

"Aus Fehlern wird man schlau"?

Feedbackbezogene Praktiken und Kompetenzen von Französischlehrkräften

Clémentine Abel¹

This contribution had two aims: a) To provide a review of the existing literature regarding feedback-methods with respect to the teaching of second language pronunciation, and b) to examine which feedback-methods German secondary school teachers of French use according to their self-report. The literature review suggests, inter alia, that effective feedback needs to be preceded by a form-focused pronunciation instruction, that it furthermore has to consider the psychological dimensions of pronunciation in class and that individual feedback seems to be particularly helpful. The data included 54 questionnaires completed by German secondary school teachers of French and interviews conducted with a sub-sample of four teachers. Quantitative analysis revealed that while overall pronunciation feedback episodes are frequent, most of them are dispensed in classroom discourse. Furthermore, teachers showed a clear sensibility for the psychological dimension of pronunciation feedback. However, quantitative and qualitative data suggests that the teachers lack confidence in their use of pronunciation feedback-methods.

1. Einleitung

Die Bedeutung der Aussprache für die Verständlichkeit, die Sprecherwahrnehmung und die Motivation von Lernenden ist in der Forschung gut belegt (Champagne-Muzar, Bourdages & Schneiderman 1993; Hirschfeld & Stock 2010; Reinke 2010; Potapova 2010; Rakić, Steffens & Mummendey 2011; Settinieri 2011; Aguado 2013; Atagi & Bent 2013; Sturm 2013; Derwing & Munro 2015). Entsprechend befassen sich zahlreiche Studien mit der Frage nach den Faktoren, die den Ausspracheerwerb² im institutionellen Kontext positiv oder negativ beeinflussen könnten. Diskutiert werden hier verschiedene lernerbezogene neurokognitive oder sozio-psychologische Einflussgrößen (Major 2001; Moyer 2013, 2014), wie beispielsweise das Alter, die auditive Diskriminierungsfähigkeit, Motivation oder Geschlecht.

1 Korrespondenzadresse: Clémentine Abel, Institut für Romanistik, PH Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, E-Mail: clementine.abel@ph-freiburg.de

2 Im Folgenden werden die Begriffe 'Aussprachelernen' und 'Ausspracheerwerb' synonym verwendet. Wo eine Unterscheidung zwischen 'natürlichem' Erwerb und 'institutionellem' Lernen nötig wird, wird diese durch den Kontext vorgenommen.

Als besonders relevant erweist sich jedoch die Wahl der Unterrichtssettings. So konnte auch in Metaanalysen (Saito 2012; Lee, Jang & Plonsky 2015) gezeigt werden, dass diese die Effekte eventuell vorliegender individueller Dispositionen abmildern und zu einem Voranschreiten aller Lernenden führen können. Unter allen unterrichtlichen Handlungen, die für das Aussprachelernen relevant sind (z.B. die Schulung der Diskriminationsfähigkeit oder integriertes Aussprachetraining), nimmt dabei der Faktor *Feedback* eine Schlüsselrolle ein. Um wirksam zu sein, muss dieses Feedback jedoch einige Merkmale aufweisen, die sowohl in pädagogischen (Hattie & Timperley 2007; Lotz & Lipowsky 2015), sprachdidaktischen (De Florio-Hansen 2014) als auch in dezidiert aussprachedidaktischen Arbeiten (Foote, Trofimovich, Collins & Urzùa 2016; Gooch, Saito & Lyster 2016) beschrieben werden.

Welche aussprachebezogenen Feedbackpraktiken an deutschen Schulen vorherrschen und wie die Lehrkräfte ihre eigenen Feedbackkompetenzen wahrnehmen, wurde bislang allerdings noch nicht erforscht. Nach einer literaturbasierten Darstellung der Wirkungen beziehungsweise Wirksamkeitsvoraussetzungen von allgemeinem und aussprachebezogenem Feedback soll daher die Frage im Vordergrund stehen, welche aussprachebezogenen Feedbackpraktiken deutsche Französischlehrkräfte der Sekundarstufen I und II nach eigener Auskunft im Unterricht einsetzen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Feedback: Definition und Wirkung

Feedback soll im Sinne von Hattie und Timperley definiert werden als "information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding" (Hattie & Timperley 2007: 81). Feedback stellt demnach die Rückmeldung einer Instanz an eine weitere (lernende oder ausführende) dar und kann sich sowohl auf eine Produktion als auch auf ein Verständnis beziehen.

Die Bedeutung von Feedback für den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern wird in zahlreichen allgemeinpädagogischen und sprachdidaktischen Arbeiten betont (De Florio-Hansen 2014; Lotz & Lipowsky 2015; Grotjahn & Kleppin 2017). Auch empirisch lässt sich dies nachvollziehen: So erreichen Rück-

meldungen beispielsweise in der Hattie-Metaanalyse³ eine Effektstärke von $d = 0.73$.⁴ Wie Lotz und Lipowsky (2015: 112) darstellen, zeigen dabei jedoch die extrem heterogenen Resultate der der Analyse zugrundeliegenden Studien,⁵ dass nicht jedes Feedback gleich gut wirkt. Entsprechend legen Hattie und Timperley (2007) dar, welche Charakteristika Rückmeldungen aufweisen sollten, um ihre Wirksamkeit im Unterricht tatsächlich entfalten zu können.

Ganz grundsätzlich, so Hattie und Timperley (ebd.: 82), müsse Feedback immer in einen Instruktionsprozess eingebettet sein. Rückmeldungen können also stets nur sekundär gegeben werden. Das Primat habe in jedem Fall der Unterricht und eine daraus resultierende Arbeits- oder Handlungsanweisung an die Lernenden. Feedback, welches ohne vorangegangenen Unterricht erteilt werde, könne sogar – hier beziehen sich Hattie und Timperley auf eine Arbeit von Kulhavy (1977) – kontraproduktiv und demotivierend wirken. Gerade das soziale Moment, die Kontext- und Lernendenorientierung, unterscheide Feedback dabei von einer behavioristischen Input- und Outputperspektive: So habe eine Rückmeldung nicht automatisch auch eine Wirkung, sondern müsse von den Lernenden zunächst wahrgenommen, verstanden und schließlich auch akzeptiert werden (ebd.). Dies impliziere also auch die Beachtung lernerbezogener Variablen und die Entwicklung feedbackbezogener Kompetenzen wie beispielsweise der Selbstregulation oder auch der Fähigkeit zur Selbstkorrektur (ebd.: 87).

Wirksames Feedback sei also eines, das die Lernenden dazu veranlasse, sich der lernprozessbezogenen Fragen zu stellen:

Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) (Hattie & Timperley 2007: 86).

Diese drei Fragen, die einem *Feed-up*, einem *Feed-back*, und einem *Feed-forward* entsprechen, seien dazu geeignet, eine möglicherweise vorhandene Diskrepanz zwischen Leistung oder Verständnis und dem erwarteten Lernziel zu überwinden, also zu einem Lernfortschritt zu führen.

Erreicht werden könne ein *Feed-up* am effektivsten über die genaue Beschreibung des angestrebten Lernziels: Dies fokussiere die Aufmerksamkeit der Lernenden und erlaube später ein spezifisches und aufgaben- oder handlungsbezogenes Feedback. Darüber hinaus müsse aber – entsprechend der Zielsetzungstheorie

3 Dass die Hattie-Studie – und insbesondere die Berechnung der Effektstärken – nicht frei von Kritikpunkten ist, wird von verschiedenen Autoren betont (z.B. Terhart 2011; De Florio-Hansen 2014; Lotz & Lipowsky 2015). Für eine ausführliche Diskussion sei auf Waack (2013) verwiesen, der auf seiner der Hattie-Studie gewidmeten Internetseite die wichtigsten Argumente anführt und bewertet.

4 Nach Cohen gilt ab $d = 0.2$ ein Effekt als klein, ab $d = 0.5$ als mittel, ab $d = 0.8$ als groß (Döring & Bortz 2016: 820).

5 Die Effektstärken variierten zwischen $d = 0.12$ und $d = 1.24$ (Hattie & Timperley 2007: 83).

von Locke und Latham (1991) – das Lernziel erreichbar sein und von den Lernenden auch als erstrebenswert wahrgenommen werden. Nur dann würden die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst, Feedback zum Erreichen ihres Zieles einzuholen und auch anzunehmen (Hattie & Timperley 2007: 89).

Feed-back im Sinne einer Auskunft zur Frage "Welche Lernfortschritte mache ich?" könne am besten dann gelingen, wenn es spezifisch und detailliert erfolge (ebd.: 89). Darüber hinaus müsse die Rückmeldung Informationen über Korrekturmöglichkeiten enthalten – anderenfalls könne die Verbesserung naturgemäß durch den Lerner nicht umgesetzt werden. Vor allem sei aber wichtig, dass das von den Lehrkräften gegebene Feedback sich nicht in summativen Evaluationen erschöpfe, auch wenn diese durchaus ein Mittel zur Verortung der Lernerleistung darstellten, wenn sie denn spezifische Informationen zum Lernfortschritt enthielten: "Tests are but one method used by teachers and students to address this question and, as discussed below, often fail to convey feedback information that helps teachers and their students to know how they are going." (Hattie & Timperley 2007: 89).

Schließlich müsse im Rahmen eines *Feed-forward* eine Perspektive geschaffen werden, die über ein reines Anhäufen von Wissensbestandteilen hinausgehe. So sollten die Lernenden beispielsweise selbstregulative Fähigkeiten erwerben, sich größeren Herausforderungen stellen oder Verfahrensabläufe mit einer erhöhten Leichtigkeit absolvieren können – auch dies werde durch eine gute Rückmeldepraxis erwirkt.

Kriterienbasiertes Feedback, darauf weisen Lotz und Lipowsky (2015: 126) hin, stellt also ein "fachübergreifend wirksames Merkmal von Unterrichtsqualität" dar. Der Fremdsprachen- und insbesondere der Ausspracheunterricht weist jedoch einige Besonderheiten auf, die auch für die Rückmeldepraxis und ihre Umsetzung von großer Bedeutung sind. Entsprechend sollen diese Spezifika im Folgenden skizziert werden.

2.2 Besonderheiten des Ausspracheunterrichts

Auch in der Fremdsprachendidaktik wird die Bedeutung von Feedback hervorgehoben. So kann die positive Wirkung von Rückmeldungen für den Lexik- und Grammatikerwerb in über hundert Einzelstudien und 18 Metaanalysen belegt werden (Lee u. a. 2015). Für den Bereich der Ausspracheschulung existieren hingegen deutlich weniger empirische Studien, welche die Auswirkungen von Feedback untersuchen. Jedoch legt die Studienlage gleichfalls nahe, dass es einen wichtigen Faktor im Ausspracheerwerb darstellt, wenn bestimmte Voraussetzun-

gen erfüllt werden (Saito & Lyster 2012; Dlaska & Krekeler 2013; Lee u. a. 2015; Gooch u. a. 2016; Offerman & Olson 2016).

Die Grundforderung der bereits zitierten pädagogischen Arbeiten, nach der Feedback immer in einen Instruktionkontext eingebettet sein muss (z.B. Saito & Lyster 2012; Foote u. a. 2016), erscheint dabei für den Erwerb der fremdsprachlichen Aussprache besonders bedeutsam: So muss in Anlehnung an Trubetzkoy's Theorie des 'phonetischen Siebes' angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler zielsprachliche Laute nicht automatisch dem korrekten Phonem zuordnen können.⁶ Entsprechend müssen die Lernenden im Sinne eines *Noticing*, dem „Erkennen spezifischer Strukturen in einer Zielsprache als Ergebnis fokussierter Aufmerksamkeit“ (Mehlhorn & Trouvain 2007: 6), mit einem Aussprachephänomen vertraut gemacht werden und dieses eingeübt haben, um das phonetische Verhaftetsein in der muttersprachlichen Lautumgebung aufgeben und ein entsprechendes zielsprachliches Feedback überhaupt als solches wahrnehmen zu können.

Eine weitere Besonderheit der Aussprache gegenüber anderen Lerngegenständen und Fertigkeiten betrifft den emotionalen und identitätsbezogenen Aspekt: So betonen zahlreiche Autorinnen und Autoren, die sich mit Emotionen und Kognitionen im Ausspracheunterricht befassen (Marx 2002; Arnold 2006; Mordellet-Roggenbuck 2006; Müller 2013; Cutler 2014; Moyer 2014; Müller & Schmenk 2015), dass der Sprachklang – und damit die Aussprache – von allen sprachlichen Aspekten am stärksten mit der Selbstwahrnehmung und der Identität verknüpft sei. Es erfordere daher seitens der Lernenden eine erhebliche Bereitschaft und auch die Fähigkeit, sich der neuen Sprache und der damit verbundenen Sprachgemeinschaft zu öffnen: Nur so könne die mit der Artikulation der neuen Laute und Satzmelodien gegebenenfalls verbundene Fremdheitserfahrung auch als Identitätsbereicherung wahrgenommen werden. Diese Schwierigkeit könne bisweilen dazu führen, dass manche Lernende die Elemente der neuen Fremdsprache absichtlich falsch aussprechen, beispielsweise um ihre Gruppenzugehörigkeit zur Klassengemeinschaft nicht zu gefährden: "Being reticent to speak, and exhibiting 'resistance' behaviors related to accent underscore the close connection between accent and identity. In an FL classroom [...] some students purposefully mispronounce words to express solidarity with their peers" (Moyer 2014: 18).

Aussprachebezogenes Feedback muss also über eine reine Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung in besonderem Maße auch die Lernenden im Blick haben, um die Motive einer vorliegenden Ausspracheabweichung erkennen zu können. Ein ausschließlich lernzielorientiertes Feedback würde Gefahr laufen, sich als unwirksam oder, durch seine als stigmatisierend wahrgenommene Wirkung,

6 Ein typisches Beispiel hierfür ist das im südbadischen Raum verbreitete *bonjour*, bei dem das Phonem [ʒ] häufig durch ein [j] ersetzt wird.

sogar als kontraproduktiv zu erweisen.

Weiterhin müssen die Lehrkräfte Techniken und Methoden kennen, den Schülerinnen und Schülern bei individuellen Ausspracheschwierigkeiten zu helfen. Dies können beispielsweise Artikulationshilfen (z.B. das "Anbilden" (Slembek 1995)), eine systematische Vorgehensweise, die die kognitive Durchdringung der Gesetzmäßigkeiten der zielsprachlichen Aussprache zum Ziel hat (Hirschfeld 2001) oder auch ganzheitliche Übungen (Briet, Collige & Rassart 2014) leisten.

Und schließlich wohnt dem Fremdspracheerwerb die Besonderheit inne, dass er – wenn man sich in einer soziokulturellen Sicht auf das Fremdsprachenlernen (Lantolf 2005; Lantolf & Johnson 2007) verortet – ein soziales Phänomen ist, also im Rahmen sozialer Interaktionen vollzogen wird. Feedback erscheint in diesem Kontext von zentraler Bedeutung, da es in einem natürlichen, nichtinstitutionellen Erwerbskontext unablässig in Form von Bestätigung oder Markierung des Unverständnisses durch die Gesprächspartner erteilt wird: Die Lernenden werden auf diese Weise beständig dazu angehalten, ihre Sprachproduktion den (kommunikativen) Erwartungen anzugleichen (Saito, Trofimovich & Lyster 2017). Dabei werden diejenigen sprachlichen Merkmale, die besonders häufig korrigiert werden, von den Lernenden als wichtig wahrgenommen. Im Rahmen der Unterrichtskommunikation ist es demnach von zentraler Bedeutung, aussprachebezogenes Feedback zu geben, um den Lernenden den hohen (sozialen) Stellenwert einer guten Aussprache nahezubringen (Chavez 2014).

2.3 Aussprachebezogene Feedbackverfahren

Zur Wirksamkeit der verschiedenen aussprachebezogenen Feedbackverfahren existieren einige internationale Studien. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass diese Untersuchungen sich oftmals auf einzelne segmentale Aussprachemerkmale des Englischen beziehen und ausschließlich im Hochschulkontext durchgeführt wurden, sodass eine direkte Übertragbarkeit auf den schulischen Französischunterricht sowie die Anwendbarkeit auf suprasegmentale Merkmale nicht unreflektiert möglich erscheint. Da jedoch die aktuelle Studienlage aus Sicht der Autorin keine empirischen Untersuchungen zur Wirkung von Feedback im schulischen Französischunterricht in Deutschland bereithält, sollen die vorhandenen Ergebnisse dargestellt und auf Eignung für den deutschen Schulkontext geprüft werden.

Anhand von Untersuchungen, die Dłaska und Krekeler (2013) mit 169 internationalen DaF-Lernern an einer deutschen Hochschule durchgeführt haben, wurde nachgewiesen, dass das Hören einer eigenen Sprachaufnahme verbunden mit individuellem korrektivem Feedback einen positiveren Effekt auf die Aus-

spracheleistungen hat als ein ausschließliches Hören der Eigenproduktion. Zwar weist die Studie einige methodische Besonderheiten auf, die eine direkte Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse auf den schulischen Französischunterricht fragwürdig erscheinen lässt. Jedoch zeigen auch weitere Studien, dass individuelles korrekatives Feedback eine wirksame Maßnahme zur Ausspracheschulung sein kann (z.B. Mehlhorn 2005; Kennedy, Blanchet & Trofimovich 2014). Gerade das individuelle Feedback zu selbst angefertigten Aufnahmen, so Kennedy et al. (2014: 92), ermögliche es den Lernenden, ihre eigenen Ausspracheabweichungen im Sinne eines *Noticing* wahrzunehmen. Um ein solches aufmerksames Wahrnehmen der eigenen Fehler zu favorisieren, sei es sinnvoll, ein einziges Aussprachemerkmal bei der Rückmeldung zu fokussieren.

Darüber hinaus könnten individuelle Aussprachelernberatungen, wie sie in einer Studie von Mehlhorn (2005, 2007) durchgeführt wurden, auch im Sinne einer erhöhten Lernerautonomie und der Schulung der Fähigkeit zur Selbstkorrektur sinnvoll sein. Außerdem weisen individuelle Rückmeldungen zur Aussprache verschiedene weitere Merkmale auf, die ihre Wirksamkeit zu erklären vermögen: So wird gerade durch die Tatsache, dass das Lernziel auf die jeweiligen Lernenden abgestimmt und mit ihnen abgesprochen ist, sichergestellt, dass diese es als erreichbar und erstrebenswert wahrnehmen, was – wie bereits dargestellt wurde – ein wesentlicher Aspekt des *Feed-up* ist. Darüber hinaus kann im individuellen Kontakt viel eher dafür gesorgt werden, dass die Lernenden die Korrektur verstehen und akzeptieren. Und schließlich kann im persönlichen Gespräch auf die bereits beschriebenen identitätsbezogenen und emotionalen Aspekte eingegangen werden, ohne die Lernenden zu stigmatisieren.

Trotz der hohen Wirksamkeit von individuellem korrekativem Feedback darf nicht aus den Augen verloren werden, dass der schulische Fremdsprachenunterricht auch nach Methoden verlangt, die bei fehlerhaften Schülerproduktionen im Unterrichtsgespräch angewendet werden können. Hier bieten sich Korrekturauforderungen, Reformulierungen und nonverbale Verfahren an. Zu diesen Verfahren existieren verschiedene empirische Untersuchungen, die im Folgenden dargestellt werden sollen⁷:

In verschiedenen Studien erweisen sich (verbessernde) Reformulierungen der Ausspracheabweichung durch die Lehrkraft als vorteilhafte Korrekturform (Gooch u. a. 2016; Yang 2016). So werden die Lernenden mit einem auditiven Vorbild konfrontiert und wissen sogleich, welche Verbesserung von ihnen erwartet wird. Darüber hinaus, so Yang (2016), werde dieses Feedbackverfahren auch von den Lernenden als angenehm und effektiv wahrgenommen, sodass sie mög-

7 Allen angeführten Studien ist dabei gemein, dass die Probanden vor Erteilung des Feedbacks einen gezielten Ausspracheunterricht erhalten, die korrigierte Form also bereits kennengelernt hatten.

licherweise auch motivierend wirken könne. Allerdings konnten Gooch et al. zeigen, dass die Verbesserung durch Reformulierungen sich oftmals auf Leseübungen oder ähnliche Sprechformate beschränkte und sich nicht auf die spontane Rede übertragen ließ. Hier erwiesen sich Korrekturaufforderungen den Reformulierungen als deutlich überlegen. Nach Gooch et al. (ebd.) geben Korrekturaufforderungen, die zumeist aus der Markierung des Unverständnisses (*Comment?*) in Verbindung mit einer Reformulierungsaufforderung (*Tu peux répéter?*) bestehen, den Lernenden keine korrekte Form vor, sodass die Lernenden sich genötigt sehen, ihre eigenen metalinguistischen und aussprachebezogenen Kenntnisse zu aktivieren, um eine Verbesserung zu erzielen.

Jedoch bergen Korrekturaufforderungen möglicherweise gleichzeitig unterschiedliche Probleme: So produzierten die Probanden in der Studie von Gooch et al. (2016) nach solchen Aufforderungen deutlich mehr aussprachebezogene Hybridformen (Mischungen zwischen der Ziel- und Muttersprache), als dies diejenigen Probanden taten, die mit Reformulierungen konfrontiert wurden. Außerdem weist Lee (2016) in Berufung auf ihre Studie mit 60 internationalen Englischlernenden in den USA darauf hin, dass Korrekturaufforderungen die Sprechangst erhöhen können. Freilich muss angemerkt werden, dass die kulturelle Konstellation ihrer Probanden, die mehrheitlich einen chinesischen Hintergrund hatten, möglicherweise eine Moderatorvariable dargestellt haben könnte (Stork & Zhao 2009). Trotzdem lässt sich aus der Studie schlussfolgern, dass Korrekturaufforderungen grundsätzlich sensibel gehandhabt werden und dass sie mit anderen Feedbackformen alternieren sollten.

Entsprechend betont Ellis (2016: 418f.), dass es wahrscheinlich wenig zielführend sei, die verschiedenen Feedbackformen gleichsam gegeneinander auszuspielen zu wollen – vielmehr sollte eine Mischung verschiedener wirksamer Strategien angestrebt werden. Gleichfalls ist jedoch festzuhalten, dass alle Verfahren mit einer grundsätzlichen Sensibilität für schülerbezogene Aspekte angewandt werden sollten.

Ogleich also verschiedene wirksame Verfahren bekannt sind, ist bislang noch nicht erforscht worden, welche aussprachebezogenen Feedbackpraktiken Lehrkräfte in deutschen Schulen anwenden und wie sie die eigene aussprachebezogene Feedbackkompetenz tatsächlich wahrnehmen. Dies stellt also ein Forschungsdesiderat dar, das der vorliegende Beitrag schließen möchte.

Die leitenden Forschungsfragen sind daher folgende:

- Wie gestaltet sich die Rückmeldepraxis von Französischlehrkräften der Sekundarstufen I und II nach eigener Auskunft?

- Welches feedbackbezogene deklarative Wissen liegt bei Französischlehrkräften der Sekundarstufen I und II vor?
- Wie bewerten die Lehrkräfte ihre eigene Rückmeldepraxis?

3. Untersuchung

3.1 Methoden

Um die Studie einerseits mit einer größeren Probandenzahl durchführen zu können, gleichzeitig jedoch eine konsistente Interpretation der Ergebnisdaten sicherzustellen, wurde für die Bearbeitung ein Triangulationsdesign (z.B. Kuckartz 2014) gewählt. Hierfür wurden die Selbstaussagen bezüglich der Praktiken sowie das feedbackbezogene Wissen über eine quantitative Fragebogenstudie erhoben und darüber hinaus mit einigen Lehrkräften qualitative Interviews geführt.

3.2 Probanden

Die Probanden für die Fragebogenstudie wurden an baden-württembergischen Schulen mit Sekundarstufe I beziehungsweise I und II rekrutiert. Dabei wurde ein Teil der Fragebögen in einem Schneeballverfahren an persönlich bekannte Lehrpersonen ausgehändigt, die diese dann im Kollegium und Bekanntenkreis weitergeben sollten. Diese, für eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse klar einschränkende Vorgehensweise wurde gewählt, weil eine Teilnahmeaufforderung über Zufallssamplings keinen Rücklauf erbracht hatte. Für die Auswertung der Daten gilt es jedoch zu bedenken, dass die Ergebnisse durch die Selbstselektion verzerrt werden können (Bortz & Döring 2009: 73).

Darüber hinaus wurden im Rahmen mehrerer Fortbildungen zur Aussprache-schulung Probanden für die Bearbeitung der Fragebögen gewonnen. Auf diese Weise ergaben sich somit Daten von Fortbildungsteilnehmern, sowie über das oben beschriebene Schneeballverfahren Daten von Lehrkräften, die nicht an einer aussprachebezogenen Fortbildung teilnehmen würden. Über Mann-Whitney-U-Tests und Pearson- χ^2 -Tests wurde dabei vor Auswertung der Daten ausgeschlossen, dass sich die Fortbildungsteilnehmer hinsichtlich ihrer biometrischen Zusammensetzung, den Kompetenzen, den Überzeugungen und den angegebenen Praktiken statistisch von den Nichtteilnehmern unterscheiden.

Auf diese Weise wurden die Fragebögen von $N = 54$ Probanden ausgefüllt. Die Probanden waren dabei zu 85% weiblich. Französische Muttersprachlerinnen

machten 8% der Stichprobe aus. 79% der Lehrkräfte waren an Gymnasien beschäftigt, 11% an Gemeinschaftsschulen, 6% an Realschulen. Die restlichen 4% verteilen sich auf berufliche und heilpädagogische Schulen.

Die qualitativen Interviews wurden mit $N = 4$ Lehrerinnen (2x Gymnasium und 2x Realschule) durchgeführt, die im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung an der PH Freiburg rekrutiert und vor dem ersten Fortbildungstermin befragt worden waren. Die Probandinnen wurden aus insgesamt 9 Fortbildungsteilnehmern, die sich bereiterklärt hatten, an den Interviews teilzunehmen ausgewählt. Grundlage der Auswahl bildeten theoretische Überlegungen zu einer Varianzmaximierung im Sinne einer unterschiedlichen Schulform und eines möglichst unterschiedlichen Dienstalters der Probandinnen. Auch diese Vorgehensweise birgt möglicherweise Verzerrungsgefahren. Gerade die Tatsache, dass die Interviewpartnerinnen später an der von der Forscherin geleiteten Fortbildung teilnahmen, könnte ein von sozialer Erwünschtheit geprägtes Antwortverhalten provoziert haben.

3.3 Untersuchungsinstrumente

Die feedbackbezogenen Fragen waren Teil eines Fragebogens zu dem aussprachedidaktischen Wissen, den Überzeugungen und Praktiken der Lehrkräfte (s. Abel in Vorbereitung). Dabei wurden die verschiedenen Praktiken bzw. die Frequenz ihrer Anwendung in Form von Nominalskalen abgefragt. Ein offenes Feld sollte den Probanden darüber hinaus die Möglichkeit geben, weitere Bemerkungen und Ergänzungen vorzunehmen, falls die vorhandenen Antwortoptionen die eigene Praxis nicht ausreichend widerspiegeln. Das feedbackbezogene Wissen wurde in zwei offenen Items erhoben, die die Lehrpersonen mit einem Szenario konfrontierten und um Skizzierung der eigenen Reaktion bitten (vgl. Abb. 1). Dabei wurde das Szenario so gewählt, dass es einerseits eine typische Unterrichtssituation wiedergab, andererseits jedoch auch die Vielschichtigkeit (Kriterien für die Wahl des Feedbackzeitpunktes, Selektion der zu verbessernden Fehler, Sensibilität für psychologische (insbesondere motivationale) Aspekte, aber auch den Willen zur Verbesserung (um Fossilisierungen zu vermeiden) des aussprachebezogenen Feedbacks widerspiegelte.

Ein Schüler nimmt eine längere Wortäußerung vor (z.B. erzählt von seinem Wochenende). Sie registrieren zahlreiche Ausspracheabweichungen.

1. Wann reagieren Sie? Warum?
2. Wie reagieren Sie? Warum?

Abbildung 1: Item zum feedbackbezogenen Wissen

Den Interviews lag ein Interviewleitfaden zugrunde. Dieser ist Teil der Dissertation der Autorin (Abel in Vorbereitung) und kann nach ihrer Publikation eingesehen werden.

3.4 Durchführung

Die Daten wurden von Dezember 2015 bis April 2017 erhoben. Die ausgedruckten Fragebögen waren mit Instruktionen versehen und konnten daher von den Probanden ohne weitere mündliche Anweisungen ausgefüllt werden. Die Rücklaufquote betrug mit 54 von 180 an Lehrkräfte verteilten Fragebögen 30%.

3.5 Auswertung

Die quantitativen Daten wurden mit Hilfe der Software "JMP Pro Version 13.1" (SAS Institute Inc., Cary, NC, U.S.A.) ausgewertet. Dabei wurden die Antworten auf die offenen Fragen zum feedbackbezogenen Wissen (s. Abb. 1) auf Grundlage eines Codierungsmanuals zu einem Fünftel doppelt, und nach Erreichen einer guten bis sehr guten Interraterreliabilität (bestimmt mittels Cohen's Kappa, $\kappa = .7$) einfach geratet.

Grundlage für das Codierungsmanual war der Forschungsstand, wie er oben beschrieben wurde. Da aus diesem hervorgeht, dass Feedback je nach Vorliegen individueller oder gruppenbezogener Voraussetzungen (z.B. Sprehangst, Motivation, etc.) an den Einzelfall angepasst werden muss, kann ein Feedbackverhalten nur dann als 'gut' eingestuft werden, wenn es reflektiert und differenziert erscheint. Entsprechend wurde eine Antwort dann als vollständig reichhaltig (3 Punkte) eingestuft, wenn aus ihr hervorging, dass ihr ein reflektiertes Feedbackkonzept zugrunde lag (z.B. durch Fokussieren der Fehler, Einsatz sinnvoller Feedbackverfahren und gleichzeitig Sensibilität für schülerbezogene Aspekte (Motivation, Sprehangst)). Demgegenüber wurden dann keine Punkte vergeben, wenn die Probanden entweder zu verstehen gaben, dass sie den Schüler überhaupt nicht verbessern würden und auf eine plausible Erklärung verzichteten, oder wenn sie deutlich machten, dass sie über kein Feedbackkonzept verfügten (z.B. "Keine Ahnung.", "Frage ich mich auch!", "Ich verbessere die Schüler nicht.").

Die qualitativen Daten wurden mit den QDA-Softwares "f4-Transkript" und "f4-Analyse" (Dresing & Pehl o. J.) nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) analysiert. Die Vorgehensweise war dabei sowohl theoriegeleitet-deduktiv als auch datengeleitet-induktiv. Zwei der vier Interviews wur-

den von drei weiteren Personen analysiert, um im Gespräch das Kategoriensystem noch weiter auszdifferenzieren. Ziel der Analyse war es, über die fallbezogene Analyse hinaus rekurrierende Themenstrukturen in allen Interviews zu erfassen.

4. Ergebnisse

4.1 Quantitative Ergebnisse

Über Kruskal-Wallis-Tests wurde ausgeschlossen, dass die verschiedenen erhobenen personenbezogenen Parameter (Geschlecht, Muttersprachlichkeit, Menge an Phonetikseminaren in der Erstausbildung, Ausbildungsjahrzehnt und die Dauer der Auslandsaufenthalte im französischsprachigen Ausland) mit den Feedbackpraktiken zusammenhängen.

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, gaben 56% der Lehrkräfte an, ihren Lernenden mindestens einmal pro Woche ein individuelles Feedback im Plenum (beispielsweise beim Vorlesen oder im Unterrichtsgespräch) zu erteilen. Weitere 38% geben solche Rückmeldungen mindestens einmal pro Monat. Nur insgesamt knapp 6% der Lehrkräfte erklärten, diese Feedbackform alle drei Monate oder seltener einzusetzen. Demgegenüber wird aussprachebezogenes Feedback im Rahmen von Einzelgesprächen deutlich seltener gegeben. So gaben hier über 50% der befragten Lehrkräfte an, dieses Verfahren selten bis nie einzusetzen.

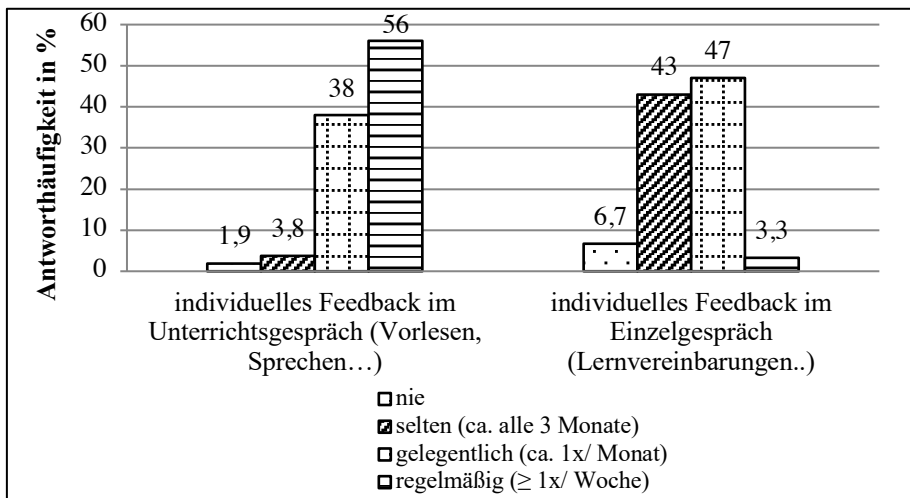


Abbildung 2: Verteilung der Feedbackpraktiken unter den befragten Lehrkräften (N = 54)

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (81%) verzichtet auf eine ausdrückliche Aussprachenote und favorisiert demgegenüber eine Globalbewertung in Form einer "mündlichen Note" bei der die Aussprache eines von mehreren Beurteilungskriterien darstellt. Einige Lehrkräfte gaben an, auch mündliche Prüfungen durchzuführen, wobei der Anteil an den mündlichen Prüfungen mit höherem Lernalter abnimmt: Erklärten 27% der Lehrkräfte, in den ersten beiden Lernjahren im Rahmen mündlicher Prüfungen Aussprachenoten zu erteilen, waren es für das dritte und vierte Lernjahr nur noch 17%. Dabei zeigte ein Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben, dass sich hier die Realschullehrkräfte von den Gymnasiallehrkräften signifikant ($z = 2.06, p = .009$) unterschieden: So gaben die Realschullehrkräfte häufiger an, ab dem dritten und vierten Lernjahr aussprachebezogenes Feedback anlässlich mündlicher Prüfungen zu geben, als dies ihre Gymnasialkollegen taten.

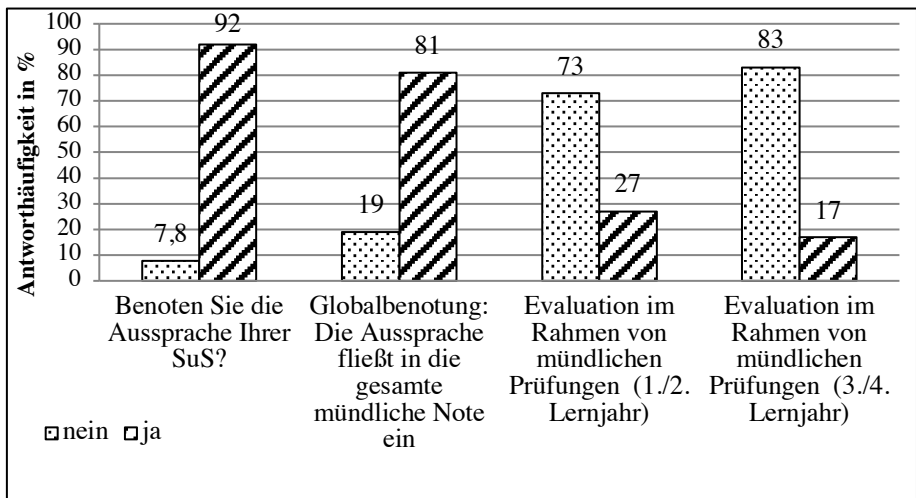


Abbildung 3: Verteilung der Benotungspraktiken unter den befragten Lehrkräften (N = 54)

Hinsichtlich des feedbackbezogenen Wissens (Zeitpunkt der Korrektur vs. Feedbackform) ergibt sich ein differenziertes Bild (Abb. 4). So wird deutlich, dass nur 18% der Lehrkräfte entweder keine Vorstellung davon hatten, wann sie sprechende Lernende korrigieren sollen oder völlig auf Korrektur verzichten. Demgegenüber zeigten über 50% der Lehrkräfte ein Antwortverhalten, das auf ein klares Konzept hindeuten würde. Entsprechend wurde in den Antworten sehr häufig darauf hingewiesen, dass eine Korrektur am Ende des Redebeitrags stattfinde, um die Lernenden nicht zu demotivieren, dass jedoch – sollte das Gesagte wirklich

unverständlich sein – teilweise auch unterbrochen werde. Punktabzüge in der Kodierung ergaben sich dabei häufig lediglich aus einer mangelnden Reichhaltigkeit der Begründung.

Anders verhält es sich bei der zweiten Teilfrage, die sich auf das gewählte Korrekturverfahren bezog: Hier gaben 25% der Lehrkräfte an "keine Ahnung" zu haben oder sich "die Frage auch" zu stellen. Weitere 51% gaben zwar sehr knappe Antworten, verzichteten jedoch auf Begründungen. Ein erheblicher Teil der Fragebögen wies darüber hinaus auch Kommentare auf, die in der quantitativen Codierung zwar nicht wiedergegeben wurden, die jedoch zeigen, wie die Lehrkräfte aussprachebezogenes Feedback wahrnehmen: So fragten zahlreiche Lehrkräfte stichpunktartig, ob die von ihnen benannten Verfahren "sinnvoll" seien. Typische Zitate sind hierfür folgende Kommentare: "Gegenseitiges Verbessern der Schüler. Sinnvoll?", "Korrigieren durch Lehrer. Bringt das was?", "Aber wenn sich der Fehler x-Mal wiederholt... Was tun?".

Entsprechend wiesen nur 4,4% der Fragebögen für die zweite Teilfrage (Abb. 4) eine Antwort auf, die auf das Vorhandensein eines Feedbackkonzepts zum Umgang mit Aussprache Fehlern bei Schülerinnen und Schülern schließen ließen.

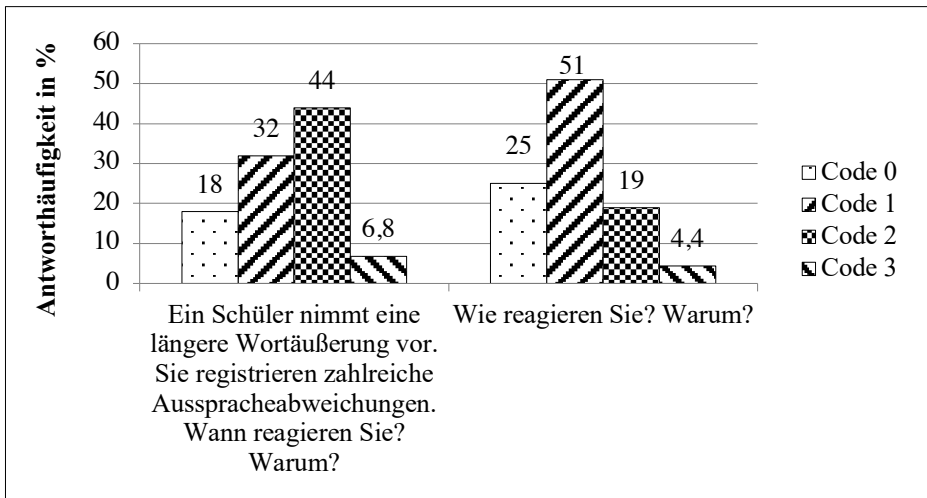


Abbildung 4: Kodierte Antworten auf die feedbackbezogenen Leistungsfragen unter den befragten Lehrkräften (N = 54)⁸

⁸ Zur Bedeutung der Codes 0-3 vgl. Abschnitt 4.5.

4.2 Qualitative Ergebnisse⁹

Ganz ähnlich verhält es sich mit den qualitativen Daten. Auch hier offenbarten die befragten Lehrerinnen (P1-P4), dass sie, obgleich sie ausnahmslos die Aussprache grundsätzlich als sehr wichtig erachteten, oftmals nicht recht wüssten, wie sie mit Ausspracheabweichungen umgehen sollen. So merkte eine Probandin (P1) an, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern nur "laienhaft" helfen könne und sich im Umgang mit Fehlern oft als "unsicher" empfinde. Durch ihre Berufserfahrung sei ihr deutlich geworden, wie schwer es sei, mit Ausspracheabweichungen umzugehen:

Und dann denke ich mir immer: 'Okay, der eine, der kann das von sich aus: das ist natürlich ganz toll. Der andere kann das nicht, und ich weiß aber nicht, wie ich dem helfen soll.' Das ist einfach so... einfach durch die Routine habe ich gemerkt, dass ich da keine habe, und dass ich einfach nicht weiß, wie ich's machen soll.

Eine weitere Probandin (P2), die sich grundsätzlich in ihrem Ausspracheschulungsverhalten als kompetent wahrnahm, betonte, dass sie teilweise auf Schülerinnen und Schüler treffe, bei denen sie an ihre Grenzen stoße. Diesen Lernenden "versuche [sie], so weit wie möglich zu helfen", jedoch reiche das bisweilen nicht aus, sodass die Probandin ihre Ausführungen mit der folgenden Bemerkung schloss: "[E]s ist schon manchmal auch Unzufriedenheit da." All diese Ausführungen bezogen die Probandinnen einerseits auf allgemeine Schulungsmethoden, immer explizit aber auch auf die Möglichkeiten und Limitierungen eines aussprachebezogenen Feedbacks. Auch eine andere Probandin (P1) betonte, dass ihre Rückmeldungen sehr oft wirkungslos blieben: "Aber wenn ich in der nächsten Woche lesen lasse, [...] dann ist es wieder genau das Gleiche."

Ein großes Problem, das sich auch in den Kommentaren auf den Fragebögen widerspiegelte, stellte für die Probandinnen hierbei die Frage nach dem Verhältnis von aus motivationalen Gründen gebotener Fehlertoleranz und notwendiger Aussprachekorrektur dar:

P4: Aber ich würde gerne wissen: wie korrigiere ich Fehler? Lasse ich sie [die Schülerinnen und Schüler, Anm. der Autorin] erstmal sehr spielerisch weitergehen und nehme nur die ganz harten Fehler – wenn man sie nicht mehr verstehen würde – [...] Oder soll ich gleich von Anfang an sehr kleine Korrekturen gleich angeben? Ich variere da – mal so, mal so – je nach Stimmung im Unterricht.

Besonders deutlich wurde dieser Zwiespalt bei älteren Lernenden:

P4: Und ich weiß, dass nachher bei den 9. Klassen ich immer weniger korrigiert habe, weil

9 Die im Folgenden dargestellten qualitativen Daten wurden zu einem kleinen Teil auch in einer Dissertationsschrift (Abel in Vorbereitung) verwendet.

[...] ich wollte die Motivation, nachher zu sprechen, überhaupt nicht mehr bremsen.

P1: Ähm, die [die älteren Schülerinnen und Schüler, Anm. der Autorin] habe ich tatsächlich auch nachsprechen lassen und wenn sie es dann wirklich beim dritten oder vierten Mal nicht richtig [...] [konnten], dann habe ich es einfach auch sein lassen.

Eine weitere Frage, die sich den Probandinnen stellte, war diejenige nach der Notwendigkeit von aussprachebezogenem Feedback, wenn der Fokus der Unterrichtsphase beispielsweise auf der grammatischen Progression liegt:

P1: Ja – und dann ist es halt immer so, bei [...] bestimmten [unverständlich] guck ich halt, in welcher Übungsphase ich bin. Bin ich in einer Ausspracheübung, bei einem Textverständnis; es kommt ein Fehler hinsichtlich der Aussprache [...], dann verbessere ich den. [...] Wenn ich aber zum Beispiel Grammatik einführe, und die Grammatik ist richtig, aber die Aussprache ist nicht richtig, dann lasse ich es einfach mal so stehen. [...] Und ich weiß gar nicht, ob das richtig ist.

Auch hinsichtlich des Benotungsverhaltens wurde dieser Zwiespalt offenbar. So gaben alle vier befragten Lehrerinnen Noten für die Aussprache – allerdings konzentrierten sich diese Noten vor allem auf den Anfangsunterricht. Nur die Realschulkolleginnen erteilten auch ihren fortgeschrittenen Lernenden Aussprachenoten: sie gaben an, dies seit Einführung der Kommunikationsprüfung in Klasse 10 wieder verstärkt zu tun. In der Unterstufe dominierten allerdings Lesenoten. Zwei Probandinnen gaben darüber hinaus an, auch kleine Szenen vortragen zu lassen:

P4: Das ist auch ein kleiner Teil, den man einfach benoten kann. Ich sage ihnen, ich benote einerseits, wie flüssig sie das sprechen würden und ich benote andererseits, wie gut ich es verstehe, also ob es gut gesprochen ist, oder auch nicht. Ich habe auch Mädchen, die es zwar flüssig sprechen, aber man sieht, oder man merkt einfach, dass es nicht das Französische ist, was man normalerweise sprechen würde. So kommt dann eine Note zustande, die sich halt dann auf der Mitte trifft. Aber ich honoriere eben auch, wenn sie sich die Mühe geben, das überhaupt flüssig als Sprache wiederzugeben, auch wenn es noch nicht in dem Rahmen ist, dass Sie das jetzt verstehen würden, ohne dass Sie es schriftlich sehen.

Das vorstehende Zitat zeigt sehr deutlich, wie sensibel die befragte Lehrerin auf den Motivationsaspekt achtet. Gleichzeitig ist es ihr allerdings wichtig, zu einer transparenten Notenbildung zu kommen – ein Zwiespalt, den sie für sich durch ein Kategoriensystem ('Anstrengung', 'Flüssigkeit', 'Verständlichkeit' und 'Idiomatik') und ein "Ausmitteln" der verschiedenen Aspekte löst.

5. Diskussion

Hinsichtlich der zum Einsatz kommenden Feedbackpraktiken ergaben die Daten, dass die Lehrkräfte häufig individuelles Feedback im Rahmen des Unterrichtsgesprächs erteilen. Dies entspricht auch den Ergebnissen von Beobachtungsstudien

und anderen Forschungsarbeiten, die postulieren, dass anlassbezogenes ad-hoc-Feedback die häufigste Rückmeldeform sei (Foote u. a. 2016). Allerdings weisen Foote u. a. (ebd.) auch darauf hin, dass diese Feedbackform zumeist *anstelle* einer gezielten Ausspracheinstruktion vorgenommen werde, dass also ein entsprechendes *Noticing* und Einüben der monierten Form oftmals nicht stattfindet. Dass dies möglicherweise auch bei einigen befragten Lehrkräften der Fall sein könnte, zeigen die Interviews, in denen zwei Probandinnen darüber klagten, dass ihre Rückmeldung wirkungslos blieben, dass die Aussprachefehler also weiterbestanden. Darüber hinaus erklärten sie, darunter zu leiden, über kein Aussprachevermittlungskonzept zu verfügen, das ihren Schülerinnen und Schülern helfen könne. Dies ist jedoch aufgrund der Datenlage lediglich als Indiz zu werten und soll keinesfalls Grundlage einer Generalisierung bilden.

Weiterhin geben 47% der Lehrkräfte an, gelegentlich (ein Mal pro Monat) Feedback im Rahmen von individuellen Gesprächen zu erteilen. Weitere 43 % erklärten, diese Rückmeldeform selten (etwa alle drei Monate) zum Einsatz zu bringen. Diese Ergebnisse muten zunächst einmal erfreulich an: In Anbetracht des hohen Wirkungsgrades individueller Lernvereinbarungen im Bereich der Ausspracheschulung muss ein Antwortverhalten, in dem nur 6,7 % der befragten Lehrkräfte angeben, Einzelgespräche nie durchzuführen, positiv aufgefasst werden. Allerdings muss zur Interpretation des Ergebnisses methodenkritisch bedacht werden, dass das Item es nicht erlaubte, die Form bzw. den Inhalt des Einzelgespräches näher zu präzisieren, sodass nicht deutlich wird, ob die Lehrkräfte tatsächlich aussprachebezogene Lernvereinbarungen mit ihren Schülerinnen und Schülern treffen, oder ob es sich nicht eher um klassische "Notengespräche", also beispielsweise um Erklärungen zum Zustandekommen der mündlichen Note gehandelt haben mag. Darüber hinaus wäre es möglich, dass die Formulierung des Items einige Lehrkräfte dazu verleitet haben könnte, im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu antworten (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt 2012: 58f.).

Das aussprachebezogene Benotungsverhalten der Lehrkräfte tendierte sehr stark in Richtung einer Globalbewertung: die Aussprache wurde entsprechend von der überwiegenden Mehrheit als "Teilbereich" der mündlichen Note gewertet.: Damit liegen die Lehrpersonen durchaus im Trend der KMK-Bildungsstandards und auch des GeR, die eine "dienende Funktion" der sprachlichen Mittel im kommunikativen Fremdsprachenunterricht betonen (für eine Diskussion der Aussprachedeskriptoren des GeR s. Abel 2018). Interessant wäre es nun, zu erfahren, in welchem Maße der Aspekt "Aussprache" in seiner kommunikativen Funktion mit den Schülerinnen und Schülern besprochen wurde und in Form von detaillierten Erwartungshorizonten und Verbesserungsmöglichkeiten didaktisch "genutzt" wurde. In den qualitativen Daten gab indes nur eine Probandin an, ihren Schüle-

rinnen und Schülern klare aussprachebezogene Bewertungskriterien an die Hand zu geben, um ihre Leistungen zu verbessern.

Mündliche Prüfungen wurden nur von wenigen befragten Lehrkräften durchgeführt. Dabei nahm die Zahl solcher Prüfungsformate mit steigendem Lernjahr durchschnittlich ab. Interessant ist hier jedoch die abweichende Tatsache, dass mündliche Prüfungen im 3. und 4. Lernjahr bei der Gruppe der Realschullehrkräfte zunahm. Dies könnte zur Ursache haben, dass zu diesem Zeitpunkt Kommunikationsprüfungen durchgeführt werden, die eine gezielte Vorbereitung nötig machen. Beide Befunde lassen sich auch anhand der erhobenen qualitativen Daten nachvollziehen. Auch hier gaben die Lehrerinnen an, vor allem im Anfangsunterricht noch häufig (aussprachebezogene) Lesenoten zu erteilen. In höheren Klassen erklärten hier vor allem die Realschullehrerinnen, weiterhin Aussprachenoten im Rahmen mündlicher Prüfungen zu geben.

Hinsichtlich der Feedbackkompetenzen ergibt sich ein differenziertes Bild: Verfügte die Hälfte der Probanden über ein klares Konzept darüber, *wann* sie die Lernenden korrigieren sollten, um einerseits der Notwendigkeit einer Korrektur, andererseits aber auch der Sensibilität für schülerbezogene Aspekte zu genügen, verhält sich dies in Bezug auf die Feedbackform durchaus anders: Hier lag bei der überwiegenden Mehrheit (76%) der befragten Lehrkräfte kein erkennbares Konzept vor. Entsprechend war ein Teil der Fragebögen mit Kommentaren versehen, die von großer Ratlosigkeit hinsichtlich effektiver Feedbackverfahren zeugte. Dies korrespondiert mit den qualitativen Daten. In den durchgeführten Gesprächen wurde deutlich, dass die Lehrkräfte das Fehlen eines klaren Ausspracheschulungs- und Feedbackkonzept als Manko ansahen. Außerdem war es ihnen ein wichtiges Anliegen, Selektionskriterien für Aussprachefehler kennenzulernen. Ihre aktuelle Vorgehensweise empfanden die Lehrerinnen teilweise als "laienhaft". Insbesondere die Dichotomie aus einer grundsätzlichen Sensibilität für psychologische Aspekte und einer notwendigen Fehlerkorrektur machte den Probandinnen zu schaffen.

6. Einschränkungen und weitere Forschungsdesiderata

Aus verschiedenen Gründen erscheint eine Generalisierung der erhobenen Ergebnisse prekär: Zum einen war die befragte Probandengruppe mit $N = 54$ verhältnismäßig klein, zum anderen war sie durch die Beschränkung auf den baden-württembergischen Schulkontext recht spezifisch. Darüber hinaus kann es durch die Selbstselektivität der Stichprobe, sowie durch die Tatsache, dass insbesondere die Interviewpartnerinnen anschließend an der durch die Forscherin geleiteten Fort-

bildung teilgenommen haben, (beispielsweise durch das Gefühl, kontrolliert zu werden) zu Verzerrungseffekten gekommen sein.

Ein weiteres Problem stellt die Natur der quantitativen Items dar. So erlaubte es ihre Formulierung den Probanden nicht, genauere Angaben zu Natur und Inhalt von Feedbackverfahren, -inhalten und anderen Aspekten zu geben. Dies konnte zwar durch die qualitativen Daten ein wenig kompensiert werden. Trotzdem wäre es interessant, ggf. in Form einer qualitativen Studie mit einer größeren Probandenzahl erneut auf das aussprachebezogene Feedbackverhalten von Lehrkräften einzugehen. Und schließlich beschränkt sich die Studie in ihrer Ausrichtung auf die angegebenen Praktiken, die über Selbstauskünfte der Lehrpersonen erhoben wurden. Gerade auch, weil in solchen Studien das Risiko einer Verzerrung durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit als erheblich einzuschätzen ist, wäre es interessant, in einem weiteren Schritt eine Beobachtungsstudie durchzuführen, die das tatsächliche Feedbackverhalten der Lehrkräfte zum Gegenstand hat.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die Daten legen nahe, dass die befragten Lehrkräfte sich in Bezug auf das aussprachebezogene Feedback nicht immer kompetent fühlen, und dass dies eine Quelle der Unsicherheit darstellt. Hier hat sicherlich der *communicative turn* in der Sprachdidaktik dazu beigetragen, den Stellenwert der Ausspracheschulung zu schwächen. Da die Aussprache, wie Pennington und Richards (1986) schon in den 1980er Jahren bemerkten, eher als sprachliche Fertigkeit denn als Bestandteil der kommunikativen Kompetenz angesehen werde, werde sie im Unterricht, aber eben auch in der Lehreraus- und -weiterbildung vernachlässigt. Entsprechend verfügen Lehrkräfte oftmals trotz eines durchaus vorhandenen Schulungs- und Feedbackwillens weder über das nötige methodische Repertoire noch über linguistische und spracherwerbstheoretische Kenntnisse, um eine systematische Schulung vornehmen zu können. Die Ausspracheschulung, und insbesondere auch das aussprachebezogene Feedback, finde daher notgedrungen intuitiv und ohne ein zugrundeliegendes Konzept statt.

Ein zusätzliches Problem stellt sicherlich auch die dem Fremdsprachenunterricht innewohnende Problematik des "hohen Entscheidungsdrucks" (Legutke & Schart 2016) dar. So muss die Lehrkraft bei einer Lernendenäußerung immer zugleich auf den Inhalt wie auch auf die (pragmatische, lexikalische oder phonetische) Angemessenheit des Gesagten achten und anschließend gegebenenfalls einerseits ein passendes Feedback geben, andererseits jedoch – zur Herstellung eines authentischen *classroom discourses* – in Griceschem Sinne kooperativ auf die

Äußerung reagieren. Hinsichtlich des Feedbacks muss darüber hinaus auch in Sekundenschnelle entschieden werden, welche Sprachabweichung einer Korrektur bedarf, wie die Rückmeldung möglicherweise auf die Lernenden wirkt (Motivation und Demotivation), wann die Korrektur und in welcher Form das Feedback stattfinden soll. Es liegt auf der Hand, dass eine solchermaßen komplexe Aufgabe ein hohes kommunikatives, psychologisches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen und Können erfordert. Um den Lehrkräften diese Bürde etwas abzunehmen, wäre es sicherlich hilfreich, die Aussprachedidaktik wieder vermehrt in den Fokus der Aus- und Weiterbildung zu nehmen. In diesem Rahmen wäre es zudem wichtig, ein kohärentes Ausspracheschulungskonzept zu vermitteln, das dann auch Feedbackpraktiken beinhalten müsste.

Eingang des revidierten Manuskripts 15.04.2018

Literaturverzeichnis

- Abel, Clémentine (erscheint 2018): L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences– opposition ou synergie ? *Revue TDFLE en ligne* 72.
- Abel, Clémentine (in Vorbereitung): *Ausspracheschulung: Erhebung von Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften. Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*. Dissertation, PH Freiburg.
- Aguado, Karin (2013): Chunks, Imitation und Ko-konstruktion: Wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 9-18.
- Arnold, Jane (2006): Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *ELA. Etudes de linguistique appliquée* 4: 144, 407-425.
- Atagi, Eriko & Bent, Tessa (2013): Auditory free classification of nonnative speech. *Journal of Phonetics* 41: 6, 509-519 [DOI 10.1016/j.wocn.2013.09.003].
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Briet, Geneviève; Collige, Valérie & Rassart, Emmanuelle (2014): *La prononciation en classe*. Grenoble: PUG.
- Champagne-Muzar, Cécile; Schneiderman, Eta & Bourdages, Johannes S. (1993): Second language accent: The role of the pedagogical environment. *IRAL* 31: 2, 143-160.
- Chavez, Monika (2014): Variable beliefs about the need for accuracy in the oral production of German: an exploratory study. *International Journal of Applied Linguistics* 24: 1, 97-127 [DOI 10.1111/ijal.12029].
- Cutler, Cecelia (2014): Accentedness, "Passing" and Crossing. In: Levis, John M. & Moyer, Alene (eds.): *Social dynamics in second language accent*. Boston, Berlin: de Gruyter, 145-167.
- De Florio-Hansen, Inez (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten: mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempo.

- Derwing, Tracey M. & Munro, Murray J. (2015): *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Dlaska, Andrea & Krekeler, Christian (2013): The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System* 41: 1, 25-37 [DOI 10.1016/j.system.2013.01.005].
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (o. J.): *f4transcript*. [Online: www.audiotranskription.de/f4, 19.03.2018].
- Ellis, Rod (2016): Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research* 20: 3, 405-428.
- Foote, Jennifer Ann; Trofimovich, Pavel & Collins, Laura (2016): Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal* 44: 2, 181-196 [DOI 10.1080/09571736.2013.784345].
- Gooch, Reginald; Saito, Kazuya & Lyster, Roy (2016): Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ʃ/ to Korean adult EFL learners. *System* 60, 117-127 [DOI 10.1016/j.system.2016.06.007].
- Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2017): Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen. In: Akukwe, Bettina; Grotjahn, Rüdiger & Schipolowski, Stefan (Hrsg.): *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*. Tübingen: Narr Franke Attempto, 255-291.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77: 1, 81-112 [DOI 10.3102/003465430298487].
- Hirschfeld, Ursula (2001): Vermittlung der Phonetik. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz & Henrici, Gert (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 872-879.
- Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (2010): Untersuchungen zur sprechsprachlichen interkulturellen Kommunikation – Ansätze und Probleme. In: Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hrsg.): *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 9-27.
- Jonkisz, Ewa; Moosbrugger, Helfried & Brandt, Holger (2012): Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In: Moosbrugger, Helfried & Kelava, Augustin (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg: Springer, 27-74.
- Kennedy, Sara; Blanchet, Josée & Trofimovich, Pavel (2014): Learner pronunciation, awareness, and instruction in French as a second language. *Foreign Language Annals* 47: 1, 79-96 [DOI 10.1111/flan.12066].
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer.
- Kulhavy, Raymond W. (1977): Feedback in written instruction. *Review of educational research* 47: 2, 211-232.
- Lantolf, James (2005): Sociocultural and second language learning research: An exegesis. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: L. Erlbaum, 335-353.
- Lantolf, James P. & Johnson, Karen E. (2007): Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. *The Modern Language Journal* 91, 877-892.
- Lee, Eun Jeong (Esther) (2016): Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System* 56, 78-95 [DOI 10.1016/j.system.2015.11.006].
- Lee, Junkyu; Jang, Juhyun & Plonsky, Luke (2015): The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics* 36: 3, 345-366 [DOI

- 10.1093/applin/amu040].
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.
- Locke, Edwin A. & Latham, Gary P. (1991): Self-regulation through goal setting. *Organizational behavior and human decision processes* 50, 212-247 [DOI 10.2307/258875].
- Lotz, Miriam & Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. In: Mehlhorn, Gerlinde; Schulz, Frank & Schöppe, Karola (Hrsg.): *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed, 97-136.
- Major, Roy C. (2001): *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah: L. Erlbaum.
- Marx, Nicole (2002): Never quite a 'native speaker': Accent and identity in the L2 – and the L1. *Canadian Modern Language Review* 59: 2, 264-281.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehlhorn, Grit (2005): Learner autonomy and pronunciation coaching. In: Maidment, John (ed.): *Proceedings of the phonetics teaching and learning conference London*. [Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.2652&rep=rep1&type=pdf>, 19.03.2018]
- Mehlhorn, Grit (2007): Ausspracheerwerb ausländischer Studierender: Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 187-205.
- Mehlhorn, Grit & Trouvain, Jürgen (2007): Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/304/296>, 19.03.2018].
- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2006): Emotion und Kognition beim Aussprachelernen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 44, 31-44. [Online: http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2006_44.pdf, 19.03.2018].
- Moyer, Alene (2013): *Foreign accent: the phenomenon of non-native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moyer, Alene (2014): The social nature of L2 pronunciation. In: Levis, John & Moyer, Alene (eds.): *Social dynamics in second language accent*. Boston: De Gruyter, 11-29.
- Müller, Mareike (2013): Conceptualizing pronunciation as part of translangual/transcultural competence: New impulses for SLA research and the L2 classroom. *Foreign Language Annals* 46: 2, 213-229 [DOI 10.1111/flan.12024].
- Müller, Mareike & Schmenk, Barbara (2015): Der Klang meines Selbst: Aussprache und Selbstkonstruktion von Fremdsprachenlernenden. In: Böcker, Jessica & Stauch Annette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 171-188.
- Offerman, Heather M. & Olson, Daniel J. (2016): Visual feedback and second language segmental production: The generalizability of pronunciation gains. *System* 59, 45-60 [DOI 10.1016/j.system.2016.03.003].
- Pennington, Martha C. & Richards, Jack C. (1986): Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly* 20: 2, 207-225.
- Potapova, Rodmonga (2010): Interkulturelle Aspekte der Para- und Extralinguistik. In: Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hrsg.): *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 29-42.

- Rakić, Tamara; Steffens, Melanie C. & Mummendey, Amélie (2011): Blinded by the accent! The minor role of looks in ethnic categorization. *Journal of Personality and Social Psychology* 100: 1, 16-29 [DOI 10.1037/a0021522].
- Reinke, Kerstin (2010): Überblick über phonetische Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kommunikation (Schwerpunkt: emotionale Sprechweise). In: Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hrsg.): *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 99-114.
- Saito, Kazuya (2012): Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly* 46: 4, 842-854.
- Saito, Kazuya & Lyster, Roy (2012): Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ʃ/ by Japanese learners of English: FFI and L2 pronunciation. *Language Learning* 62: 2, 595-633 [DOI 10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x].
- Saito, Kazuya; Trofimovich, Pavel & Isaacs, Talia (2017): Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics* 38: 4, 439-462 [DOI 10.1093/applin/amv047].
- Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 66-80.
- Slembek, Edith (1995): *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie: deutsch hören, sprechen und schreiben ; für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer und türkischer Muttersprache* (2. Aufl.). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Stork, Anje & Zhao, Jin (2009): Schweigsame chinesische Seminarteilnehmer: Angst vor Gesichtsverlust? *Zielsprache Deutsch* 2, 31-49.
- Sturm, Jessica L. (2013): Explicit phonetics instruction in L2 French: A global analysis of improvement. *System* 41: 3, 654-662 [DOI 10.1016/j.system.2013.07.015].
- Terhart, Ewald (2011): Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of "Visible Learning". *Journal of Curriculum Studies* 43: 3, 425-438 [DOI 10.1080/00220272.2011.576774].
- Waack, Sebastian (2013): Übersicht zur Kritik an der Hattie-Studie "Visible Learning" [Online: <https://visible-learning.org/de/kritik-an-der-hattie-studie-visible-learning/>, 19.03.2018].
- Yang, Juan (2016): Learners' oral corrective feedback preferences in relation to their cultural background, proficiency level and types of error. *System* 61, 75-86 [DOI 10.1016/j.system.2016.08.004].