von Schriftbild und Aussprache zu verdeutlichen (Burgess & Spencer 2000: 199).

Als besonders wichtig, aber auch am schwierigsten zu unterrichten, gelten Suprasegmentalia (Burgess & Spencer 2000: 199). Aufgrund ihrer Komplexität und weil die Lehrkräfte fürchten, etwas Falsches beizubringen, werden sie, besonders von Nicht-Muttersprachlern, selten oder gar nicht unterrichtet (Foote et al. 2016: 189, Foote, Holtby & Derwing 2011: 16, Tergujeff 2012: 605, Couper 2016: 38). In der Untersuchung von Huensch (2018: 15) hingegen sehen die Lehrkräfte aller drei untersuchten Sprachen eher Probleme mit Segmenten als mit Suprasegmentalia.

2.2.2.3 Methoden

Ein großer Teil der Überzeugungen zum Ausspracheunterricht bezieht sich auf die verwendeten Methoden. Sie sind meist lehrkraftgeleitet und traditionelle Formen werden bevorzugt. Dazu gehören lautes Lesen, *listen and repeat* und Fehlerkorrektur (Tergujeff 2012: 602–603, Couper 2016: 41–42). Hişmanoğlu & Hişmanoğlu (2010), deren Forschungsziel ist, die drei am meisten verwendeten Methoden im Ausspracheunterricht herauszufinden, kommen zu dem Ergebnis, dass diese lautes Lesen, der Gebrauch von Wörterbüchern und Dialoge sind.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es einen spürbaren Mangel an Innovation und Vielfalt der Methoden zur Ausspracheförderung gibt. Dabei zeigten die weniger häufig verwendeten Methoden oft die größten Lernerfolge. Das ließe darauf schließen, dass Lehrkräfte und damit ihr Unterricht davon profitieren, an Fortbildungen zu Ausspracheförderungsmethoden teilzunehmen (Murphy 2011: 13, 15). Laut Hişmanoğlu & Hişmanoğlu (2010: 989) gebe es allerdings keinen Zusammenhang zwischen der Methodenwahl der Lehrkräfte und ihrer Ausbildung in Aussprache.

Ein sehr häufig eingesetzter Ansatz zum Unterrichten von Aussprache ist Imitation (Baker 2011, 2013: 153, Murphy 2011: 13, Buss 2016: 626). Auch zur Fehlerkorrektur, in Form von Wiederholung der richtigen Aussprache allein oder im Chor, wird dieser eingesetzt (Couper 2016: 42). Diese *listen and repeat*-Techniken werden von manchen Lehrkräften als sinnvoll angesehen, von anderen als langweilig und nutzlos. Andere versuchen sie durch Spielcharakter oder Kontextualisierung spannender zu gestalten. Für manche Lehrkräfte ist Imitation die einzige Methode, mit der sie Aussprache unterrichten (Couper 2016: 41–42, Bai & Yuan 2019: 138–139).

Auch phonetische Symbole werden im Unterricht verwendet, um Aussprache zu unterrichten (Buss 2016: 626, Bai & Yuan 2019: 138, Couper 2016: 46). Dabei denken viele Lehrkräfte, Symbole des *International Phonetic Alphabet* (IPA) seien ein nützliches Werkzeug für die Schüler, mit dem sie lokale Akzente vermeiden und möglichst nah an eine standardsprachliche Aussprache herankommen könnten. Andere wiederum meinen, dass Schüler sie nicht verstünden, dass sie demotivierend wirkten und es deshalb nur Unterrichtszeit koste, sie zu unterrichten (Couper 2016: 46, Bai & Yuan 2019: 138).

Hörverstehen und ein dauerndes ‚Sprachbad‘ aus muttersprachlicher Aussprache werden von vielen Lehrkräften als notwendig angesehen, um Laute unterscheiden zu

können und darauf aufbauend eine verständliche Aussprache zu entwickeln (Baker 2013: 150–151, Buss 2016: 629, Couper 2016: 43–44). Explizite Wahrnehmungs- und Lautunterscheidungsaufgaben oder das eigene Betrachten im Spiegel bei der Lautproduktion würden wenig verwendet, werden allerdings als sehr effektiv angesehen (Tergujeff 2012: 605, Buss 1986: 626–627).

Weitere weniger häufig verwendete Methoden, die als sehr effektiv angesehen werden, sind metakognitive und reflektierende Strategien (Murphy 2011: 13), das Einbeziehen von Bewegung (Baker 2013: 151–152), Singen, Schauspiel und Rollenspielen (Burgess & Spencer 2000: 198, Couper 2016: 45, Sifakis & Sougari 2005: 479), Tonaufnahmen mit anschließender Fehlerkorrektur (Couper 2016: 44) und kommunikative Methoden (Buss 2016: 629).

Insgesamt sind also große Unterschiede zwischen den Methoden festzustellen, die als effektiv angesehen werden und denen, die am meisten verwendet werden.

2.2.2.4 Fehlerkorrektur

Die von Foote et al. (2016: 189) befragten Lehrkräfte geben die Fehlerkorrektur als mit Abstand häufigste Methode des Ausspracheunterrichts an, gefolgt vom Nachsprechen im Chor. Das Verständnis von Ausspracheunterricht als Antwort auf Fehler der Lernenden scheint weit verbreitet (Burgess & Spencer 2000: 198, 199, Buss 2016: 625, Couper 2016: 41). Dennoch geben die meisten Lehrkräfte (85 %) bei Huensch (2019: 24) an, die Aussprachekorrektur sei ihnen wichtig, wobei weniger (66 %) angeben, dass sie in ihrem eigenen Unterricht auch tatsächlich Aussprache korrigieren. Einige berichten, Aussprache nur zu korrigieren, wenn sie nicht verstehen, was gemeint ist. Das käme aber selten vor.

Eine positive Fehlerkultur ist den Lehrkräften bei Bai & Yuan (2019: 139) wichtig. Sie meinen, man sollte den Lernenden die Chance geben, sich in der Aussprache auszuprobieren. Dazu gehöre auch, Fehler machen zu dürfen.

Möglichkeiten der Fehlerkorrektur sind das sofortige Wiederholen des falsch ausgesprochenen Wortes in richtiger Form (Tergujeff 2012: 603–604, Couper 2016: 42, Murphy 2011: 13), das Signalisieren eines Fehlers durch einen Blick, woraufhin die Schüler sich selbst korrigieren, das Notieren und Korrigieren des Fehlers an der Tafel unter Zuhilfenahme von Lautschrift und das Imitieren der falschen Aussprache, wonach der Rest der Klasse nach dem Fehler gefragt wird (Couper 2016: 42–43).

Bei der Aussprachekorrektur treten jedoch auch Probleme auf. Sifakis & Sougari (2005: 481) zeigen, dass Lehrkräfte bei jüngeren Schülern eher Aussprachefehler korrigieren als bei älteren, da die jüngeren sensibler für Aussprache seien. Manche Lehrkräfte sind davon überzeugt, älteren Schülern und Erwachsenen sei es peinlich, eine neue Sprache auszusprechen (Couper 2016: 43). Einige Lehrkräfte trauen sich nicht, den „Redefluss“ der Schüler zu unterbrechen, wenn sie Aussprachefehler hören, weil sie die Schüler nicht hemmen wollen (Macdonald 2002: 9) oder weil sie fürchten, dass negatives Feed-

back den Selbstwert der Schüler angreifen oder sie bloßstellen und demotivieren könnte (Baker 2011: 199; Huensch 2019: 26).

Ein weiteres Problem kann sein, dass die Lernenden die Wichtigkeit der Korrektur nicht erkennen und sie schnell wieder vergessen oder sie ignorieren (Couper 2016: 43).

2.2.2.5 Bewertung

Nur wenige der Studien enthalten den Aspekt der Bewertung von Aussprache im Unterricht. Bei Huensch (2018: 11) geben 66 % der Lehrkräfte an, dass die Aussprache in ihrem Unterricht bewertet wird. Der Fokus liege dabei meistens auf der Verständlichkeit in Kommunikationssituationen. Die Ergebnisse von Couper (2016: 44) legen einen Mangel an diagnostischen Tests für die Aussprache nahe.

2.2.3 Kontextuelle Faktoren

Der am häufigsten genannte kontextuelle Faktor ist Zeitmangel in den Unterrichtsstunden. Selten wird eine ganze Unterrichtsstunde für Aussprache verwendet, weil Anderes dringender zu erledigen ist (Baker 2013: 153, Bai & Yuan 2019: 140, Burgess & Spencer 2000: 19, Foote, Holtby & Derwing 2011: 12, Couper 2016: 39–40). Weitere beeinflussende Faktoren können der straffe Lehrplan, eine leistungs- und prüfungsorientierte Kultur oder mangelnde Unterstützung durch Kollegen oder Institutionen sein. Hinzu kommt, dass das Curriculum oft keine (klaren) Rahmenbedingungen für die Ausspracheförderung und deren Ziele setzt. Lehrkräfte müssen selbst wählen, was sie unterrichten wollen (Couper 2016: 39–40, 2017: 832, Macdonald 2002: 6). Auch Lehrbücher beeinflussen die Umsetzung der Vorstellungen von Lehrkräften. Es wird beklagt, dass es zu wenige passende Materialien gebe und die Suche danach zu aufwendig sei (Macdonald 2002: 11, Couper 2016). Der Sprachunterricht sei außerdem oft lehrbuchgeleitet, wobei Aussprache in den Lehrbüchern nicht ausreichend behandelt werde (Couper 2016: 39–40). Nur die Hälfte der von Foote, Holtby & Derwing (2011: 12) befragten Lehrkräfte verwenden Lehrbücher, die explizit Aussprache behandeln, obwohl bei ihnen anscheinend vielfältiges Material vorhanden ist.

2.3 Stand der Wahrnehmung der

Ausspracheförderung im Dänischunterricht

Bislang wurden Wahrnehmungen und Überzeugungen zum Ausspracheunterricht im Fach Dänisch sehr wenig dokumentiert. Die dennoch existierenden Befunde werden in diesem Kapitel dargestellt.

Jacob (2004) beschreibt in einem Dokument zu einer Fortbildung des schleswig-holsteinischen Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) zum Umgang mit der dänischen Aussprache Schwierigkeiten und Bedarfe, die auf Praxiserfahrungen beru-

hen. Schwierig sei bezüglich der Ausspracheförderung im Dänischunterricht, dass Aussprachematerial und Wörterbücher oft nicht auf den schulischen Unterricht abgestimmt seien. Vorhandene Materialien seien zu umfangreich, nicht sprachenpaarspezifisch und handlungsorientiert. Dazu käme, dass Wörterbücher uneinheitliche Lautschriften verwendeten, fehlerhaft und veraltet seien (Jacob 2004: 2).

Schüler hätten Probleme mit der Phonem-Graphem-Korrespondenz einiger dänischer Wörter und mit dem Mangel an verlässlichen Ausspracheregeln in der dänischen Sprache. Bei den Lehrkräften gäbe es außerdem Unsicherheiten im eigenen Regelwissen und ein mangelndes Problembewusstsein bezogen auf die Aussprache. Der Zugang zu Aussprachematerialien und die verfügbare Unterrichtszeit sei begrenzt und der Umgang mit „Heterogenität der individuellen Sprachstände der Schüler/innen“ (Jacob 2004: 2) schwierig.

Auf Grundlage dieser Erfahrungen sei es wichtig, passendes Material und Wörterbücher mit IPA als Lautschrift zu schaffen, auf Untersuchungen basierende Handreichungen für Lehrkräfte zu erstellen, Ausbildungsmodule im Bereich Aussprache für Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen und die Möglichkeiten zu verbessern, für die Schüler authentische Lernsituationen zu bereiten. Zudem sei zu gewährleisten, dass die Schüler eigenständig und mutig an ihrer eigenen Aussprache arbeiten können und „ihren eigenen Sprachstand als Interimssprache erkennen“ (Jacob 2004: 4).

Darüber hinaus nennt sie einige Möglichkeiten, wie Aussprache im Dänischunterricht gefördert werden könne. Dazu gehören Imitation und Hörverstehen auf Basis der Lehrkraft oder Tonaufnahmen, Fehlerkorrektur durch Wiederholung, die Bewusstmachung der Lautunterschiede des Dänischen und Deutschen und einiger Ausspracheregeln, sowie die Behandlung des IPA oder ausgewählter Teile der Lautschrift (Jacob 2004: 3).

In einer quantitativen Studie mit 31 Dänischlehrkräften in Schleswig-Holstein untersucht Tulaja (2020: 21–28), ob der von Jacob (2004) beschriebene Zustand aus Sicht der Lehrkräfte zutrifft. Die Ergebnisse aus dieser Studie zeigen, dass die Lehrkräfte Ausspracheförderung wichtig, aber schwierig finden. Schwierigkeiten entstünden u.a. aus fehlenden Unterrichtsmaterialien, Problemen mit Phonetik, Phonologie und Artikulation des Dänischen und aus Interferenzen mit der deutschen Sprache und der Orthografie. Außerdem gaben die Lehrkräfte an, dass die Schüler eine geringe Behaltenskapazität der Ausspracheregeln zeigten. Die Bewertung der Schülersprache wird nicht als schwierig angesehen (Tulaja 2020: 25).

Die Mehrheit der in der Studie befragten Lehrkräfte schätzt sich selbst als kompetent in der eigenen Aussprache und der Vermittlung von Aussprache ein. Die beliebteste Methode ist dabei die Imitation und etwas weniger beliebt die Bewusstmachung von Regeln und Phänomenen, wobei nur ein kleiner Teil der Befragten überhaupt konkrete Materialien dafür verwendet. Tulaja (2020: 25–28) folgert, dass diese Angabe aus dem Mangel an vor allem sprachenpaarspezifischen Materialien entstünde und die Lehrkräfte Lehrbü-

cher mit eigenem Material anreichern müssten. Viele Lehrkräfte wünschen sich Fort- und Weiterbildungsangebote zur Aussprache im Dänischunterricht (Tulaja 2020: 25–28).

3 Studie

Das folgende Kapitel beschreibt eine Interviewstudie zu den Wahrnehmungen und Überzeugungen von Dänischlehrkräften in Schleswig-Holstein zum Ausspracheunterricht. Die Ergebnisse können sowohl Hinweise auf die Unterrichtspraktiken der Probanden als auch auf Bedarfe in Bezug auf den Ausspracheunterricht geben. Die Forschungsfrage nach Wahrnehmungen und Überzeugungen ist dabei bewusst offen formuliert, da unterschiedliche, auch nicht antizipierte, Themen betrachtet werden sollen. Kapitel 3.1 beinhaltet die Darstellung der Entscheidungen zum Vorgehen bezüglich Methoden der Erhebung und Analyse, Erhebungsinstrumenten, Teilnehmenden und Durchführung. Die Ergebnisse der Studie sind Inhalt des Kapitels 3.2.

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Erhebungsmethode und Instrumente

Zur Bestimmung der Wahrnehmungen und Überzeugungen von Dänischlehrkräften zum Ausspracheunterricht werden für diese Studie sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben. Dieser *mixed methods*-Ansatz (siehe dazu z. B. Anderson 2016: 233–241) soll dazu dienen, die Vorteile beider Forschungsansätze zu kombinieren. Das bedeutet hier, dass die qualitativen Daten ohne Vorgabe von Items explorativ genutzt werden und damit auch eventuell unvorhersehbare Themen und Ergebnisse liefern können, bei denen es möglich ist, sie detailliert, statt oberflächlich zu analysieren. Dies ist besonders vorteilhaft, da zu dem hier behandelten Thema bisher vergleichsweise wenig Forschung existiert und so keine ausreichenden Hypothesen aus vorhandenen Studien gebildet werden können. Der Fokus liegt in dieser Studie nicht auf der Vergleichbarkeit der geäußerten Wahrnehmungen, sondern auf dem Sammeln von möglichst tiefgehenden Daten zu einem breiten Themenspektrum. Quantitative Daten in Form von vier *multiple choice*-Fragen sollen die Kontextualisierung der qualitativen Ergebnisse unterstützen und bestimmte grundsätzliche Einstellungen der befragten Lehrkräfte überblicksartig darstellen, um daraus Generalisierungen zu ermöglichen.⁶ Insgesamt soll der qualitative Ansatz hier dominieren und der quantitative Ansatz eine unterstützende Funktion einnehmen.

Die Datenerhebung wird in einem individuellen Gespräch durchgeführt, das aus drei Teilen besteht. Der erste Teil ist eine schnelle Fragerunde, in der biografische Daten der Teilnehmenden und Daten zu ihren Schulen abgefragt werden. Sie dienen dazu, die Ergebnisse der Studie auf mögliche Einflüsse des Hintergrunds der Befragten zu überprüfen.

Anschließend werden quantitative Daten in Form von vier *multiple choice*-Fragen gesammelt. Sie sollen Gesamteinschätzungen der Lehrkräfte zur persönlich empfundenen

⁶ Die Generalisierungen beziehen sich nur auf die hier untersuchte Stichprobe, nicht auf die Gesamtheit der Dänischlehrkräfte.

Relevanz von Aussprache im Gegensatz zu anderen sprachlichen Mitteln jeweils für den Unterricht und allgemein für die Kommunikation in der dänischen Sprache prüfen. Außerdem sind Selbsteinschätzungen zur eigenen Kompetenz in der dänischen Aussprache und im Unterrichten dänischer Aussprache gefordert. Diese Überzeugungen und Einschätzungen können Auswirkungen auf andere Wahrnehmungen und Überzeugungen haben. Die Einschätzung dieser Faktoren erfolgt anhand einer Likert-Skala mit fünf Antwortoptionen. Diese Skala ist so gewählt, um den Befragten auch eine neutrale Position zu erlauben.

Die qualitativen Daten werden im dritten Teil mithilfe eines halbstrukturierten Interviews erhoben. Da hier nur Leitfragen vorgegeben werden, ist der Interviewverlauf begrenzt vorstrukturiert, kann flexibel angepasst werden und jede Lehrkraft kann selbst inhaltliche Schwerpunkte setzen. So ist es möglich zu erfassen, welche Aspekte die Befragten individuell als relevant ansehen, gibt aber trotzdem Anreize zur Reflexion über bestimmte Themenbereiche. Im Gegensatz zu komplett offenen Erzählformen bietet ein solches teilstrukturiertes Interview dennoch den Nachteil, dass der „Horizont möglicher Antworten“ durch die Leitfragen begrenzt wird (Heinze 2013: 232–233). Eine weitere Gefahr des Leitfadeninterviews ist das Begrenzen der Antworten durch das ‚Abhaken‘ der Interviewfragen, das ein offenes Antwortverhalten der Befragten hemmen kann (Heinze 2013: 233). Die Interviewfragen wurden den Lehrkräften nicht vorher ausgehändigt, um spontane Antworten zu erhalten, die nicht aus Vorbereitung entstanden sind. Ein Nachteil dieses Vorgehens kann sein, dass eher passives Wissen und Überzeugungen nicht geäußert werden können, da sie den Teilnehmenden spontan nicht einfallen.

Die Leitfragen des Interviews wurden basierend auf den Ergebnissen der in 2.2 und 2.3 genannten Studien erstellt. Aus diesen Ergebnissen zu Wahrnehmungen des Ausspracheunterrichts anderer Fremdsprachen ergeben sich folgende sieben Themenfelder, die für den Dänischunterricht ebenfalls relevant sein könnten:

- a. Ausspracheunterricht;
- b. Fachwissen und Können;
- c. spezifische Ausspracheaspekte;
- d. fachdidaktisches Wissen;
- e. Methoden und Material;
- f. Fehlerkorrektur;
- g. Testen und Bewerten.

Sie wurden um den Aspekt der Aussprache der dänischen Sprache ergänzt. Anschließend konnten zu jedem der acht Themenfelder Leitfragen frei formuliert werden.⁷ Nicht jede dieser Leitfragen wurde in jedem Interview gestellt, es wurde aber jedes Themenfeld angesprochen. Der Interviewleitfaden wurde in Hinblick auf die von Heinze (2013: 235)

7 Die Leitfragen orientieren sich teilweise an Tulaja (2020: 22–23) und Couper (2016: 54–55).

formulierten Gütekriterien überprüft und in einem Prätest mit Dänisch-Lehramtsstudierenden auf Verständlichkeit und Funktion überprüft.

Dass die Erhebung der biografischen Daten und die *multiple choice*-Fragen dem Interview vorangehen, soll bezwecken, dass die Befragten sich mit einfachen Fragen an die Interviewsituation gewöhnen können und die Atmosphäre weniger angespannt ist. Da die Teilnehmenden vor dem Leitfrageninterview mit den *multiple choice*-Fragen konfrontiert werden, werden sie dort bereits zum Nachdenken über eigene Kompetenzen und ihr Relevanzempfinden bezüglich des Ausspracheunterrichts angeregt. Außerdem wird mit dieser Reihenfolge vermieden, dass die ausführliche Reflexion über das Thema im Gespräch die spontane Antwort bezüglich eigener Kompetenzen und Relevanz beeinflusst.

3.1.2 Teilnehmende und Kontext

Die Interviews wurden mit Lehrkräften und Referendarinnen durchgeführt, die das Fach Dänisch an Gymnasien oder Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe in Schleswig-Holstein unterrichten. Lehrkräfte an anderen Schulformen wurden nicht befragt, da diese nicht zum Fokus der Lehrerausbildung an der Universität Kiel gehören, in deren Kontext diese Arbeit entsteht. Eine Einladung zum Interview wurde an alle Schulleiter der 12 Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit Oberstufe in Schleswig-Holstein verschickt, an denen Dänisch unterrichtet wird, mit der Bitte, diese weiterzuleiten. Weitere Lehrkräfte wurden persönlich eingeladen. Insgesamt nahmen sechs Lehrkräfte an der Interviewstudie teil.

Alle Lehrkräfte haben eine universitäre Ausbildung im Fach Dänisch auf Lehramt, keiner der Teilnehmenden ist Quereinsteiger. Sie haben zwischen zwei Monaten und 33 Jahren Erfahrung als Dänischlehrkräfte, die mit dem Beginn des Referendariats gezählt wurde. Nur eine der Befragten unterrichtet an einer Gemeinschaftsschule mit Oberstufe, alle anderen arbeiten an Gymnasien. Drei der Lehrkräfte unterrichten mit dem Fach Englisch eine weitere Fremdsprache. Das Kollegium der Lehrkräfte besteht jeweils aus zwei bis vier Lehrkräften. Vier der erfahrenen befragten Lehrkräfte arbeiten zudem in der Lehrkräfteausbildung, indem sie Studierende im Praktikum betreuen; ein Lehrer ist zusätzlich Mentor für Referendare. Keine der Lehrkräfte hat die dänische Sprache als Muttersprache, wobei zwei Lehrkräfte dänische Familienmitglieder haben. Alle Lehrkräfte haben das Dänische an der Universität und bei Aufenthalten in Dänemark gelernt, eine Lehrkraft hatte selbst Dänischunterricht in der Schule. Vier der sechs Lehrkräfte haben regelmäßigen Kontakt zu dänischen Freunden oder Verwandten.

In der folgenden Tabelle sind alle Teilnehmenden mit ihren biografischen Merkmalen aufgelistet. Zur Gewährleistung der Anonymität haben alle Teilnehmenden Pseudonyme erhalten, die aus der Auflistung der häufigsten Vornamen in Dänemark entnommen sind (Danmarks Statistik 2020).

Pseudonym ^a	Erfahrung (Jahre)	Schulform ^b	Klassenstufe ^c	weitere Fremdsprache	Anzahl weiterer Dänischlehrkräfte	Aufgaben in der Lehrerbildung ^d	Dänisch gelernt ^e	dänische Kontakte ^f
Anne	33	GY	OS		1	Pra	Fam, Schu, Stu, DK	Freu, (Fam)
<i>Kirsten</i>	0	GEM	7–10	X	4		Stu, DK	keine
Peter	3	GY	OS		1	Pra	Stu, DK	keine
Jens	13	GY	OS	X	1	Pra, Ref	Fam, Stu, DK	Fam
Mette	17	GY	8–13	X	3	Pra	Stu, DK	Freu
<i>Hanne</i>	1	GY	OS		1		Stu	Freu

Tab. 1: Teilnehmende

^a Referendarinnen stehen kursiv. – ^b Schulform: GY = Gymnasium; GEM = Gemeinschaftsschule mit Oberstufe. – ^c Klassenstufe: OS = Oberstufe (Klassen 10–12 bzw. 11–13). – ^d Aufgaben in der Lehrerbildung: Pra = Praktikumsbegleitung; Ref = Mentor im Referendariat. – ^e Erwerb des Dänischen: Fam = Familie; Schu = Schule; Stu = Studium; DK = Dänemark. – ^f dänische Kontakte: Freu = Freunde; Fam = Familie.

3.1.3 Durchführung

Die Interviews wurden zwischen dem 13. Mai und dem 22. Juni 2020 geführt und fielen somit in die Zeit der Corona-Pandemie. Sie dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und fanden per *Zoom*-Videokonferenz statt, je nach Qualität der Internetverbindung mit oder ohne Kamera. Ein Interview wurde bei der Teilnehmerin zuhause durchgeführt, da nicht ausreichend technische Kompetenzen für eine Videokonferenz vorhanden waren. Insgesamt herrschte während jedes Interviews eine freundliche Gesprächsatmosphäre. Zu Beginn jedes Interviews wurde jeder Teilnehmende über den Zweck der Befragung, Ablauf und Rahmenbedingungen aufgeklärt. Nach Einverständnis der Befragten wurden die Interviews aufgezeichnet, um sie im Anschluss transkribieren zu können. Die *multiple choice*-Fragen wurden mithilfe des Umfragetools *PINGO* durchgeführt, indem den Teilnehmenden während der Videokonferenz ein entsprechender Link zugesendet wurde. Bei dem Interview, das nicht digital stattfinden konnte, wurde der Lehrkraft ein Fragebogen in Papierform ausgehändigt.

3.1.4 Datenanalyse

Anhand der Tonaufnahmen, die während der Interviews aufgenommen wurden, wurde zu jedem Interview eine Transkription erstellt. Die Transkriptionskonventionen orientieren sich am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) (Selting et al. 2009). Die Anonymität der erhobenen Daten wird zusätzlich zu den Pseudonymen dadurch gewährleistet, dass alle genannten Eigen- und Ortsnamen durch ‚XXX‘ ersetzt wurden. Vor den Interviews wurde jeder Teilnehmende darüber aufgeklärt, dass es möglich ist, Stellen des Gesprächs, die nicht in dieser Arbeit vorkommen sollen, zu löschen. Diese Möglichkeit hat jedoch niemand in Anspruch genommen.

Die Analyse der qualitativen Daten der Interviews erfolgt in Orientierung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dieses Analysemodell zeichnet sich dadurch aus, dass Textquellen nicht nur basierend auf reinem Textinhalt analysiert werden, das heißt z. B. nicht mit einer automatischen Suche nach Begriffen, sondern interpretativ durch den Forschenden. Relevant für diesen interpretativen Ansatz ist auch das „Kommunikationsmodell“, also der Entstehungshintergrund des Textes, hier die Interviewsituation, für die auch beispielsweise der biografische Hintergrund der Befragten von Relevanz ist. Im Zentrum des Modells steht ein Kategoriensystem, das entweder theoriegeleitet deduktiv oder frei und induktiv gebildet werden kann. Für diese Studie werden beide Ansätze verbunden, indem zwei Ebenen von Kategorien (oder auch Codes) verwendet werden. Die Hauptkategorien als erste Ebene werden theoriegeleitet deduktiv vorgegeben, um die Analyse zu entlasten und übersichtlicher zu gestalten. Sie sind die für die Erstellung des Interviewleitfadens verwendeten Themenfelder, die aus den Ergebnissen der in 2.2 und 2.3 zusammengefassten Studien entstanden sind. Die Unterkategorien als zweite Ebene werden induktiv gebildet. Je nach auftretenden Themen, die die Befragten nennen, erhalten die Interviewpassagen Codes, die in „Rückkoppelungsschleifen“ (Mayring 2010: 603) ständig weiterentwickelt und überarbeitet werden. Für jede Kategorie können Ankerbeispiele in Form von Zitaten der Interviewpartner herangezogen werden. Sie werden in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung zur Veranschaulichung verwendet und geglättet dargestellt, das heißt ohne Verzögerungen und Tilgungen.

Die vergebenen Codes können auch für quantitative Analysen verwendet werden, indem ihre Häufigkeit dargestellt wird. Hier geschieht dies in Form von Tabellen, in denen dargestellt wird, von wie vielen Befragten eine bestimmte Überzeugung oder Wahrnehmung vertreten wird.

Die in der qualitativen Forschung gängigen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität sind nur begrenzt auf qualitative Forschung übertragbar (Kergel 2018: 50–52). Laut Kergel (2018) müssten daher alternative Kriterien herangezogen werden, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse zu gewährleisten. Zur qualitativen Inhaltsanalyse gehört deshalb auch, dass eigene Gütekriterien systematisch eingesetzt werden. Zentral sind dabei die Intra-Coderreliabilität und die Inter-Coderreliabilität. Erstere bezieht sich auf das wiederholte Codieren von Textstellen, um

zu gewährleisten, dass beim zweiten Durchgang dieselben Codes vergeben werden können. Die Inter-Coderreliabilität kann gewährleistet werden, indem ein zweiter Codierer einen Teil der Textstellen noch einmal codiert (Mayring 2010: 603–604). Diese Vorgabe wurde hier nicht eingehalten, da es im Umfang dieser Masterarbeit nicht möglich war.

Für das Codieren der Interviews und die statistischen Analysen wurde das Programm *MAXQDA* verwendet.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 *Multiple-choice*-Fragen

Im ersten Teil der Interviews wurden den Teilnehmenden Fragen zu ihrer Einschätzung der Relevanz von Aussprache und zur Selbsteinschätzung ihres eigenen Wissens gestellt.

Fünf von sechs Befragten (83,3 %) ist Ausspracheförderung im Unterricht im Verhältnis zu anderen Kompetenzen der dänischen Sprache sehr wichtig. Nur Jens (16,7 %) sieht Ausspracheförderung als genauso wichtig an wie andere Kompetenzen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Einschätzung der Relevanz der Aussprache von Lernenden in Kommunikationssituationen mit dänischen Muttersprachlern im Vergleich zu anderen sprachlichen Mitteln ab. Jens meint, sie sei weniger wichtig; alle anderen Befragten geben an, sie sei sehr wichtig.

Ihre eigene Aussprachekompetenz schätzen fast alle Lehrkräfte als gut ein. Nur Peter meint, seine Aussprachekompetenz sei mittelmäßig. Die eigene Kompetenz, die dänische Aussprache zu unterrichten wird von vier von fünf Teilnehmenden ebenfalls als gut eingeschätzt. Mette gibt an, sie würde ihre Kompetenz als mittelmäßig einschätzen.

Es ist kein möglicher Einfluss der biografischen Daten der Lehrkräfte auf ihre Antworten zur Relevanz der Aussprache und zu ihrer Selbsteinschätzung erkennbar.

3.2.2 Qualitative Analyse der Interviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews zusammenfassend dargestellt. Dabei werden Zitate der Lehrkräfte zur Veranschaulichung eingesetzt. Weiter zusammenfassende Tabellen⁸ zeigen, von wie vielen Lehrkräften ausgewählte Wahrnehmungen und Überzeugungen genannt wurden. Sie lassen dabei keine empirischen Vergleiche zu, da nicht jede Wahrnehmung und Überzeugung in jedem Interview angesprochen wurde. Sie dienen lediglich der Übersicht über angesprochene Themen.

8 Die Tabellen orientieren sich an Couper (2016).

3.2.2.1 Aussprache des Dänischen

Der erste Themenbereich umfasst Wahrnehmungen und Überzeugungen zur dänischen Aussprache, unabhängig von unterrichtlichen Aspekten.

Wahrnehmung/Überzeugung	<i>n</i>
die dänische Aussprache ist ‚besonders‘	2
es ist wichtig, eine gute dänische Aussprache zu beherrschen	6
Aussprache ist wichtiger als Grammatik/ Lexik	3
auch mit (starkem) deutschen Akzent wird man von Dänen verstanden	3
eine gute Aussprache hilft, Sprachbarrieren abzubauen	3
eine gute Aussprache ist Zeichen eines guten Willens	1
eine gute Aussprache verbessert das Sprachgefühl	1
eine gute Aussprache fördert die Akzeptanz von Dänen	2
eine gute Aussprache und Hörverstehen beeinflussen sich gegenseitig positiv	3
Dänen switchen bei schlechter Aussprache ins Englische oder Deutsche	3
eine gute Aussprache ermöglicht Teilnahme an Kommunikation	6
der Unterschied vom Schriftbild zur Aussprache ist groß	4

Tab. 2: Wahrnehmungen und Überzeugungen zur Aussprache des Dänischen

Zwei der befragten Lehrkräfte meinen, die dänische Aussprache sei ‚besonders‘, da sie von der deutschen stark verschieden und außerdem sehr melodisch sei. Jens sagt, „alleine der Singsang, also allein die Übergänge von einem Wort zum nächsten“ sei ein wichtiger Unterschied.

Alle Lehrkräfte denken, dass es wichtig ist, eine gute dänische Aussprache zu beherrschen. Hanne bezeichnet Aussprache als „das Wichtigste“, da sie der „Anfang der Kommunikation“ sei. Wortschatz könne man sich suchen, aber ohne eine gute Aussprache könne man ihn nicht verwenden. Diese Ansicht teilen auch Anne und Kirsten. In der Kommunikation mit Muttersprachlern würden grammatikalische und lexikalische Fehler weniger stören als Aussprachefehler und eine untypische Sprachmelodie. Mette, Jens und Peter hingegen denken, Dänen hätten eine große Toleranz gegenüber dem deutschen Akzent, deshalb sei Aussprache für die Kommunikation zwar wichtig, aber nicht wichtiger als andere sprachliche Mittel. Kirsten teilt diese Meinung nicht und meint, Dänen würden sehr viel Wert auf eine gute Aussprache legen: „Ich habe das Gefühl, dass

die Akzeptanz bei den Dänen größer ist. Da gibt es meine ich auch Erkenntnisse zu, dass die Dänen eine sehr niedrige Toleranz in der Aussprache haben.“

Ein weiteres aufkommendes Thema ist, dass Dänen schnell ins Deutsche oder Englische wechseln. Mit einer guten dänischen Aussprache gebe man sich nicht als Ausländer zu erkennen und könne dieses „frustrierende Erlebnis“ vermeiden.

Die Lehrkräfte nennen ebenfalls, dass eine gute Aussprache helfe, Hemmungen beim Sprechen der dänischen Sprache abzubauen. Mette meint: „Ich glaube, je selbstbewusster sie [die Sprachlernenden] das aussprechen können, umso eher ist da auch die Bereitschaft, mit jemandem auf Dänisch zu sprechen.“ Sie findet zudem, eine gute Aussprache trage zu einem allgemeinen Sprachgefühl bei.

Jens meint, eine gute Aussprache zu lernen, sei ein Zeichen des „guten Willens“, eine Fremdsprache zu lernen:

Es ist schon wichtig für den interkulturellen Austausch, also vielleicht nicht so unbedingt für die grundlegende Message um sich zurechtzufinden oder um ein gewisses Ziel der Kommunikation zu erreichen, aber um interkulturelles Verständnis zu fördern oder sein Bemühen zu zeigen, die Sprache zu beherrschen.

Besonders wichtig sei dabei die Intonation, da mit ihrer Hilfe Intentionen vermittelt werden könnten.

Insgesamt sind alle Befragten davon überzeugt, dass eine gute Aussprache die aktive Teilnahme an Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern ermöglicht. Insbesondere das Verstandenwerden könne durch eine gute Aussprachekompetenz ermöglicht werden.

Ein weiterer Grund für die Relevanz von Aussprachekompetenz im Dänischen sei der große Unterschied zwischen Schriftbild und Aussprache. Vokabeln könnten schriftlich oft passiv verstanden werden, mündlich würden sie sich dann ganz anders anhören. Anne formuliert eine Konsequenz: „Wenn ein Schüler lesen würde, was er sieht, könnte kein Däne ihn verstehen.“

Dieser Punkt führe auch dazu, dass Hörverstehen und Aussprache sich gegenseitig positiv beeinflussen. Mette meint, Aussprache sei wichtig, „weil dadurch auch das Hörverstehen beeinflusst wird. Wer selber nicht richtig aussprechen kann, der hat vielleicht noch mehr Probleme, die Dänen überhaupt zu verstehen“.

3.2.2.2 Ausspracheunterricht

Unter dieser Kategorie werden Wahrnehmungen und Überzeugungen der Probanden aufgeführt, die den Ausspracheunterricht betreffen.

Wahrnehmung/Überzeugung	n
Ausspracheunterricht ist demotivierend	2
die Aussprache ins Lächerliche ziehen erhöht die Motivation	1
man sollte sich nicht über die dänische Sprache lustig machen	1
verschiedene Dialekte sind in Ordnung	1
die Motivation der Schüler spielt eine Rolle für den Lernerfolg	3
eine gute Aussprache erfordert viel Übung	4
Dänischlernende (als L2) werden niemals eine perfekte Aussprache haben	2
eine positive Fehlerkultur ist wichtig	2
(authentische Sprache) hören ist wichtig	5
Interferenzen aus anderen Sprachen sind ein Problem	2
verschiedene Muttersprachen können Vor- und Nachteile haben	2
das Mündliche sollte im Unterricht überwiegen	2
manche Schüler fühlen sich beim Ausspracheunterricht in ihrer Persönlichkeit angegriffen	2
bestimmte Schüler können besser/schlechter Aussprache lernen als andere	3
ich unterrichte Aussprache in jeder Stunde	5
ich unterrichte Aussprache selten losgelöst vom Thema	3
der Schwerpunkt von Ausspracheunterricht sollte im Anfangsunterricht liegen	5
bei Fortgeschrittenen unterrichte ich auch explizite Aussprachephänomene	1
ich müsste eigentlich mehr Aussprache unterrichten	1

Tab. 3: Wahrnehmungen und Überzeugungen zum Ausspracheunterricht

Zum Themenfeld des Ausspracheunterrichts lässt sich feststellen, dass zwei Lehrkräfte denken, er könne für ihre Schüler demotivierend sein. Jens meint: „Ich erlebe aber auch, dass es sehr ermüdend ist für gewisse Jahrgänge. [...] Das ist nicht unbedingt etwas, auf das die Schüler scharf sind.“ Hanne hingegen macht Ausspracheunterricht Spaß.

Für Jens kann es die Motivation erhöhen, mit der Sprache zu spielen und sie etwas ins Lächerliche zu ziehen. Anne meint, besonders das „lächerlich machen“ bei dem weichen *d* sei ein Problem, da die Schüler dann nicht versuchen würden, es selbst auszusprechen:

Wenn dann statt darauf einzusteigen sich aus Unsicherheit lustig gemacht wird, [...] empfiehlt es sich, dann nicht, was ich auch von anderen Dänischlehrern gehört habe, [...] sich selbst mit drüber lustig machen und irgendwie so diesen Hotdog-Horizont zu skizzieren [...], sondern dass man einfach Dänisch und Dänemark selbst und darüber auch die Aussprache ernst nehmen lässt.

Als Ziele von Ausspracheunterricht werden genannt, sich eine „annähernd muttersprachliche“ Aussprache anzueignen, die „so authentisch wie möglich“ ist und die Lernende zur Kommunikation in Dänemark befähigt. Dabei solle man aber keinen „Anspruch auf Perfektion erheben“, sondern die muttersprachliche Aussprache nur als Orientierung verwenden.

Eine muttersprachliche Aussprache könne kein Dänischlernender erreichen, besonders in der kurzen Lernzeit des Schulunterrichts. Jens sagt: „Meine Mutter als gebürtige Dänin sagt, man wird immer hören, ob es ein Däne ist oder nicht.“ Anne unterrichte auch, dass verschiedene Aussprachevarianten in Ordnung seien, da es auch in Dänemark verschiedene Dialekte gebe, für die eine andere Aussprache charakteristisch sei.

Für drei Lehrkräfte sei die Qualität des Ausspracheunterrichts davon abhängig, welche Motivation ihre Schüler haben, die dänische Sprache zu lernen. Schüler, die eine hohe Motivation in den Unterricht mitbringen, weil sie im Abitur im Fach Dänisch geprüft werden wollen oder die dritte Fremdsprache als Chance sehen, noch eine neue Sprache zu lernen, steckten mehr Energie in das Lernen der dänischen Aussprache und könnten erfolgreicher damit sein.

Allgemein müsse man die Aussprache der Schüler immer wieder trainieren. Wiederholtes Üben mache die Aussprache zwar besser, häufig verwirre das Schriftbild die Schüler aber immer noch sehr. Anne erzählt, besonders wenn ihre Schüler Verben lernen, „lernen sie es plötzlich wieder so, wie es dasteht.“ Dagegen helfe nur „penetrantes“ Korrigieren der Aussprache.

Jens meint, es helfe nicht, Schüler beim Aussprachetraining unter Druck zu setzen und sie in ein „Aussprachekorsett zu zwängen“, es hindere die Schüler eher am Sprechen. In diesem Zusammenhang ist zwei Lehrkräften eine positive Fehlerkultur wichtig. Peter beispielsweise findet, man solle Schüler motivieren, am Unterricht teilzunehmen und Fehler zu machen. „Ich sag mal: Lieber Fehler machen, lächeln und ein freundliches Gespräch haben als ohne Fehler ein langweiliges Gespräch haben“, erzählt Jens.

Die befragten Lehrkräfte nennen eine Reihe von Einflüssen, die das Aussprachelerlernen beeinträchtigen könnten. Einen Einfluss stellen Interferenzen mit anderen Sprachen dar. Kirsten nennt das Deutsche als Ausgangssprache, das durch Ähnlichkeiten mit dem Dänischen Aussprachefehler verursache. Jens erzählt von zwei Schülerinnen, die häufig Probleme mit Interferenzen aus dem Französischen hätten: „Ich habe auch gelernt, dass es normal ist, dass da ganz viele Interferenzen auftauchen, dass sich da zum Beispiel einige dänische Vokabeln eher an der französischen Aussprache orientieren, wie das *pro-*

blème.“ Auch verschiedene Muttersprachen der Schüler könnten Auswirkungen auf die dänische Aussprache haben. Hanne berichtet, sie habe eine vietnamesische Schülerin, die zusätzlich Probleme damit habe, Laute zu artikulieren, die für Schüler mit deutscher Muttersprache kein Problem seien. Für Anne können verschiedene Ausgangssprachen ihrer Schüler sowohl Vor- als auch Nachteile haben. Hilfreich sei es, dass diese Schüler sich häufig nicht schertun würden, eine neue Sprache zu lernen. Auch die Persönlichkeit spiele beim Ausspracheunterricht eine Rolle. Mette beispielsweise nimmt wahr: „Man muss da auch ein bisschen mit Fingerspitzengefühl rangehen, manche Schüler finden auch, dass es ein bisschen in ihren Privatbereich reingeht, es hat ja mit Körperlichkeit zu tun, wo der Laut jetzt erzeugt wird.“ Einige Schüler könnten zudem besser die dänische Aussprache lernen als andere. Zu diesen Schülern gehörten laut Anne, neben den wenig Motivierten und denen mit einer anderen Ausgangssprache als der deutschen, die „klassisch schwachen Schüler“ und solche, die sich nicht auf ein „spielerisches Nachahmen“ einlassen könnten. Eine „kognitiv-theoretische“ Herangehensweise sei nicht zielführend. Mette meint, wenn sich einmal eine bestimmte Aussprache „eingeschleift“ habe, sei es schwierig, sie noch zu ändern. In einem solchen Fall würde sie akzeptieren, dass die Aussprache der Idiolekt dieser Schüler sei.

Eine Überzeugung, die der Großteil der Lehrkräfte vertritt, ist, dass es wichtig sei, viel Sprachmaterial zu hören, um Aussprache zu trainieren. Vor allem authentische Sprache spiele eine wichtige Rolle. Deshalb findet Kirsten, dass es umso einfacher sei, die dänische Aussprache zu lernen, je näher man sich an der dänischen Grenze aufhalte. Jens überlegt sich während des Interviews, er könnte im Ort seiner Schule einen Dänen suchen, um ihn in seinen Unterricht einzuladen. Durch das Hören der Sprache in authentischer Geschwindigkeit könne Aussprache verbessert werden; neue Medien böten dafür viele Möglichkeiten, meint Mette. Kirsten und Peter sind davon überzeugt, dass das Mündliche im Unterricht überwiegen sollte. Deshalb sei es gut, möglichst viele schüleraktivierende Methoden einzusetzen.

Fünf Lehrkräfte erzählen, sie würden Aussprache in jeder Stunde unterrichten, da sie in Form von Aussprachekorrektur und Hörübungen immer in andere Teile des Unterrichts einfließe. Ausspracheunterricht sei meist kontextbezogen, das heißt in den Kontext eines anderen Unterrichtsthemas eingebunden, und selten nur zur Aussprache oder zu Ausspracheregeln. Der zeitliche Schwerpunkt des Ausspracheunterrichts liege im Anfangsunterricht, um sicherzustellen, dass Grundlagen von Anfang an richtig ausgesprochen werden. Mette meint: „Am Anfang ist es sehr wichtig, dass man den Fokus darauf [auf Aussprache] legen soll, denn was man sich richtig angewöhnt hat, ist einfacher. Und wenn man es sich einmal falsch angewöhnt hat, ist das Verändern der Aussprache deutlich anstrengender.“ Jens berichtet, dass er im Unterricht mit fortgeschrittenen Schülern auch ohne Kontextbezug einzelne Aussprachephänomene thematisiert. Er findet, man müsste eigentlich mehr Raum für Ausspracheunterricht schaffen.

3.2.2.3 Fachwissen und Können

Das Fachwissen der Dänischlehrkräfte meint ihr Wissen über Aussprache; ihr Können bezieht sich auf die eigene Aussprachekompetenz. Es handelt sich hier um die subjektiven Einschätzungen der befragten Lehrkräfte, nicht um tatsächlich geprüftes Wissen und Können.

Wahrnehmung/Überzeugung	n
mein Wissen über Aussprache ist mittelmäßig bis gut	4
ich kenne grundlegende Regeln, aber nicht alle	2
ich vertraue mehr meinem Instinkt als meinem Wissen	1
meine eigene Aussprache ist mittelmäßig bis gut	6
man hört, dass ich deutsch bin	2
meine eigene Aussprache lässt ohne regelmäßiges Training nach	2

Tab. 4: Wahrnehmungen zum Fachwissen und Können

Im Interview schätzt ein Großteil der Lehrkräfte ihr Wissen über Aussprache als mittelmäßig bis gut ein. Anne definiert ihr eigenes Wissen über Aussprache als gut, aber eher praktisch als theoretisch. Kirsten erzählt, sie habe im Studium ein besonderes Interesse an Phonetik und Phonologie gehabt und sei deshalb theoretisch gut vorbereitet. Peter und Jens schätzen ihr theoretisches Wissen als mittelmäßig ein, erkennen aber die Relevanz. Mette und Hanne meinen, sie hätten grundlegende Ausspracheregeln verinnerlicht, aber sie könnten keine Regeln nennen. Jens sagt, er verlasse sich manchmal eher auf seinen Instinkt statt auf sein Wissen.

Ihre eigene Aussprachekompetenz schätzen alle Lehrkräfte als gut oder mittelmäßig, aber gut genug für den Dänischunterricht ein. Ihnen ist bewusst, dass sie Fehler machen, da die dänische Sprache nicht ihre Muttersprache ist. Einige Lehrkräfte können ihre Schwächen genau benennen. Jens gibt an, er habe Schwierigkeiten mit „Feinheiten wie Stoßlauten“ und Wörtern, die im Deutschen und Dänischen ähnlich sind, Mette sieht bei den Vokalen ihren größten Nachholbedarf. Mette und Peter meinen, man würde bei ihnen hören, dass sie Deutsche sind. Auch Training ist ein Thema. Anne und Mette erzählen, dass ihre Aussprache nachlässt, wenn sie längere Zeit nicht in Dänemark waren. Hanne findet es manchmal schwierig, Aussprache zu unterrichten, weil sie keine Muttersprachlerin ist. Anne sieht es nicht als problematisch für den Ausspracheunterricht an, dass sie keine Muttersprachlerin ist, sie sieht sogar Vorteile darin: „Die Schwierigkeiten habe ich ja am eigenen Leib erfahren und deshalb glaube ich, dass ich Sachen manchmal auch ganz gut erklären kann.“

Theoretisches Wissen über Aussprache haben die Teilnehmenden in universitären Kursen erworben, in denen es um Phonetik und Phonologie ging. Kirsten und Jens sprechen an, dass es dabei immer Wahlmöglichkeiten gab und es daher vom eigenen Interesse abhängt, wie viel man zur Aussprache gelernt hat. Die eigene Aussprache hätten die Lehrkräfte ebenfalls in universitären Kursen gelernt. Einige hätten sie zusätzlich durch Eigeninitiative im Gespräch mit Muttersprachlern verbessert.

3.2.2.4 Aussprachephänomene und Regeln

Die Lehrkräfte wurden gefragt, welche Aussprachephänomene sie unterrichten und welche sie nicht unterrichten würden. Die Hälfte der Befragten fanden es schwierig, bestimmte Aussprachephänomene aufzuzählen, was sich bis auf die konkreten Äußerungen, wie „puh, gute Frage“ oder „da stehe ich jetzt auf dem Schlauch, kann ich Dir nicht sagen“, an langen Pausen zum Nachdenken und an vielen Füllwörtern zeigt. Die dennoch genannten Aussprachephänomene werden im Folgenden behandelt.

Wahrnehmung/Überzeugung	<i>n</i>
es ist schwierig, Phänomene aufzuzählen	3

Tab. 5: Wahrnehmung zu Aussprachephänomenen

Das am häufigsten genannte Phänomen ist das weiche *d* [ð]. Es bereite den Lernenden viele Schwierigkeiten, da es schwierig zu realisieren sei und mit einer Aussprache als [l] verwechselt werde. Es sei sehr wichtig, da es „sehr typisch für die dänische Sprache“ sei und zudem gleich zu Beginn des Dänischunterrichts in *at hedde* vorkäme.

Ein weiteres thematisiertes Phänomen waren die verschiedenen Realisierungen des Buchstabens *a*. Sie seien sehr relevant, weil sie das Verständnis beeinflussen würden. Mette erzählt, dieses Phänomen sei das einzige, dass sie explizit unterrichte: „Das einzige, was ich tatsächlich mal als Aussprachestunde unterrichte, ist ein bisschen später, wenn die schon ein Jahr Dänisch gelernt haben, den Unterschied zwischen *Hansen-a* und *Larsen-a* [...] Das ist die einzige Ausspracheregeln, die ich wirklich dezidiert mal mit einem Arbeitsbogen unterrichte.“ In diesem Zusammenhang nennt sie auch die „Vokalsenkung mit dem *r*“, also den Einfluss des Buchstaben *r* auf die Aussprache des *a* in *Larsen*.

Der dänische Stoßlaut (*stød*) wird ebenfalls häufig genannt, aber eher weniger unterrichtet. Jens, Anne und Peter weisen die Schüler darauf hin, dass es ihn gibt und thematisieren ihn darüber hinaus nur für besonders interessierte Schüler. Hanne unterrichtet das Phänomen gar nicht.

Weitere genannte Phänomene sind die Auslassung von Auslauten, die Aussprache von *av* als Diphthong, Wörter mit kurzen Vokalen ohne Doppelkonsonant, die unterschiedliche Aussprache von *af*, je nach Position und der dänische Laut [ɕ] im Gegensatz

zum deutschen [f]. Der Letztgenannte wird von Kirsten erwähnt und ebenfalls als „Feinheit“ bezeichnet.

Die befragten Lehrkräfte entscheiden nach ihrer Schwierigkeit, welche Phänomene sie unterrichten. Außerdem versuchen sie, die Relevanz der Phänomene für die Verständlichkeit in der Kommunikation zu beurteilen. Ein weiterer Punkt, der bei der Entscheidung der Unterrichtsinhalte eine Rolle spiele, sei die Stärke der Lerngruppe, hier werde intuitiv entschieden, welche Phänomene angemessen sind. Zudem gebe das Lehrbuch viele Inhalte und eine gewisse Grundstruktur vor. Mette sagt, sie unterrichte nur die *a*-Laute explizit, da ihr zu anderen Phänomenen Material fehle.

3.2.2.5 Fachdidaktisches Wissen

Wie beim Fachwissen und Können handelt es sich beim fachdidaktischen Wissen der interviewten Lehrkräfte um subjektive Einschätzungen, nicht um geprüftes Wissen. Zwei der befragten Lehrkräfte erzählen, sie würden sich gut im Bereich der Aussprachedidaktik ausgebildet fühlen, die übrigen Lehrkräfte fühlen sich nicht gut ausgebildet oder hätten gerne mehr zum Thema gelernt. Jens meint, er hätte Möglichkeiten gehabt, mehr zum Thema zu lernen, aber er hätte nicht genügend Interesse daran gehabt.

Wahrnehmung/Überzeugung	<i>n</i>
ich fühle mich gut in Aussprachedidaktik ausgebildet	2
ich fühle mich nicht gut in Aussprachedidaktik ausgebildet	4
in der Lehrerbildung wird Aussprache nicht genug thematisiert	3
ich würde zu bestimmten Themen gerne noch etwas lernen	4
ich würde an Fortbildungen zum Thema teilnehmen	4
ich würde nicht an Fortbildungen zum Thema teilnehmen	1
wer selbst Dänisch gelernt hat, hat schon ein grundlegendes Verständnis für Ausspracheunterricht	3

Tab. 6: Wahrnehmungen und Überzeugungen zum fachdidaktischen Wissen

Kirsten findet, Aussprache sei „in der Lehramtsausbildung unterrepräsentiert“, aber sie befürwortet, dass die Universität daran arbeite. Hanne meint, Lehrkräfte, die in Flensburg studiert haben, seien besser in Aussprachedidaktik ausgebildet.

Einigen Lehrkräften fallen bestimmte Themen ein, zu denen sie gerne mehr gelernt hätten. Peter würde gerne mehr Methoden kennen, mit denen er Aussprache unterrichten kann, Jens würde seinen Ausspracheunterricht gerne motivierender und spielerischer gestalten und Hanne interessiert sich für eine Kombination aus wissenschaftlicher und didaktischer Herangehensweise an Aussprache. Mette wüsste gerne, welche Auss-

pracheregeln man den Schüler beibringen sollte, damit sie nicht nur auf ihre Intuition vertrauen muss.

Vier der befragten Lehrkräfte würden an Fortbildungen zum Thema Aussprache teilnehmen. Jens würde aus Zeit- und Aufwandsgründen nicht an einer Fortbildung teilnehmen, obwohl er glaubt, dass es für ihn förderlich sein könnte. Anne würde an Fortbildungen teilnehmen, die nicht theoretisch sind, sondern „Begegnungen zwischen Dänen und Deutschen“.

Einige Lehrkräfte geben an, an der Universität etwas über Aussprachedidaktik gelernt zu haben. Dazu gehören fachdidaktische, aber auch linguistische Kurse. Auch im Referendariat wäre es thematisiert worden. Peter meint: „Man kann sich dazu ja selbst belesen, es gibt ja auch in Lehrbüchern immer Hilfen für die ersten Stunden, da wird auch die Aussprache thematisiert. Und beim Mentor hospitieren, da guckt man dann, was der die ersten Stunden vielleicht besonders macht.“ Anne hat an einer Fortbildung zum Thema Aussprache über das IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein) teilgenommen. Einige Praktiken seien außerdem aus Erfahrung entstanden. Auch Hanne, die noch im Referendariat ist, denkt, die Erfahrung würde ihr Wissen über Aussprachedidaktik bringen. Mette sagt, sie sei sich nicht sicher, ob sie überhaupt irgendwo etwas über Aussprachedidaktik gelernt hat. Drei Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Sprachkurse, in denen sie selbst Dänisch gelernt haben, ihnen in der Aussprachedidaktik helfen würden.

3.2.2.6 Methoden und Material

Ein weiteres Themenfeld betrifft die Methoden und das Material, die von den befragten Lehrkräften verwendet werden, um Aussprache zu unterrichten.

Wahrnehmung/Überzeugung	<i>n</i>
es ist wichtig, im Unterricht viele Sprechanlässe zu schaffen	3
man sollte neue Wörter erst mündlich, dann schriftlich einführen	5
ich verwende keine kognitiven Methoden	2
es gibt nicht genug Material	3
es gibt genug Material	2
ich sehe Probleme bei vorhandenem Material	5
in Schulbüchern wird Aussprache zu wenig thematisiert	5

Tab. 7: Wahrnehmungen und Überzeugungen zu Methoden und Material

Fünf Lehrkräfte verwenden imitative Methoden, um mit ihren Schüler Aussprache zu trainieren. Dazu gehöre das Nachsprechen der Lehrkraft, aber auch von Tonaufnahmen

mit authentischen Stimmen. Anne sieht es als wirksam an und findet es problematisch, wenn ihre Schüler, die schon älter sind, nicht bereit sind, sich auf das chorische Sprechen einzulassen: „Das fanden die zuerst ein bisschen lustig oder befremdlich.“ Jens meint, seine Schüler sehen Imitation häufig als „albern“ an und Mette erzählt, ihre Schüler fänden es „nicht sehr motivierend, wenn sie immer nur nachplappern müssen.“ Dennoch hätte es laut Anne auch Vorteile, im Chor Vokabeln nachsprechen zu lassen: „Ich merke auch, dass viele Schüler, die sich sonst nicht so trauen, dann aber schon mitsprechen, [...] da fühlen die sich in Sicherheit.“ Auch Peter betont die Vorteile, die die Imitation im Chor haben kann. Besonders in großen Gruppen und zur Wiederholung häufig gemachter Aussprachefehler sei es hilfreich. Manche Lehrkräfte lassen auch einzelne Schüler Wörter nachsprechen. Andere, wie Mette, meinen, so würde sie ihre Schüler vorführen. Jens erkläre seinen Schüler, dass wiederholtes Aussprechen von Wörtern nötig sei, um Aussprache zu trainieren.

Eine ebenfalls als hilfreich angesehene Methode für den Ausspracheunterricht ist der Einsatz authentischer Texte zum Training des Hörverstehens. Peter meint, vor dem eigenständigen Sprechen der Schüler sei mehrfaches Hören der Laute ein wichtiger Schritt. Kirsten und Hanne sind davon überzeugt, dass eine wichtige Methode sei, im Unterricht so viel wie möglich Dänisch zu sprechen, um ein gutes Vorbild zu sein und den Schüler Hörpraxis zu ermöglichen.

Zum Einsatz von Lautschrift zur Förderung von Aussprache im Unterricht gibt es verschiedene Meinungen unter den Teilnehmenden. Als Teil des Lehrbuchs könne Lautschrift, zum Beispiel im Vokabelverzeichnis, hilfreich sein. Trotzdem könne das Lernen einer Lautschrift für einige Schüler demotivierend sein. Mette berichtet aus ihrer Erfahrung, dass Schüler nur wenig dazu bereit wären, mit Lautschrift zu arbeiten. Kirsten meint: „Ich glaube, sehr strukturierte, logisch-mathematisch denkende Lerner könnten tatsächlich irgendwas Positives daran finden, [...] eher kreative Lerner könnten sich eher ausprobieren und nicht sowas lernen.“ Dabei solle aber nur das „echte IPA“ verwendet werden, da andere Lautschriften nur verwirren würden. Auch Anne stellt es als problematisch dar, dass ein Wort häufig unterschiedlich transkribiert würde und erschwerend dazu noch verschiedene Dialekte kämen. Hanne berichtet, sie würde manchmal einzelne Wörter für ihre Schüler an der Tafel transkribieren, um ihnen so den Unterschied zwischen Schrift- und Lautbild zu verdeutlichen. Mette und Anne berichten, sie würden ihre Schüler dazu auffordern, eine ‚eigene Lautschrift‘ zu entwickeln, indem sie einzelne Buchstaben in Texten durchstreichen, „Verschleifungen mit Bögen unter den Wörtern“ markieren und deutsche Grapheme verwenden, um sich die Aussprache zu notieren. Anne nennt es eine „katastrophal falsche Rechtschreibung“.

Drei Lehrkräfte sehen es als wichtige Methode an, möglichst viele Sprechsanlässe zu schaffen, damit die Schüler viel Aussprache üben können. Peter meint, dafür gebe es viele Möglichkeiten: „Also von Kettenfragen über schnelle kurze Fragerunden, zu zweit Dinge besprechen, Bilder beschreiben.“ Jens findet für diesen Zweck auch Tandembögen angemessen.

Fünf Lehrkräfte sind sich einig, dass man neue Vokabeln zuerst mündlich und anschließend schriftlich einführen sollte, um keinen Einfluss des Schriftbilds auf die Aussprache zuzulassen. Besonders im Anfangsunterricht sei dies wichtig. Mette glaubt, mit dieser Überzeugung sei sie an ihrer Schule „allein auf weiter Flur“. Hanne berichtet, sie würde trotzdem manchmal zuerst den Lehrbuchtext einführen und anschließend wichtige Aussprachephänomene mit den Schülern besprechen.

Ein großer Teil der Befragten denkt außerdem, Tonaufnahmen der Schüler könnten eine gute Methode sein, um ihre Aussprache zu verbessern. Kirsten ist sich dabei allerdings über rechtliche Rahmenbedingungen unsicher. Jens berichtet, als Vorbereitung auf die mündlichen Abiturprüfungen habe er Schülerinnen angeboten, ihm Tonaufnahmen zuzusenden, sodass er individuelles Feedback geben könne. Für Mette ist diese Methode noch neu, aber sie habe sie nach Empfehlung eines Kollegen schon einige Male ausprobiert: „Also das habe ich im bisherigen Unterricht noch relativ wenig gemacht, aber ich finde das super. Das werde ich auf jeden Fall in Zukunft mehr machen.“ Peter könnte sich ein Programm vorstellen, das die Aussprache automatisch korrigiert, nachdem man bestimmte Sätze nachgesprochen und aufgenommen hat.

Einen ähnlichen Ansatz bieten auch Sprachlabore. Peter und Jens denken, sie könnten eine individuelle Verbesserung der Aussprache ermöglichen, da im normalen Unterricht nur wenig Zeit für die individuelle Betreuung aller Schüler sei. Anne hingegen berichtet aus eigenen Erfahrungen als Lernerin: „Ich fand das persönlich schrecklich, also ich mochte das überhaupt nicht.“

Die Produktionsorte zu thematisieren, könnte laut einiger Lehrkräften eine Möglichkeit sein, den Schüler die Aussprache bewusster zu machen. Kirsten findet, Querschnitte der Sprechwerkzeuge könnten hilfreich sein, um die mechanische Produktion der Laute zu verdeutlichen. Auch Jens kennt Grafiken und Handouts, die dies thematisieren. Er gebe seinen Schüler die Aufgabe, mit ihrer Hilfe zuhause vor dem Spiegel die Produktion der Laute zu üben. Peter nennt zudem „Tricks“, mit denen man den Schüler im Unterricht die Produktion der dänischen Laute zeigen könne: „Man kann zum Beispiel irgendwie einen Stift nehmen, ich weiß nicht mehr genau wie das ging, und wenn die Zunge darankommt, ist der Laut richtig. [...] oder einen Wattebausch vor sich halten und dann gucken ob der wegfliht.“ Dazu könne man auch einen Spiegel benutzen, um die eigenen Mundstellungen zu betrachten. Er habe aber nicht viel Erfahrung mit solchen Methoden.

Von den befragten Lehrkräften weniger häufig genannte Methoden sind Rollenspiele in Kleingruppen und Vorlesen mit verteilten Rollen, zuhause lesen üben und Texte auswendig zu lernen und sie anschließend vor der Klasse vorzutragen. Anne berichtet aus ihrer Unterrichtspraxis:

Was ich auch mache ist, dass ich einen kurzen Text, sieben Sätze, ganz genau erarbeite, sodass die Aussprache richtig ist [...] und dann gebe ich sieben Leuten den Text und dann sollen die den auswendig lernen,

sodass eine Gruppe in jeder Ecke steht und dann kann sie den auswendig aufsagen und jeder hat einen Satz.

Jens berichtet außerdem von einer sprachdidaktischen Unterrichtseinheit, die verwendet werden könne, um das Interesse an Sprachunterricht von Schülern kurz vor dem Abitur weiter auszubauen. Peter und Mette verwenden zudem Zungenbrecher und Kinderreime, um Aussprache zu fördern. Für Mette besteht ein Problem dabei jedoch darin, dass das Vokabular der Reime oft nicht zu dem des Lehrbuchs passt und deshalb keine reine Aussprachestunde durchgeführt werden könne. Peter und Jens meinen, Gruppierungen von Wörtern zu erstellen, die die gleichen Aussprachephänomene beinhalten, sei eine erfolgreiche Methode, bei der auch Wortschatz- und Ausspracheförderung verbunden werden könne. Jens meint außerdem, man könne mit Gestik und Mimik arbeiten.

Anne und Mette geben an, sie würden keine kognitiven Methoden für die Ausspracheförderung verwenden. Mette meint aber, Regeln für die Aussprache zu lernen, könnte vorteilhaft für die Schüler sein. Anne hingegen findet, dass Schüler Probleme mit der Aussprache hätten, die sich ihr kognitiv nähern wollen. Kirsten verweist bei der Aussprachekorrektur auf Regeln. Sie hätte aber auch an der Universität etwas über norddeutsche Laute gelernt, die es im Dänischen gibt, hätte aber nicht das Gefühl, dass die Schüler das Bedürfnis haben, sich dies bewusst zu machen. Sie würden eher „einfach ausprobieren“.

Hanne findet es schwierig, überhaupt konkrete Methoden für den Ausspracheunterricht zu nennen, während Peter meint, „es gibt ja gute Möglichkeiten“ und „viele Methoden, mit denen man was machen kann“. Er nennt im Anschluss Methoden, die die Kommunikation zwischen Schülern anregen.

Nach Methoden für den Ausspracheunterricht, war es ebenfalls relevant, herauszufinden, mit welchen Materialien die befragten Lehrkräfte Aussprache unterrichten. Kirsten nimmt wahr, es gäbe genug Material für den Ausspracheunterricht im Dänischen, man müsse nur etwas mehr danach suchen. Sie habe jedoch nur wenig Erfahrung damit und wisse nicht, welches Material geeignet ist. Jens berichtet:

Es gibt schon genug Material, entsprechend dem Beitrag, den man ihm beimessen sollte im Unterricht. Es könnte mehr geben, aber dann hätte ich wahrscheinlich die Schwierigkeit, auszuwählen was relevant ist und was nicht. Bei Lehrbüchern sehe ich schon, dass da eine kleine Auswahl ist und ich mich daran bedienen kann, wenn [...] ich zwischendurch eine kleine Ausspracheinheit machen möchte. Also das ist schon ok.

Mette berichtet, sie habe nur Material zu den verschiedenen „a-Lauten“ und sie hoffe, „dass es mal neue Sachen gibt.“ Anne wünscht sich komplett vorbereitete Unterrichtsstunden zur Aussprache.

Fünf Lehrkräfte berichten von Problemen mit vorhandenem Material. Ein Problem sei die Angemessenheit für verschiedene Lerngruppen. Hanne beispielsweise meint, Ma-

terial sei häufig zu kindlich für eine Oberstufenklasse, sodass es ihr peinlich wäre, ein solches Material zu verwenden. Mette unterrichtet eine neunte Klasse und findet es ebenfalls schwierig, altersangemessenes Material zu finden. Lars meint, sein Material sei kontextuell häufig nicht angemessen für schulische Zwecke in Schleswig-Holstein, da Flüchtlingssituationen behandelt würden. Er versuche dann oft, die Materialien in andere Kontexte einzubetten, die mehr mit der Lebenswelt der Schüler zu tun hätten, wie Datingsituationen oder Kinobesuche. Mette thematisiert, das Vokabular ihres Materials passe nicht zum Vokabular im Lehrbuch. Peter meint, Material sei in vielen Fällen nicht ansprechend genug gestaltet und Anne berichtet von einem Lehrbuch für Aussprache, das eine zu hohe Progression für die Schule habe.

Alle Lehrkräfte benutzen ihr Lehrbuch, um Aussprache zu unterrichten. Fünf Lehrkräfte nutzen das Buch *Det er dansk* (IQSH 2016), Hanne verwendet *Av, min arm! Dänisch für Deutschsprachige* (Olsen et al. 2006). Sie gibt an, in ihrem Lehrbuch gebe es nach dem Lektionstext jeweils kurze Tabellen, in denen Aussprachephänomene erklärt werden. Diese würde sie manchmal thematisieren, indem sie die Schüler die Beispielwörter mit Fokus auf die Aussprachephänomene vorlesen lasse. Sie wünsche sich aber, dass es zu den behandelten Aussprachephänomenen auch Aufgaben gäbe. Zusätzlich verwende sie gelegentlich die Lehrwerke *Dansk for dig* (Hach-Rathjens 2016) und *Vi snakkes ved* (Pude 2018). Außerdem nennt sie noch weitere Bücher, sei sich aber nicht sicher, ob dort Aussprache behandelt wird. Die Lehrkräfte, die mit dem Lehrwerk *Det er Dansk* arbeiten, erzählen, sie würden für die Ausspracheförderung hauptsächlich die Hörtexte verwenden, die online auf der Seite des IQSH zu finden sind. Im Lehrbuch werde Aussprache insgesamt jedoch nicht viel oder gar nicht behandelt. Anne fällt während des Gesprächs auf, dass Aussprache in dem Lehrwerk nicht vorhanden sei. Einige Lehrkräfte meinen, sie hätten gehört, dass das Werk gerade überarbeitet wird, und hoffen, dass Aussprache dann mehr thematisiert wird. Lars erzählt, es gebe viele modernere Lehrwerke, die in Dänemark erschienen sind und Aussprache kontextuell eingebunden behandeln. Mit diesen Lehrbüchern würde er das eigentliche Lehrbuch anreichern. Auch Anne erzählt, dass sie sich selbst Material zur Ausspracheförderung suchen müsse.

Authentische Stimmen werden zusätzlich zu den Hörtexten der Lehrwerke als Material genannt. Jens überlegt, mit Muttersprachlern im Klassenraum zu arbeiten und Mette berichtet, sie hätte in der Vergangenheit bereits dänische Bekannte darum gebeten, ihr Texte einzulesen.

Drei der befragten Lehrkräfte nutzen zudem dänische Musik und dänische Filme, um die Aussprache ihrer Schüler zu trainieren. Anne lasse gelegentlich dänische Filme mit Untertiteln für Hörgeschädigte laufen, da den Schülern so der Unterschied zwischen Schriftbild und Lauten bewusster werde. Sie findet es bei dänischer Musik jedoch schwierig, geeignete Lieder zu finden, da die Stimmen häufig nicht gut hörbar seien. Deshalb fände sie Lieder des dänischen Fernsehsenders *TV2* passend. Jens sieht Lieder der dänischen Band *Shu-Bi-Dua* angemessen, da sie eine gut zu imitierende Aussprache

hätten und zudem „dänisches Kulturgut Nummer eins“ seien. Mette verwende Kinderlieder, sie seien aber oft nicht altersangemessen für ihre neunte Klasse.

Als Hilfe für sich selbst und für ihre Schüler verwenden einige Lehrkräfte *Den Danske Ordbog (DDO)* online. Auf dieser Internetseite sei es möglich, sich die Aussprache der meisten Wörter anzuhören. Kirsten erzählt, an ihrer Schule gebe es nicht viel Audio-material, das sie benutzen könne, weshalb sie es sich auf Internetseiten suchen müsse. Sie kenne außerdem eine Seite, auf der es möglich sei, sich die Produktion verschiedener Laute anzusehen. Peter nennt die Internetseiten *sproget.dk* und *danskherognu.dk*, die er häufig verwende, die aber teilweise sehr veraltet seien und auf denen Aussprache nicht sehr stark thematisiert werde.

Weitere von den Lehrkräften verwendete Materialien seien Unterlagen aus universitären Phonetikkursen, authentische Texte, die in Bezug auf Aussprache aufgearbeitet würden, und Arbeitsblätter, auf denen Mundstellungen bei der Produktion verschiedener Laute erklärt würden.

3.2.2.7 Fehlerkorrektur

Zum Themenfeld der Fehlerkorrektur äußern die befragten Lehrkräfte einige Überzeugungen, die im Folgenden genauer ausgeführt werden.

Wahrnehmung/Überzeugung	n
besonders im Anfangsunterricht ist es wichtig, viel zu korrigieren	3
ich lasse die Schüler die richtige Aussprache nachsprechen	3
ich korrigiere nicht alle auftretenden Fehler	5
ich bespreche häufige Fehler mit den Schülern	4
es ist wichtig, dezent, nicht bloßstellend zu korrigieren	5
die Häufigkeit der Korrektur ist abhängig von der Unterrichtsphase	6
ich lasse die anderen Schüler Fehler korrigieren	2

Tab. 8: Überzeugungen zur Fehlerkorrektur

Mette und Hanne sind davon überzeugt, dass es besonders im Anfangsunterricht wichtig sei, viele Aussprachefehler zu korrigieren, da sich einige Fehler sonst schon früh einprägen würden. Mette meint aber auch: „Am Anfang bin ich natürlich auch nicht so streng, also da freut man sich über alles, was so ansatzweise in die Richtung geht. Ich glaube, da muss man ein bisschen mit Fingerspitzengefühl rangehen.“ Die meisten Lehrkräfte geben an, sie würden nicht jeden Fehler korrigieren, der in der Aussprache gemacht wird, sondern nur häufige oder besonders störende Fehler. Der Grund dafür sei, dass es nicht möglich sei, alle Fehler in kurzer Zeit zu hören, und es zudem demotivierend auf die

Schüler wirken könne. Peter meint, man solle besonders die Fehler korrigieren, die im Wortschatz auftreten, der aktuell Thema des Unterrichts ist. Mette und Hanne berichten außerdem, sie würden bei Schülern mit einer allgemein schlechten Aussprache weniger korrigieren. Jens meint, man müsse ebenfalls darauf achten, dass einige Schüler eher als andere mit Korrektur umgehen könnten.

Einige Lehrkräfte lassen die Schüler die richtige Aussprache wiederholen, wenn sie ein Wort falsch ausgesprochen haben, entweder allein oder in chorischem Sprechen mit der ganzen Klasse. Man könne aber auch „einfach nochmal was fragen, sodass der Schüler seinen Satz umformulieren muss, [...] sodass man in der Frage das Wort, was falsch ausgesprochen wurde aufgreift“, erklärt Hanne. Anne gibt an, sie merke sich bei einem Lesevortrag falsch ausgesprochene Wörter, schreibe sie hinterher an die Tafel und lasse sie anschließend von einem Schüler vorlesen, von dem sie glaubt, er würde sie wahrscheinlich richtig aussprechen. Auch andere Lehrkräfte schreiben sich häufig falsch ausgesprochene Wörter während eines Schülervortrags auf und thematisieren sie hinterher. Jens meint, wenn mehrere Schüler denselben Fehler machen, dass bespreche er diesen Fehler mit allen Schülern gemeinsam.

Kirsten und Jens berichten, sie würden den Schüler in Phasen, wie Präsentationen oder Arbeit mit Tandembögen, den Auftrag geben, sich gegenseitig zu korrigieren.

Alle Lehrkräfte teilen die Überzeugung, die Intensität der Aussprachekorrektur sollte abhängig von der Unterrichtssituation sein. Dabei werde in Phasen, in denen sich die Schüler in einem freien Gespräch befinden und in „kreativ-produktiven Phasen“ weniger korrigiert als in Phasen, in denen Wortschatz eingeführt oder geübt wird, da die Lehrkräfte den Redefluss der Schüler nicht bremsen wollen.

Insgesamt solle Aussprachekorrektur aber dezent sein und die Schüler nicht bloßstellen. Anne meint, sie würden ihren Schüler deshalb erklären, dass es notwendig sei, sie zu unterbrechen und die Aussprache zu korrigieren.

3.2.2.8 Testen und Bewerten

Alle befragten Lehrkräfte sind sich einig, dass sie Aussprache bewerten, allerdings gibt es Unterschiede in der Art und Weise und Gewichtung. „Ich sage immer im Unterricht: Qualität und Quantität zählt. Und bei Dänisch ist Aussprache ein wesentlicher Teil der Qualität“, erzählt Anne. Dabei würde sie auch Schüler, die sich sehr bemühen, wegen einer schlechten Aussprache schlechter benoten. Jens hingegen meint: „Man sollte Schüler nicht unter Druck setzen, dass Aussprache zum Beispiel ein ausschlaggebender Faktor in der Bewertung ist.“ Er bewerte Aussprache nur mit Spielraum im Rahmen einer einzigen Note. Andere Lehrkräfte bewerten Aussprache nur nach vorheriger Ankündigung. Peter erzählt, er bewerte Aussprache in der mündlichen Note und bei Vorträgen der Schüler, aber er könne nicht genau benennen, „welcher Anteil davon die Aussprache ist.“ Darüber hinaus bewerte und teste er Aussprache nicht: „Ich glaube, das liegt vielleicht auch daran, dass man das selbst in der eigenen Laufbahn als Lerner nicht hatte.“ Kirsten be-

werte Aussprache nur als Teil einer Sprechprüfung, nicht „im normalen Unterrichtsgeschehen“.

Wahrnehmung/Überzeugung	n
ja, ich bewerte Aussprache	6
ich bin mir unsicher, wie ich Aussprache bewerten soll	2
ich habe bestimmte Schwierigkeiten beim Testen und Bewerten von Aussprache	4
ich bewerte Aussprache nicht in jeder Unterrichtssituation	2

Tab. 9: Wahrnehmungen und Überzeugungen zum Testen und Bewerten

Die Teilnehmenden nennen verschiedene Methoden, mit denen Aussprache getestet werden könne. Anne lässt Schüler dreiminütige Referate halten, an Kirstens Schule findet in der zehnten Klasse eine Sprechprüfung statt, Jens meint, man könne im zwölften Jahrgang als Klausurersatzleistung eine mündliche Prüfung anmelden und Mette lässt in Kleingruppen Texte vorlesen und Rollenspiele vorführen. Hannes Schüler sollen zuhause Texte oder Gedichte üben und anschließend vortragen.

Mette merkt an, dass sie Aussprache nur bewerte, wenn Schüler auffallend gut oder schlecht seien. Sie würde sich deshalb ein „differenzierteres System“ wünschen, nach dem sie Aussprache bewerten könne. Auch Jens berichtet von Schwierigkeiten beim Bewerten von Aussprache. Er habe am Tag des Interviews zwei mündliche Abiturprüfungen im Fach Dänisch gehabt, wobei beide Schülerinnen ähnlich gut gewesen seien, nur die Aussprache habe sich stark unterschieden. Er sei sich nicht sicher gewesen, wie er diesen Unterschied bewerten sollte und habe sich überreden lassen, beiden Schülerinnen die gleiche Note zu geben. Deshalb wünsche er sich ebenfalls ein konkretes System für die Aussprachebewertung, das im Fachcurriculum enthalten sein sollte. Er merkt außerdem an, dass er keine perfekte Aussprache im Abitur erwarten könne, wenn er sie vorher im Unterricht wenig thematisiert und bewertet habe. Er sei sich zudem nicht sicher, in welcher Art und Weise man Aussprache im Unterricht am besten abprüfen könne.

Kirsten sieht die Bewertung von Aussprache außerdem als schwierig an, da Sprache flüchtig sei und sie während einer Sprechprüfung nicht in kurzer Zeit auf alles achten könne. Sie und Mette teilen die Meinung, dass Tonaufnahmen als Referenz für mündliche Prüfungen praktisch wären. Auch Hanne meint, sie müsse sich und den Schülern zur Aussprachebewertung einen Fokus setzen, da es nicht möglich sei, auf alle Phänomene gleichzeitig zu achten. Außerdem sei es normal, dass Schüler im Anfangsunterricht noch einen starken eigenen Akzent hätten.

3.2.2.9 Äußere Faktoren

Zu den vorher bestimmten Themenfeldern kommt das Themenfeld der äußeren Faktoren, die von den befragten Lehrkräften genannt wurden und die das Unterrichten von Aussprache beeinflussen.

Wahrnehmung/Überzeugung	<i>n</i>
ich habe zu viele Schüler, es ist zu wenig individuelle Betreuung möglich	2
in meiner Schule gibt es eine schlechte Ausstattung	1
ich habe zu wenig Zeit für Ausspracheunterricht	2

Tab. 10: Wahrnehmungen zu äußeren Faktoren

Peter und Jens sprechen davon, dass es schwierig sei, bei einer hohen Schüleranzahl alle Fehler zu korrigieren und eine individuelle Betreuung zu gewährleisten, die für die Ausspracheförderung nötig wäre. Kirsten erzählt, ihre Schule sei technisch und auf Material bezogen sehr schlecht ausgestattet, sodass sie nicht alle Möglichkeiten für den Ausspracheunterricht ausschöpfen könne, die sie gerne würde. Sie könne beispielsweise im Klassenraum keine Tonaufnahmen abspielen. Kirsten und Jens meinen, sie hätten zu wenig Zeit im Unterricht, sodass es schwierig sei, reine Aussprachestunden zu geben. Jens erzählt, Pflichtkorridore würden bereits einen großen Teil der Unterrichtszeit ausfüllen.

4 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teile der Studie zusammenfassend diskutiert und in Hinblick auf mögliche Limitationen überprüft.

Das Professionswissen als Teil der professionellen Handlungskompetenz kann nach Baumert & Kunter (2006) als Kern der Professionalität von Lehrkräften bezeichnet werden. Die befragten Lehrkräfte schätzen ihr eigenes Fachwissen und Können zur dänischen Aussprache als mittelmäßig oder gut ein. Dies betrifft sowohl ihre eigene Aussprachekompetenz als auch ihr Wissen über Aussprache. Einige Lehrkräfte berichten, ihre eigene Aussprachekompetenz lasse nach, wenn sie längere Zeit nicht mit Muttersprachlern gesprochen haben. Man könnte daher annehmen, dass Lehrkräfte ohne regelmäßige Kontakte in Dänemark eine schlechtere Selbsteinschätzung in der Aussprachekompetenz vornehmen. Dies ist anhand der vorliegenden Daten für eine Lehrkraft zu vermuten, jedoch nicht belegbar. Eigenes Engagement scheint dennoch wichtig, um die eigene Aussprachekompetenz auf ein hohes Niveau zu bringen bzw. auf einem hohen Niveau zu halten. Auch die Relevanz theoretischen Wissens über Aussprache für die Kompetenz, sie zu unterrichten, ist den meisten Lehrkräften bewusst. Es gibt Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte während ihres Studiums theoretisches Wissen erworben haben, es jedoch aufgrund von Wahlmöglichkeiten vom Interesse der Lehrkräfte abhängt, wie viel sie dort über die dänische Phonetik und Phonologie gelernt haben. Das unterstreicht die Relevanz von verpflichtenden Kursen zur Phonetik und Phonologie in der universitären Lehrkräftebildung, da Lehrkräfte, die stärker an anderen Themen interessiert sind, das Thema Phonetik und Phonologie umgehen können und als Konsequenz nicht darüber informiert sind. Mit der im Wintersemester 2017/2018 eingeführten neuen Studienordnung im Bachelor Dänisch wurde an der Universität Kiel bereits ein verpflichtender Phonetikkurs eingeführt (ISFAS 2018). Nach dieser Prüfungsordnung hat jedoch noch keine der befragten Lehrkräfte studiert. Es ist zu vermuten, dass die Teilnehmenden an dieser Studie zwar scheinbar eine gute eigene Aussprachekompetenz besitzen, einigen Lehrkräften dänische Ausspracheregeln und -phänomene aber nicht bewusst sind. Das zeigt sich auch daran, dass im Interview nur wenige Lehrkräfte Ausspracheregeln und -phänomene explizit nennen können. Dieser Zustand könnte im Unterricht dahingehend Probleme bereiten, dass die Lehrkräfte ihren Schülern keine expliziten Erklärungen und Hilfestellungen in der Aussprache leisten können, sondern über reine Imitation Aussprache unterrichten müssen. Die dennoch häufiger genannten Aussprachephänomene des Dänischen sind das weiche *d* [ð], die unterschiedliche Aussprache des Buchstabens *a* und der dänische Stoßton (*stød*), der jedoch eher weniger unterrichtet werde. Tulaja (2020: 213) zeigt, dass es Aussprachefehler gibt, die die Kommunikation mit Muttersprachlern mehr beeinflussen als andere. Ein Aussprachefehler des von den Lehrkräften genannten Phänomens des weichen *d* [ð] gehört zu den schwereren Fehlern; falsche Realisierungen des Buchstabens *a* gehören hingegen eher zu den leichten bzw. mittelschweren Fehlern. Diese Situation deutet darauf hin, dass es hilfreich sein könnte, Lehrkräfte über häufige und für die Kommunikation schwerwiegende Fehler zu informieren, zumal

Lehrkräfte als Zielvorstellung für den Ausspracheunterricht formulieren, die Aussprache der Schüler sollte die Kommunikation mit Muttersprachlern nicht behindern. Eine Auswahl der unterrichteten Phänomene nach Fehlerschwere für die Kommunikation könnte für die Lehrkräfte Zeitersparnis bedeuten, dürfte aber nicht dazu führen, dass weniger schwere Fehler überhaupt nicht thematisiert werden.

Das fachdidaktische Wissen ist ein weiterer Teil des Professionswissens nach Baumert & Kunter (2006). Manche Lehrkräfte sehen es als vorteilhaft an, die dänische Aussprache selbst gelernt zu haben, da sie daraus ein Problembewusstsein schöpfen könnten. Diese Wahrnehmung bestätigen Studienergebnisse für die englische Sprache (Grant 2014: 5), allerdings unter der Voraussetzung, dass muttersprachliche Aussprachekenntnisse nicht erforderlich sind. Es ist möglich, dass die Lehrkräfte ebenfalls andere Überzeugungen zum Ausspracheunterricht während ihrer eigenen Erfahrungen im Dänischunterricht der Schule oder der Universität gebildet haben. Ein Lehrer bezieht sich im Interview sogar explizit darauf. Er würde Aussprache nicht verstärkt testen und bewerten, weil er es in der eigenen Laufbahn als Dänischlerner nicht erlebt habe. Es besteht die Annahme, dass derartige Überzeugungen, da sie schon früh erworben wurden, vor allem bei erfahrenen Lehrkräften tief in ihren Überzeugungssystemen verwurzelt und deshalb nur schwer veränderbar sind (Pajares 1992: 324).

In der Umfrage, die den Interviews vorausging, gaben fünf von sechs Lehrkräften an, sie schätzten ihre Kompetenz, die dänische Aussprache zu unterrichten, als gut ein. Im Interview kam jedoch teilweise das Thema einer mangelnden Ausbildung auf und zudem einige Bereiche, in denen Lehrkräfte gerne noch mehr gelernt hätten. Dazu gehörten unter anderem Methoden für den Ausspracheunterricht. Einer Lehrkraft fiel es sogar schwer, überhaupt eine Methode zu nennen. Außerdem hätten Lehrkräfte gern eine Vorgabe, welche Ausspracheregeln man den Schüler beibringen sollte, was mit dem eben genannten mangelnden Fachwissen über diese Regeln einhergehen könnte. Die Lehrkräfte unterschieden nach Schwierigkeit, Relevanz für die Verständlichkeit und Lerngruppe, welche Ausspracheaspekte sie behandeln. Curriculare Vorgaben zum dänischen Ausspracheunterricht in Schleswig-Holstein finden sich vor allem im *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 36–39). In den *Fachanforderungen Dänisch* selbst (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2016a) wird dem Thema nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Da der Leitfaden noch relativ neu ist, ist es möglich, dass einige der befragten Lehrkräfte diesen noch nicht kennen bzw. ihnen die inhaltlichen Details nicht präsent sind. Insgesamt geben sie aber einen guten Überblick über die zu behandelnden Aussprachephänomene, sowie zu beachtende Prinzipien und einige Vorschläge zu Methoden. Bisher stützen sich Lehrkräfte bei ihrem fachdidaktischen Wissen sowohl auf theoretisch formales Wissen aus universitären Kursen und Lehrbüchern als auch auf praktisches Wissen, das Shulman (1987: 8) als „wisdom of practice“ bezeichnet und das aus Erfahrung als Lernende und als Lehrende entstanden ist oder noch entstehen wird. Als problematisch könnte bezeichnet werden, dass es bis-

her keine Fachdidaktik für das Schulfach Dänisch in Deutschland gibt, in der die Lehrkräfte detailliert nachlesen könnten, wie Aussprache wirksam unterrichtet werden sollte. Ein derartiges Werk könnte Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützen. Die erfahreneren Teilnehmenden haben weniger Interesse an Fortbildungen zum Thema Aussprache als die weniger erfahrenen. Diese Feststellung unterstützt die These, dass die Überzeugungssysteme bei erfahrenen Lehrkräften stärker gefestigt sind und eine hohe Veränderungsresistenz besitzen (Pajares 1992: 324). Eine geringe Teilnahmebereitschaft an Fortbildungen kann dahingehend als fraglich bezeichnet werden, als dass gerade diese helfen können, bestehende Überzeugungen zu reflektieren, zu überdenken und gegebenenfalls anzupassen oder zu ersetzen (Borg 2011). Die unerfahrenen Lehrkräfte dieser Studie scheinen insgesamt interessiert an Weiterbildungsangeboten zum Thema Ausspracheunterricht zu sein.

Den zweiten Kompetenzaspekt nach Baumert & Kunter (2006), der für diese Studie relevant ist, bilden die Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele der Lehrkräfte, für die der „individuelle Richtigkeitsglaube“ zentral ist.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrkräfte Aussprache aus verschiedenen Gründen als wichtig für Kommunikationssituationen ansehen. Zu diesen epistemologischen Überzeugungen (Baumert & Kunter 2006) gehört, dass der Unterschied zwischen Aussprache und Orthografie und die „Besonderheit“ der dänischen Aussprache im Gegensatz zur deutschen, Schwierigkeiten darstellen. Während ein Teil der Lehrkräfte im Interview Aussprache als wichtiger für die Kommunikation ansieht als andere sprachliche Mittel, bewertet sie ein anderer Teil der Lehrkräfte als weniger wichtig. Dies zeigt sich nur teilweise in den quantitativen Daten. Hier bewerten alle Lehrkräfte, bis auf eine, Aussprache für Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern als sehr wichtig im Verhältnis zu anderen Kompetenzen. Zwei der Lehrkräfte, die im Fragebogen angaben, Aussprache sei sehr wichtig, relativieren diese Aussage im Interview. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Lehrkräfte erst im Gespräch genauer über das Thema reflektieren und ihren ersten Impuls dann überdenken. Zudem kann es für Lehrkräfte schwierig sein, vorhandene Überzeugungen zu äußern (Pajares 1992: 314). Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für diese Diskrepanz ist das möglicherweise ungünstig formulierte Fragebogenitem (Item 2). Die Formulierungen „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ deuten nicht genug auf den Vergleich mit anderen sprachlichen Mitteln hin. Um Missverständnisse zu vermeiden, müsste es stattdessen „viel wichtiger“ und „wichtiger“ heißen, so wie es auf der anderen Seite „weniger wichtig“ und „unwichtig“ heißt. Zudem könnte hier der Effekt der sozialen Erwünschtheit (Jacob, Heinz & Décieux 2013: 40) eine Rolle spielen, der die Befragten dazu bringt, Aussprache als sehr wichtig einzuschätzen, da sie das Thema der Befragung ist und deshalb zumindest für die Interviewerin eine hohe Relevanz hat. Gleiches gilt für das Item zur Wichtigkeit der Ausspracheförderung im Unterricht (Item 1).

Entgegen der Annahme einiger Lehrkräfte, Dänen hätten eine hohe Toleranz gegenüber Aussprachefehlern, zeigt sich in der Forschung, dass die dänische Sprache eine rela-

tiv geringe Variationstoleranz hat (Tulaja 2020: 16; Kristiansen 2003). Dafür spricht auch die Tatsache, die einige Lehrkräfte selbst während der Interviews nennen, Dänen würden ziemlich schnell ins Englische oder Deutsche wechseln, wenn sie merken, dass die Aussprache des Gegenübers nicht gut ist. Gerade weil in Kommunikationssituationen meist diese beiden sprachlichen Alternativen zur Verfügung stehen, kann es als wichtig bezeichnet werden, mit den eigenen Sprachkompetenzen zu überzeugen (Tulaja 2020: 16).

Eine weitere Überzeugung einiger Lehrkräfte ist, dass Hörverstehen und Aussprache sich gegenseitig positiv beeinflussen. Deshalb sei es wichtig, in den Unterricht authentische Sprache in hohem Maße zu integrieren. Dies konnte auch in anderen Studien zu Lehrkräfteüberzeugungen festgestellt werden (Baker 2013, Buss 2016, Couper 2016). Auch im *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 36–38) wird „sehr viel Hörverstehen“ als wichtig angesehen, um den Schülern die Imitation authentischer Aussprache zu erleichtern. Derwing & Munro (2014) heben die Wirksamkeit von expliziter Förderung der Wahrnehmung gesprochener Sprache hervor. Häufig seien Ausspracheprobleme in der mangelnden Wahrnehmungskompetenz falscher und richtiger Aussprache verwurzelt und könnten durch die Konfrontation mit eben dieser verbessert werden. Darauf aufbauend kann auch die Überzeugung der Lehrkräfte als wissenschaftlich belegt angesehen werden, das Mündliche sollte vor Lesen und Schreiben den größten Teil des Unterrichts ausmachen, was wiederum die Relevanz von gutem Ausspracheunterricht unterstreicht.

Ein anderer Aspekt war die Motivation der Schüler beim Lernen von Aussprache, die häufig gering sei – besonders, da man immer wieder Aussprache üben, korrigieren und imitieren müsse. Außerdem sollte man vorsichtig unterrichten, da Aussprache für einige Schüler etwas mit Persönlichkeit und Körperlichkeit zu tun habe. Man solle Schüler auf keinen Fall beim Ausspracheunterricht bloßstellen, da die Motivation als Folge zusätzlich nachlassen könnte. Motivierte Schüler seien besser in der Lage, Aussprache zu lernen als weniger motivierte. Hier stellt sich die Frage, wie die Motivation der Schüler erhöht werden kann, um bessere Lernerfolge zu erzielen. Berücksichtigt man die Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci (2000), laut der Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Eingebundenheit als psychologische Grundbedürfnisse zu einer höheren intrinsischen Motivation führen, liegt die Annahme nahe, dass abwechslungsreiche Methoden mit Wahlmöglichkeiten und sozialer Interaktion eine mögliche Lösung darstellen könnten.

Die Lehrkräfte sind der Meinung, es sei nicht möglich, im schulischen Unterricht eine perfekte Aussprache zu erreichen. Es kann festgestellt werden, dass Teil ihrer Zielsysteme für Curriculum und Unterricht (Baumert & Kunter 2006) weniger eine fehlerlose Aussprache ist als die Befähigung zur Kommunikation. Diese Einstellung beschreiben auch andere Studien zu Lehrkräfteüberzeugungen (z. B. Couper 2016, Buss 2016, Breitreutz, Derwing & Rossiter 2001, Huensch 2018). Zudem ist in den *Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein

2016a: 30, 68) für die Sekundarstufe 1 und die Sekundarstufe 2 als neubegonnene Fremdsprache eine „meist klar verständliche Aussprache und angemessene Intonation“ und für die Sekundarstufe 2 als fortgeführte Fremdsprache „eine weitestgehend korrekte Aussprache und Intonation“, als Ziel formuliert. Auch hier ist das Ziel des Ausspracheunterrichts folglich nicht das eines muttersprachlichen Niveaus. Tulaja (2020: 23) schreibt dazu, diese Einstellung habe ihre Berechtigung, sollte aber in Anbetracht der Notwendigkeit einer guten Aussprache für die Kommunikation mit dänischen Muttersprachlern nicht dazu führen, dass Fehler ignoriert würden.

Als problematische Einflüsse auf das Aussprachelernen wurden von Lehrkräften Interferenzen aus den Muttersprachen der Schüler und aus anderen Fremdsprachen genannt, sowie Interferenzen mit der dänischen Orthografie. Den letzten Einfluss versuchen die Lehrkräfte damit zu verringern, dass sie neue Vokabeln prinzipiell zuerst mündlich einführen und das Schriftbild anschließend thematisieren. Diese Auffassung findet sich in verschiedenen theoretischen Ausarbeitungen (Zielinski & Yates 2014) und wird auch im *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 38) gefordert. Dass es neben rein artikulatorisch problematischen Aussprache Fehlern orthografisch bedingte Fehler gibt, zeigt auch Tulaja (2020: 214–215). Sie schreibt ebenfalls, dass der kontrastierende Vergleich von Aussprache und Orthografie erst in einem zweiten Schritt, nach der mündlichen Übung vorgenommen werden sollte.

Des Weiteren existiert die Annahme, in bestimmten Fällen sei es nur sehr schwer möglich, die Aussprache von Schülern zu ändern. Diese Fälle betreffen „klassisch schwache Schüler“ und solche, bei denen sich eine bestimmte Aussprache gefestigt habe. Diese Überzeugung findet sich auch in Studien zum Unterricht anderer Fremdsprachen (Nagle, Sachs & Zárate-Sánchez 2018). Studien zeigen, Lernende mit einer ‚versteinerten‘ („fossilized“) Aussprache können sich sehr wohl verbessern, solange sie angemessene Unterstützung bekommen (Derwing & Munro 2014). Als Konsequenz dieser Feststellung wäre es vorstellbar, diese Schüler mit alternativen Methoden an Aussprache heranzuführen. Da nicht jeder Lerntyp mit jeder Methode gleich gut lernen kann, sollten immer verschiedene Methoden angeboten bzw. abgewechselt werden. Auch hier wäre eine Unterstützung der Lehrkräfte durch Material und eine Fachdidaktik denkbar. Es trat des Weiteren die Überzeugung der Lehrkräfte auf, man sollte Aussprache besonders im Anfangsunterricht thematisieren, damit sich die Schüler gar nicht erst eine schlechte Aussprache angewöhnen. Der *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 38) schlägt ergänzend dazu vor, in Anfängerkursen vor der Hereingabe des Lehrbuchs eine „vorgeschobene, rein mündliche Sprachbegegnungseinheit“ zu unterrichten. Auch die Forschung zum englischsprachigen Ausspracheunterricht unterstützt diese Überzeugung (Zielinski & Yates 2014).

Ein Bestandteil des Ausspracheunterrichts ist das Material, das dafür verwendet wird. Während ein Teil der Lehrkräfte meint, es gäbe genug Material, man müsse nur etwas

danach suchen, ist der andere Teil der Meinung, es gäbe zu wenig. Eine Lehrerin berichtet, sie unterrichte nur ein Phänomen explizit, da sie nur dazu Material habe. Die Vermutung liegt nahe, dass Lehrkräfte mehr Aussprache unterrichten würden, wenn sie mehr Material direkt zur Verfügung hätten. Dies würde auch zur Folge haben, dass eine mangelnde Ausbildung in Aussprachedidaktik teilweise ausgeglichen werden könnte und besonders unerfahrene Lehrkräfte nicht mehr vor der Herausforderung stünden, zu entscheiden, welches Material geeignet sein könnte. Probleme mit vorhandenem Material seien die kontextuelle, alters- und progressionsbezogene Angemessenheit für die jeweilige Lerngruppe und das Vokabular, das nicht zum Lehrbuch passe. Auch in der von Tulaja (2020) durchgeführten Studie problematisieren die befragten Lehrkräfte, dass es nicht genug Materialien gäbe. Hier scheint insbesondere problematisch zu sein, dass vorhandene Materialien nicht sprachenpaarspezifisch sind. Dieses Ergebnis lässt sich in dieser Studie dadurch bestätigen, dass ein Lehrer, der im Interview erzählt, er würde wahrnehmen, dass es viele Materialien zum Ausspracheunterricht gebe, Lehrbücher nennt, die in Dänemark im Kontext des Dänischen als Zweitsprache erscheinen. Eine Möglichkeit zur Verbesserung der Materialverfügbarkeit wäre, Ausspracheübungen in die Lehrbücher, die in der Schule verwendet werden, zu integrieren, da die Lehrkräfte berichten, sie seien darin nur wenig oder gar nicht vorhanden. In der Tat wird Aussprache in dem am häufigsten verwendeten Lehrbuch *Det er dansk* (IQSH 2008) nicht thematisiert. Auch eine Lautschrift im Vokabelverzeichnis ist nicht vorhanden. Dieser Punkt ist insbesondere verwunderlich, da manche Lehrkräfte berichten, das Lehrbuch gebe vor, welche Ausspracheaspekte sie im Unterricht behandeln. Es könnte sein, dass diese Aussage darauf bezogen ist, dass die Lehrkräfte Aussprachephänomene behandeln, die spontan als problematisch empfunden werden oder die gerade zum neuen Vokabular des Lehrbuchs passen. In *Av, min arm! Dänisch für Deutschsprachige* (Olsen et al. 2006) sind Tabellen vorhanden, die auf Aussprachebesonderheiten hinweisen, jedoch keine Aufgaben, die sie vertiefen und ebenfalls keine Lautschrift im Vokabelverzeichnis. Weiteres verwendetes Material seien authentisches Hörmaterial, Musik und Filme, *Den Danske Ordbog (DDO)* und diverse Internetseiten, die jedoch sehr veraltet seien. Zwei Lehrkräfte würden zudem Produktionsorte von Lauten mithilfe von passenden Handouts thematisieren. Es bleibt offen, woher sie diese beziehen.

Weitere Überzeugungen von Lehrkräften betreffen die Art und Weise des Ausspracheunterrichts. Viele Lehrkräfte berichten, es sei wichtig, Ausspracheunterricht nicht isoliert durchzuführen, sondern in jeder Stunde in jeweils andere Kontexte des Unterrichts einzubetten. Diese Überzeugung findet sich auch bei Couper (2016) und Burgess & Spencer (2000). Im *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 37) steht, Aussprachetraining könne „in vielfältiger Weise in den aufgaben- und themenorientierten Unterricht eingehen.“ Bei der Realisierung dieser Forderung könnte den Lehrkräften wiederum die Integration von Ausspracheübungen in die Lehrwerke und damit in die Thematik der Lehrwerke helfen. Nur wenige der befragten Lehrkräfte berichten, sie würden ab

und zu ganze Unterrichtsstunden für Ausspracheunterricht verwenden. Nur ein Lehrer erzählt, er würde zwischendurch „eine kleine Ausspracheinheit machen“, sogar obwohl er die Ansicht vertritt, Aussprache zu unterrichten sei ‚nur‘ genauso wichtig wie der Unterricht anderer sprachlicher Mittel – im Gegensatz zu allen anderen Lehrkräften, die angaben, Ausspracheunterricht sei sehr wichtig. Hier könnte jedoch auch die oben ausgeführte ungünstige Fragebogenkonstruktion eine Rolle spielen. Studien zum englischen Ausspracheunterricht (z. B. Couper 2016, Foote et al. 2016) kommen zu der Erkenntnis, dass Ausspracheunterricht selten geplant durchgeführt wird. Stattdessen geschehe er eher als Reaktion auf Schwierigkeiten der Schüler. Dies ist auch für den Großteil der hier befragten Lehrkräfte anzunehmen. Daraus resultiert für diese Studie auch, dass die Mehrheit der von den Lehrkräften genannten Methoden weniger kognitiv Aussprache behandeln, so beispielsweise Imitation, mehrfaches Hörverstehen, das Schaffen von Sprechansätzen, Rollenspiele und Vortragen von Texten, Zungenbrechern und Kinderreimen. Eine Lehrkraft vertritt sogar die Überzeugung, es sei nicht hilfreich, sich der Aussprache kognitiv anzunähern, nur Imitation sei zielführend. Dagegen sprechen Studien, in denen sich explizite Methoden und Bewusstmachung von Ausspracheerscheinungen als effektiver darstellen als implizites Unterrichten von Aussprache (Saito 2012, Kennedy, Blanchet & Trofimovich 2014). Auch Tulaja (2020: 215) zeigt, dass es Fehler gibt, die rein artikulatorisch keine Probleme bereiten, sondern durch Bewusstmachung behoben werden könnten. Eine Begründung für das wenige explizite Unterrichten von Aussprache könnte sein, dass die Lehrkräfte nicht genug Regelbewusstsein und angemessene Materialien besitzen, um Aussprache kognitiv zu unterrichten. Dies könnte durch eine verstärkte Präsenz von Aussprachedidaktik in der Lehrkräftebildung und durch Integration von kognitiven Ausspracheübungen in den Lehrwerken verbessert werden. Kognitive Methoden, die dennoch von den Lehrkräften genannt werden, sind das Zusammenstellen von Minimalpaaren und Wortfeldern zu einem Aussprachephänomen, das Analysieren von Tonaufnahmen der Schüler und das Thematisieren der Produktionsorte dänischer Laute. Wie häufig welche Methoden wirklich verwendet werden, müsste mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen in weiterführenden Untersuchungen geklärt werden. Imitation in Form von chorischem Sprechen als Methode kann jedoch ebenfalls als berechtigt angesehen werden, da besonders in großen Gruppen jeder Schüler die Möglichkeit hat zu üben und schüchterne Schüler zudem weniger Hemmungen haben zu sprechen. Auch im *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 38–39) wird chorisches Sprechen neben kognitiven Methoden als angemessene Methode aufgeführt, um Aussprache zu trainieren. Zielinski & Yates (2014: 71–75) schlagen vor, Aussprache in jede Unterrichtsstunde zu integrieren, dabei aber stets ein Ziel zu haben, das mit den inhaltlichen Vorgaben des Curriculums vereinbar ist. Als eine Möglichkeit, dies zu realisieren, nennen sie den „sound of the week“, der mit verschiedenen Bewusstmachungsmethoden behandelt werden kann.

Obwohl einige Lehrkräfte angeben, Lautschrift sei nicht geeignet, um von Schülern gelernt zu werden, wird sie von anderen Lehrkräften als angemessen angesehen, um im schulischen Dänischunterricht Aussprachelernen zu unterstützen. Ähnliche Ergebnisse zu uneinheitlichen Überzeugungen von Lehrkräften dazu, ob Lautschrift für den Sprachunterricht als geeignet angesehen werden kann, liefert Couper (2016: 46, 49). Er vertritt jedoch die Ansicht, phonetische Symbole seien hilfreich, um mit Schülern über bestimmte Phänomene zu kommunizieren. Der *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 36, 39) gibt vor, Lehrkräfte könnten das IPA angemessen thematisieren, indem sie „im Sinne der didaktischen Reduktion wenige diakritische Zeichen verwe[n]de[n]“. Zudem müssten Schüler darauf hingewiesen werden, dass in Wörterbüchern vom IPA abweichende Lautschriften verwendet würden. Die bereits von Jacob (2004) kritisierten verschiedenen Lautschriften werden auch in zwei Interviews als problematisch bezeichnet. Hier könnte ein ebenfalls von Jacob (2004) gefordertes einheitliches System in Wörterbüchern helfen, zumal es eine brauchbare Alternative zu den von den Lehrkräften und Schülern eigenständig entwickelten ‚Lautschriften‘ darstellen könnte. Auch eine Integration eines vereinfachten IPA in die Vokabelverzeichnisse der Lehrbücher würde dazu beitragen.

Im *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 37–38, 71) wird gefordert, Ausspracheunterricht sollte ständig von Korrektur und Feedback begleitet werden. Besonders in Phasen ohne inhaltliche Orientierung soll das „korrigierende Lehrerecho“ angewandt werden. Alle Teilnehmenden dieser Studie berichten, sie würden Aussprachefehler korrigieren. Es geschehe entweder direkt durch Unterbrechung oder nachdem der Schüler Vortrag beendet ist. Dabei werde nicht jeder Fehler korrigiert und entsprechend der Vorgaben des Leitfadens auch nicht in jeder Unterrichtsphase, um die Motivation aufrechtzuerhalten und weil in kurzer Zeit nicht jeder Fehler aufgenommen werden kann. Genannte Methoden zur Aussprachekorrektur sind Wiederholung des fehlerhaften Wortes allein oder in chorischem Sprechen, seine Thematisierung an der Tafel oder gegenseitige Schülerkorrektur. Eine Lehrkraft berichtet, sie würde auf Regeln verweisen, was voraussetzt, dass vorher Regeln behandelt wurden. Bohnensteffen (2010: 221) schreibt dazu, es sei im schulischen Unterricht nicht nur wichtig, Fehler festzustellen, Lehrkräfte müssten die Kompetenz besitzen, Fehlerursachen zu erkennen, um zu einer zukünftigen Fehlervermeidung beitragen zu können. Derwing & Munro (2014: 47–48) bezeichnen explizites Feedback in Form von Korrektur als ausschlaggebenden Faktor des Erfolgs von Aussprachekorrektur. Einige Lehrkräfte berichten zudem, sie seien davon überzeugt, eine positive Fehlerkultur beim Unterrichten von Aussprache sei wichtig und man müsse Schüler ermutigen, ohne Scheu zu sprechen und Fehler zu machen. Man müsse dabei außerdem vorsichtig sein, da nicht jeder Schüler mit Kritik umgehen könne – ein Phänomen, das auch von Zielinski & Yates (2014) beschrieben wird. Hier müssten Lehrkräfte unterscheiden können, wann eine Korrektur angebracht ist. Die Schwierigkeit dieser Ent-

scheidung wird gleichermaßen von den Teilnehmenden dieser Studie berichtet. Dass Fehler im Lernprozess einen wichtigen Schritt für das Lernen bedeuten, thematisieren auch Jacob (2004) und der *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 39) auf Grundlage der Ausführungen Selinkers (1972). Die Schüler müssten ihren eigenen Sprachstand als „entwickelbare Interimsprache einordnen“ und „das Gefühl bekommen, an ihrer Aussprache beim Lernen der dänischen Sprache arbeiten zu können.“ Es kann folglich ein wichtiger Schritt sein, den Schülern diese Einordnung bewusst zu machen, damit sie einen besseren Umgang mit der Aussprachekorrektur lernen. Einige Lehrkräfte berichteten in den Interviews bereits davon, sie würden ihren Schülern erklären, dass es nötig sei, ihre Aussprachefehler zu korrigieren.

In allen Interviews erläutern die Lehrkräfte, sie würden die Aussprache ihrer Schüler bewerten. Dennoch tun sie dies in unterschiedlichem Umfang. Einige Lehrkräfte lassen sie als wesentlichen Teil in die mündliche Note einfließen, andere bewerten sie nur in Sprechprüfungen oder anderen mündlichen Vorträgen. Die meisten Lehrkräfte sind sich dennoch einig, man sollte Aussprache nicht zu streng bewerten, da es sich besonders im Anfangsunterricht um einen Lernprozess handelt und man als Lehrkraft aus Konzentrationsgründen keine umfassende Bewertung vornehmen könne. Problematisch erscheint, dass den Lehrkräften eine curriculare Orientierung fehlt, wie und wie stark sie Aussprache bewerten sollen, was sich unter anderem daran zeigt, dass eine Lehrerin nur besonders gute oder besonders schlechte Schüler in der Aussprache bewerten würde, für den Mittelbereich fehle ihr Orientierung. Im Bereich der Leistungsmessung und -bewertung sollten dementsprechend persönliche Wertbindungen (Baumert & Kunter 2006) der Lehrkräfte durch curriculare Vorgaben unterstützt werden. Dies gilt für Prüfungssituationen aber auch für die mündliche Note. Lehrkräfte wünschen sich ein „differenziertes System“ und Bewertungsraster für die Aussprache, wie auch Couper (2016) anmerkt. Weder in den *Fachanforderungen Dänisch* noch im zugehörigen *Leitfaden* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2016a, 2019b) wird explizit erklärt, inwiefern Aussprache bei der Notengebung zu berücksichtigen ist. Die bereits genannten von Tulaja (2020) ermittelten Fehlerschwerpunkte könnten als Anhaltspunkt für die Erstellung möglicher Bewertungsraster verwendet werden.

Kontextuelle Faktoren können Einfluss darauf haben, ob Lehrkräfte ihre Überzeugungen in Taten umsetzen können (Borg 2015: 46). Drei dieser Faktoren wurden in den Interviews dieser Studie genannt, die sich auch in anderen Studien zeigen (z. B. Baker 2013, Bai & Yuan 2019, Foote, Holtby & Derwing 2011, Couper 2016). Manche Lehrkräfte sprechen davon, dass es bei der hohen Schülerzahl nicht möglich sei, jedem eine individuelle Betreuung zu gewährleisten. Andere hätten neben den curricularen Vorgaben zu wenig Zeit für Ausspracheunterricht. Der *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b: 36) gibt vor: „Ausspracheschulung muss für Lernende und Lehrkräfte handhabbar sein. Ausführlichkeit, Tiefe und die Intensität der Anleitung sollten mit Überlegungen zu zeit-

licher Machbarkeit innerhalb der Aufgaben- und Themenorientierung einhergehen.“ Derwing & Munro (2014: 48) weisen darauf hin, dass eine bedachte Auswahl der behandelten Themen das Zeitproblem des Unterrichts zumindest teilweise ausgleichen kann. Es sollten diejenigen Phänomene ausgewählt werden, die die Verständlichkeit der Lernenden am meisten beeinflussen. Für eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Auswahl dieser Phänomene im Dänischen könnte Tulaja (2020) Orientierungsgrundlage sein. Eine Lehrerin spricht zudem von einer schlechten Ausstattung ihrer Schule, was dazu führe, dass sie Aussprache nicht so unterrichten könne, wie sie es sich vorstelle. Diese Wahrnehmung kann als generelles Problem der deutschen (Statistisches Bundesamt 2020: 16–18) und schleswig-holsteinischen (IQSH 2018) Schulen gesehen werden und kann nur durch viel Engagement der Lehrkräfte oder verstärkte finanzielle Unterstützung der Schulen ausgeglichen werden.

In dieser Studie wurden die biografischen Daten der Lehrkräfte und Angaben zu den Schulen, an denen sie arbeiten, erhoben, um mögliche Einflüsse auf einzelne Überzeugungen und Wahrnehmungen der Lehrkräfte aufdecken zu können. In vielen Fällen ließen sich jedoch keine Auffälligkeiten feststellen. Das betrifft die Schulform und die unterrichteten Klassenstufen, die Anzahl der weiteren Dänischlehrkräfte im Kollegium und Aufgaben in der Lehrkräfteausbildung. Es ist nicht auszuschließen, dass das Lehramtsstudium einer weiteren Fremdsprache einigen Lehrkräften zu zusätzlichem Fachwissen und didaktischem Wissen verholfen hat, das für den Dänischunterricht genutzt werden kann. Dennoch hätten zusätzlich die Zweitfächer der Lehrkräfte ohne zweite Fremdsprache erhoben werden sollen, da auch diese Einflüsse auf Überzeugungen und zusätzliches Wissen haben können. Beispielsweise berichtete eine Lehrkraft, sie nehme ihr Wissen über Phonetik und Phonologie aus dem Deutschstudium. Ein Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmungen und Überzeugungen der Lehrkräfte ist, wie oben bereits angemerkt, möglich. Sie könnten aus praktischem Wissen und den unterschiedlichen universitären Curricula resultieren.

Insgesamt muss zu der Studie dieser Arbeit angemerkt werden, dass die Ergebnisse aus verschiedenen Gründen nicht vergleichbar oder auf die Allgemeinheit übertragbar sind. Sie zeigen Wahrnehmungen und Überzeugungen, die von sechs Lehrkräften in Schleswig-Holstein zu genau einem Zeitpunkt geäußert wurden. Es kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, wie stark und wie weit verbreitet diese Wahrnehmungen und Überzeugungen sind. Außerdem ist die Stichprobe zu klein, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Um dies zu überprüfen, müsste eine weitere quantitative Studie durchgeführt werden, die die aus dieser Arbeit hervorgehenden Thesen aufgreift. Sie müsste zudem eine größere Anzahl an Lehrkräften befragen, um als repräsentativ für die Masse zu gelten. Hinzu kommt, dass die qualitative Analysearbeit immer auf Interpretation beruht. Da sowohl die Kategorien zur Ergebnisdarstellung als auch die Analyse und Diskussion in dieser Arbeit interpretativ sind, besteht die Gefahr der Fehlinterpretation.

Das halbstrukturierte Interview als Erhebungsmethode birgt ebenfalls, wie in Kapitel 3.1.1 bereits angedeutet, einige Nachteile. So kann im Rahmen der „Reaktivität“ durch das Interview als soziale Situation das Antwortverhalten der Befragten beeinflusst werden (Jacob, Heinz & Décieux 2013: 37). Es könnten sich Intervieweffekte in Hinblick auf Reaktionen auf Verhaltensweisen und unangemessene Aussagen der Interviewerin und Effekte sozialer Erwünschtheit abgezeichnet haben. Außerdem können in Interviews nur spontane Antworten aufgezeichnet werden. Es ist möglich, dass die Befragten mit mehr Bedenkzeit andere oder zusätzliche Wahrnehmungen und Überzeugungen geäußert hätten. Hinzu kommt, dass Interviewfragen teilweise zu suggestiv formuliert waren, sodass die Lehrkräfte zu bestimmten Antworten bewegt wurden. Zurückblickend sollte zudem angemerkt werden, dass bei einigen Äußerungen der Lehrkräfte Rückfragen angebracht gewesen wären, um einzelne Aspekte genauer erklären zu lassen, da ansonsten teilweise Informationen zur Interpretation der Aussagen fehlen.

Zur Überprüfung der Thesen dieser Studie müssten neben einer quantitativen Erhebung weitere Untersuchungen vorgenommen werden. Ob das Wissen der Lehrkräfte zu eigener Aussprache, Fachwissen und fachdidaktischem ausreicht, müsste durch Wissenstests überprüft werden, da alle Aussagen in dieser Studie auf Selbsteinschätzungen beruhen. Eine zweite ergänzende Untersuchung müsste im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung durchgeführt werden. Laut Borg (2015: 329–330) sei eine Interviewbefragung zwar sinnvoll, um Überzeugungen und Wahrnehmungen sichtbar zu machen, man könne jedoch nicht allein auf die subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte bauen. Es sei immer der Abgleich mit der Realität notwendig, insbesondere, da der Umsetzung von Überzeugungen in Handlungen viele Faktoren im Weg stehen können. In einer solchen Beobachtung könnte beispielsweise untersucht werden, wie viel und mit welchen Methoden Aussprache wirklich unterrichtet wird und inwiefern die Überzeugungen der Lehrkräfte ihr Handeln tatsächlich beeinflussen.

Das theoretische Modell von Baumert & Kunter (2006) ist als hilfreich in Hinblick auf die Einordnung von Überzeugungen und Wahrnehmungen, sowie des Wissens einzuschätzen. Die Kompetenzaspekte sind sinnvoll und gut zu verwenden, es ist jedoch nicht immer möglich, bestimmte Überzeugungen den Kompetenzbereichen zuzuordnen, da sie sich häufig überschneiden. So könnte die Überzeugung, eine positive Fehlerkultur im Unterricht sei wichtig, sowohl zum Kompetenzbereich „Wertbindungen“ als auch zum Bereich „Ziele für Curriculum und Unterricht“ und „subjektive Theorien zum Lehren und Lernen“ eingeordnet werden. Die Kompetenzbereiche wurden deshalb in den Analysen nur sparsam verwendet.

5 Fazit

Diese Arbeit hat dazu beigetragen, einen detaillierten Einblick in die Wahrnehmungen und Überzeugungen von sechs Dänischlehrkräften in Schleswig-Holstein zum Ausspracheunterricht zu erhalten. Die Ergebnisse verbessern das Verständnis der Lehrkräfte und können helfen, die Voraussetzungen für guten Ausspracheunterricht zu verbessern. Dänisch als Sprache, in der besonders in Hinblick auf Unterricht nur wenig Forschung existiert, hat an Erkenntnissen dazugewonnen. Die Probanden äußerten sich zu Themen, die auch in Studien zur Lehrkräftewahrnehmung des Ausspracheunterrichts in anderen Fremdsprachen aufkommen und die Ergebnisse entsprechen dem bisherigen Forschungsstand zum dänischen Ausspracheunterricht in Schleswig-Holstein.

Die Interviews zeigen, dass einige Überzeugungen der befragten Lehrkräfte mit den Überzeugungen der Forschung zu Aussprache, zu gutem Ausspracheunterricht und mit den curricularen Vorgaben des Landes Schleswig-Holstein übereinstimmen. Dazu gehören die umfangreiche Förderung von Hörverstehen, das verspätete Einsetzen des Schriftbilds zur Verhinderung von Einflüssen auf die Aussprache, der verstärkte Fokus auf Ausspracheunterricht im Anfangsunterricht und das Erkennen der Relevanz von Aussprachekorrektur.

Dennoch können die Aussagen der Lehrkräfte in dieser Arbeit so gedeutet werden, dass es Bedarfe gibt, die zur Gewährleistung eines guten dänischen Ausspracheunterrichts in Zukunft gedeckt werden sollten. Ein solcher Bedarf zeigt sich im Wissensstand der Lehrkräfte, der zwar ein gutes Niveau hat, aber um explizite Aussprachephänomene und -regeln, sowie Methodenwissen ergänzt werden sollte. Zur Klärung didaktischer Fragen der Lehrkräfte zur Ausspracheförderung könnten eine Fachdidaktik mit ausführlichen Erläuterungen und Fortbildungsangebote beitragen, an denen besonders die unerfahreneren Lehrkräfte dieser Studie interessiert zu sein scheinen. Eine Integration von Ausspracheübungen in die verwendeten Lehrwerke würde zusätzlich dazu beitragen, dass Aussprache mehr und mit kognitiveren Methoden als Ergänzung zu Imitationsübungen thematisiert würde und eventuelle Wissenslücken teilweise ausgeglichen werden könnten. Dieser Schritt würde zudem den Mangel an auf schulischen Unterricht abgestimmtem Material verringern und durch ansprechendere Methoden und Kontextintegration die Motivation der Schüler zum Lernen von Aussprache erhöhen. Die digitale Technik könnte einen Mehrwert bieten, den es in zukünftigen Forschungen zu untersuchen gilt. Auch das Hinzufügen einer einheitlichen Lautschrift, die aus einer Vereinfachung des IPA entwickelt wurde, kann das adäquate Lernen von Aussprache unterstützen. Eine solche Lautschrift könnte zusammen mit der Bewusstmachung von Aussprache und Aussprachephänomenen auch die Korrektur und die Kommunikation über Aussprache erleichtern. Eventuell könnte ein Wörterbuch, das ebenfalls diese Lautschrift enthält, hilfreich sein. Ein weiterer Punkt, in dem Lehrkräfte mehr unterstützt werden müssen, ist die Bewertung von Aussprache. Dieser Aspekt fehlt bisher in den curricularen Vorgaben. Bewertungsmaßstäbe und -raster könnten die Unsicherheit einiger Lehrkräfte verringern. Kontextuelle Faktoren, die die Lehrkräfte am Umsetzen ihrer Überzeugungen hindern, wie Zeitmangel, eine zu hohe Schülerzahl und eine mangelnde Aus-

stattung können nur teilweise behoben werden, indem schulpolitisch Anpassungen vorgenommen werden.

Insgesamt scheint der von Jacob (2004) dargestellte Stand auch 16 Jahre später noch zuzutreffen und deutet Verbesserungsbedarf an. Die im *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch* (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2019b) enthaltenen Ausführungen zum Ausspracheunterricht und die Untersuchungen von Tulaja (2020) können ein erster Schritt dafür sein, müssten aber näher an die Lehrkräfte herangebracht werden. Lehrkräfte sollten außerdem dazu angeregt und motiviert werden, über ihre Überzeugungen und ihr Wissen zu reflektieren, da sie nur so angepasst und ergänzt werden können. Die durchgeführten Interviews könnten bei den Befragten eine solche Reflexion bereits angestoßen haben.

Zuletzt könnten die Ergebnisse dieser Arbeit durch weiterführende Forschung unterstützt oder ergänzt werden. Indem eine weitere quantitative Studie durchgeführt wird, könnten vergleichbare Daten bereitgestellt werden, die diese Studie nicht gewährleisten kann. Außerdem könnten Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, um herauszufinden, wie Ausspracheunterricht in der Realität stattfindet. Tests zum Fachwissen und zum fachdidaktischen Wissen würden Aufschluss über den tatsächlichen Wissensstand der Dänischlehrkräfte in Schleswig-Holstein bezüglich der Aussprache und Ausspracheförderung geben.

Literatur

- Anderson, Valerie R. 2016. Introduction to mixed method approaches. In Leonard A. Jason & David S. Glenwick (Hgg.), *Handbook of methodological approaches to community-based research. Qualitative, quantitative and mixed methods*, 233–241. Oxford: Oxford University Press.
- Bai, Barry & Yuan Rui. 2019. EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. *ELT Journal* 73, 134–143.
- Baker, Amanda A. 2011. *Pronunciation pedagogy: second language teacher cognition and practice*. Atlanta: Georgia State University.
- Baker, Amanda A. 2013. Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Quarterly* 48, 136–163.
- Basturkmen, Helen. 2012. Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System* 40, 282–295.
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469–520.
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter. 2011. Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter et al. (Hgg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 29–53. Münster: Waxmann.
- Bohnensteffen, Markus. 2010. *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Lang.
- Borg, Simon. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39, 370–380.
- Borg, Simon. 2015. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London/New York: Bloomsbury.
- Breitkreutz, Judith A., Tracey M. Derwing & Marian J. Rossiter. 2001. Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 19, 51–61.
- Burgess, John & Sheila Spencer. 2000. Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System* 28, 191–215.
- Buss, Larissa. 2016. Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research* 20, 619–637.
- Couper, Graeme. 2016. Teacher cognition of pronunciation teaching amongst English language teachers in Uruguay. *Journal of Second language Pronunciation* 2, 29–55.
- Couper, Graeme. 2017. Teacher cognition of pronunciation teaching: teachers' concerns and issues. *TESOL Quarterly* 51, 820–842.
- Danmarks Statistik. 2020. Navne i hele befolkningen <www.dst.dk/da/Statistik/emner/befolkning-og-valg/navne/navne-i-hele-befolkningen; Stand vom 26. 6. 2020>.
- DDO = *Den danske ordbog*. 2003–2020. København: Gyldendal <ordnet.dk/ddo; Stand vom 15. 7. 2020>.

- Derwing, Tracey & Murray J. Munro. 2014. Myth 1. Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation. In Linda Grant (Hg.), *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching*, 34–55. Ann Arbor: University of Michigan.
- Fang, Zhihui. 1996. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* 38, 47–65.
- Foote, Jennifer A. et al. 2016. Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal* 44, 181–196.
- Foote, Jennifer A., Amy K. Holtby & Tracey M. Derwing. 2011. Survey of the teaching of pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 29, 1–22.
- Grant, Linda. 2014. Prologue to the myths: what teachers need to know. In Linda Grant (Hg.), *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching*, 1–33. Ann Arbor: University of Michigan.
- Hach-Rathjens, Inke. 2016. *Dansk for dig neu. A1–A2. Dänisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett.
- Heinze, Franziska. 2013. Das Leitfadeninterview. In Barbara Drinck (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, 227–250. Opladen/Toronto: Budrich.
- Henderson, Alice et al. 2012. The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: selected results. *Research in Language* 10, 5–27.
- Hişmanoğlu, Murat & Sibel Hişmanoğlu. 2010. Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 983–989.
- Höder, Steffen. 2019. Die deutsch-dänische Grenze von 1920 als Zäsur. In Nicole Palliwoda, Verena Sauer & Stephanie Sauermilch (Hgg.), *Politische Grenzen – Sprachliche Grenzen? Dialektgeographische und wahrnehmungsdialektologische Perspektiven im deutschsprachigen Raum* (Linguistik – Impulse & Tendenzen 83), 55–76. Berlin: de Gruyter.
- Huensch, Amanda. 2018. Pronunciation in foreign language classrooms: instructors' training, classroom practices, and beliefs. *Language Teaching Research* 2 [online veröffentlicht].
- Huensch, Amanda. 2019. The pronunciation teaching practices of university-level graduate teaching assistants of French and Spanish introductory language courses. *Foreign Language Annals* 52, 13–31.
- IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein). 2008. *Det er dansk. Lærebog*. Kronshagen.
- IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein). 2018. *Landesweite Umfrage zur IT-Ausstattung und Medienbildung der Schulen in Schleswig-Holstein*. Kronshagen.

- ISFAS (Institut für Frisistik, Skandinavistik, und allgemeine Sprachwissenschaft). 2018. *Modulhandbuch für Zweifächerstudiengang Dänisch. Bachelor of Arts, Profil Lehramt*. Kiel www.isfas.uni-kiel.de/de/skandinavistik/studium-und-pruefung/lehramt-daenisch/modulhandbuch_ba-daenisch; Stand vom 14. 7. 2020>.
- Jacob, Renate. 2004. *Udtale. Et bogstav om dagen*. Kiel: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=98&auswahl=177; Stand vom 4. 6. 2020>.
- Jacob, Renate. 2020. Schulen mit Dänisch als Fach. (Inoffizielle) Sammlung der Landesfachberaterin fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichtsf%C3%A4cher/D%C3%A4nisch/Aktuelles/01.03.2020%20Liste%20Schulen%20mit%20D%C3%A4nisch%20-%20Landesfachberatung.pdf; Stand vom 24. 7. 2020>.
- Jacob, Rüdiger, Andreas Heinz & Jean Philippe Décieux. 2013. *Umfrage: Einführung in die Methoden der Umfrageforschung*. München: Oldenbourg.
- Kennedy, Sara, Josée Blanchet & Pavel Trofimovich. 2014. Learner pronunciation, awareness, and instruction in French as a second language. *Foreign Language Annals* 47, 79–96.
- Kergel, David. 2018. *Qualitative Bildungsforschung: ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer.
- Köller, Olaf. 2008. Lehr-Lern-Forschung. In Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hgg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, 210–222. Göttingen: Hogrefe.
- Kristiansen, Tore. 2003. Language attitudes and language politics in Denmark. *International Journal of the Sociology of Language* 159, 57–71.
- Kunter, Mareike & Britta Pohlmann. 2015. Lehrkräfte. In Elke Wild & Jens Möller (Hgg.), *Pädagogische Psychologie*, 261–281. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Macdonald, Shem. 2002. Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect* 17, 3–18.
- Mansour, Nasser. 2009. Science teachers' beliefs and practices: issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education* 4, 25–48.
- MAXQDA = VERBI GmbH. 2020. *MAXQDA. The Art of Data Analysis* [Software]. Version 2020.1. Berlin. maxqda.de; Stand vom 14. 7. 2020>.
- Mayring, Philipp. 2010. Qualitative Inhaltsanalyse. In Günter Mey & Katja Mruck (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 601–613. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2014. *Fachanforderungen Englisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2015a. *Fachanforderungen Französisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel.

- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2015b. *Fachanforderungen Spanisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2016a. *Fachanforderungen Dänisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2016b. *Fachanforderungen Russisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2018. *Fachanforderungen Italienisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2019a. *Fachanforderungen Chinesisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). 2019b. *Leitfaden zu den Fachanforderungen Dänisch*. Kiel.
- Murphy, Deirdre. 2011. An investigation of English pronunciation teaching in Ireland. *English Today* 27, 10–18.
- Nagle, Charles, Rebecca Sachs & Germán Zárate-SándeZ. 2018. Exploring the intersection between teachers' beliefs and research findings in pronunciation instruction. *The Modern Language Journal* 102, 512–532.
- Olsen, Stig et al. 2006. *Av, min arm! Dänisch für Deutschsprachige*. Bremen: Hempen.
- Oser, Fritz & Sigrid Blömeke. 2012. Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 415–421.
- Pajares, Frank. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, 307–332.
- Pude, Angela. 2018. *Vi snakkes ved! aktuell. Der Dänischkurs*. München: Hueber.
- Richardson, Virginia. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In John Sikula, Thomas Buttery & Edith Guyton (Hgg.), *Handbook of research on teacher education*, 102–119. New York: Macmillan.
- Ryan, Richard & Edward Deci. 2000. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
- Saito, Kazuya. 2012. Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly* 46, 842–854.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–231.
- Selting, Margret et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* 10, 353–402.

- Shulman, Lee S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4–14.
- Shulman, Lee S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–23.
- Shulman, Lee S. & Arthur S. Elstein. 1975. Studies of problem solving, judgment, and decision making: implications for educational research. *Review of Research in Education* 3, 3–42.
- Sifakis, Nicos C. & Areti-Maria Sougari. 2005. Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: a survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly* 39, 467–488.
- Statistisches Bundesamt. 2020. *Bildung in Deutschland kompakt 2020. Zentrale Befunde des Bildungsberichts*. Bielefeld: wbv.
- Steinmann, Sibylle & Fritz Oser. 2012. Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 441–459.
- Tergujeff, Elena. 2012. English pronunciation teaching: four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research* 3, 599–607.
- Tulaja, Lisa. 2020. *Dänische L2-Aussprache von Lernenden mit Deutsch als Ausgangssprache. Fehler und Fehlerschwere*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Zielinski, Beth & Lynda Yates. 2014. Myth 2. Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners. In Linda Grant (Hg.), *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching*, 56–79. Ann Arbor: University of Michigan.
- Zoom = Zoom Video Communications [Software]. 2020. San José (zoom.us; Stand vom 14. 7. 2020).

Anhang: Interviewaufbau und -leitfaden

Teil 1: Abfrage biografischer Daten

1. Seit wann unterrichten Sie das Fach Dänisch?
2. Welche Schulform und welche Klassenstufen unterrichten Sie?
3. Unterrichten Sie eine weitere Fremdsprache? Wenn ja, welche?
4. Wie viele weitere Dänischlehrkräfte sind in ihrem Kollegium?
5. Übernehmen Sie Aufgaben der Lehrerausbildung (Mentor/in für Praktika oder Referendariat)? Wenn ja, welche?
7. Wo haben Sie die dänische Sprache gelernt?
8. Haben Sie dänische Freunde oder Verwandte?

Teil 2: Multiple-choice-Fragen

1. Wie wichtig ist Ausspracheförderung im Unterricht im Verhältnis zu anderen Kompetenzen in der dänischen Sprache für Sie?
 sehr wichtig eher wichtig genauso wichtig weniger wichtig unwichtig
2. Wie schätzen Sie die Relevanz der Aussprache von Lernenden im Vergleich zu den anderen sprachlichen Mitteln für Kommunikationssituationen mit dänischen Muttersprachlern ein?
 sehr wichtig eher wichtig genauso wichtig weniger wichtig unwichtig
3. Wie gut schätzen Sie ihre eigene Aussprachekompetenz ein?
 sehr gut gut mittelmäßig eher schlecht schlecht
4. Wie gut schätzen Sie ihre Kompetenz ein, die dänische Aussprache zu unterrichten?
 sehr gut gut mittelmäßig eher schlecht schlecht

Teil 3: Leitfragen für das Interviewgespräch

1. Welchen Stellenwert hat die Aussprache für Sie in Bezug auf die dänische Sprache? Warum ist es für Sie (nicht) wichtig, eine gute dänische Aussprache zu beherrschen?
2. Wie häufig unterrichten Sie Aussprache im Unterricht? Empfinden Sie Ausspracheunterricht als schwierig? Warum? Welche Probleme treten auf? Was sollte Ihrer Meinung nach Ziel des Ausspracheunterrichts sein?
3. Wie fit fühlen Sie sich bezüglich der Phonetik und Phonologie der dänischen Sprache? Wo haben Sie etwas darüber gelernt?
4. Welche Aspekte der dänischen Aussprache unterrichten Sie und welche nicht? Wie entscheiden Sie, welche Aspekte Sie unterrichten? Denken Sie, dass Sie ein gutes Regel- und Problembewusstsein für die dänische Aussprache haben?
5. Wie haben Sie das Unterrichten von Aussprache gelernt? Fühlen Sie sich gut in diesem Bereich ausgebildet? Gibt es etwas, das Sie dazu gerne während des Studiums gelernt hätten? Hätten Sie Interesse an Fort- und Weiterbildungsangeboten zu diesem Thema?
6. Wie kann man Aussprache unterrichten? Wie sollte man Ihrer Meinung nach Aussprache unterrichten? Welche Methoden und Materialien verwenden Sie meistens, wenn Sie Aussprache unterrichten? Woher beziehen Sie Ihr Material? Denken Sie, dass genug Material zum Ausspracheunterricht vorhanden ist? Wird die Aussprache Ihrer Meinung nach in den Lehrwerken ausreichend behandelt? Welche Probleme sehen Sie bei vorhandenem Material?
7. Korrigieren Sie die Aussprache Ihrer Schüler? Wie, wann und wie oft?
8. Testen und bewerten Sie die Aussprache Ihrer Schüler? Wie und wann? Empfinden Sie das als schwierig?
9. Haben Sie weitere Anmerkungen?