

Transfer, *phonological awareness* und Mehrsprachigkeitsbewusstsein: Zum Erwerb des französischen Sprachrhythmus durch Schüler/innen mit chinesischem Sprachhintergrund im deutschen Schulkontext – Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt

Christoph Gabriel¹, Adelheid Hu², Lan Diao³ und Jeanette Thulke⁴

We report on an ongoing research project focusing on the acquisition of French prosody by multilingual senior high school students with Mandarin Chinese language background. Combining linguistic and educational perspectives, we investigate possible transfer from the languages that make up the learners' linguistic background (German, Mandarin, first foreign language English) to the target language. In addition to the recording of speech data, we conduct semi-structured interviews aiming at multilingual learning strategies and phonological awareness. First results, based on the analysis of the learners' production of French speech rhythm, show that those students who exhibit a high degree of phonological and plurilingual awareness perform better than the monolinguals. We cautiously interpret these findings as evidence to suggest that a distant language as L1 does not represent a disadvantage for the learning of foreign languages and that phonological and plurilingual awareness need to be promoted in scholar education.

1. Einleitung

Bedingt durch Migration und Globalisierung ist sprachlich-kulturelle Diversität eine der zentralen Voraussetzungen (fremd-)sprachlichen Lernens

- 1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Christoph Gabriel, Universität Hamburg, Romanistik, Von-Melle-Park 6, D-20146 Hamburg, Tel. 040-428384793, christoph.gabriel@uni-hamburg.de
- 2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Adelheid Hu, Université du Luxembourg, Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften, Route de Diekirch, Campus Walferdange, Bât. III, 1.03, L-7220 Walferdange, Tel. (+352) 46 66 44 9432, adelheid.hu@uni.lu
- 3 Korrespondenzadresse: Lan Diao, Universität Hamburg, Erziehungswissenschaft, Bogenallee 11, D-20144 Hamburg, Tel. 040-428386928, lan.diao@uni-hamburg.de
- 4 Korrespondenzadresse: Jeanette Thulke, Universität Hamburg, Romanistik, Von-Melle-Park 6, D-20146 Hamburg, Tel. 040-428382560, jeanette.thulke@uni-hamburg.de

linguistischen, insbesondere messphonetischen Methoden untersucht werden (siehe Abschnitt 5). Aus linguistischer Perspektive wiederum ist die Ergänzung der Sprachdatenanalyse durch fremdsprachendidaktische Ansätze insbesondere wichtig, als außersprachliche Faktoren wie Sprachbiografie, Mehrsprachigkeitsbewusstsein etc. die Befunde weiter erklären können. Hinzu kommt, dass die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung erwiesenermaßen eng mit Sprachbewusstheit in Verbindung steht: Trotz der Komplexität der Einflussfaktoren auf den Spracherlernprozess konnte eine positive Wirkung von sprachbezogener Kognitivierung im Sinne von Aufmerksamkeitsfokussierung gezeigt werden; gerade auch die Bewusstmachung von Spracherlernprozessen im Sinne von Lernstrategien hat positive Auswirkungen auf die Performanz (vgl. Schmidt 2010: 863; zu Forschungsergebnissen im Hinblick auf Bewusstheit und Aussprache vgl. Mehlforn 2007). Auch ist die mit Blick auf die Probanden und den unterschiedlichen Status der Herkunftssprache Chinesisch in den individuellen Sprachprofilen (vgl. Abschnitt 6) zu erwartende Heterogenität der Befunde bei der Analyse der Sprachdaten ohne einen Rückbezug auf die individuellen Lernerdaten kaum erklärbar. Schließlich ist die Konzentration auf das Chinesische und das Französische aus linguistischem Blickwinkel insofern interessant, als sich beide Sprachen trotz typologischer und genealogischer Distanz in Bezug auf den Sprachrhythmus ähnlich sind (vgl. Abschnitt 3).

3. Chinesisch als distante (?) Herkunftssprache

Die Sprachenkonstellation, mit der wir es aufgrund der Erwerbs- und -lernbiografien der Probanden zu tun haben – Chinesisch als Herkunftssprache, Deutsch als Unterrichts- und Umgebungssprache (teils auch L1 oder frühe L2), Englisch als bereits gelernte Fremdsprache sowie Französisch als Zielsprache –, umfasst ein weites Spektrum von Sprachen unterschiedlicher genealogischer und typologischer Zugehörigkeit. Augenfälliges Merkmal der 'Andersartigkeit' des Chinesischen ist zunächst das Schriftsystem: Während hier mit den sog. 汉字 *hánzì* eine logografische Schrift verwendet wird, die sich – wenn auch stark abstrahierend – an der Inhaltsebene der Sprache orientiert, spiegelt die in den übrigen Sprachen genutzte Lateinschrift als Alphabetschrift in mehr oder minder abstrakter Weise die Ebene der Lautung wider. Die subjektiv wahrgenommene Distanz bestätigt sich in genealogischer Sicht, da das Chinesische als sino-tibetische Sprache als einzige des Samples nicht zur indoeuropäischen Gruppe zählt.

Auch entsprechend der ursprünglich auf A. W. Schlegel (1767-1845) zurückgehenden morphologisch basierten Typologie kommt dem Chinesischen eine Sonderstellung zu: Deutsch, Englisch und Französisch (sowie Latein und die anderen romanischen Sprachen) zählen zu den sog. fusionierenden Sprachen. Diese zeigen grammatische Relationen zwischen den Satzgliedern durch formale Veränderungen der Wörter an (Konjugation, Deklination); Wortstamm und Endung gehen dabei eine enge Verbindung ein, wobei ein grammatisches Morphem (Affix) meist mehrere Kategorien repräsentiert. So kongruiert im frz. Beispiel *Le père a vu les professeurs* 'Der Vater hat die Lehrer gesehen' das Hilfsverb mit dem Subjekt *le père*, wobei die komprimierte Form *a* sowohl die Merkmale für Person (3.) und Numerus (Singular) kodiert als auch in Kombination mit dem Partizip Perfekt *vu* die Abgeschlossenheit der Handlung ausdrückt.⁹ Auch in den sog. agglutinierenden Sprachen (lat. *agglutinare* 'ankleben') wie z.B. im Türkischen werden grammatische Verhältnisse durch morphologische Veränderungen ausgedrückt, jedoch entspricht hier jedem Affix meist genau eine Funktion, wodurch die Endungen leicht segmentierbar sind. Dies zeigt sich in der türkischen Entsprechung unseres französischen Beispiels *Baba öğretmenleri gördü* (Struktur: Vater Lehrer-PL-AKK sehen-PERF) anhand der Form *öğretmenleri*, in der an das (für sich vollständige) Wort *öğretmen* die Pluralmarkierung *-ler* sowie die Akkusativmarkierung *-i* treten. Das Chinesische schließlich gehört den sog. isolierenden Sprachen an. Diese kennen keine systematische Veränderung einzelner Wörter¹⁰, sondern drücken grammatische Verhältnisse v.a. durch freie Partikeln sowie durch Wortstellungsregeln aus. So markiert die isolierte Partikel *了* *le* im chin. Beispielsatz *爸爸看见老师了* *Bàba kànjian láoshī le* 'Der Vater sah den/die Lehrer(innen)' die Abgeschlossenheit der Handlung und entspricht damit der verbalen Tempusmarkierung in fusionierenden und agglutinierenden Sprachen. Auch werden Verben generell nicht verändert, also anders als

9 Vergleicht man dies mit dem Sprachbau des Lateinischen, wird deutlich, dass sich die fusionierenden Sprachen in Bezug darauf unterscheiden, ob sie grammatische und lexikalische Informationen tendenziell in verschiedenen Wörtern, also analytisch ausdrücken (wie im frz. *a vu* 'hat gesehen') oder ob die entsprechenden Informationen eher synthetisch, also in ein und demselben Wort kodiert sind. Vgl. hierzu das lat. Äquivalent unseres Beispielsatzes *Pater magistrōs vidit* (Struktur: Vater Lehrer-AKK.PL sehen-3SG.PERF): Hier ist die Verbendung *-it* (3. Person, Singular) mit dem Perfektstamm *vid-* fusionierte Deklinationseendung *-ōs* zeigt zugleich den unvollständigen Nominalstamm *magistr-* fusionierte Kasusmarkierung *-ōs* (Akkusativ) an. Numerus (hier: Plural) und den Kasus (hier: Akkusativ) an.

10 Eine Ausnahme hierzu stellt das Morphem *我* (*wǒ*) dar, das sich in bestimmten Kontexten als Pluralmarkierung interpretieren lässt (z.B. bei Pronomen 我们 *wǒmen* 'ich-Pl.' 'wir' oder in 先生 *xīānshēngmen* 'Herren, Herrschaften', jedoch nicht systematisch und produktiv verwendet wird.

etwa im Französischen nicht dem Subjekt angeglichen (vgl. z.B. chin. 爸爸看见 *bàba kànjiàn* 'der Vater sieht', 我们看见 *wǒmen kànjiàn* 'wir sehen'; frz. *le père voit* vs. *nous voyons*).

Auch auf lautlicher Ebene unterscheiden sich die Sprachen unseres Samples beträchtlich.¹¹ Dies gilt vor allem für die Intonation, also für die systematische Verwendung des Tonhöhenverlaufs (Grundfrequenz, F0). In Sprachen wie Deutsch, Englisch oder auch Spanisch wird diese maßgeblich von der Position der betonten Silben in den einzelnen Wörtern der Redekette bestimmt (vgl. zum Deutschen Grice, Baumann & Benzmlüller 2005 bzw. zum Englischen Fletcher, Grabe & Warren 2005). Diese Sprachen verfügen über einen lexikalisch distinktiven Wortakzent (z.B. dt. TeNOR¹² vs. TE-nor), wobei die akzentuierten (auch: metrisch starken) Silben durch einen F0-Gipfel hervorgehoben werden und damit der vom Sprecher produzierten Intonationskontur der Äußerung als 'Ankerpunkte' dienen. In Ermangelung eines solchen wortbasierten Akzentsystems orientiert sich die französische Intonation hingegen an den Rändern größerer prosodischer Einheiten – traditionell als *groupes rythmiques* bezeichnet – und wirkt damit v.a. als diskursstrukturierende Grenzmarkierung (Gabriel & Meisenburg 2007: 124f.; Jun & Fougeron 2000). Das Chinesische unterscheidet sich sowohl vom Deutschen und Englischen als auch vom Französischen darin, dass es als Tonsprache lexikalische Bedeutungskontraste auch in einsilbigen Wörtern durch Tonhöhenkontraste ausdrücken kann.¹³ Aus dieser Eigenschaft resultiert, dass im Chinesischen (bis auf wenige Ausnahmen) jede Silbe einer sprachlichen Äußerung tonal spezifiziert ist, während dies im Deutschen und Englischen (und ebenso im Spanischen) nur für die metrisch starken Silben bzw. im Französischen für die Ränder größerer prosodischer Einheiten gilt. Wird die tonale Spezifizierung *aller* Silben aus der L1 Chinesisch auf eine in Bezug auf das Tonsystem andersartige Fremdsprache übertragen, ergibt sich oft das als in der Literatur als *Staccato*-Effekt bezeichnete Phänomen (zu L2 Englisch vgl. Brown 1988, für den tonalen Transfer aus der L1 Chinesisch in die romanische Zielsprache Spanisch vgl. Cortés Moreno 2004). Der hierdurch einmal mehr verstärkte Eindruck der Distanz zwischen dem

11 Wegen unseres Fokus auf den Sprachrhythmus verzichten wir auf die Darstellung der Lautinventare. Zum Französischen (im Kontrast zum Deutschen) verweisen wir auf Gabriel & Meisenburg (2007: Kap. 4.1.2 und 4.4.2), für das Chinesische auf Duanmu (2007: Kap. 2) und für das Englische auf Gut (2009).

12 Die Position des Wortakzents wird durch Großschreibung der entsprechenden Silbe hervorgehoben.

13 Das Mandarin-Chinesische verfügt über insgesamt vier lexikalische Töne sowie über einen sog. 'neutralen' Ton, der in Bezug auf F0 unspezifiziert ist. Als Beispiel sei hier die Lautabfolge [sɿ] genannt, die je nach Ton vier verschiedenen Bedeutungen entspricht: 獅[shī] 'Löwe' (1. Ton: hoch, stabil), +shǐ 'zehn' (2. Ton: steigend), 使[shǐ] 'Bote' (3. Ton: fallend-steigend), 是[shì] 'sein' (4. Ton: fallend).

Chinesischen und den anderen Sprachen unseres Samples relativiert sich allerdings beträchtlich, wenn man als weitere prosodische Eigenschaft den Sprachrhythmus (zeitliche Gliederung der Sprache) mit einbezieht. Im Rahmen der – ursprünglich als Dichotomie gedachten – rhythmischen Typologie (für einen Überblick vgl. Auer 2001) rechnet man Deutsch und Englisch zu den akzentzählenden Sprachen, die durch tendenziell gleiche Abstände zwischen den Anfangsrändern metrisch starker Silben sowie durch Vokalreduktion und komplexe Silbenstrukturen gekennzeichnet sind, während das Französische als silbenzählend gilt, sich also durch tendenziell gleiche Abstände zwischen den Anfangsrändern *aller* Silben sowie durch einfache Silbenstrukturen (Tendenz zu regelmäßigen CV-Silben: Abfolge Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal etc.) auszeichnet und keine Vokalreduktion kennt.¹⁴ Interessanterweise gleicht das Chinesische hierin dem Französischen und kontrastiert mit den akzentzählenden Sprachen Deutsch und Englisch (Lin & Wang 2007). Neuere Herangehensweisen der Rhythmusforschung greifen nicht mehr auf die Messung der Abstände zwischen Silbenanfangsrändern zurück, sondern auf die Dauer vokalischer und konsonantischer Intervalle, die nicht unbedingt mit den Silbengrenzen zusammenfallen müssen. Grundlage hierfür ist v.a. der Befund von Ramus et al. (1999), die gezeigt haben, dass Neugeborene ihre Umgebungssprache auf der Basis der Dauer vokalischer Intervalle erkennen können. Auf dieser Basis lassen sich die traditionell als silbenzählend bezeichneten Sprachen durch einen im Vergleich zu den akzentzählenden Sprachen höheren vokalisches Gesamtanteil im Sprachsignal (%V) sowie durch eine geringere Variabilität in der Dauer der einzelnen vokalischen Intervalle (ausgedrückt durch den Variabilitätskoeffizienten VarcoV) charakterisieren. Hier schlagen sich insbesondere die bereits angesprochenen Faktoren Silbenstruktur und Vokalreduktion nieder: In akzentzählenden Sprachen wie Deutsch und Englisch steigt durch die Möglichkeit komplexer Silbenstrukturen die Dauervariabilität konsonantischer Intervalle (z.B. CVCCCC in dt. *schimpfst* vs. *Lokomotive* CV.CV.CV.CV.CV). Französisch und Chinesisch weisen eine geringe Variabilität auf, da derart komplexe Strukturen ausgeschlossen sind und eine starke Tendenz zur regelmäßigen Abfolge von CV-Silben besteht. Zugleich weisen Deutsch und Englisch eine hohe Variabilität vokalischer Intervalle auf, vor allem weil unbetonte Vokale reduziert (z.B. engl. *phonology* [f⁰.nɔ.lə.dʒɪ]) und oft sogar ganz getilgt werden ([fno.lə.dʒɪ]). Im Französischen hingegen werden auch unbetonte Vokale als Vollvokale realisiert

14 Dieser Effekt wird im Französischen u. a. durch die sog. *liaison* verstärkt: Sog. 'latente' Auslautkonsonanten werden nur in vorvokalischer Position realisiert und in den Anfangsrand der Folgesilbe 'resyllabiert', wodurch sich die Häufigkeit von CV-Silben erhöht, z.B. *les seaux* 'die Eimer' /le(z)so/ → [le.so] vs. *les amis* 'die Freunde' /le(z)ami/ → [le.za.mi].

(*phonologie* [fo.no.lo.'ʒi]); im Chinesischen sind Vokalreduktionen schon allein aufgrund der Tatsache ausgeschlossen, dass (fast) alle Silben tonal spezifiziert sind (s.o.). Die Dauereigenschaften vokalischer Intervalle in silben- und akzentzählenden Sprachen sind in Abb. 1 schematisch dargestellt.

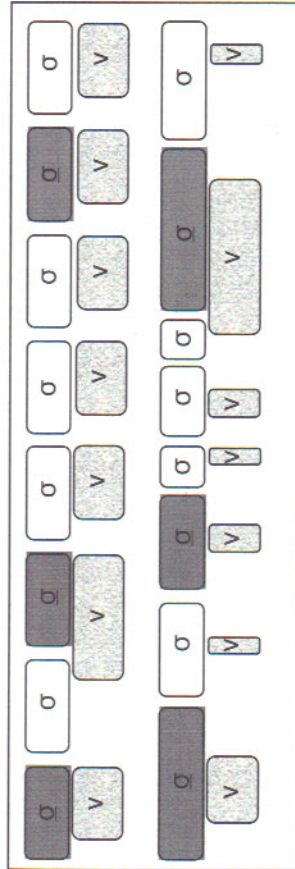


Abbildung 1: Schematische Darstellung silbenzählender (oben) und akzentzählender Sprachen (unten).

Silbenzählende Sprachen (Französisch, Chinesisch) weisen einen höherentvalldauer auf als akzentzählende Sprachen (Deutsch, Englisch). Betonte Silben (σ) sind durch dunkelgraue Felder, unbetonte Silben (σ) durch weiße dargestellt. Die hellgrauen Felder in der zweiten Zeile entsprechen den vokalischen Intervallen (v).

Die strukturelle Charakterisierung bestätigt die wahrgenommene Distanz des Chinesischen zu den anderen Sprachen unseres Samples, jedoch mit der Ausnahme, dass es rhythmisch der Fremdsprache Französisch ähnelt. Lerner, die zusätzlich zum deutschen einen chinesischen Sprachhintergrund aufweisen, verfügen damit über Erfahrungen mit einer Sprache, die der Zielsprache prosodisch näher ist als die schulische Umgebungs- und Unterrichtssprache Deutsch sowie die zuvor erlernte Schulfremdsprache Englisch.

4. Forschungsfragen und Hypothesen

Aus der spezifischen Konstellation der Sprachen und deren in Abschnitt 3 diskutierten strukturellen Eigenschaften ergeben sich für das Projekt zunächst folgende Forschungsfragen:

- Inwieweit spielt das Chinesische bei den Schülern mit mehrsprachigem Hintergrund für den prosodischen Erwerb der Fremdsprache Französisch und insbesondere für den Sprachrhythmus eine Rolle?
- Inwieweit sind Merkmale in den von den Lernern erhobenen französischen Sprachdaten erkennbar, die dem Chinesischen entsprechen und sich als Resultat von Transfer interpretieren lassen?

In Abschnitt 2 haben wir hervorgehoben, dass die Lerner mit chinesischem Sprachhintergrund keine homogene Probandengruppe darstellen, sondern dass aufgrund der einzelnen Spracherwerbs- und Lernbiografien sowie bedingt durch eventuelle Erfahrungen mit unterschiedlichen Lernkulturen und das Ausbilden kulturspezifischer Lernstrategien individuelle Faktoren vermutlich stark ins Gewicht fallen. Hinzu kommt, dass das Fremdsprachenlernen grundsätzlich von außersprachlichen Faktoren wie persönlichen Einstellungen der Lerner zur Herkunftssprache und zur gelernten Fremdsprache sowie von metasprachlicher und phonologischer Bewusstheit beeinflusst werden kann. Wir erwarten also, dass die Lernerdaten Besonderheiten aufweisen, die sich kaum allein unter Rückgriff auf das Chinesische erklären lassen. Hieraus resultiert als weitere Forschungsfrage:

- Inwieweit können außersprachliche Faktoren wie individuelle Einstellungen zu den einzelnen Sprachen, Sprachlernbiografie, kulturspezifische Sprachlernstrategien sowie metasprachliche Bewusstheit und insbesondere *phonological awareness* zur Erklärung eventueller Besonderheiten in den Sprachdaten beitragen?

Wir stellen demnach folgende Hypothesen auf, die im Projekt überprüft werden sollen:

- H1 Lerner mit chinesischem Sprachhintergrund produzieren den Sprachrhythmus des Französischen zielsprachlicher als monolingual deutsche Lerner, die bislang über keinerlei Erfahrung mit einer silbenzählenden Sprache verfügen.
- H2 Eventuelle Besonderheiten in den Lernerdaten lassen sich auf außersprachliche Faktoren zurückführen.

5. Probanden und Methodologie

Unsere Lernerdaten stammen von den Hamburger Schulen Gymnasium Marienthal und Walddörfer-Gymnasium, die beide Chinesisch als Fremdsprache sowie muttersprachlichen Unterricht anbieten und einen entsprechend hohen Anteil an Schülern mit chinesischem Sprachhintergrund aufweisen. Von den Probanden mit chinesischem Sprachhintergrund (Sprecherkürzel C, bisher ausgewertet: 3 m, 5 w, Alter 14–18) wurden mündliche Daten auf Chinesisch, Deutsch, Englisch und Französisch erhoben. Zusätzlich wurden von monolingualen Französischlern mit L1 Deutsch (Sprecherkürzel D, bisher ausgewertet: 3 w, Alter 15; Aufnahmen in Deutsch, Englisch und Französisch) sowie von französischen Muttersprachlern (Sprecherkürzel F, bisher ausgewertet: 4 w, Alter 26, 28, 60, 63; Aufnahmen in Französisch) Kontrolldaten erhoben.¹⁵ Tab. 1 gibt einen summarischen Überblick über die Sprachenbiografie der Lerner (Sprecherkürzel C, D), deren Daten bislang ausgewertet wurden.

Von allen Probanden wurde ein gelesener Text in den Sprachen Deutsch und Chinesisch (Gruppe C) bzw. in der L1 Deutsch (Gruppe D) sowie in den Fremdsprachen Englisch und Französisch aufgenommen; die Probanden der muttersprachlichen Kontrollgruppe lasen nur den französischen Text (Aufgabe/Datensatz 1). Dabei handelte es sich um die deutsche, chinesische bzw. englische Version der Fabel "Nordwind und Sonne"; aufgrund des für die Lerner zu hohen Schwierigkeitsgrades der französischen Version des Textes *La bise et le soleil* wurde stattdessen auf einen Ausschnitt gleicher Länge aus einer Schülerlektüre zurückgegriffen (*Amandine fait du sport*; Jouvett 2006).¹⁶

15 Insgesamt liegen bislang Aufnahmen von 13 mehrsprachigen und drei monolingual deutschen Lernern sowie von acht französischen Muttersprachlern vor. Die Altersspanne in der französischen L1-Kontrollgruppe (26–63 Jahre) ist insofern unproblematisch, als altersbedingte Differenzen im Sprachrhythmus zwar zwischen L1-erwerbenden Kindern und Erwachsenen (vgl. z.B. Payne et al. 2011), nicht aber zwischen Erwachsenen unterschiedlichen Alters nach Abschluss des L1-Erwerbs nachgewiesen wurden (vgl. z.B. Dozat et al. 2012). Auch unsere Daten zeigen keine Unterschiede zwischen den unter 30-jährigen und den ca. 60-jährigen Sprecherinnen. Ebenfalls unproblematisch ist die Geschlechtshomogenität der französischen Kontrollgruppe (nur weibliche Probanden) im Vergleich zur diesbezüglichen heterogenen Gruppe der mehrsprachigen Lerner, da auch in vergleichbaren Rhythmusstudien (z.B. White & Mattys 2007) keine rhythmischen Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Probanden nachgewiesen wurden.

16 Der gewählte Text entspricht in Bezug auf die vorkommenden Silbenstrukturen der von Wioland (1985: 260) als für das Französische typisch angeführten Verteilung (CV: 56%, CVC: 14%, V: 10 %, sonstige: 20%); genaue Werte: CV: 60%, CVC: 16%, V: 9%, sonstige: 15%.

Lerner (Alter, Geschlecht)	L1	L2 (AoL)	L3 (AoL)	L4 (AoL)	L5 (AoL)	L6 (AoL)
C01 (17, w)	CH	DT (9)	ENG (10)	FRZ (11)		
C02 (14, m)	CH, DT	ENG (9)	FRZ (12)			
C03 (17, m)	CH	DT (6)	ENG (9)	FRZ (12)		
C12 (14, w)	CH, DT	ENG (8)	FRZ (10)			
C13 (18, m)	CH, DT	ENG (10)	FRZ (13)			
C14 (15, w)	CH, DT	ENG (9)	FRZ (11)	SPA (13)		
C15 (15, w)	Shanghai huà, DT, CH	ENG (8)	FRZ (11)	SPA (13)		
C16 (17, w)	CH	RUS (5)	ENG (6)	DT (9)	FRZ (11)	SPA (13)
D09 (15, w)	DT	ENG (10)	FRZ (11)			
D10 (15, w)	DT	ENG (11)	FRZ (12)			
D11 (14, w)	DT	ENG (10)	FRZ (11)			

Tabelle 1: Probanden der Gruppen C und D.

AoL = age of learning (Beginn des Lernens der betreffenden Fremdsprache);

CH = Chinesisch, DT = Deutsch, ENG = Englisch, FRZ = Französisch, RUS = Russisch; m = männlich, w = weiblich.

Um den in Abschnitt 3 diskutierten Einfluss des Faktors Silbenstruktur auszuschließen, wurden weiterhin für alle Sprachen des Samples jeweils 13 ausschließlich aus CV-Silben bestehende Sätze konstruiert und von den Probanden gelesen (Aufgabe/Datensatz 2; Beispiel: dt. *Rudi sah die Lokomotive* [ʁu.di:za.di.ɫo.ko.mo.'ti:ve], fr. *Le chat s'est caché sous le lit* [lə.ʃa.se.ka.fe.su.le.li]). Aufgrund des sprachspezifischen Vorkommens einzelner Segmente ergeben sich auch bei identischen Silbenstrukturen keine für alle Sprachen identischen Datensätze: So hat die intrinsische Länge bestimmter Segmente (Lehiste 1970: 18f.) eine Auswirkung auf die berechneten Dauermaße, etwa dergestalt, dass ein höherer Anteil offener (und intrinsisch längerer) Vokale im Sprachsignal sich in höheren Werten für den vokalischen Gesamtanteil (%V) niederschlägt. Um diesen Effekt auszuschließen, wurden in sprachspezifische Trägerdialoge eingebettete identische Pseudowörter konstruiert; die jeweiligen Dialoge wurden vom Probanden (P) im Wechsel mit dem Interviewer (INT) gelesen (Aufgabe/Datensatz 3); Beispiel: frz. INT: *Qu'est-ce que tu as mangé?* P: *J'ai mangé un plat qui s'appelle latimeau bolégameau* [la.ti.mo.bo.le.ga.mo]; chin. INT: *你吃了什么? Ni chī le shén me?* P: *我吃了一道菜。它的名字是 lātīmò bolégámò。Wǒ chī le yī dào cài。Tā de míngzi shì lātīmò bolégámò* [la.ti.mo.bo.le.ga.mo] (jeweils: 'Was hast du gegessen? Ich habe ein Gericht

gegessen, das Latimo Bolegamo heißt'). Für Aufgabe/Datensatz (4) wurden die Probanden gebeten, vorgegebene Äußerungen in einer der präsentierten Situation angemessenen Weise zu produzieren (Beispiel frz. *Tu fais la connaissance d'un garçon. Tu lui demandes : Tu t'appelles comment ?* 'Du lernst einen Jungen kennen. Du fragst ihn: Wie heißt du?'). Schließlich wurden von den Lernern semi-spontansprachliche Daten erhoben, indem sie gebeten wurden, anhand eines visuellen Stimulus ihren Tagesablauf in eigenen Worten zu beschreiben (Aufgabe/Datensatz 5). Die erhobenen Sprachdaten werden in Tab. 2 zusammengefasst.

	Gelesene Daten			Semi-spontansprachliche Daten	
Aufgabe/Datensatz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Lerner mit chin. Sprachhintergrund (C)	dt. <i>Nordwind und Sonne</i> chin. 北风和太阳 <i>Běi fēng hé tàiyang</i> engl. <i>The North Wind and the Sun</i> frz. <i>Amandine fait du sport</i>	CV-Sätze (dt., chin., frz.)	Pseudowörter (dt., chin., frz.)	Situationen (dt., chin., frz.)	Tagesablauf (frz.)
Monolinguale dt. Lerner (D)	dt. <i>Nordwind und Sonne</i> engl. <i>The North Wind and the Sun</i> frz. <i>Amandine fait du sport</i>	CV-Sätze (dt., frz.)	Pseudowörter (dt., frz.)	Situationen (dt., frz.)	Tagesablauf (frz.)
Frz. Muttersprachler (F)	Frz. <i>Amandine fait du sport</i>	CV-Sätze (frz.)	Pseudowörter (frz.)		

Tabelle 2: Von den Probandengruppen erhobene Sprachdaten (gelesen und semi-spontansprachlich)

Wir stellen im Folgenden exemplarisch die Auswertung der rhythmischen Eigenschaften der Datensätze (1) und (3) vor. Das Material wurde mithilfe der Sprachanalysesoftware *Praat* (Boersma & Weenink 2010) in konsonantische und vokalische Intervalle segmentiert, wobei Sprechpausen

unberücksichtigt blieben. Gleitlaute wurden soweit dem vokalischen Intervall zugerechnet, als anhand der Formantenstruktur erkennbar war, dass es sich um vokalisches Material handelt (Grabe & Low 2002: 524). Auf der Basis der Segmentierung wurden mithilfe der Software *Correlatore* (Mairano & Romano 2010) der vokalische Gesamtanteil (V%) sowie die Dauervariabilität vokalischer Intervalle berechnet (Variabilitätskoeffizient, VarcoV)¹⁷ und damit in der L2-Forschung erprobte Rhythmusmaße angewendet (White & Mattys 2007; Dellwo, Gutiérrez Díez & Gavalá 2009). Zusätzlich wurde mit allen Lernern ein semi-fokussiertes Interview geführt (Kvale 2007), das auf phonologische Bewusstheit sowie auf Sprach(lern-)biografie, Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und den einzelnen Sprachen sowie Lernstrategien abzielte und mit den in Form eines Fragebogens erhobenen Hintergrund- und Sozialdaten als Grundlage zum Erstellen individueller Sprachenprofile diente. In einem weiteren Schritt wurden Zusammenhänge zwischen den sprachlichen und nicht-sprachlichen Daten herausgearbeitet.

6. Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Abb. 2 stellt die Ergebnisse der Rhythmusauswertung für die Datensätze (1) und (3) dar. Auf der X-Achse ist jeweils der Wert für den vokalischen Gesamtanteil (%V) aufgetragen, die Y-Achse zeigt den VarcoV-Wert. Für die muttersprachlichen Varietäten werden zur besseren Übersichtlichkeit jeweils nur die Durchschnittswerte für alle ausgewerteten Probanden angegeben. Diese entsprechen im Wesentlichen den aus der Literatur bekannten Werten, insofern als das Chinesische (Symbol: graue Raute) einen deutlich höheren vokalischen Anteil aufweist als das Deutsche (dunkelgrauer Kreis) und das Französische (hellgraues Dreieck).¹⁸ Deutsch und Französisch sind wiederum durch eine höhere Dauervariabilität vokalischer Intervalle (VarcoV) gekennzeichnet (vgl. z.B. Ramus, Nespors & Mehler 1999, Grabe & Low 2002), unterscheiden sich jedoch insofern, als das Französische einen höheren Vokalanteil und eine (geringfügig) geringere Variabilität der Vo-

17 Der Variabilitätskoeffizient wird berechnet, indem die Standardabweichung durch die gemittelte Dauer der Intervalle geteilt und dann (zur Vermeidung schwer lesbarer Nachkommastellen) mit 100 multipliziert wird; vgl. Dellwo & Wagner (2003), White & Mattys (2007: 508).

18 Genaue Werte: Deutsch %V: 42,8, VarcoV: 49,0; Französisch %V: 44,9, VarcoV: 48,6; Chinesisch %V: 49,6, VarcoV: 41,8.

kaldauern aufweist.¹⁹ Betrachtet man die Ergebnisse der Auswertung der Lernerdaten (C: dunkelgraue umgedrehte Dreiecke; D: hellgraue Quadrate), fällt zunächst auf, dass das von ihnen produzierte Französisch in beiden Datensätzen durchgehend höhere Werte sowohl für %V als auch für VarcoV aufweist als die muttersprachliche Varietät. Dies lässt sich als typisches L2-Phänomen interpretieren, vor allem bedingt durch für die Lernersprache generell typische geringere Sprechgeschwindigkeit sowie durch Sprechunflüssigkeiten.²⁰ Zum zweiten ist augenfällig, dass sich die Lerner der Gruppen C und D nicht homogen verhalten, d.h. in beiden Gruppen liegt bei den einzelnen Werten eine beträchtliche Streuung vor.²¹ Es lässt sich also nicht sagen, dass die mehrsprachigen Lerner mit chinesischem Sprachhintergrund den französischen Rhythmus grundsätzlich zielsprachlicher produzieren als die monolingual deutschen Lerner. Damit kann – zumindest auf der Basis unserer bisher begrenzten Datenmenge – Hypothese 1 als nur zum Teil bestätigt gelten. Wirft man einen genaueren Blick auf die von den Lernern der Gruppe C produzierten Daten, zeigt sich, dass einige Probanden dem zielsprachlichen Referenzwert sehr nahe kommen (in Abb. 2 hervorgehoben: C15, C16), während andere diesem noch weniger entsprechen als die Lerner der Gruppe D (C01). Dies wird anhand der Werte aus Datensatz (3) besonders deutlich (vgl. Abb. 3). Um derartige Inkonsistenzen zu motivieren, greifen wir auf die aus den semi-fokussierten Interviews gewonnenen außersprachlichen Daten zu Sprachbiografie, Mehrsprachigkeits- und phonologischem Bewusstsein zurück und zeigen tentativ einen möglichen Einfluss dieser Aspekte auf die Sprachdaten auf.

19 Der im Vergleich zum Französischen höhere vokalische Anteil des Deutschen in Datensatz 3 kann durch die einfache Silbenstruktur der Pseudowörter erklärt werden: Durch eine konsequente Abfolge von CV-Silben ist der konsonantische Anteil des Deutschen im Vergleich zu 'realen' deutschen Silben stark reduziert. Für das Französische ergibt sich diesbezüglich jedoch kein Unterschied.

20 Vgl. Trofimovich & Baker (2006) zur Sprechgeschwindigkeit bei L2-Sprechern sowie Gay (1978) zur Vokaldauer in Abhängigkeit von der Sprechgeschwindigkeit.

21 Gruppe C: %V: 46-51 (Text) / 47-57 (Pseudowörter), VarcoV: 49-60 (Text) / 35-72 (Pseudowörter); Gruppe D: %V: 50-56 (Text) / 49-54 (Pseudowörter), VarcoV: 52-58 (Text) / 40-60 (Pseudowörter).

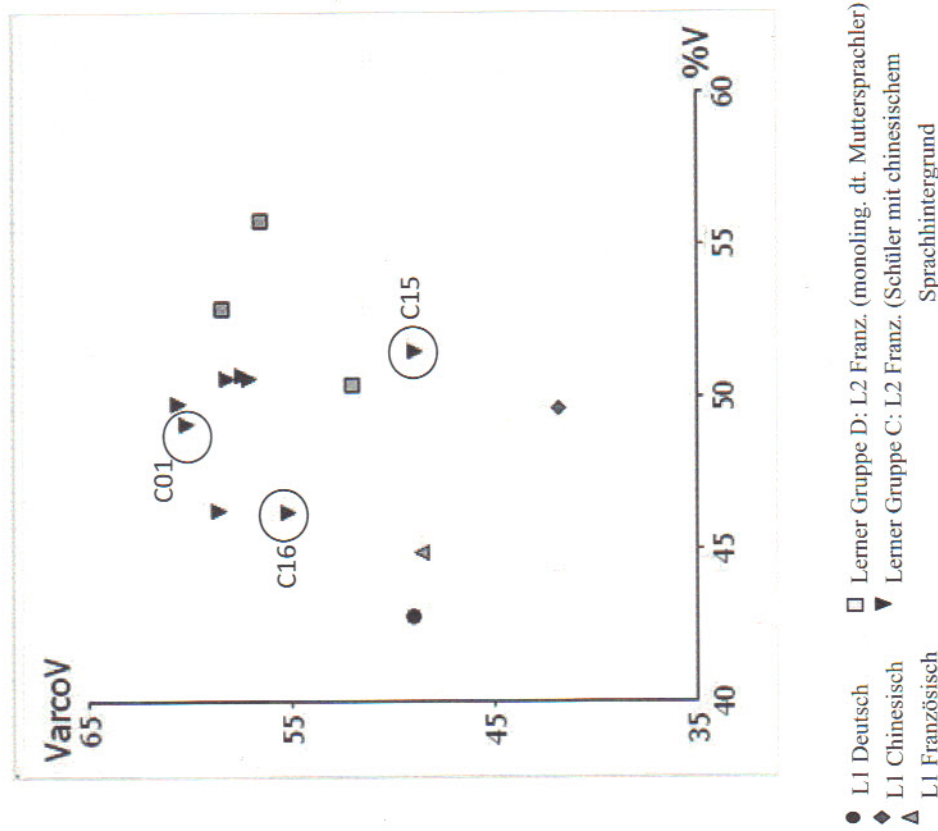
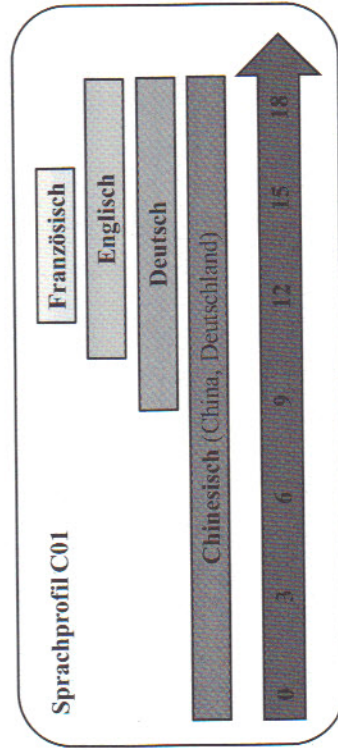


Abbildung 2: VarcoV- und %V-Werte des Lesetexts (Datensatz 1)

China erworben, hat im Alter von 9 Jahren nach der Übersiedlung nach Deutschland das Deutsche als L2 erworben und pflegt das Chinesische als Familiensprache weiter. Die Muttersprache von C15 ist hingegen das Shanghai-Chinesische (上海话 *Shanghai huà*), eine nicht offiziell anerkannte Varietät der Wu-Dialektgruppe;²² das Deutsche wurde im Alter von 3 Jahren in Deutschland erworben, fast zeitgleich das Mandarin-Chinesische, das sowohl Familiensprache ist als auch im schulischen und außerschulischen Rahmen gepflegt wird. C16 hat zwar – ebenfalls wie C01 – mütterliches Chinesisch erworben (L1), jedoch verkompliziert sich die Sprachlernbiografie insofern, als die Probandin vor dem Erwerb des Deutschen (AoL (*age of learning*): 9 Jahre) mehrere Jahre in Russland gelebt und mit Russisch eine weitere akzentzählende Sprache erlernt hat (AoL: 5 Jahre). In Abb. 4 stellen wir exemplarisch die aus dem Fragebogen und den Interviews gewonnenen Daten zur Spracherwerbs- und Lernbiografie der Probandinnen C01, C15 und C16 in Form von Sprachprofilen zusammen. Die fett gedruckten Ziffern im dunkelgrauen Pfeil geben das Alter in Jahren an. Der linke Rand eines Balkens markiert den Beginn des Erwerbs bzw. Erlernens einer Sprache; der rechte Rand zeigt gegebenenfalls das Ende des Fremdsprachenunterrichts an (z.B. Französischunterricht von 11 bis 16 Jahren bei allen Probandinnen).



22 Zwar liegen noch keine experimentellen Studien zum Sprachrhythmus der Wu-Dialekte vor (persönliche Mitteilung: Peggy Mok und Dунhui Zuo, Chinese University of Hongkong; Hongwei Ding, Tongji University Shanghai), doch kann man aufgrund der dem Mandarin-Chinesischen vergleichbaren simplen Silbenstrukturen (Ramsey 1987: 92f.) davon ausgehen, dass auch diese Varietäten eher dem silbenzählenden Typus angehören.

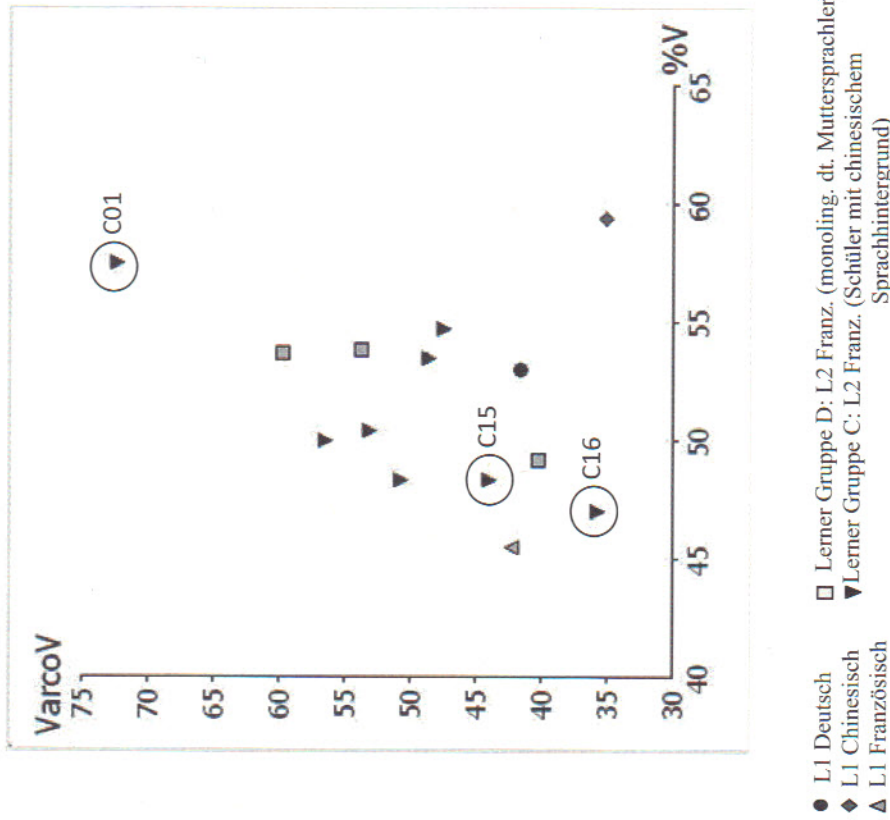


Abbildung 3: VarcoV- und %V-Werte der Pseudowörter (Datensatz 3)

Im Folgenden diskutieren wir exemplarisch die Fälle dreier Probandinnen: Die Lernerin C01 (17 Jahre) produziert den Rhythmus des Französischen wenig zielsprachlich und ist insbesondere bezüglich der VarcoV-Werte sogar deutlich 'schlechter' als die monolingualen Lerner (insbesondere in Datensatz 3); die Sprachdaten der Probandinnen C15 und C16 (15 bzw. 17 Jahre) hingegen kommen in Bezug auf die Rhythmuswerte den zielsprachlichen sehr nahe. Betrachtet man die Spracherwerbs- und Lernbiografien der Probandinnen (vgl. Tab. 1), fällt zunächst auf, dass Probandin C01 im Vergleich zu Probandin C15 über einen vergleichsweise 'starken' chinesischen Sprachhintergrund verfügt: C01 hat Chinesisch als Muttersprache in

C15: Manche Sprachen klingen so gesanglicher, z.B. Italienisch, manchmal bisschen abgehackt ... Ich glaub, dass es da eine Verbindung gibt zu Musik.

C16: Viele können diese Töne nicht so gut und manche Aussprachen nicht so gut, weil die Zunge, also mir ist aufgefallen, bei Sprache ist die Zunge ganz wichtig.

C16: Also wenn ich eine Sprache wie Französisch spreche und da Wörter kommen, die auf anderen Sprachen es auch gibt, denke ich sofort daran, wie man das auf Deutsch, auf Englisch, auf Russisch, auf Spanisch aussprechen könnte. Das heißt, die folgen gleich darauf mit dran und alle verbunden, ja.

C01 präsentiert sich sichtlich als deutschland-affin; ein möglicher Einfluss des Chinesischen auf das Lernen weiterer Sprachen wird im Interview explizit abgelehnt. Es zeigt sich eine dezidiert distanzierte Einstellung zur Herkunftssprache Chinesisch, während das Deutsche einen zentralen Stellenwert einnimmt. In den Äußerungen der beiden anderen Probandinnen lässt sich ein gewisses Maß an metasprachlicher und phonologischer Bewusstheit erkennen: Wenn C15 das Italienische als gesanglich charakterisiert und es mit Sprachen kontrastiert, die "manchmal ein bisschen abgehackt" klingen, spielt sie – wenn auch nicht mit der entsprechenden linguistischen Terminologie – auf das für unser Projekt zentrale Kontinuum zwischen silben- und akzentzählenden Sprachen an. Auch in den Äußerungen von C16 zeigt sich eine Sensibilität für die prosodischen Eigenheiten einzelner Sprachen (hier eher "Töne", also tonale als rhythmische Spezifika) und insbesondere auch für deren Bedeutung als Merkmal fremdsprachlichen Akzents; zudem manifestiert sich ein grundlegendes Bewusstsein über artikulatorische Phonetik ("bei Sprache ist die Zunge ganz wichtig"). Weiterhin geht C16 auf die unterschiedliche Aussprache lautlich ähnlicher Wörter in den von ihr gesprochenen Sprachen ein und hebt zudem hervor, dass diese ihr beim Französischsprechen präsent sind.

Bei aller Vorsicht, die aufgrund unserer noch kleinen Menge an Sprach- und Hintergrunddaten geboten ist, lässt sich als erstes Ergebnis festhalten, dass der chinesischsprachige bzw. mehrsprachige Hintergrund der Probanden aus Gruppe C auf keinen Fall ein Hindernis für den Erwerb des französischen Sprachrhythmus darstellt. Es ist hingegen festzuhalten, dass einige der Lerner (C15, C16) diesen zielsprachlicher produzieren als die monolingual deutschen Lerner. Interessant ist, dass es sich dabei um gerade diejenigen Lerner handelt, die über metasprachliches und insbesondere auch phonologisches Bewusstsein verfügen – eine Eigenschaft, die das Aktivieren entsprechender sprachlicher Charakteristika des Chinesischen (hier: des silbenzählenden Rhythmus) und damit positiven Transfer aus der Herkunftssprache zu befördern scheint.

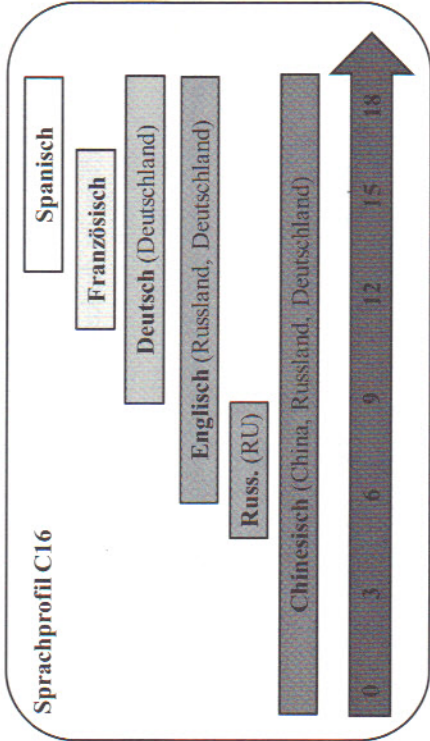
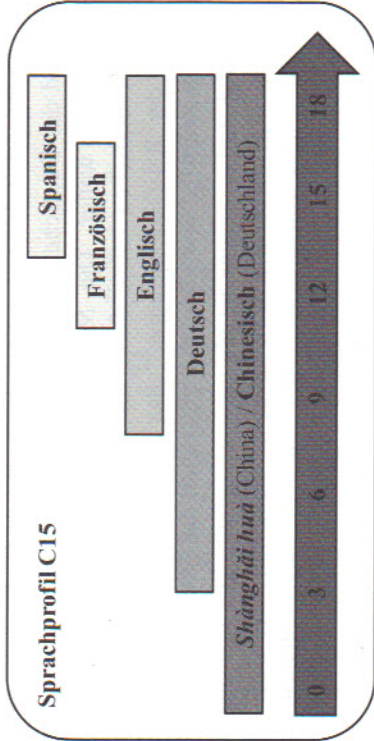


Abbildung 4: Sprachprofile der Probandinnen C01, C15 und C16.

Mit Blick auf die Sprachprofile erscheint es zunächst verwunderlich, dass es C15 und C16 in offensichtlich besserem Maße gelingt, den chinesischen Sprachhintergrund als Basis für positiven Transfer für die Produktion des zielsprachlichen Rhythmus in der Fremdsprache Französisch zu nutzen, als das bei C01 der Fall ist. Bezieht man jedoch die Äußerungen der Probandinnen in den Interviews mit ein, stellt sich dies in einem anderen Licht dar:

C01: Ich glaub, da ich jetzt in Deutschland lebe, ist natürlich sinnvoller, wenn ich gut Deutsch kann ... [Chinesisch] hat jetzt gar keinen richtigen Einfluss darauf, wie ich jetzt (.) Englisch oder Französisch lerne.

Als didaktische Folgerungen und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht lässt sich hieraus Folgendes ableiten – mit aller Vorsicht, die unsere bislang nur exemplarischen Ergebnisse gebieten:

- (1) Spezifika der jeweiligen Lernergruppen sollten aufgedeckt werden, insbesondere in Bezug auf die mutmaßliche Heterogenität der einzelnen Sprachenprofile der mehrsprachigen Lerner.
- (2) Mehrsprachigkeitsbewusstheit sowie insbesondere *phonological awareness* (bezogen auf übereinzelsprachliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der gelernten Fremdsprache und den zuvor gelernten Sprachen) sollten sowohl bei den Lernern als auch vor allem bei den Unterrichtenden gefördert werden (Mehlhorn & Trouvain 2007).

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel unseres Beitrags war es, ein laufendes Forschungsprojekt zum Erwerb romanischer Schulfremdsprachen durch Schüler mit mehrsprachigem Hintergrund im deutschen Schulkontext vorzustellen sowie erste Ergebnisse zu präsentieren und entsprechende tentative Konsequenzen für den schulischen Sprachenunterricht zu formulieren. Auf der Basis erster Auswertungen konnten wir im Hinblick auf den Sprachrhythmus zeigen, dass Schüler mit chinesischem Sprachhintergrund beim Lernen der Fremdsprache Französisch im Vergleich zu monolingual deutschen Lernern nicht benachteiligt sind; einige Probanden produzieren diesen zielsprachlicher als letztere, sind also gegenüber ihren monolingualen Mitschülern vielmehr im Vorteil. Dies lässt sich interpretieren als positiver Transfer aus der Herkunftssprache Chinesisch, die wie die Zielsprache Französisch (und im Gegensatz zur Umgebungs- und Unterrichtssprache Deutsch und zur zuvor gelernten Fremdsprache Englisch) einen silbenzählenden Rhythmus aufweist. Ob ein solcher positiver Transfer erfolgt oder nicht, scheint einerseits mit der Einstellung der Lerner zum Deutschen und zur Herkunftssprache Chinesisch sowie andererseits mit dem Grad des mehrsprachigen und phonologischen Bewusstseins zusammenzuhängen. Für den Fremdsprachenunterricht haben wir aufgrund hierauf tentativ die Forderung nach dem Aufdecken sprachlernbiografischer Besonderheiten der Lerner durch die Unterrichtenden sowie einer stärkeren Förderung von Mehrsprachigkeitsbewusstsein und *phonolo-*

gical awareness sowohl bei den Lernern als auch bei den Lehrenden formuliert.

Das weitere Vorgehen unseres Projekts umfasst die nachfolgend skizzierten Schritte: Zunächst wird unser Methodenrepertoire durch spezifische Tests zur phonologischen Bewusstheit zu verfeinern sein. Hierbei ist geplant, die Lerner zu bitten, eine zielsprachliche Sequenz in ihrer bestmöglichen Aussprache zu produzieren, sie sodann mit der eigenen Aufnahme dieser Sequenz zu konfrontieren und sie in Form von Laut-Denk-Protokollen die eigene Sprachproduktion reflektieren zu lassen (Osburne 2003). Als weiterer Schritt werden die (sprachlichen und außersprachlichen) Daten einer weiteren Kontrollgruppe von monolingualen chinesischen Lernern des Französischen (Erhebung Mai/Juni 2012 in Peking, 16 Probanden, Auswertung laufend) analysiert. Da diese Lerner über vertiefte Erfahrungen mit einer silbenzählenden Sprache verfügen – das Chinesische ist hier L1 sowie Unterrichts- und Umgebungssprache –, erwarten wir hier eine zielsprachlichere Produktion des französischen Sprachrhythmus als bei den monolingual deutschen Lernern und den Lernern mit chinesischem Sprachhintergrund, die das Französische als Fremdsprache im deutschen Schulkontext erlernen. Zeitgleich werden in Hamburg weitere Daten von mehrsprachigen Lernern erhoben; ebenfalls werden die deutsche und die französische Kontrollgruppe vergrößert. Mittelfristiges Ziel ist es, für jede Gruppe die Daten von fünfzehn Probanden auszuwerten, womit im Vergleich zu vorliegenden L2-Rhythmusstudien ein relativ großes Datenkorpus erstellt wird (vgl. z.B. 6 Probanden je Gruppe bei White & Mattys 2007). In einem weiteren Schritt gilt es, die Datensätze (vgl. Abschnitt 5, Tab. 2) in Bezug auf den weiteren prosodischen Parameter Intonation auszuwerten. Hier wird zu prüfen sein, ob bei den mehrsprachigen Lernern typische Transferphänomene wie der durch den Transfer der tonalen Spezifizierung aller Silben hervorgerufene *Staccato*-Effekt auftritt (vgl. Abschnitt 3). Prospektiv soll die Untersuchung auf segmentale Aspekte (zielsprachliche Produktion einzelner Laute) sowie auf nicht-phonologische Bereiche (semantischer Transfer, Morphosyntax etc.) ausgeweitet werden. Auf längere Sicht bietet es sich zudem an, mit dem Türkischen eine weitere silbenzählende Sprache hinzuzunehmen, der im deutschen Schulkontext eine zentrale Rolle als Herkunftssprache zukommt, sowie die Untersuchung auf die Fremdsprache Spanisch auszuweiten und die Datenerhebungen mit entsprechenden Probanden zu replizieren.

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2001), Silben- und akzentzählende Sprachen. In: Haspelmath, Martin; Burkhart, Armin; Ungeheuer, Gerold & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Language Typology and Language Universals. An International Handbook*. Berlin: De Gruyter, 1391-1399.
- Boersma, Paul & Weenink, David (2010), *Praat: Doing phonetics by computer*. Version 5.1.43. [Online: <http://www.praat.org>. 13.04.2012].
- Brown, Adam (1988), The staccato effect in the pronunciation of English in Malaysia and Singapore. In: Foley, Joseph (ed.): *New Englishes: the Case of Singapore*. Singapore: Singapore University Press, 115-128.
- Cortés Moreno, Maximiano (2004), Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes. *Estudios de Fonética Experimental* 13, 79-110.
- Dellwo, Volker; Gutiérrez Díez, Francisco & Gavalda, Nuria (2009), The development of measurable speech rhythm in Spanish speakers of English. In *Proceedings of the 11th International Symposium on Social Communication*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 594-597.
- Dellwo, Volker & Wagner, Petra (2003), Relations between language rhythm and speech rate. In: Solé, Maria-Josep; Recasens, Daniel & Romero, Joaquín (Hrsg.): *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetics Sciences*. Barcelona: Futurgraphic, 471-474.
- Dozat, Timothy; Garston, Stacy; Head, Kellan; Kravitz, Stacy & Riley, Darcy (2012), Speech Rhythm in African American English. Posterpräsentation, *Diversity Conference: Change the Conversation*, Rochester, NY [Online: <http://www.rochester.edu/diversity/assets/pdf/annualconference/garstonposter.pdf>. 10.07.2012].
- Duanmu, San (2007), *The Phonology of Standard Chinese* (2. Aufl.), Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, Daniela (2007), *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt: Lang.
- Fletcher, Janet; Grabe, Esther & Warren, Paul (2005), Intonational variation in four dialects of English: The high rising tune. In: Jun, Sun-Ah (Hrsg.): *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing*. Oxford: Oxford University Press, 390-409.
- Gabriel, Christoph & Meisenburg, Trudel (2007), *Romanische Sprachwissenschaft* (UTB 2897). Paderborn: Fink.
- Gay, Thomas (1978), Effects of speaking rate on vowel formant movements. *Journal of the Acoustical Society of America* 63(1), 223-230.
- Grabe, Esther & Low, Ee Ling (2002), Durational variability in speech and the rhythm class hypothesis. In: Gussenhoven, Carlos & Warner, Natasha (Hrsg.): *Papers in Laboratory Phonology 7*. Berlin: Mouton de Gruyter, 515-546.
- Grice, Martine; Baumann, Stefan & Benzmtüller, Ralf (2005), German intonation in autosegmental-metrical phonology. In: Jun, Sun-Ah (Hrsg.): *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing*. Oxford: Oxford University Press, 55-83.
- Guder, Andreas (2008), Was sind distante Fremdsprachen? Ein Definitionsversuch am Beispiel des Chinesischen. In Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael; Meißner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato & Kämmerer, Miriam (Hrsg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 69-78.
- Gut, Ulrike (2009), *Introduction to English phonetics and phonology*. Frankfurt: Lang.
- Hu, Adelheid (2011), Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121-140.
- Hu, Adelheid (im Druck): Migrant and heritage languages. In Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.): *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2. Aufl. London: Routledge.
- Jouvet, Laurent (2006), *Les petites histoires d'Amandine*. Stuttgart: Klett.
- Jun, Sun-Ah & Fougeron, Cécile (2000), A Phonological Model of French Intonation. In: Botinis, Antonis (Hrsg.): *Intonation: Analysis, Modelling, and Technology*. Dordrecht: Kluwer, 209-242.
- Kvale, Steinar (2007), *Doing Interviews*. Los Angeles: Sage.
- Lehiste, Ilse (1970), *Suprasegmentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lin, Hua & Wang, Qian (2007), Mandarin rhythm: An acoustic study. *Journal of Chinese Linguistics and Computing* 17, 127-40.
- Mairano, Paolo & Romano, Antonio (2010), Un confronto tra diverse metriche ritmiche usando Correlatore. *Proceedings V National AISV Congress*, 79-100.
- Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr.
- Marx, Nicole & Mehlforn, Grit (2010), Pushing the positive: Encouraging phonological transfer from L2 to L3. *International Journal of Multilingualism* 7, 4-18.
- Mehlforn, Grit (2007), Individual Pronunciation Coaching and Prosody. In: Trouvain, Jürgen & Gut, Ulrike (eds.) (2007), *Non-native prosody: phonetic description and teaching practice*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 211-236.
- Mehlforn, Grit (2008), Russisch nach Englisch, Polnisch nach Russisch. Überlegungen zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik der slavischen Sprachen aus phonetischer Sicht. In: Geist, Ljudmila & Mehlforn, Grit (Hrsg.): *XIV. JungslavistInnenreffen in Stuttgart*. München: Kubon & Sagner, 117-145.
- Mehlforn, Grit & Trouvain, Jürgen (2007), Sensibilisierung von Fremdsprachenlernenden für Prosodie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 12 (2), 2007, 25 Seiten, [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/navigation/startbei.htm>. 17.07.2012].
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfortbildungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Oudin, Terence (2003), Cross-Linguistic Influence. In: Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell, 436-486.
- Osborne, Andrea G. (2003), Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41, 131-141.
- Payne, Elinor; Post, Brechtje; Astruc, Lluïsa; Prieto, Pilar & Vanrell, Maria del Mar (2011), Measuring child rhythm. *Language and Speech* 55, 203-229.
- Ramsey, S. Robert (1987), *The languages of China*. Princeton: Princeton University Press.
- Ramus, Franck; Nespor, Marina & Mehler, Jacques (1999), Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition* 73, 265-292.

Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid & Hesse, Hermann-Günter (2010), Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin & Röhrer, Charlotte (Hrsg.): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55), 78-100.

Rothman, Jason (2011), L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The syntactic primacy model. *Second Language Research* 27, 107-129.

Rothman, Jason & Cabrelli Amaro, Jennifer (2010), What variables condition syntactic transfer: A look at the L3 initial state. *Second Language Research* 26, 189-218.

Schmidt, Claudia (2010), Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 858-866.

Trofimovich, Pavel & Baker, Wendy (2006), Learning Second Language Suprasegmentals: Effect of L2 Experience on Prosody and Fluency Characteristics of L2 Speech. *Studies in second language acquisition* 28, 1-30.

White, Laurence & Mattys, Sven L. (2007), Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics* 35, 501-522.

Wioland, François (1985), *Les structures syllabiques du Français*. Genf/Paris: Slatkine Champion.

Wrembel, Magdalena; Gut, Ulrike & Mehlhorn, Grit (2010), Phonetics/phonology in third language acquisition: Introduction. *International Journal of Multilingualism* 7, 1-3.

Sprachendidaktische Innovations- und Transferforschung. Ein Forschungsbereich mit Zukunftspotenzial

Bernd Tesch¹

Frequently foreign language teachers complain that didactic approaches are too far away from classroom reality; conversely, foreign language didactics experts complain about teachers' occasional lack of didactic interest. Theory and practice correspond in a natural tension (not only) in the field of foreign language teaching. Several reasons indicate that this field of tension needs to be investigated more thoroughly than before. As a result, foreign language didactic innovation and transfer research could specify the "drop height" of didactic theory with regard to the foreign language classroom and thus the conditions for a successful foreign language didactic transfer of knowledge.

1. Didaktische Innovation und didaktischer Transfer in den Fremdsprachen: ein Problemaufriss

Fremdsprachendidaktische Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts stehen in einem Spannungsverhältnis. Fachdidaktische Theorie denkt vor, muss vordenken. Unklar bleibt meist, ob sie und wenn ja, wie weit sie bis zu den Klassenzimmern vordringt. *Language awareness*, Didaktik des Fremdverstehens, *task based language learning*, Mehrsprachigkeitsdidaktik sind zentrale Begriffe der letzten zwanzig Jahre, um nur einige Beispiele zu nennen. Über die Umsetzung in der Praxis, nicht nur in Einzelfällen, sondern in der Breite, wissen wir relativ wenig. Ursula Bredel (2007: 243) führt mit Bezug auf grammatikdidaktische Konzepte aus:

[Sie] entstehen an Universitäten oder in Forschungseinrichtungen. Bis sie als Grammatikunterricht in der Schule realisiert werden, ist es ein langer Weg. Ob sie dort überhaupt ankommen, ist von vielen Faktoren abhängig, von denen hier nur einige genannt werden können: Findet das neue Modell Eingang in die Lehrerbildung? Ist das neue Modell so überzeugend, dass es die Lehramtskandidat/innen als mögliche Option für ihre spätere unterrichtliche Arbeit in Erwägung ziehen? Ist das Modell hinreichend 'praktisch'; d.h. stehen Lehr-Lernmaterialien zur Verfügung? Gibt es einen gesellschafts-/bildungspolitischen Willen zur Veränderung herkömmlicher Vor-

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Bernd Tesch, Bondickstr. 83 B, 13469 Berlin, Tel. 030-2093 46531, betesch@t-online.de