

Musikalische und sprachliche Prosodie im Erwerb des
Französischen als Fremdsprache – eine empirische
Studie mit Lernenden der Sekundarstufe II

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 05 – Philosophie und Philologie
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

von

Lisa Ratzke

aus Balingen

Aachen, den 31. Oktober 2024

Referent: Prof. Dr. Christoph Gabriel

Korreferent: Dr. Markus Christiner

Tag des Prüfungskolloquiums: 07.01.2025

INHALTSVERZEICHNIS

I.	EINLEITUNG	1
I.1	Themenstellung und Ziel.....	1
I.2	Kapitelüberblick	8
II.	THEORETISCHER HINTERGRUND.....	10
II.1	Grundlagen der Prosodie	10
II.1.1	Definition.....	10
II.1.2	Sprachprosodische Strukturen.....	15
II.1.2.1	Dauerbasierte Merkmale (Rhythmus)	15
II.1.2.1.1	Definition.....	15
II.1.2.1.2	Theoriemodell zur Beschreibung des französischen Sprachrhythmus.....	18
II.1.2.2	F ₀ -basierte Merkmale (Akzentuierung und Intonation)	22
II.1.2.2.1	Definition.....	22
II.1.2.2.2	Zur Modellierung der französischen Intonation.....	27
II.2	Schulischer Erwerb französischer Prosodie	32
II.2.1	Die Aussprachekompetenz im Rahmen der Französischdidaktik.....	32
II.2.2	Stellenwert der Prosodie im Kontext der aktuellen Situation der Aussprachedidaktik	36
II.2.3	Förderung des schulischen L2-Erwerbs der französischen Prosodie	44
II.3	(Sprach-)Prosodie in der Musik	50
II.3.1	Musikprosodische Strukturen.....	50
II.3.1.1	Rhythmus in der Musik	50
II.3.1.2	Melodie und Intonation in der Musik.....	53
II.3.1.2.1	Melodie.....	54
II.3.1.2.2	Intonation.....	55
II.3.2	Sprachprosodische Parameter im gesungenen Französisch – Kontrastierung mit gesprochener Sprache	57
II.3.2.1	Rhythmus im gesungenen Französisch	58
II.3.2.2	Melodie im gesungenen Französisch	63
II.3.3	Singen als Verknüpfung von musikalischer und sprachlicher Prosodie	64
II.4	Musikalität und Sprachfähigkeiten.....	66

II.4.1	Zum Begriff der Musikalität.....	66
II.4.2	Zusammenspiel musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten vor dem Hintergrund ihrer Verarbeitungsmechanismen	68
II.4.3	Musikalität und Erwerb (fremd-)sprachlicher Fähigkeiten.....	77
II.4.3.1	Musikalität und Erstspracherwerb.....	79
II.4.3.2	Musikalität und Fremdsprachenerwerb	81
II.4.3.2.1	Musikalität und Erwerb segmentaler fremdsprachlicher Aussprachefertigkeiten	85
II.4.3.2.2	Musikalität und Erwerb fremdsprachlicher Prosodie	86
II.4.3.3	Musikalisches Training und Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten.....	89
II.4.3.3.1	Musikalisches Training und Förderung des lautsprachlichen Lernens	93
II.4.3.3.2	Musikalisches Training und Förderung nicht-lautlicher Sprachkompetenzbereiche	101
II.5	Zum Musikeinsatz im Französischunterricht	107
II.5.1	Historischer Abriss	107
II.5.2	Formen- und Funktionsvielfalt von Musik im Französischunterricht.....	109
II.5.2.1	Überblick	110
II.5.2.1.1	Das französische Chanson.....	111
II.5.2.1.2	Pop- und Rockmusik	114
II.5.2.1.3	Rap-Musik	116
II.5.2.1.4	Klassische Musik.....	120
II.5.2.2	Förderung der segmentalen und prosodischen Kompetenz durch Musik	122
II.5.3	Unterrichtsmethodische Ansätze zum Musikeinsatz im Französischunterricht mit Ziel des Prosodieerwerbs.....	126
II.5.3.1	Französischdidaktische Ansätze unter besonderer Berücksichtigung der Prosodie	126
II.5.3.2	Nutzung musikalischer Prosodie beim Singen in der Fremdsprache	128
II.6	Zusammenfassung	130
III.	METHODIK.....	132
III.1	Überblick	132
III.1.1	Anlage des Forschungsdesigns.....	132
III.1.2	Forschungsfragen	132
III.1.3	Überblick über die methodische Ausrichtung des Forschungsprojekts	133
III.1.4	Der Mixed-Methods-Ansatz.....	135
III.1.4.1	Das Prä-Posttest-Kontrollgruppendesign	136

III.1.4.1.1	Reflexion der Datenerhebung 1 (T1: Musikalität, <i>Speech perception</i>).....	136
III.1.4.1.2	Reflexion der Datenerhebung 2 (T2 Prätest: vor der Intervention).....	137
III.1.4.1.3	Reflexion der Datenerhebung 3 (T3 während der Intervention)	138
III.1.4.1.4	Reflexion der Datenerhebung 4 (T4 Posttest: nach der Intervention).....	139
III.1.4.1.5	Reflexion methodischer Stärken und möglicher Herausforderungen des Prä-Post- test- Kontrollgruppendesigns	140
III.1.4.2	Das Tiefeninterview	141
III.1.4.2.1	Definition.....	142
III.1.4.2.2	Reflexion methodischer Stärken und möglicher Herausforderungen des leitfaden- gestützten Interviews	143
III.1.4.2.3	Reflexion der Datenerhebung 5 (T5: Interviewdurchführung)	145
III.1.5	Wissenschaftliche Gütekriterien.....	146
III.1.5.1	Definition und Ziel	146
III.1.5.2	Gütekriterien in der quantitativen Forschung.....	147
III.1.5.3	Gütekriterien in der qualitativen Forschung.....	147
III.1.5.4	Gütekriterien in der Mixed-Methods-Forschung und der vorliegenden Studie ..	148
III.2	Sample: Beschreibung der Versuchsgruppen.....	150
III.2.1	Überblick Gesamtstudie	150
III.2.2	Stichprobe Interventionsstudie	150
III.2.2.1	Experimentalgruppe	151
III.2.2.2	Kontrollgruppe	151
III.2.2.3	L1-Gruppe	152
III.2.3	Stichprobe Tiefeninterviews.....	153
III.3	Entwicklung und Ablauf der Interventionsstudie.....	154
III.3.1	Planung und Konzeption der Interventionsstudie	154
III.3.2	Ziele und Kompetenzen.....	156
III.3.2.1	Kompetenzziele für die Experimentalgruppe.....	156
III.3.2.2	Kompetenzziele für die Kontrollgruppe.....	158
III.3.3	Methodisch-didaktische Überlegungen	158
III.3.3.1	Reduzierter Input (Minimalinput)	162
III.3.3.2	Musikalischer Input (Extra-Input).....	163
III.3.4	Ablauf der Interventionsstudie	169
III.3.4.1	Durchführung in der Experimentalgruppe	169
III.3.4.2	Durchführung in der Kontrollgruppe	179
III.4	Aufbau und Ablauf der leitfadengestützten Interviews.....	183

III.4.1	Erhebungszeitpunkte und -orte der Interviewaufnahmen	183
III.4.2	Ablauf der Tiefeninterviews.....	183
III.5	Erhebungsinstrumentarium	184
III.5.1	Messung von Musikalität und der <i>PROMS-S</i> -Musikalitätstest	184
III.5.2	<i>Speech perception test</i>	186
III.5.3	Kurzfragebogen (Sprach- und musikbiografische Daten)	187
III.5.4	Audio-Aufnahmen der Interventionsstudie	188
III.5.4.1	Lesetext	188
III.5.4.2	Diskursvervollständigungsaufgabe (<i>DCT</i>).....	189
III.5.5	Tiefeninterviews (Leitfadeninterviews)	190
III.6	Auswertung: Analyseinstrumente und Datenaufbereitung.....	192
III.6.1	<i>PROMS-S</i> -Musikalitätstest	192
III.6.2	<i>Speech perception test</i>	192
III.6.3	Sprach- und musikbiografische Daten	193
III.6.4	Rhythmusanalyse (<i>Correlatore</i>).....	193
III.6.5	Intonationsanalyse	194
III.6.5.1	Phonologische Teilanalyse	194
III.6.5.2	Phonetische Teilanalyse	195
III.6.6	Interviewanalyse.....	196
IV.	ERGEBNISSE.....	197
IV.1	Ergebnisse Rhythmusanalyse	197
IV.1.1	Lesetext	197
IV.1.2	<i>DCT</i>	201
IV.1.3	Diskussion	202
IV.2	Ergebnisse Intonationsanalyse	206
IV.2.1	Lesetext	206
IV.2.1.1	Ergebnisse phonologische Analyse	206
IV.2.1.2	Ergebnisse phonetische Analyse	210
IV.2.2	<i>DCT</i>	215
IV.2.2.1	Ergebnisse phonologische Analyse	215
IV.2.2.2	Ergebnisse phonetische Analyse	218
IV.2.3	Diskussion	219
IV.3	Individuelle Lernerprofile	221
IV.3.1	Lernerprofile 1–5: hohe Musikalität (perzeptiv und/oder produktiv)	223

IV.3.2	Lernerprofil 6: durchschnittliche Musikalität (durchschnittlicher <i>PROMS</i> -Score, Singen).....	241
IV.3.3	Lernerprofile 7–9: niedrige Musikalität (niedriger <i>PROMS</i> -Score, keine Musikpraxis).....	245
IV.3.4	Fazit: Entwicklungstendenzen.....	256
V.	GESAMTDISKUSSION.....	258
VI.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	269
VII.	BIBLIOGRAFIE	275
	ANHANG.....	309

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation befasst sich auf empirischer Basis mit dem Erwerb der französischen Prosodie durch deutschsprachige Lernende im schulischen Kontext. Dabei werden mit Rhythmus und Intonation sowohl dauer- als auch tonhöhenbasierte Merkmale in den Blick genommen. Auf beiden Ebenen unterscheiden sich Erst- und Zielsprache deutlich voneinander: Das Deutsche zeichnet sich durch einen akzentzählenden Rhythmus und ein wortbasiertes Intonationssystem aus, während das Französische eine silbenzählende Sprache mit phrasenbasierter Intonation ist. Ziel ist es zu ermitteln, ob der didaktische Einsatz von Musik im Unterricht den Prosodieerwerb dahingehend positiv beeinflusst, dass typische prosodische Merkmale der L1 in geringerem Maße in die Fremdsprache übertragen werden.

Dazu wurde eine Interventionsstudie mit zwei Lernergruppen durchgeführt: einer Experimentalgruppe mit spezifischem Musik-Input und einer Kontrollgruppe mit reduziertem Input ohne Musik. Durch Hören und Singen französischsprachiger Lieder und die analytische und kreative Auseinandersetzung mit diesen wurden die relevanten prosodischen Parameter im Klassenverband erarbeitet. Die Erhebung umfasst neben zwei Arten von lautsprachlichen Daten (gelesen und semi-spontansprachlich), die in einem Prä-post-Design vor und nach der Intervention erhoben wurden, auch außersprachliche Daten aus einem Musikalitätstest, einem Spracherkennungstest und einem Fragebogen zur individuellen Sprach- und Musikpraxis. Ergänzend wurden mit einzelnen Lernenden semi-fokussierte Interviews durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen positive Effekte des Musikeinsatzes auf den Erwerb von Rhythmus und Intonation sowie auf den Sprachfluss. Überdies deuten die Ergebnisse der Einzelfallanalysen auf einen positiven Einfluss ausgeprägter musikalischer Profile hin, insbesondere bei Personen mit hohen musikalischen Wahrnehmungsfähigkeiten und aktiver Musikpraxis.

Abstract

This dissertation empirically examines the acquisition of French prosody by German-speaking learners in an educational setting. Both duration-based and pitch-based characteristics, i.e., rhythm and intonation are considered. It is noteworthy that at both prosodic levels, the learners' L1 and the target language show substantial disparities: German is marked by its stress-timed rhythm and its word-based intonation, while French is a syllable-timed language with a phrase-based intonational system. The central objective of this study is to ascertain whether the incorporation of music in the teaching of French exerts a favorable influence on the acquisition of prosody, in that negative transfer of characteristic prosodic features of the learners' first language to the foreign language occurs to a lesser extent.

To this end, an intervention study was conducted with two learner groups: an experimental group with specific musical input and a control group without such musical input. The relevant prosodic parameters were developed in class by listening to and singing French songs and engaging with them analytically and creatively. The intervention study incorporated both read and semi-spontaneous speech data, which were collected in a pre-post design, with the recordings made before and after the intervention. The survey also included extra-linguistic data from a musicality test, a speech recognition test, and a questionnaire on individual language and music practice. Furthermore, semi-focused interviews were conducted with individual learners.

The findings indicate that the utilization of music in the classroom exerts a beneficial effect on the acquisition of rhythm and intonation, as well as on the learners' fluency. Furthermore, the results of the individual case analyses suggest a positive influence of pronounced musical profiles, particularly among individuals with high musical perception skills and active music practice.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Prosodische Hierarchie nach Nespor/Vogel (2007) mit der englischen Bezeichnung der einzelnen Hierarchieebenen (vgl. Nespor/Vogel 2007).	13
Abbildung 2:	Hierarchisch angelegte Struktur der französischen Intonation und Zuordnung von Tönen zu prosodischen Einheiten nach Jun/Fougeron (2002) (vgl. Jun/Fougeron 2002, 152).	29
Abbildung 3:	Tonmodellierung einer Akzentphrase (= AP) nach dem Modell von Post (2000;2002) (vgl. Post 2000, 154).	30
Abbildung 4:	Methodischer Aufbau der Interventionsstudie.	134
Abbildung 5:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) der Experimentalgruppe zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_I_III).	198
Abbildung 6:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) der Kontrollgruppe zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Ko_I_III).	199
Abbildung 7:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Experimentalgruppe vor der Intervention (Gr_Exp_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	213
Abbildung 8:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Kontrollgruppe vor der Intervention (Gr_Ko_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	214
Abbildung 9:	Modell der innerhalb der Intervention empirisch überprüften prosodischen Parameter.	221
Abbildung 10:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_1 vor der Intervention (Gr_Exp_1_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	224
Abbildung 11:	Normalisierte F0-Kontur für Satz 1 des Lernenden Gr_Exp_1 vor der Intervention (Gr_Exp_1_I, grüne Linie) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III, rote Linie) sowie der L1-Gruppe (L1, graue Linie).	225
Abbildung 12:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_1).	226
Abbildung 13:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_2 vor der Intervention (Gr_Exp_2_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_2_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	229

Abbildung 14:	Satz 3, realisiert vom Lernenden Gr_Exp_2 vor der Intervention (obere Darstellung) bzw. nach der Intervention (untere Darstellung).	230
Abbildung 15:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_2).	231
Abbildung 16:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_1 vor der Intervention (Gr_Ko_1_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	233
Abbildung 17:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Ko_1).	234
Abbildung 18:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_8 vor der Intervention (Gr_Exp_8_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_8_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	236
Abbildung 19:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_8).	238
Abbildung 20:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_7 vor der Intervention (Gr_Ko_7_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_7_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	239
Abbildung 21:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Ko_7).	240
Abbildung 22:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_12 vor der Intervention (Gr_Exp_12_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_12_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	242
Abbildung 23:	Satz 3, realisiert von der Lernenden Gr_Exp_12 vor der Intervention (obere Darstellung) bzw. nach der Intervention (untere Darstellung).	243
Abbildung 24:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_12).	244
Abbildung 25:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_6 vor der Intervention (Gr_Exp_6_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_6_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	246
Abbildung 26:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_6).	247
Abbildung 27:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_9 vor der Intervention (Gr_Exp_9_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_9_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	249

Abbildung 28:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_9).	250
Abbildung 29:	Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_16 vor der Intervention (Gr_Exp_16_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_16_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.	251
Abbildung 30:	Satz 1, realisiert vom Lernenden Gr_Exp_16 vor der Intervention (obere Darstellung) bzw. nach der Intervention (untere Darstellung).	252
Abbildung 31:	Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Ko_7).	254

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Textsetting</i> eines Ausschnitts von <i>Pleure en Silence</i> , KJ, mit Synkopierung (Spalten 6–8) (vgl. Rossi 2015, 249).	117
Tabelle 2:	Übersicht über die Versuchsgruppen unter Nennung der jeweiligen Personengruppe (Spalte 2) mit Kürzel (Spalte 1), des Durchschnittsalters (Spalte 3), der Stichprobengröße (Spalte 4) sowie der Zeitpunkte und -orte der entsprechenden Datenerhebungen (Spalte 5).	150
Tabelle 3:	Übersicht über die sprachbiografischen Daten der L1-Gruppe.	152
Tabelle 4:	Geplanter Zeitrahmen der Interventionsstudie für beide Versuchsgruppen.	154
Tabelle 5:	Darstellung der im Rahmen des Extra-Inputs verwendeten Lieder.	164
Tabelle 6:	Darstellung des in der Experimentalgruppe erfolgten Interventionsablaufs unter Nennung von Unterrichtstermin (Spalte 1), inhaltlichem Thema (Spalte 2), Thema aus dem musikalischen Input (Spalte 3) sowie dem Zeitraum der erfolgten Datenerhebung (Spalte 4).	169
Tabelle 7:	Darstellung des in der Kontrollgruppe erfolgten Interventionsablaufs unter Nennung von Unterrichtstermin (Spalte 1), inhaltlichem Thema (Spalte 2), Thema aus dem reduzierten Input (Spalte 3) sowie dem Zeitraum der erfolgten Datenerhebung (Spalte 4).	180
Tabelle 8:	Mittlere Sprechgeschwindigkeit Lesetext (Segmente/Sekunde).	200
Tabelle 9:	Mittlere Sprechgeschwindigkeit <i>DCT</i> (Segmente/Sekunde).	201
Tabelle 10:	Anzahl der innerhalb der drei Zielsätze realisierten APn im Verlauf der Intervention (Vergleich L1-F und Gr_Exp). Oberer Abschnitt: Teilnehmende mit L1 Französisch (Gruppe L1-F); mittlerer Abschnitt: Lernende _{Experimental} Zeitpunkt I (Gruppe Gr_Exp_I); unterer Abschnitt: Lernende _{Experimental} Zeitpunkt III (Gruppe Gr_Exp_III).	206
Tabelle 11:	Anzahl der innerhalb der drei Zielsätze realisierten APn im Verlauf der Intervention (Vergleich L1-F und Gr_Ko). Oberer Abschnitt: Lernende _{Kontroll} Zeitpunkt I (Gruppe Gr_Ko_I); unterer Abschnitt: Lernende _{Kontroll} Zeitpunkt III (Gruppe Gr_Ko_III).	209
Tabelle 12:	Mittelwertabweichungen beider Untersuchungsgruppen pro Satz und Lernendem/r zunächst für Zeitpunkt I (obere Tabellenhälfte) sowie für Zeitpunkt III (untere Tabellenhälfte).	210
Tabelle 13:	Abweichung pro Silbe der Experimentalgruppe vor der Intervention (Gr_Exp_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	213
Tabelle 14:	Abweichung pro Silbe der Kontrollgruppe vor der Intervention (Gr_Ko_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	214

Tabelle 15:	Nennung der einer AP jeweils zugrunde liegenden Silbenanzahl für die im Rahmen des <i>DCT</i> berücksichtigten Lernenden zu beiden Messzeitpunkten I und III.	215
Tabelle 16:	Mittelwertabweichung pro Person und Zeitpunkt für den <i>DCT</i> .	218
Tabelle 17:	Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_1 vor der Intervention (Gr_Exp_1_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	225
Tabelle 18:	Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_2 vor der Intervention (Gr_Exp_2_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_2_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	230
Tabelle 19:	Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_1 vor der Intervention (Gr_Ko_1_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	233
Tabelle 20:	Einzel-Scores im Rahmen des <i>PROMS-S</i> -Musikalitätstests (Gr_Ko_1).	235
Tabelle 21:	Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_8 vor der Intervention (Gr_Exp_8_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_8_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	236
Tabelle 22:	Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_7 vor der Intervention (Gr_Ko_7_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_7_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	240
Tabelle 23:	Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_12 vor der Intervention (Gr_Exp_12_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_12_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	242
Tabelle 24:	Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_6 vor der Intervention (Gr_Exp_6_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_6_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	246

Tabelle 25:	Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_9 vor der Intervention (Gr_Exp_9_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_9_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	249
Tabelle 26:	Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_16 vor der Intervention (Gr_Exp_16_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_16_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz <i>Je n'avais plus d'argent</i> ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).	252
Tabelle 27:	Einzel-Scores im Rahmen des <i>PROMS-S</i> -Musikalitätstests (Gr_Exp_16).	254

Danksagung

Mein Dank gilt in erster Linie Herrn Prof. Dr. Christoph Gabriel als Erstgutachter meines Disserationsprojekts, der den Arbeits- und Forschungsprozess in jeder Phase zielgerichtet, konstruktiv und unterstützend begleitet hat.

Ebenso danke ich Herrn Dr. Markus Christiner, der die vorliegende Arbeit als Zweitgutachter begleitet und mit wertvollen Anregungen und Impulsen bereichert hat.

Danken möchte ich darüber hinaus Noémie, die in vielerlei Hinsicht als Impulsgeberin fungiert und aus L1-Perspektive bei Fragen jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Auch Alexandra sei für ihre Begleitung mein expliziter Dank ausgesprochen.

Überdies gilt mein Dank Lena sowie Ulli, Roland, Markus und Jakob für ihre stete Bekräftigung und Begleitung.

Abschließend möchte ich auch Herrn Prof. Daniel Jacob in meinen Dank einschließen. Ohne seine Gedanken Anregungen zu Beginn der Projektplanung wäre die Arbeit so nie entstanden.

Und ich danke Chris, der mit seiner unnachahmlichen Art stets an das Gelingen des Projekts geglaubt und mir damit Kraft und Ermutigung geschenkt hat.

Aachen, im Oktober 2024

I. Einleitung

I.1 Themenstellung und Ziel

Sprache und Musik stellen beide auditive Kommunikationssysteme dar, die in ihrem Zusammenspiel bereits aus unterschiedlichster Perspektive untersucht worden sind. So existiert eine Vielzahl an Studien in diesem Themengebiet, die von Untersuchungen zur Genese von Sprache und Musik (vgl. u. a. Brown 2000; Altenmüller 2004; Cross/Woodruff 2009; Mehr et al. 2021) über die Erforschung neurokognitiver Aspekte der Hirnforschung bei Prozessen der Sprach- bzw. Musikverarbeitung (vgl. u. a. Jentschke et al. 2008) bis hin zu Korrelationen zwischen erworbenen sprachlichen bzw. musikalischen Fähigkeiten (vgl. u. a. Wong/Perrachione 2007; Fonesca-Mora et al. 2011; Kempe et al. 2015; Toscano-Fuentes 2016; Christiner 2018; Christiner et al. 2022a; 2022b) reichen. Ebenso in diesem Kontext anzusiedeln sind Studien, die die Ausprägung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeiten bei gleichzeitig vorliegenden Sprachstörungen fokussieren (vgl. u. a. Patel et al. 2008; Groß et al. 2023) sowie psycholinguistische Untersuchungen zur Erforschung von Sprachstörungen und deren rehabilitativer Behandlung (vgl. u. a. Sallat 2008).

Hauptanliegen weiterer Forschungsarbeiten an der Schnittstelle von Sprache und Musik nehmen etwa die Emotionsforschung und diesbezüglich affektiv in Erscheinung tretende prosodische Phänomene in Sprache und Musik in den Blick (vgl. u. a. Sollberger et al. 2003; Steinbeis/Koelsch 2011; Lahdelma/Eerola 2024).

Ebenso finden die Entwicklungs- und die Musikpsychologie vermehrt Interesse an den Zusammenhängen von Sprache und Musik, besonders mit Fokus auf die bei der Interaktion mit Kindern zu beobachtenden Erscheinungsformen des kindgerichteten Sprechens sowie auf die frühkindliche sprachliche und musikalische Entwicklung (vgl. u. a. Trevarthen 1999; Dissanayake 1999; Stadler Elmer 2002; Franco et al. 2022). Ausgehend davon liegen ebenso Studien vor, die die Einflussnahme der akustischen Merkmale kindgerichteten Sprechens auf die kindliche sensomotorische, emotionale und sprachliche Entwicklung untersuchen (vgl. u. a. Punamäki et al. 2024).

Die Fülle an unterschiedlichen Studien im Bereich von Sprache und Musik beruht in erster Linie auf den vielfältigen Verbindungslinien, die sich an deren Schnittstelle ergeben.

So weisen beide Ausdrucksbereiche, sowohl Sprache als auch Musik, unterschiedliche Überschneidungspunkte auf, durch die sie unabdingbar miteinander verflochten sind. Neben analogen Merkmalen auf kognitiver Ebene (vgl. Yang et al. 2014, 1) teilen sie insbesondere Gemeinsamkeiten struktureller Natur, die sich auf akustischer Ebene äußern: Sie lassen sich in Phrasen untergliedern, die durch prosodische Grenzen¹ voneinander getrennt sowie gleichzeitig durch Unterschiede in den Parametern Tonhöhe und Länge markiert sind (vgl. Boll-Avetisyan et al.

¹ Diese können tonal oder zusätzlich durch Pausen markiert sein.

2017, 1). Die prosodische Gliederung der Sprache in ihrer rhythmischen Gestalt ist daher eng verknüpft mit Modulationen in der Intensität der Sprechstimme, der Dauer (zeitliche bzw. dauerbasierte Struktur) sowie der Tonhöhenfrequenz (tonhöhenbasierte Struktur). Diese prosodischen Strukturen unterliegen einer engen Interaktion, die sich im jeweiligen Zusammenspiel als sprachspezifische Prosodie äußert. Beide Systeme weisen überdies im Zuge der Einteilung in Phrasen eine hierarchische Organisation auf (vgl. u. a. Riegler 2014, 95).²

Da die genannten Analogien zwischen Sprache und Musik häufig Verknüpfungen zu weiteren Forschungszweigen aufweisen, lässt sich das Themengebiet an der Schnittstelle zwischen Sprache und Musik nicht ausschließlich monodisziplinär betrachten. Die verstärkte Hinwendung zur Interdisziplinarität, die sich bereits anhand des obigen Überblicks zeigt und sich in der Erforschung des Themenfelds im Bereich von Sprache und Musik etabliert hat, lässt sich insbesondere darauf zurückführen, dass diesen unterschiedlichen Verknüpfungen Rechnung getragen werden soll.

Anhand der eingangs skizzierten Forschungsperspektiven an der Schnittstelle zwischen Sprache und Musik wird die schier unerschöpfliche Fülle potenziell zu berücksichtigender Aspekte deutlich, die im Rahmen einer Einzelstudie nie vollumfänglich und daher stets aus einer spezifischen Perspektive zu betrachten ist. In der vorliegenden Arbeit besteht diese spezifische Perspektive aus der Beschäftigung mit der prosodischen Phonologie sowie der prosodischen Parameter in der Musik. Im Rahmen einer Intervention sollen die prosodisch-phonologischen Kompetenzen der Lernenden mithilfe der prosodischen Parameter, die beim Hören und Singen von Musik relevant sind, gefördert werden.

Dies erscheint im Besonderen deshalb relevant, da prosodische Strukturen ein wesentliches Kriterium dafür darstellen, in welchem Maße produziertes Sprachmaterial aus der Perspektive der Zielsprache als wohlgeformt und authentisch einzuordnen ist (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2021, 433, 438). Für Personen mit Erstsprache Französisch bilden neben segmentalen Aspekten (d. h. solche, die einzelne Laute betreffen) insbesondere die prosodischen Parameter grundlegende Aspekte, anhand derer im Rahmen des L2-Erwerbs³ Aussagen über die Authentizität der erlernten Sprache getroffen werden können. So lässt sich eine Fremdsprache beispielsweise explizit über den Sprachrhythmus wahrnehmen und identifizieren (vgl. II.2.2).

Dabei spielt das konkret produzierte Sprachsignal eine entscheidende Rolle. So kann es vorkommen, dass morphosyntaktisch korrekt gebildete Strukturen in der Fremdsprache aufgrund einer nicht zielsprachlich realisierten Prosodie aus der Perspektive des L1-Ohrs fehlerhaft oder zumindest unauthentisch erscheinen. Dies manifestiert sich bei deutschsprachigen Französischlernenden insbesondere in der (unbewusst erfolgenden) Übernahme des deutschen Wortakzents in die Fremdsprache. Hierbei gesellt sich zu einer lexikalisch, morphologisch und syntaktisch

² Eine genauere Besprechung der prosodischen Analogien in Sprache und Musik wird unter II.3 vorgenommen.

³ Die Bezeichnung L2 wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl für die zweite als auch für jede weitere, im schulisch-institutionell gesteuerten Kontext erworbene Fremdsprache verwendet. In dieses Verständnis explizit nicht einbegriffen ist der nach Abschluss des L1-Erwerbs stattfindende kindliche L2-Erwerb im Migrationskontext. Die Abkürzung L2 verweist daher auf das gesteuerte Fremdsprachenlernen.

möglicherweise einwandfrei produzierten Ebene eine inkohärente Phrasengestaltung. Letztere zeigt sich grundsätzlich anhand der phonetischen Oberflächenkorrelate der Tonhöhe, der Lautstärke sowie der Dauer und kann in dem erwähnten Fall in erster Linie durch Tonhöhenbewegungen von Tief (erste Silbe eines Lexems) zu Hoch (Finalsilbe eines Lexems) nachvollzogen werden. Während dieses Tonschema bei der unmarkierten Realisierung von isolierten Wörtern der zielsprachlichen Realisierung entspricht, z. B. *chanSON*,⁴ erweckt die Realisierung einer prosodischen Prominenz auf der jeweils letzten Silbe aller lexikalischen Einheiten in einem Satz den Eindruck eines negativen L1-Transfers aus dem Deutschen (vgl. Gabriel et al. 2022b, 64). Der einfache Deklarativsatz *Le prof s'appelle Monsieur Bernard* z. B., den L1-Sprechende i. d. R. in zwei Akzentphrasen (APn) aufteilen, d. h. (*Le PROF*)_{AP} (*s'appelle Monsieur BERNARD*)_{AP}, wird von monolingual deutsch aufgewachsenen Lernenden tendenziell wortbasiert realisiert, d. h. (*Le PROF*)_{AP} (*s'apPELLE*)_{AP} (*MonSIEUR*)_{AP} (*BerNARD*)_{AP}.

Eine solche Akzentdistribution tritt im skizzierten Kontext primär deshalb häufig in Erscheinung, da die prosodischen Systeme des Deutschen und des Französischen grundlegend divergent ausfallen. Denn, wie anhand der Ausführungen im Rahmen des theoretischen Hintergrunds zu sehen sein wird, eine direkte Aneinanderreihung solcher LH-Töne mit Finalakzent könnte unnatürlicher kaum wirken, da es wortgebundene Akzentmuster in der Zielsprache des Französischen in dieser Form nicht gibt. Gleichzeitig lässt diese Akzentgestaltung durch ihre Prominenz auf der Wortebene den Eindruck einer authentisch erworbenen L2 rasch mindern. So ist eine konsequente Berücksichtigung prosodischer Ausspracheaspekte bereits deshalb relevant, da sich „der fremdsprachliche Akzent (...) in eminenter Weise in der Prosodie [zeigt]“ (Mordellet-Roggenbuck 2017, 81; Mordellet-Roggenbuck 2021, 429f.),⁵ sodass ein Beherrschen der phonetisch-phonologischen Ebene den Grundstein für jede authentische fremdsprachliche Handlungsfähigkeit darstellt.

Da letztgenannte, als maßgebliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts, im Rahmen des *task-based language learning* (TBLL, vgl. Michler 2017, 75) in der Bewältigung einer fremdsprachlichen Kommunikationssituation abgebildet ist, kommt hier – auf exemplarische Weise – die zentrale Relevanz der Aussprache einmal mehr zum Tragen. Denn bei einer solchen Aufgabe (für den Französischunterricht bezeichnet mit *tâche*), die am Schluss von Lektionen unterschiedliche Teilkompetenzen bündelt, kann das Beherrschen lexikalischer Mittel sowie grammatikalischer Strukturen – beispielsweise im Falle einer mündlichen *tâche* im Französischunterricht – das Einlösen der geforderten Kompetenzen ohne eine adäquate Realisierung der Aussprache nicht oder nur bedingt ermöglichen. Aspekte wie der erwähnte nicht-zielsprachliche Transfer von der L1 in die L2 können in diesem Kontext auftreten. Hieran verdeutlicht sich die

⁴ Ausgenommen davon sind z. B. emphatisch markierte Realisierungen wie *CHANson*, vgl. II.3.2.1.

⁵ Dies lässt sich nicht zuletzt insofern zuspitzen, als sogar fortgeschrittene Lernende des Französischen, die eine flüssige, grammatikalisch sowie auf der Segmentebene phonetisch einwandfreie Zielsprache aufweisen und deren Sprachmelodie überdies authentisch realisieren, aufgrund der rhythmischen Charakteristika des produzierten Sprachmaterials als Nicht-L1-Sprechende identifiziert werden. Daran zeigt sich die maßgebliche Determinierung der Wahrnehmung eines (fremdsprachlichen) Sprachklangs durch den Sprachrhythmus (vgl. Gabriel et al. 2025, 219f.; Mordellet-Roggenbuck 2021, 430).

Schlüsselrolle, die der Aussprache bei der Artikulation einer intendierten sprachlichen Äußerung für das Gelingen fremdsprachlicher Kommunikation zukommt (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2017, 82).

Die Relevanz der prosodischen Strukturen in Bezug auf Verständlichkeit und Authentizität des Französischen als L2 lässt sich jedoch in den bisherigen didaktischen Bemühungen um ihren entsprechenden Erwerb (noch) nicht in hinreichendem Maße erkennen.

Dies mag u. a. darauf beruhen, dass der französische Prosodieerwerb bis zur Jahrtausendwende im deutschen Bildungskontext nur geringe Beachtung erfahren hat. Dies gilt sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die Erwerbsprozesse im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Forschung der deutschsprachigen Romanistik (vgl. Gabriel et al. 2023, 80). So sieht sich die Prosodie innerhalb der Fremdsprachenerwerbsforschung lange Zeit als nur wenig beachtete Teildisziplin im Schatten ihrer vielbeachteten Schwesterdisziplin, der segmentalen Phonologie (vgl. Gabriel et al. 2022b, 59). Erst mit Beginn der 2000er Jahre haben die prosodischen Merkmale nicht-nativen Sprechens verstärkt Eingang in die L2-Forschung gefunden (vgl. u. a. Trouvain/Gut 2008; Gabriel/Kireva 2014; Delais-Roussarie et al. 2015) und sich nunmehr seit etwa zwei Dekaden vermehrt zum Untersuchungsgegenstand von Forschungsarbeiten der L2-Forschung⁶ an der Schnittstelle zwischen Sprache und Musik etabliert.

Der in der Forschung wahrzunehmende Aufschwung der Prosodie als Forschungsgegenstand in der Linguistik und L2-Forschung nahm seinen Anfang mit dem Englischen als der am häufigsten erlernten L2 und in der Forschung primär berücksichtigten Zielsprache, wobei im anglo-amerikanischen Diskurs seither ein regelrechter Forschungsboom im prosodischen Bereich zu konstatieren ist (vgl. u. a. Patel 2003a; 2003b; 2008; Patel et al. 1998; Thompson et al. 2004; Posedel et al. 2012). Das vermehrte Interesse an der Prosodie des Französischen zeichnete sich im Kontext der L2-Forschung erst deutlich später ab (vgl. u. a. Gabriel et al. 2018). So liegt eine bislang überschaubare Zahl an Forschungsarbeiten vor, die eine eingehende Auseinandersetzung mit den prosodischen Phänomenen des Französischen im Kontext der L2-Forschung fokussieren.

Der Aufschwung, den die Prosodie seither als Untersuchungsgegenstand erfährt, mag im Zuge der vermehrten Hinwendung zur Interdisziplinarität u. a. auf die verstärkte Integration prosodischer Korrespondenzen besonders in verschiedenen Nachbarforschungsdisziplinen, so u. a. im Bereich der (Neuro-)Psychologie, zurückzuführen sein.⁷ So sind in diesem Kontext vielfältige neue Erkenntnisse zu Verbindungslinien zwischen Sprache und Musik generiert worden, die ihrerseits Anlass zur weiteren interdisziplinären Einbindung der Thematik bieten.

Das verhältnismäßig späte Aufkommen der (französischen) Prosodie als Gegenstand der Betrachtung spiegelt sich auch hinsichtlich der deutschsprachigen Französischdidaktik wider, in deren Rahmen die Aussprache lange Zeit nur marginal behandelt wurde (vgl. Gabriel et al. 2022b, 59) – und dies sogar bis weit nach dem Aufkommen der kommunikativen Methode (vgl.

⁶ Unter der Begrifflichkeit L2-Forschung wird auch die (später aufgekommene) L3-Forschung subsumiert, sodass die Bezeichnung L2 aus Gründen der Einfachheit als Hyperonym zu verstehen ist.

⁷ Diese wurden zu Beginn dieses Kapitels lediglich ansatzweise umrissen und werden unter II.4 aufgegriffen.

Gabriel et al. 2023, 80) und dem damit einhergehenden Primat des Mündlichen (vgl. II.2.2). So lässt sich in diesem Zusammenhang zwar eine höhere Bedeutung der Aussprachedidaktik innerhalb der L2-Forschung feststellen, jedoch lange Zeit ohne konkrete Empfehlungen für die Didaktik etwa hinsichtlich der prosodischen Ausspracheebene.

Trotz der Tatsache, dass der Aussprache innerhalb der Französischdidaktik seit etwa zwei Dekaden eine stärkere Relevanz zugeschrieben wird, hat sich seither im konkreten Unterrichtsalltag diesbezüglich nur wenig getan. Zwar ist die Aussprache in den Curricula insofern stärker verankert, als die mündliche Ebene zunehmend auch bei der Konzeption von Prüfungsformaten vermehrt eingebunden wird, jedoch lässt sich die dafür erforderliche Grundlage einer expliziten Ausspracheschulung unter Einbezug der prosodischen Phonologie grundsätzlich als fehlend beobachten (vgl. Gabriel/Thiele 2017; Reimann 2018; Abel 2018; Horvath et al. 2019; Pustka 2020; Gabriel et al. 2020a; 2020b). Eine größere Beachtung der L2-Prosodie des Französischen im didaktischen Rahmen lässt sich erst in Publikationen aus der vergangenen Dekade verzeichnen (vgl. Gabriel et al. 2020a; 2020b; 2022a; 2022b; 2023; Mordellet-Roggenbuck 2017; 2021; Michler 2017; Abel 2018).

Mit dem L2-Prosodieerwerb des Französischen konzentriere ich mich im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf ein Thema, das in jüngerer Zeit zunehmend größere Beachtung erfahren hat und das in Einzelstudien im Kontext aktueller Situationen des Fremdspracherwerbs wie insbesondere der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingehend beleuchtet worden ist (vgl. Santiago 2014; 2016; Gabriel/Grünke 2021; Gabriel et al. 2022a; 2022b; Grünke/Gabriel 2022). Das Hauptanliegen der vorliegenden Studie liegt in der v. a. quantitativ-empirischen Erforschung des Prosodieerwerbs vor dem Hintergrund musikalischer Aktivitäten und Fähigkeiten von deutschsprachigen⁸ Französischlernenden des durchschnittlich sechsten Lernjahres Französisch am Gymnasium. Es geht also um die Frage, inwiefern die Implementierung von Musik (Hören, Singen) den Aufbau der L2-prosodischen Kompetenzen. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen dabei schwerpunktmäßig Rhythmus und Intonation.

Die Kombination von dauerbasierten prosodischen Merkmalen (Rhythmus) mit den tonhöhenbasierten Merkmalen (Intonation) bildet das strukturelle Fundament für den (fremdsprachlichen) Prosodieerwerb, sodass gesagt werden kann: „rhythm, together with intonation, constitute the framework of prosodic organization” (Magne et al. 2005, 3). Im weiteren Verlauf wird ebenso gefragt, inwiefern Lernende mit hoch ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten hinsichtlich des L2-Prosodieerwerbs des Französischen (einerseits aufgrund ihrer bereits vorliegenden musikalisch-prosodischen Fähigkeiten und andererseits durch den Musik-Input der Interventionsstudie) bevorteilt sind.

Es werden zwei Anliegen verfolgt: Neben dem Ziel der Berücksichtigung der prosodischen Phonologie in der Unterrichtspraxis soll es schließlich um den gewählten Ansatz zur Förderung des Prosodieerwerbs gehen. Diese Vermittlungsebene bildet im Falle der vorliegenden Studie

⁸ Teilweise bilinguale Spracherfahrungen und ihre potenzielle Einflussnahme hinsichtlich des Prosodieerwerbs des Französischen werden im Rahmen der allgemeinen Sprachdaten ebenso in die Analyse miteinbezogen.

die Musik, die – zunächst losgelöst von den damit verfolgten Zielkompetenzen – für den Beginn der schulischen L2-Erwerbsphase in Lehrwerken und in die Unterrichtspraxis Eingang gefunden hat, insbesondere für die ersten beiden Lernjahre. Dabei sollen im Zuge eines interdisziplinären Forschungsansatzes die eingangs erwähnten Analogien hinsichtlich der dauer- und tonhöhenbasierten Gliederung von Sprache und Musik nutzbar gemacht werden, indem die prosodisch-phonologischen Merkmale, die ja grundsätzlich ebenso in ihrer analogen Form in der Musik zu finden sind, mithilfe der Musik selbst vermittelt werden. Dies führt zum gewählten Ansatz der Lehre der musikalischen Aspekte der Sprache unter Hinzuziehung der musikalischen Ebene. Es werden dabei sowohl perzeptive Aspekte als auch Aspekte musikalischer Praxis berücksichtigt.

Im Rahmen dessen wird ein spezifisches Interventionskonzept entwickelt, das, theoretisch fundiert und methodisch-didaktisch aufbereitet,⁹ den Aufbau der L2-Prosodie im Französischen mithilfe des Hörens und Singens von Texten in französischer Sprache fokussiert. Dieses Konzept findet in einem weiteren Schritt im empirischen Rahmen Anwendung. Für die Analyse wird dabei nicht nur gelesene Sprache, sondern ebenso semi-spontan produzierte Sprache herangezogen. Damit kann gewährleistet werden, abschließend über den Rahmen der Lesekompetenz hinaus Aussagen über sowohl die letztgenannte als auch mündlich produzierte Sprache hinsichtlich des Prosodieerwerbs, d. h. über die Aussprachekompetenz, zu treffen.

Analog zur Situierung der Prosodie innerhalb der Sprachwissenschaft lässt sich ebenso bezogen auf das Singen eine bis dato untergeordnete Rolle im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Forschung beobachten. Denn die Sprachwissenschaft hat sich des Singens bislang fast ausschließlich aus Sicht der metrischen Phonologie angenommen. Letztgenannte widmet sich in erster Linie dem Unterfangen, die Prinzipien vertonter Sprache theoretisch zu konzeptualisieren (vgl. Lerdahl/Jackendoff 1983; Lerdahl 2001). Spracherwerbstheoretische Ansätze nehmen das Singen vor dem Hintergrund des Zweitspracherwerbs (vgl. u. a. Schön et al. 2004; Christiner 2020) sowie in jüngeren Jahren auch im Kontext des kindlichen (Erst-)Spracherwerbs – das kindgerichtete Singen hier also verstanden als vorsprachlich-musikalische Kommunikation – in den Blick (vgl. u. a. Falk 2009).

Überdies ist die Herangehensweise der Fokussierung auf die prosodische Ebene mittels Musikeinsatz neuartig. Denn zur Förderung sprachlicher Bereiche außerhalb der Aussprache liegen durch den Einsatz von Musik vielerlei Studien vor (vgl. u. a. Piro/Ortiz 2009, 329). Man denke hier etwa an die eingehend beleuchtete Frage des Singens zum Memorieren neu erworbener Lexik (vgl. u. a. Tamminen et al. 2017; Scherder 2017; Dittinger et al. 2016) bzw. zur Wiedergabe gehörter gesungener Sprachstimuli (vgl. u. a. Ludke et al. 2014), deren Lösungsansätze im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen seitdem einige Beachtung erfahren. Neben der Lexik gibt es für den Bereich des Grammatikerwerbs zahlreiche didaktische Einsatzmöglichkeiten von Liedern (vgl. hierzu u. a. Fäcke 2017, 161f.). Bezogen auf den phonetisch-

⁹ Das Konzept wurde so entwickelt, dass es bezogen auf die unterrichtsmethodische Herangehensweise unterschiedlichen Lernertypen ebenso wie musikalischen Präferenzen Rechnung tragen soll (vgl. III.3.3).

phonologischen Bereich von (Fremd-)Sprache verhält sich die Studienlage jedoch deutlich geringer, und die Förderung sprachlicher Fähigkeiten durch den Einsatz von Musik im Bereich von Aussprache beschränkt sich meist auf segmentale Strukturen (vgl. u. a. Baills/Prieto 2023) – und dies zumeist im Rahmen der Anfangszeit der schulischen Fremdsprachenerwerbsphase (vgl. u. a. Degrave 2022; Zhang et al. 2023).

Damit lässt sich neben der stärkeren Beachtung, die die Prosodie in jüngeren Jahren als Forschungsgegenstand erfährt und woran die vorliegende Studie anschließt, zusätzlich die für die Studie gewählte *approche* mittels Musik mit Ziel der Ausspracheförderung auf prosodischer Ebene hervorheben. Musik stellt einen unweigerlichen und omnipräsenten Bestandteil unserer Alltagskultur dar (vgl. Nieweler 2017, 224) und spielt insbesondere in der Lebenswelt Jugendlicher und in Kontexten von Identifikationsprozessen eine tragende Rolle. Daher ist davon auszugehen, dass die inhaltliche Zugänglichkeit zum pädagogischen Werkzeug Musik, das ebenso zum Unterrichtsgegenstand werden kann, bei Gymnasiallernenden grundsätzlich als gegeben betrachtet werden kann.

Hinsichtlich des Singens benennen Ludke et al. (2014) den Bedarf an Untersuchungen u. a. zum Mehrwert des Singens in der Fremdsprache im Kontext des Schulsprachenunterrichts (vgl. Ludke et al. 2014, 51). Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Studie mit Bezug zum Französischen. Ebenso zeigt sich bei Christiner (2020), dass aufgrund des engen Zusammenhangs, der sich zwischen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten bzw. deren Erwerbsprozess zeigt, neue Bildungsformate entwickelt werden sollten, die musikalischen Aktivitäten und dem Singen verstärkt Bedeutung schenken (vgl. Christiner 2020, 204). Die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführte Intervention kann als Versuch solch neuer Lernkonzepte verstanden werden, die diejenigen (musikalischen) Teildisziplinen fokussieren, die angesichts ihrer neurokognitiven Verknüpfung den Erwerb der betreffenden anvisierten (sprachlichen) Fähigkeiten positiv beeinflussen können (vgl. II.4.2; II.4.3).

Auch Willems (2023) verweist auf das Desiderat der Untersuchung spezifischer Dimensionen des L2-Erwerbs auf Grundlage der o. g. Verbindungen im Rahmen einer interdisziplinären Interventionsstudie (vgl. Willems 2023, 55). Diesem trägt die vorliegende Studie ebenso Rechnung wie der angeführten Forderung, die Eindrücke der Lernenden selbst im Design zu berücksichtigen, was in Form der Tiefeninterviews erfolgt (vgl. III.4). Unabhängig vom didaktisch-methodischen Vorgehen formuliert Morgan (2003) den Bedarf von Forschung zum Zusammenhang von musikalischen Fähigkeiten und Akzentmustern (vgl. Morgan 2003, 70), woran die vorliegende Studie mit der Untersuchung der Akzentuierung im L2-Erwerb des Französischen anschlussfähig ist. Auch reiht sie sich ein in die von Briet et al. (2014) postulierte Forderung, die fremdsprachliche Prosodie ins Zentrum der Aussprachedidaktik zu rücken, da die Melodie- und Rhythmusstruktur der Sprache Voraussetzung für den Phonemerwerb darstellt (vgl. Briet et al. 2014, 10). Die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu leisten, dieser Forderung, die sich aus der aktuellen Situation der Aussprachedidaktik ergibt (vgl. II.2), nachzukommen.

I.2 Kapitelüberblick

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im weiteren Verlauf wie folgt:

Kapitel II stellt zunächst den theoretischen Hintergrund der Studie dar. In den unter II.1 gruppierten Abschnitten geht es um die Grundlagen der französischen Prosodie. Zum einen gilt es, eine Definition des Konzepts von Prosodie in der Sprachwissenschaft zu formulieren, zum anderen darum, auf Basis dessen die fokussierten prosodischen Parameter in ihren Merkmalen sowie ihrer theoretischen Modellierung darzulegen. Kapitel II.2 nimmt darauf aufbauend den Status quo des Prosodieerwerbs in der heutigen Unterrichtspraxis des Französischen in den Blick. Hierbei werden zwei Ebenen fokussiert: Zum einen wird der Stellenwert der Prosodie im Rahmen der aktuellen Aussprachedidaktik kontextualisiert. Zum anderen soll aufgezeigt werden, welche Erkenntnisse im Bereich der Förderung des schulischen L2-Prosodieerwerbs des Französischen unter spezifischer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorliegen. In Kapitel II.3 werden zwei Anliegen verfolgt. Zum einen werden die unter II.1 für die französische Sprachwissenschaft beschriebenen prosodischen Parameter für den Bereich der Musik definiert (II.3.1), zum anderen wird ausgehend davon die Aufmerksamkeit auf die im gesungenen Französisch zu beobachtenden sprachprosodischen Parameter gelenkt, die dann mit denen gesprochener Sprache verglichen werden (II.3.2). Auf Grundlage der bislang dargelegten sprach- und musikprosodischen Merkmale erfolgt anschließend eine Beschreibung des Singens als Synthese aus beiden Bereichen (II.3.3). Die unter II.4 gegliederten Abschnitte widmen sich ausgehend von einer Definition von Musikalität (II.4.1) den Untersuchungen zu musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten, beginnend mit Überlegungen, die hinsichtlich ihres Zusammenspiels v. a. auf neurokognitiver Ebene bei der Sprach- bzw. Musikverarbeitung vorliegen (II.4.2), und weiterführend mit solchen, die die Thematisierung des Zusammenhangs von Musikalität und (fremd-)sprachlichen Fähigkeiten (II.4.3) betreffen. Dabei wird gemäß der Fokussierung der Studie auf die bereits erwähnten prosodischen Parameter bei der Darlegung des Forschungsstands ein Schwerpunkt auf das lautsprachliche Lernen und hierbei im Spezifischen auf den Erwerb suprasegmentaler, prosodischer Aussprachefähigkeiten gelegt. Kapitel II.5 skizziert ausgehend von den Erkenntnissen aus II.4 den Musikeinsatz im Französischunterricht, wie er sich in seinen Anfängen entwickelt hat (II.5.1) und heute zu beobachten ist (II.5.2). Ausgehend davon werden methodische Ansätze präsentiert, die im Rahmen des Französischunterrichts die Förderung der L2-Prosodie mittels Musikeinsatz verfolgen (II.5.3). Abschließend erfolgt unter II.6 ein Fazit der aus dem Theorie-Teil generierten Erkenntnisse.

Kapitel III stellt den methodischen Rahmen der Interventionsstudie dar. Die unter III.1 gruppierten Abschnitte geben einen Überblick über die gewählte Methodik. Dabei wird auf Grundlage einer überblicksartigen Kurzbeschreibung des Forschungsdesigns (III.1.1) sowie aufbauend auf die Forschungsfrage (III.1.2) die methodische Ausrichtung der Studie dargestellt (III.1.3). Es folgt die Begründung des gewählten Mixed-Methods-Ansatzes (III.1.4) und die Reflexion der wissenschaftlichen Gütekriterien (III.1.5). Kapitel III.2 widmet sich dem Sample

der Studie und beschreibt die verschiedenen Stichproben der Interventionsstudie, die Experimentalgruppe (III.2.1.1), die Kontrollgruppe (III.2.1.2) und die L1-Gruppe (III.2.1.3) sowie die Stichprobe für die Tiefeninterviews (III.2.3). Auf dieser Grundlage beschreiben die unter III.3 gegliederten Abschnitte die Konzeption der Interventionsstudie, wobei neben Kompetenzzielen (III.3.2) v. a. methodisch-didaktische Überlegungen (III.3.3) angestellt und der reduzierte Input (III.3.3.1) sowie der musikalische Input (III.3.3.2) skizziert werden. Darauf aufbauend widmet sich Kapitel III.3.4 der konkreten Durchführung der Studie. Ausgehend davon präsentiert Kapitel III.4 die Erstellung und den Ablauf der leitfadengestützten Interviews. Die unter III.5 gruppierten Abschnitte erläutern für alle erhobenen Daten das entsprechend gewählte Erhebungsinstrumentarium. Abschließend stellt Kapitel III.6 die für die Datenaufbereitung und Auswertung verwendeten Analyseinstrumente vor.

Kapitel IV präsentiert die Ergebnisse der Interventionsstudie. Zunächst wird die Ergebnisdarstellung der Studie für die Gruppen hinsichtlich des Rhythmus vorgenommen (IV.1), zunächst für den Lesetext (IV.1.1), anschließend für den *DCT* (IV.1.2). Analog erfolgt die Präsentation der Ergebnisse aus beiden Teilen der Intonationsanalyse (IV.2). Um schließlich zu einer hinreichend differenzierten Beantwortung aller Teilforschungsfragen zu gelangen, erfolgt auf Grundlage der Gruppenergebnisse eine exemplarische Einzelfallanalyse ausgewählter Lernerprofile (IV.3), die den individuellen Entwicklungsverlauf aufzeigen und sich in Profile mit hoher Musikalität (IV.3.1), mit durchschnittlicher Musikalität (IV.3.2) und mit niedriger Musikalität (IV.3.3) gliedern. Abschließend werden daraus resultierende Entwicklungstendenzen zum Zusammenhang von Musikalität und L2-Prosodieerwerb des Französischen formuliert (IV.3.4).

Kapitel V diskutiert die Ergebnisse auf die vier Teilforschungsfragen im Gesamtkontext der vorliegenden Arbeit und unter Rückbezug auf die unter II dargestellten Studienlagen des theoretischen Rahmens.

Kapitel VI fasst im Rahmen einer Schlussbetrachtung die Ergebnisse der Arbeit zusammen, formuliert Implikationen für die weitere Entwicklung der Französischdidaktik und gibt einen Ausblick auf mögliche sich anschließende Forschungsdesiderate.

II. Theoretischer Hintergrund

II.1 Grundlagen der Prosodie

Im Folgenden wird ein kurzer Abriss über die sprachlich-prosodischen Strukturen gegeben, und es werden die für die vorliegende Arbeit angenommenen Grundbegriffe definiert (vgl. II.1.1, II.1.2.1.1, II.1.2.2.1). Anschließend werden die innerhalb der Arbeit im Besonderen fokussierten prosodischen Parameter beleuchtet (vgl. II.1.2.1, II.1.2.2), bevor verschiedene theoretische Modellierungen für deren Analyse zusammenfassend dargestellt und voneinander abgegrenzt werden (vgl. II.1.2.1.2, II.1.2.2.2).

Dieses Kapitel stellt die prosodischen Charakteristika des Französischen dar, auf deren Grundlage die vorliegende Arbeit angesiedelt ist, und bezieht sich daher zunächst ausschließlich auf das gesprochene Französisch.

II.1.1 Definition

Aus etymologischer Sicht geht der Terminus Prosodie auf das Altgriechische zurück und bedeutet ‚das Dazugesungene‘. Dieselbe Semantik ist im lateinischen Wort *accentus* – seinerseits die etymologische Grundlegung des deutschen Worts *Akzent* – enthalten. Beide aus dem Kontext der rhetorischen Tradition stammenden Begrifflichkeiten geben nicht nur Hinweise auf eine im antiken Rahmen bestehende Beschreibungsform prosodischer Phänomene wie etwa Rhythmus, sondern lassen gleichzeitig die im dichterischen Rahmen erfolgte Funktionalisierung von Sprache erkennen. Damit erscheint das Verständnis von Prosodie als etwas ‚Dazugesungenes‘ insofern evident, als die prosodischen Strukturen in der antiken Poesie im Zuge etwa der gebundenen Rede in überrepräsentierter Form in Erscheinung treten (vgl. Gabriel et al. 2025, 164).

Dieses Konzept von Prosodie bedarf der Bewusstheit um die stilistische Bedingtheit; das Verständnis von Prosodie hat sich im Laufe späterer Forschung von dieser Gebundenheit an die rhetorische Dimension losgelöst und weiterentwickelt. Im Rahmen des heutigen terminologischen Konzepts kann die Prosodie als „integraler Bestandteil der Lautsprache und den segmentalen Phänomenen keinesfalls nachgeordnet“ aufgefasst werden (Gabriel et al. 2025, 165).

Die Prosodie kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Konglomerat aller lautsprachlichen Aspekte verstanden werden, die über die Segmentebene hinausgehen (vgl. Gabriel et al. 2023, 80). Daher werden prosodische Strukturen auch als suprasegmental bezeichnet, denn in der Tatsache, dass sie nicht mit dem Einzellaut zu assoziieren sind, liegt das Grundcharakteristikum der Bezeichnung. Für diese beiden synonymen Begrifflichkeiten – „suprasegmental“ und „prosodisch“ – wird im Rahmen dieser Arbeit fortlaufend der Begriff „prosodisch“ verwendet.

Zu den grundlegenden prosodischen Strukturen einer Sprache zählen sowohl dauerbasierte Merkmale, d. h. Sprachrhythmus, als auch tonhöhenbasierte Merkmale, d. h. Intonation (vgl. Gabriel et al. 2023, 80). Diese beiden Parameter stehen in reziprokem Verhältnis zueinander und prägen sich teilweise gegenseitig (vgl. Palmer/Hutchins 2006, 252). In diesem Zusammenhang spielt die Distribution von Oberflächenprominenzen innerhalb des Sprachsignals eine wichtige Rolle, wie im weiteren Verlauf des Kapitels zu sehen sein wird.

Überdies subsumiert der Terminus weitere Aspekte, die zur primären prosodischen Realisierung nach Dauer (Rhythmus) und Tonhöhe (Intonation) ergänzend hinzutreten und sich beispielsweise in der Lautstärke, der Sprechgeschwindigkeit, sowie den innerhalb des Sprachsignals produzierten Pausen äußern (vgl. Hirschfeld/Neuber (2009/10), 10–12). Insgesamt lässt sich daher in Anlehnung an das Begriffsverständnis nach Hirschfeld/Neuber (2009/10), das aus der deutschen Sprachwissenschaft kommt, von einem „multiparametrische[n] Merkmalskomplex“ (Hirschfeld/Neuber 2009/10, 10) sprechen.

Dieser kann aufgrund der Interdisziplinarität des Begriffs an der Schnittstelle zwischen Sprache und Musik je nach Perspektivierung unterschiedlich stark sprachlich oder musikalisch aufgefasst und verwendet werden. So sprechen Palmer/Hutchins (2006) beispielsweise explizit von „linguistic prosody“ einerseits und „musical prosody“ andererseits und verstehen unter erstgenannter akustisch wahrnehmbare Variationen in den Parametern Grundfrequenz, Tonhöhenpektrum und Dauer (vgl. Palmer/Hutchins 2006, 251).

Die obig in Rückbezug auf Gabriel et al. (2022b) vorgenommene Definition, nach der es sich bei Prosodie zunächst um die segmentübergreifenden Phänomene Intonation und Rhythmus handelt, kann an das linguistisch perspektivierte Begriffskonzept nach Palmer/Hutchins (2006) anschließen, zeigt sich darin doch die grundsätzliche Zuordnung prosodischer Merkmale hinsichtlich den Bereichen Zeit und Tonhöhe. Da diese Kategorisierung problemlos möglich ist, werden die temporalen Strukturen (Rhythmus, Gliederung, Prominenz) einerseits und die intonatorische Struktur (Kontur / tonale Gestalt) andererseits bei Begriffsannäherungen an prosodische Phänomene häufig separat betrachtet. Dies gilt im weiteren Verlauf ebenso für die vorliegende Studie (vgl. II.1.2.1, II.1.2.2).

In Bezug auf die intonatorische Struktur lassen sich die verschiedenen Einzelsprachen generell in zwei Sprachtypen einteilen. Hierbei wird im Sinne einer binären Grunddichotomie zwischen einerseits den sog. Tonsprachen und andererseits den reinen Intonationssprachen – bzw. nach Gussenhoven (2004, 12) „intonation-only languages“ – unterschieden. Das Französische gehört dem letztgenannten Sprachtyp an. Das Grundcharakteristikum der reinen Intonationssprachen liegt darin, dass die intonatorische Gestaltung des Sprachsignals nicht mit Auswirkungen auf der Ebene der Lexik einhergeht, d. h. es gibt keine tonale Markierung semantischer Kontraste auf der Wortebene. Hingegen dient die Grundfrequenz in diesen Sprachen zur Markierung von wortbasierten Akzentmustern¹⁰ sowie von Satztypen (Differenzierung deklarativer

¹⁰ Dies bezieht sich auf Sprachen wie das Deutsche bzw. das Englische, nicht jedoch auf das Französische. Denn jegliche Akzentmuster sind in diesem Falle nicht auf der Wort-, sondern auf der Phrasenebene angelegt (vgl. u. a. Jun/Fougeron 2000 sowie im weiteren Verlauf unter II.1.2.1.1, II.1.2.2.1).

vs. interrogativer Strukturen), weiterhin der prosodischen Gliederung sowie dem Ausdruck parasprachlicher Inhalte (vgl. Gabriel et al. 2015a, 195). In Tonsprachen dagegen werden die lexikalischen Kontraste in einsilbigen Wörtern mit der Grundfrequenz ausgedrückt, wie es beispielsweise im Mandarin-Chinesischen der Fall ist (194). Die Silbe [ma] z. B. kann in den vier in dieser Tonsprache vorliegenden lexikalischen Tönen je nach tonaler Ausgestaltung entweder ‚Mutter‘ (im 1. Ton: H (hoch)), ‚Hanf‘ oder ‚Sesam‘ (im 2. Ton: LH (tief-hoch)), ‚Pferd‘ (im 3. Ton: HLH (hoch-tief-hoch)) oder ‚(be)schimpfen‘ (im 4. Ton: HL (hoch-tief)) bedeuten. Diese Form betonungsbedingter Kontraste kommt im Deutschen als Nicht-Tonsprache nur vereinzelt im Kontext mehrsilbiger Wörter vor (vgl. Gabriel et al. 2025, 235f.) (mit jdm./etw. UMgehen vs. jdn./etw. umGEhen).

Neben der grundlegenden Differenzierung von Ton- und Intonationssprachen sowie der Kategorisierung dauer- und tonhöhenbasierter prosodischer Parameter existiert eine weitere, maßgebliche Form der prosodischen Strukturierung, die sich v. a. bei der Gliederung von Phrasen (Phrasierung) zeigt. Denn die verschiedenen Oberflächenkorrelate der Prosodie unterliegen, wie unter I.1 erwähnt, einer grundsätzlich hierarchisch angelegten Organisationsstruktur.

Eine solche Hierarchisierung für das prosodische Subsystem von Sprache, bei der lautliche Äußerungen in unterschiedliche Struktureinheiten zusammengefasst werden, wurde im Rahmen der Prosodischen Phonologie von Nespor/Vogel (1986; 2007)¹¹ als prosodische Hierarchie vorgelegt. Es gilt hinzuzufügen, dass im Zuge nicht-generativer theoretischer Ansätze der Phonologie die Grundlegung hierarchisch angelegter phonologischer Einheiten bereits vielfach unternommen wurde (vgl. James 1988, 161).

Ausgangspunkt für die prosodische Hierarchie nach Nespor/Vogel (1986; 2007) war die bis dahin im Rahmen der frühen generativen Theorie bestehende Limitierung der Interaktion von Phonologie mit der Syntax, da aufgrund einer linearen Organisation die entsprechenden phonologischen Regeln stets an die Grenzen morphosyntaktischer Strukturen gebunden waren (vgl. Nespor/Vogel 2007, 1). Die Motivation bestand daher in einer adäquaten Erfassung nicht nur der Syntax-Phonologie-Schnittstelle, sondern ebenso des Ineinandergreifens der prosodisch-phonologischen mit weiteren grammatikalischen Komponenten.

Nespor/Vogel (1986; 2007) haben im Zuge dieser Neuperspektivierung der prosodischen Strukturen – unter Rückgriff ihrerseits auf die Etablierung prosodischer Kategorien nach Selkirk (vgl. Selkirk 1980a, b) – ein spezifisches, multilineares Modell zur Verortung prosodischer Einheiten auf eigenen Ebenen entwickelt, mit sprachspezifischen Konkretisierungen für insgesamt 25 Sprachen. Darin werden die prosodischen Einheiten gemäß ihrer Struktur mit entsprechenden Ebenen assoziiert und somit hierarchisch festgelegt. Dabei dient v. a. Chomskys Prinzipien- und Parametermodell als Orientierung (vgl. Gabriel et al. 2018, 31–101). Diese

¹¹ Die Erstausgabe dieses Artikels und damit die Veröffentlichung der prosodischen Hierarchie erfolgte 1986.

prosodische Hierarchie, auf der im Rahmen der vorliegenden Arbeit v. a. das Modell der französischen Intonation nach Jun/Fougeron (2000; 2002) (vgl. II.1.2.2.2) basiert,¹² sieht wie folgt aus:

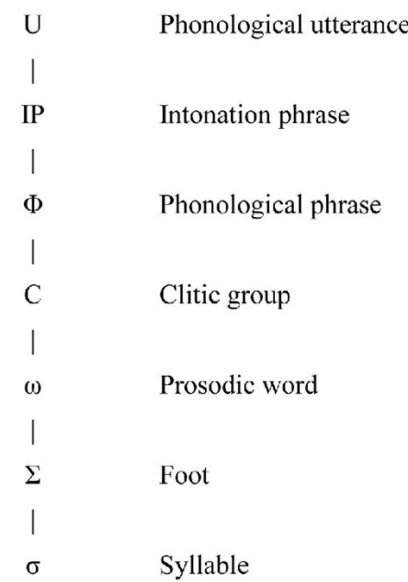


Abbildung 1. Prosodische Hierarchie nach Nespor/Vogel (2007) mit der englischen Bezeichnung der einzelnen Hierarchieebenen (vgl. Nespor/Vogel 2007).

Abbildung 1 zeigt die insgesamt sieben Ebenen der prosodischen Hierarchie nach Nespor/Vogel (2007) auf. Bezugnehmend auf die von ihnen entwickelte Theorie, die sich der strukturellen Organisation des Sprachflusses in einzelne phonologische Einheiten (verstanden als strukturierte Muster des Sprachsignals, vgl. Nespor/Vogel 2007, 299) widmet, liegen in der Sprache sieben verschiedene prosodische Strukturen unterschiedlichen Umfangs vor: beginnend bei der Silbe als kleinstem Bestandteil der prosodischen Hierarchie über den Fuß, das Wort, die klitische Gruppe, die phonologische Phrase sowie die Intonationsphrase bis hin zur phonologischen Äußerung (vgl. Nespor/Vogel 2007, 62, 84, 109, 145, 165, 187, 221). Während die beiden kleinsten Einheiten auf phonologischen Kriterien beruhen und der Segmentebene zugeordnet werden können, äußert sich in den anderen Einheiten, die auf Phrasenebene angelegt sind, die jeweilige Verbindung von Phonologie mit den weiteren grammatikalischen Teilsystemen der Morphosyntax, der Syntax sowie der Semantik (vgl. Nespor/Vogel 2007, 299).

Anhand der genannten sieben Strukturebenen prosodischer Hierarchie wird das für alle Ebenen analog geltende Prinzip der Strukturierung deutlich, dem zufolge eine prosodische Einheit einer bestimmten hierarchischen Ebene aus einer oder mehrerer Einheiten der hierarchisch nächsttieferen prosodischen Einheit besteht. Überdies ist jede Einheit vollständiger Bestandteil

¹² Die prosodische Hierarchie nach Nespor/Vogel (2007) dient dafür insofern als Grundannahme, als die in der prosodischen Hierarchie als metrisch stark definierten Silben die Basis für die Zuordnung der autosegmentalen Tonschicht zur segmentalen Struktur darstellen (vgl. Gabriel et al. 2025, 171).

der ihr hierarchisch übergeordneten Einheit (vgl. Jun/Fougeron 2000, 210; Jun/Fougeron 2002, 150).

Die beschriebene theoretisch-hierarchische Modellierung prosodischer Einheiten tangiert ebenso Interaktionen zwischen der Phonologie und insbesondere der Syntax, aber auch der Morphologie und der Semantik. Diese verschiedenen Bereiche der Grammatik weisen ebenso eine Untergliederung in hierarchische Einheiten auf. Die im Rahmen der prosodischen Hierarchie definierten phonologischen Strukturen und diese in anderen grammatikalischen Subsystemen vorliegenden Einheiten sind nicht zwangsläufig isomorpher Natur.

Dies lässt sich insbesondere unter Bezugnahme auf die Syntax konstatieren (vgl. Nespor/Vogel 2007, 142, 299f.), in der – im Unterschied zur prosodischen Hierarchie – rekursive Strukturen auftreten. Eine solche mehrfache Unterordnung einzelner Strukturierungsebenen liegt bezogen auf die Prosodie nicht vor, in der stattdessen Elemente derselben Ebene aneinandergereiht in Erscheinung treten. So erscheint die syntaktische Hierarchie aufgrund ihrer Rekursivität deutlich steiler als die prosodische (vgl. Gabriel et al. 2025, 167f.).

Diese Differenzierung der syntaktischen und prosodischen Strukturierung hinsichtlich der beschriebenen Rekursivität diene als Grundlage der sog. *Strict Layer Hypothesis*, der zufolge die Chronologie der hierarchisch angelegten prosodischen Strukturierungsebenen nicht veränderlich ist (vgl. Nespor 1993, 168). Daraus resultiert das o. g. für alle Ebenen der prosodischen Hierarchie wesentliche Strukturierungsprinzip. Aufgrund verschiedener Vorschläge für rekursive Strukturen im Bereich der oberen Ebenen der prosodischen Hierarchie (vgl. u. a. Ladd 2008) wird das Modell in der heutigen Intonationsphonologie allerdings weniger strikt aufgefasst und an jeweils sprachenspezifische Faktoren adaptiert (vgl. Gabriel et al. 2025, 172).¹³

Trotz der bestehenden Interaktion der verschiedenen prosodischen Strukturebenen mit Komponenten aus anderen grammatikalischen Bereichen wird eine jeweils eigene hierarchische Organisation verfolgt, da nur auf diese Weise die jeweiligen Strukturen adäquat erfasst und in der Theorie dargestellt werden können (wie anhand des exemplarischen Vergleichs der nicht-isomorphen Strukturierungsebenen in Prosodie und Syntax skizziert). Gleichfalls sind die phonologischen Einheiten trotz dessen oftmals auch in anderen Bereichen der Organisation von Sprache ebenso von Relevanz. Nespor/Vogel verweisen in diesem Zusammenhang beispielhaft auf die etwa in der Lyrik vorzufindenden metrischen Muster, die von den im Rahmen der prosodischen Phonologie determinierten Einheiten abhängen (vgl. Nespor/Vogel 2007, 299).

Die beschriebenen prosodischen Einheiten zeigen sich in erster Linie in den zu betrachtenden Phänomenen Akzent und Intonation. So weist die Prosodie – ebenso wie die segmentale Phonologie – je nach Intention des sprachwissenschaftlichen Modells zwei mögliche Bezugsebenen auf, die in unterschiedlichen Forschungsstudien im Bereich der neueren Intonationsphonologie immer wieder betont werden (vgl. u. a. Jun/Fougeron 2000, 209; Magne et al. 2006, 200).¹⁴

¹³ Vgl. hierzu u. a. Delais-Roussarie (2022).

¹⁴ Magne et al. (2006) nennen auf der Ebene der konkreten akustischen Realisierung insbesondere die vier Parameter Grundfrequenzverlauf, Intensität, Dauer und spektrale Eigenschaften, indem sie darauf hinweisen, dass sich

Hierbei ist zum einen die abstrakte Ebene der phonologischen Struktur, zum anderen deren akustische Realisierung im Sprechakt zu unterscheiden (vgl. Palmer/Hutchins 2006, 251).

Diese Differenzierung zwischen abstrakter Ebene von Prosodie (Akzentuierungs- und Intonationsmuster) in der gesprochenen Sprache sowie konkreter akustischer Ebene (der entsprechenden Korrelate) wird an dieser Stelle erwähnt, um deutlich zu machen, dass aufbauend auf der Begriffsannäherung zur Prosodie alle weiteren theoretischen Grundlagen, etwa die Modellbildung zur französischen Intonation, der ersten Bezugsebene zugeordnet sind. Somit bildet die phonologische Beschreibung der prosodischen Merkmale den theoretischen Rahmen für die Studie, innerhalb der akustischen Äußerungen, die die zweite Bezugsebene, den konkreten Sprechakt, betreffen, unter Hinzuziehung der Theoriebildung analysiert werden.

II.1.2 Sprachprosodische Strukturen

Ausgehend von der oben erfolgten Definition des Terminus Prosodie folgt die Auseinandersetzung mit den beiden für diese Arbeit relevanten prosodischen Strukturen Rhythmus einerseits sowie Akzentuierung und Intonation andererseits. Diese beiden prosodischen Strukturen werden nachfolgend für den Ausdrucksbereich der Sprache näher bestimmt. Überdies werden Modelle zu ihrer Analyse besprochen.

II.1.2.1 Dauerbasierte Merkmale (Rhythmus)

In diesem Teilkapitel wird der Parameter Rhythmus für den Ausdrucksbereich der Sprache besprochen.¹⁵ Zunächst wird der Begriff näher bestimmt (vgl. II.1.2.1.1), um auf Grundlage dessen die theoretische Modellierung für die Sprachrhythmusanalyse zu skizzieren (vgl. II.1.2.1.2).

II.1.2.1.1 Definition

Auf die Frage nach einer Definition des Terminus Rhythmus kann immer nur in Bezug auf die jeweilige Disziplin eine zufriedenstellende Antwort gefunden werden.¹⁶ So treten etwa der Sprachrhythmus, der musikalische Rhythmus, der biologische Rhythmus als unterschiedliche Phänomene in Erscheinung, die jedoch disziplinunabhängig eine gewisse zeitliche Gliederung gemein haben. Im Kontext dieser Arbeit spielt die Analogie des sprachlichen und musikalischen

die konkret realisierte Prosodie durch dieselben Merkmale auszeichnet, durch die eine musikalische Melodie charakterisiert ist (vgl. Magne et al. 2006, 200).

¹⁵ An dieser Stelle sei auf die ebenfalls innerhalb dieser Arbeit sich befindliche analoge Begriffsbestimmung des musikprosodischen Parameters Rhythmus verwiesen (vgl. II.3.1.1).

¹⁶ So existiert „no universal accepted definition of rhythm (...) for either domain“ (Patel et al. 1998, 125).

Rhythmus (vgl. II.3.1.1) eine Rolle, während im vorliegenden Kapitel der Sprachrhythmus fokussiert wird.

Der Rhythmus bildet die vornehmlich dauerbasierten prosodischen Merkmale einer Sprache, indem er auf die zeitliche Gliederung sprachlicher Äußerungen verweist (vgl. Gabriel et al. 2015a, 195; Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 34).

Wie unter II.1.1 erwähnt, bilden der Sprachrhythmus und die Intonation – verbunden mit der Markierung von Oberflächenprominenzen (abgebildet im Korrelat Akzentuierung) – entscheidende prosodische Merkmale einer Sprache. In Sprachen wie z. B. dem Deutschen oder Englischen, die wortbasierte Akzentmuster aufweisen (vgl. Liberman/Prince 1977), sind sowohl die Grundfrequenz als auch die zeitliche Gliederung an die Wortebene gebunden, beispielsweise zur Markierung betonter (metrisch starker) Silben.¹⁷ Dies ist gemäß der traditionellen Dichotomie, die v. a. von Pike (1945) und Abercrombie (1967) geprägt wurde,¹⁸ bezogen auf das Französische nicht der Fall. Demnach lassen sich die verschiedenen Einzelsprachen als entweder akzentzählend oder silbenzählend klassifizieren. Das Französische kann dabei der letztgenannten Rhythmuskategorie zugeordnet werden und zeichnet sich dadurch aus, dass die Silben zu einer gleichlangen Dauer tendieren (vgl. Gabriel et al. 2015a, 196; Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 35).

Der von Lacheret-Dujour/Beaugendre (1999) im Zusammenhang mit dem Rhythmus hervorgehobene Begriff der Periodizität ist wie folgt zu verstehen: Durch die zeitliche Gliederung werden die rhythmischen Ereignisse in Form von kürzeren und längeren, immer wiederkehrenden zeitlichen Strukturen festgelegt (34).

Die Tendenz isochroner Silbenstrukturen bei den silbenzählenden Sprachen ist generell unabhängig von der Akzentuierung zu sehen, die im Falle des Französischen ohnehin nicht an die Silbenebene gebunden ist, d. h. die Silben können nicht – wie bei den akzentzählenden Sprachen im Sinne eines Wortakzents – mit einem Akzent versehen werden, weshalb Rossi (1980) hier auch von einer „langue sans accent“ (Rossi 1980, 13) spricht. Vielmehr ergeben sich im Französischen auf Phrasenebene angelegte Akzentmuster (vgl. Post 2000, 1; II.1.2.2.1). Dies bedeutet, dass die Akzentdistribution, im Kontrast zu Sprachen wie etwa dem Deutschen oder Englischen, nicht mit der segmentalen Dimension (Wortebene), sondern mit der prosodischen Dimension (Phrasenebene) verknüpft ist. Damit ergeben sich die für akzentzählende Sprachen typischen wortbasierten Akzentmuster sowie die für silbenzählende Sprachen charakteristischen phrasenbasierten Akzentmuster (vgl. II.1.2.2.1).

Im Gegensatz zur Tendenz silbenzählender Sprachen zu einer gleichlangen Dauer von Silben gelten in Sprachen, denen in der traditionellen Beschreibung ein akzentzählender Rhythmus zugeschrieben wird, die Abstände zwischen betonten Silben als ungefähr gleich lang. Der wahrgenommene Kontrast zwischen den beiden Sprachtypen manifestiert sich im Rahmen der sog. klassischen Rhythmustypologie im Streben nach einer Isochronie dauerbasierter Intervalle

¹⁷ Der Einfluss der Lautstärke als drittes Korrelat von Akzentuierung (neben der Grundfrequenz sowie der Dauer) wird im Rahmen der vorliegenden Studie nicht behandelt.

¹⁸ Für eine detailliertere Darstellung der Genese der klassischen Rhythmustypologie vgl. II.1.2.1.2.

(vgl. Gabriel et al. 2015a, 196) – für die akzentzählenden Sprachen bezogen auf die Abstände zwischen betonten Silben und für die silbenzählenden Sprachen bezogen auf die Abstände zwischen den Anfangsrändern (*Onsets*) aller Silben (vgl. Gabriel et al. 2025, 220).

In den neueren Entwicklungen der Rhythmusforschung, die sich einerseits in einen eher phonologischen und andererseits einen phonetischen Ansatz unterteilen lassen (vgl. II.1.2.1.2), wurde zu dieser als sog. Isochronie-Hypothese bekanntgewordenen Sichtweise als auch zur rhythmischen Dichotomie insgesamt eine Alternative etabliert, da akustische Messungen keine empirische Validität der Hypothese erbringen konnten. Denn diese Messungen ergaben, dass in den silbenzählenden Sprachen nicht alle Silben gleich lang und gleichzeitig in solchen mit akzentzählendem Rhythmus nicht alle Abstände zwischen jeweils betonten Silben gleich lang sind (vgl. Dauer 1983, 60; Ramus et al. 1999, 267; Gabriel et al. 2025, 222). Damit konnte eine Isochronie in systematischer Form weder für die Silbenebene (silbenzählende Sprachen) noch für die Fußebene (akzentzählende Sprachen) bestätigt werden. Stattdessen erscheint ein Kontinuum zwischen zwei Polen, auf dem die verschiedenen Einzelsprachen situiert werden können, als eine Sichtweise, die der Erscheinungsform der phonetischen Korrelate besser entspricht (vgl. Gabriel et al. 2015a, 196; Gabriel et al. 2025, 222). Auf diese sowie die entsprechenden Korrelate wird unter II.1.2.1.2 näher eingegangen.

Astésano (2001) benennt „[I]’organisation temporelle des accents“ (Astésano 2001, 33), die an der prosodischen Strukturierung sprachlicher Äußerungen teilhat, als wichtigen Faktor des Sprachrhythmus im Französischen¹⁹ und subsumiert unter letztgenanntem die vier Parameter Akzentuierung, Timbre, Sprechtempo sowie Pausen (vgl. Astésano 2001, 53, 97–99).

Anhand dieser Ausdifferenzierung des Phänomens Rhythmus in vier Kategorien wird zum einen die Verwobenheit des Rhythmus mit der Akzentuierung sichtbar, die sich v. a. auf die oben dargestellte klassische Rhythmustypologie in Form der grunddichotomen Darstellung zweier Sprachtypen zurückführen lässt.²⁰ Die drei weiteren genannten Aspekte verweisen auf prosodische Teildimensionen, die grundsätzlich mit der prosodischen Phrasierung zusammenhängen und Einflussfaktoren für den Rhythmus bilden. So kann beispielsweise ein gewähltes Sprechtempo, das an einer bestimmten Stelle variiert wird, dafür sorgen, dass das Sprachmaterial an dieser Stelle anders gegliedert wird, als es unter Beibehalten des ursprünglichen Tempos der Fall wäre. Analog können Pausen im Sprachsignal auf Grenzen von Struktureinheiten hindeuten (vorausgesetzt, sie sind nicht allein emphatisch eingesetzt).

Das Rhythmusverständnis nach Patel (2008) konzeptualisiert Rhythmus vollständig losgelöst vom Aspekt der Periodizität, wodurch Patel – gemäß dem Verständnis der neueren Rhythmusforschung – somit auch den Gedanken der Isochronie-Hypothese fallen lässt. Er betont im Gegensatz dazu die nicht-periodischen Merkmale des Sprachrhythmus und definiert diesen als

¹⁹ Diese für jede Sprache spezifische zeitliche Organisation der Akzente bzw. die Hervorhebung der prominenten Einheiten durch den Rhythmus nennt Astésano im Kontext der o. g. Isochronie-Hypothese bzw. ihrer „démystification“ (Astésano 2001, 33) als wichtigstes Kriterium der Unterscheidung von Sprachen (vgl. Astésano 2001, 33). Zur akustischen Identifikation verschiedener Einzelsprachen vgl. auch II.2.2.

²⁰ Zum Zusammenhang von Akzentuierung und der Variation in der Dauer, d. h. zum Zusammenhang von Phrasierung und Längungseffekten, vgl. II.1.2.2.2.

„the product of a variety of interacting phonological phenomena, and not an organizing principle, unlike the case of music“ (Patel 2008, 177).

Astésano verweist mit der „organisation temporelle“ (Astésano 2001, 33) auf die zeitliche Gliederung sprachlicher Einheiten mittels der betreffenden Akzentdistribution, wie sie eingangs dieses Unterkapitels auch bereits in der Definition der dauerbasierten prosodischen Merkmale erwähnt ist. Dass, wie Patel (2008) herausstellt, diese sprachlichen Einheiten im Französischen nicht periodisch ausfallen, hängt in erster Linie mit der Absenz der Isochronie solcher Einheiten zusammen (vgl. II.1.2.1.2).

Mit Blick auf ein periodisch angelegtes Organisationsprinzip verweist Patel auf die Musik, in der die temporale Periodizität hinsichtlich des Gruppierens von Tonfolgen zu Phrasen bzw. Phrasen in größere musikalische Einheiten wie z. B. Sätzen eine große Rolle spielt. Der Sprachrhythmus wird hingegen vielmehr als Zusammenspiel unterschiedlicher phonetisch-phonologischer Merkmale aufgefasst (vgl. Patel 2008, 177).

Hieran wird die Komplexität von Rhythmus deutlich, die – mit Blick auf das Französische – ebenso von Lacheret-Dujour/Beaugendre (1999) herausgestellt wird. Gleichzeitig zeigt sich in der Mehrdimensionalität des Sprachrhythmus einmal mehr die Vielschichtigkeit der Prosodie, deren Teilaspekte nicht trennscharf betrachtet werden können, da die einzelnen prosodischen Phänomene interagieren und in diesem multidimensionalen Kontext in Erscheinung treten.²¹

II.1.2.1.2 Theoriemodell zur Beschreibung des französischen Sprachrhythmus

Die theoretische Grundlegung des Sprachrhythmus war lange Zeit geprägt von der traditionellen klassischen Rhythmustypologie in silben- bzw. akzentzählende Sprachen (*rhythm class hypothesis* bzw. Isochronie-Hypothese, vgl. II.1.2.1.1). Die Anfänge dieser dichotomen Einteilung der Einzelsprachen der Welt gemäß ihren rhythmischen Charakteristika reichen bis Steele (1775) zurück, der die phonetische Oberflächenstruktur einer Sprache als von zeitlichen Verhältnissen determiniert einordnete (vgl. Gabriel et al. 2025, 220) und damit grundsätzlich mit der – wie unter II.1.2.1.1 als Rhythmus einer Sprache definiert – zeitlichen Gliederung einer Sprache in Zusammenhang brachte.

Über eineinhalb Jahrhunderte später erfolgte durch Lloyd James (1940) unter Rückgriff auf diesen Zusammenhang die Feststellung, dass manche Sprachen dem Englischen insofern gleichen, als die Abstände zwischen akzentuierten Silben isochron erscheinen, wobei unterschiedlich viele nicht akzentuierte Silben dazwischen liegen können. Davon differenzierte er solche

²¹ Dies gilt bezogen auf das Französische insbesondere auch für die prosodischen Phänomene Akzentuierung und Intonation; denn letztgenannte wird aufgrund der phrasenbasierten Akzentmuster in erheblichem Maße von der Phrasierung (Akzentdistribution) determiniert (vgl. II.1.2.2.1).

Sprachen, die sich vom Englischen abheben, indem in diesen Sprachen die Abstände zwischen allen Silben-*Onsets* ungefähr gleich lang erscheinen. Pike (1945) prägte für diese binäre Einteilung die als klassische Rhythmustypologie bekannt gewordene Terminologie der akzent- bzw. silbenzählenden Sprachen. Überdies postuliert er die dieser Dichotomie zugrunde liegende Idee, nach der beide Sprachtypen – hinsichtlich der Abstände zwischen akzentuierten Silben bzw. zwischen allen Silben-*Onsets* – zu einer Isochronie tendieren (vgl. Gabriel et al. 2025, 220). Abercrombie (1967) schloss sich der Sichtweise dieser rhythmischen Dichotomie an und trug zu deren weiterer Verbreitung bei (vgl. Abercrombie 1967, 96f.).

Hinsichtlich der Charakteristika der silben- und akzentzählenden Sprachen wird augenscheinlich, dass silbenzählende Sprachen, zu denen die meisten romanischen Sprachen gehören, eine Tendenz zu einer eher einfachen Silbenstruktur mit einer regelmäßigen Abfolge von konsonantischen (C) und vokalischen (V) Silben, d. h. CV-Silben, aufzeigen, wie etwa für das Französische tendenziell gilt (vgl. Payne 2022, 282). Hingegen ist dies bezogen auf akzentzählende Sprachen nicht der Fall, die zumeist eine komplexere Silbenstruktur aufweisen. Darüber hinaus erfolgt in silbenzählenden Sprachen das Phänomen der Vokalreduktion nicht oder nur zu einem sehr geringen Maß, während es in Sprachen wie dem Deutschen in Bezug auf unbetonte Silben in regelhafter Form – bis hin zur Silbenelision – auftritt, was die Silbenstrukturen phonetisch noch komplexer wirken lässt (vgl. Gabriel et al. 2025, 222). Anhand dieser Merkmale wird deutlich, dass die Zuordnung einer Sprache zum Typus akzent- oder silbenzählender Sprachen mit phonologischen Kriterien wie der Silbenstruktur einhergeht, auch wenn eingeräumt werden muss, dass hinsichtlich der Silbenstruktur im Falle des Französischen durchaus auch Ausnahmen vorliegen (z. B. der dreifache und damit komplexe *Onset* in frz. *strictement* (CCCVCCVCV)).

Ausgehend von diesen phonologischen Eigenschaften, die also mit der rhythmischen Einteilung im Sinne der ursprünglichen Dichotomie Hand in Hand gehen, wurden Versuche unternommen, diese Einteilung in zwei Rhythmusklassen empirisch zu überprüfen. Infolge der mehrfach gescheiterten Belegversuche dieser dichotomen Sichtweise im Rahmen akustischer Messungen in den 1980er Jahren lagen – ausgehend von der Widerlegung der Isochronie-Hypothese (vgl. Dauer 1983) – verschiedene Versuche vor, in Form akustischer Korrelate ein adäquates Theoriemodell zur Rhythmusbeschreibung zu entwickeln.

Innerhalb dieser Annäherungen der späteren Rhythmusforschung an die theoretische Neumodellierung von Sprachrhythmus wurde – als Alternative zur bis dahin geltenden Auffassung einer rhythmischen Dichotomie – die Wahrnehmung verschiedener Arten von Sprachrhythmus nunmehr an neuen Sichtweisen orientiert, einerseits an den spezifischen phonologischen Merkmalen einer Sprache, andererseits am Dauerverhältnis vokalischer und intervokalischer Intervalle. Analog zu diesen beiden Sichtweisen entwickelten sich innerhalb der neueren Rhythmusforschung zwei grundlegend zu differenzierende neue Strömungen.

Ein erster Ansatz macht den wahrnehmbaren Unterschied zwischen akzent- und silbenzählendem Rhythmus an den einer Sprache zugrundeliegenden phonologischen Merkmalen fest

und interpretiert somit die dauerbasierten Merkmale einer Sprache im Sinne einer Oberflächenspiegelung ihrer phonologischen Merkmale (wie etwa die Komplexität der Silbenstruktur und das Auftreten bzw. die Absenz von Vokalreduktion) (vgl. u. a. Dasher/Bolinger 1982; Dauer 1983; Auer/Uhmann 1988; Auer 2001). Daraus entstand die Sicht einer Differenzierung in silben- und akzentzählende Sprachen als ein „product of their respective phonological properties“ (Ramus et al. 1999, 268).

In diesem Zusammenhang sind Phänomene wie etwa Silbenverdichtung sowie Silbenkürzung anzuführen, die sich in einer starken Variation der Dauer unterschiedlicher Silben widerspiegeln. Da eine solche Variation in Bezug auf die Dauer französischer Silben i. d. R. nicht wahrzunehmen ist und das Französische – wie oben besprochen – eine Tendenz zu einer weniger komplexen Silbenstruktur aufweist, wird deren zeitliche Dauer generell als identisch wahrgenommen (vgl. Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 37). Dies führt zur Annahme einer der zeitlichen Gliederung zugrunde liegenden Periodizität, wie sie u. a. von Lacheret-Dujour/Beaugendre (1999) hervorgehoben wird, stützt jedoch keine Isochronie. Aus dieser Quasi-Periodizität ergibt sich unter Berücksichtigung dieses Theorieansatzes und unter Berücksichtigung der Absenz von Vokalreduktion sowie der Silbenstruktur bezogen auf das Französische die Modellierung silbenzählender Rhythmus.

Dabei zeigt sich allerdings insofern die Unzulänglichkeit einer rein phonologischen Modellierung von Sprachrhythmus, als der Grad, zu dem jedes phonologische Merkmal zur Wahrnehmung von Rhythmus beiträgt, sowie die Art und Weise von deren Interaktion nicht berücksichtigt sind (vgl. Ramus et al. 1999, 270). Aus der Motivation heraus, eine solche phonologische Beschreibung von Sprachrhythmus zu realisieren, entwickelten Ramus et al. (1999) einen innovativen Ansatz zur Rhythmusneumodellierung, der sich stärker an den phonetischen Oberflächenstrukturen orientiert.

Diese zweite Forschungsströmung fokussiert das Verhältnis der CV-Intervalle im Sprachsignal, d. h. dieser Ansatz beruht auf einer Konsonant-Vokal-Segmentierung (vgl. hierzu u. a. Dellwo 2006; Dellwo/Wagner 2003; Grabe/Low 2002; Ramus et al. 1999; White/Mattys 2007). Damit legten Ramus et al. (1999) insofern den Grundstein für eine Neumodellierung des Sprachrhythmus, als mit diesen Korrelaten erstmalig (inter-)vokalische Intervalle – anstelle der bis dahin der rhythmischen Dichotomie zugrunde gelegten Silben- bzw. Fußeinheiten – als Grundlage für eine Segmentierung verwendet wurden.²²

Demnach lässt sich der wahrzunehmende Unterschied zwischen silben- und akzentzählenden Sprachen auf unterschiedliche Proportionen vokalischen Anteils innerhalb des analysierten Sprachabschnitts (%V; Ramus et al. 1999) und damit verbunden auf die sog. *rhythm metrics* (Rhythmusmaße) als akustische Korrelate für verschiedene Sprachklassen zurückführen. Dabei handelt es sich um diejenigen Werte, die die Dauervariabilität von V- und C-Intervallen abbilden. Diese nicht-normalisierten Maße, die sog. Delta-Werte, äußern sich bezogen auf die Messwerte in der Standardabweichung der Dauern vokalischer (ΔV) bzw. konsonantischer (ΔC)

²² Diese Intervalle müssen nicht automatisch den Silbengrenzen entsprechen (vgl. Gabriel et al. 2025, 223).

Intervalle im Sprachsignal (Ramus et al. 1999, 272). Damit wird nach Ramus et al. (1999) die akustisch-rhythmische Wahrnehmung einer Sprache maßgeblich durch die zwei zunächst präsentierten Rhythmusmaße %V (prozentualer Gesamtanteil des vokalischen Materials im Sprachsignal) und ΔV bzw. ΔC (Variabilität der vokalischen bzw. konsonantischen Intervalle) bestimmt.

Unter Berücksichtigung der Dauerverhältnisse vokalischer bzw. intervokalischer Intervalle fällt auf, dass der Anteil vokalischen Materials (%V) im Sprachsignal in silbenzählenden Sprachen höher ist als in akzentzählenden Sprachen und dass hingegen die Variabilität der Dauern vokalischer Intervalle in den Sprachen mit akzentzählendem Rhythmus höher anzusiedeln ist. Hieraus ergibt sich für das Französische (neben einer Tendenz zu einer eher einfachen Silbenstruktur mit einer regelmäßigen Abfolge von CV-Silben) ein verhältnismäßig hoher Prozentanteil vokalischen Materials im Sprachsignal bei gleichzeitig eher niedrigerer Variabilität der vokalischen Intervalle (vgl. Ramus et al. 1999, 273; Payne 2022, 282; Gabriel et al. 2025, 230).

Die Variationskoeffizienten VarcoV bzw. VarcoC stellen nach der Sprechgeschwindigkeit normalisierte Versionen der Delta-Werte ΔV bzw. ΔC dar (Dellwo/Wagner 2003). Vor allem hinsichtlich VarcoV ergibt sich eine deutliche Differenzierung zwischen silben- und akzentzählenden Sprachen, und zwar insofern, als dieses Rhythmusmaß in den silbenzählenden Sprachen erheblich geringer ausfällt als dies bei den akzentzählenden Sprachen der Fall ist (vgl. White/Mattys 2007, 508).

Der paarweise Variabilitätsindex (PVI, engl. *pair-wise variability index*; Grabe/Low 2002) hebt sich insofern von den davor genannten Rhythmusmaßen ab, als er die Dauervariabilität nicht, wie es bei den zuvor genannten Maßen der Fall ist, über das gesamte Sprachsignal hinweg misst, sondern die Dauervariabilität von aufeinanderfolgenden Intervallen berechnet (vgl. Grabe/Low 2002, 521, 525). Eine dabei zugrunde gelegte Annahme besteht – neben der Silbenkomplexität bei als akzentzählend beschriebenen Sprachen und einer daraus resultierenden höheren Dauervariabilität bei konsonantischen Intervallsequenzen – darin, dass die Variabilität der Vokaldauer der als akzentzählend beschriebenen Sprachen aufgrund ihres höheren Grades an Vokalreduktion höher ist (vgl. Patel/Daniele 2003a, B36).

Dellwo (2006) führt den Variationskoeffizienten (*varco*) für ΔC (*varco* ΔC) (vgl. Dellwo 2006, 233) ein, der – im Gegenzug zu dem von Grabe/Low (2002) geprägten Rhythmusmaß, mittels dessen eine absolute Variabilität fokussiert wird – die relative Variabilität misst (vgl. Dellwo 2006, 232).

Bertinetto/Bertini (2007/08) liefern unter Modifizierung des von Grabe/Low (2002) präsentierten PVI den *Control/Compensation Index* (CCI) als neues Modell der formalen Abbildung rhythmischer Tendenzen von Sprachen (vgl. Bertinetto/Bertini 2007/08, 1). Dieser lässt sich insofern als neu und von den bisher existierenden Korrelaten abgrenzen, als gemäß diesem Ansatz die Anzahl der Segmente pro Intervall in die Berechnung der Rhythmusmaße einfließt. Mit dem CCI wird der in einer Sprache je nach Kontext erlaubte Grad der Dehnung (oder Verkürzung) angegeben. Dabei werden die sog. *controlling languages*, die gemäß der rhythmischen

Dichotomie den silbenzählenden Sprachen entsprechen, mit einem generell geringen Maß an Dehnung assoziiert, während die sog. *compensating languages*, die den akzentzählenden Sprachen entsprechen, ein hohes Maß an Dehnung erlauben (vgl. Bertinetto/Bertini 2007/08, 1).²³

Diesem Ansatz der von Ramus et al. (1999) geprägten Berücksichtigung der Dauerverhältnisse (inter-)vokalischer Intervalle folgend können Sprachen, anstelle einer rigiden kategorischen Zweiteilung in die früher geltende Dichotomie, als auf einem Kontinuum zwischen akzent- und silbenzählend situiert werden (vgl. Ramus 2002, 117; Gabriel et al. 2015a, 196; Gabriel et al. 2025, 230). Die Idee der graduellen Gliederung, bei der eine Sprache aufgrund ihrer phonetisch-phonologischen Merkmale stets nur in einer mehr oder weniger großen Tendenz einer der beiden Rhythmusklassen zugeordnet wird, wurde bereits von Dauer (1987) entworfen und in der weiteren Entwicklung der Rhythmusforschung u. a. von Ramus (1999; 2002) aufgegriffen.

Abschließend gilt es anzumerken, dass die beschriebenen Berechnungsmethoden des Sprachrhythmus auf Grundlage dauerbasierter Merkmale insofern limitiert sind, als die jeweiligen Berechnungsergebnisse in erheblichem Maße von der jeweils verwendeten Sprachgrundlage abhängen. Denn die Differenzierung kürzerer und längerer Intervalle ist Ergebnis der Kombinatorik einzelner Wörter der jeweils gewählten Sprachgrundlage. Vor diesem Hintergrund sowie zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse über die untersuchten Sprachen hinweg erscheint es relevant, eine sprachliche Grundlage zu wählen, die hinsichtlich des Auftretens bestimmter Silbentypen für die jeweils untersuchte(n) Sprache(n) repräsentativ ist (vgl. Gabriel et al. 2025, 229).

II.1.2.2 F₀-basierte Merkmale (Akzentuierung und Intonation)

In diesem Unterkapitel werden die Begriffe Akzentuierung und Intonation zunächst definiert,²⁴ bevor darauf aufbauend theoretische Modelle zur Analyse der französischen Akzentuierung und Intonation vorgestellt und diskutiert werden.

II.1.2.2.1 Definition

Der Begriff Intonation bezeichnet in der Phonetik und Phonologie die systematische Verwendung des Tonhöhenverlaufs (Grundfrequenz, F₀) in der Sprache (vgl. Gabriel et al. 2015a,

²³ Für eine ausführliche Beschreibung vgl. Gabriel et al. 2025, 227–229.

²⁴ Da bezogen auf das Französische die beiden Begriffe in ihrem semantischen Gehalt nahe beieinander liegen, werden sie hier gemeinsam behandelt. Mit Blick auf die Musik verhält sich dies anders (vgl. II.3.1.2). Aufgrund des sprachwissenschaftlichen Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit und unter Berücksichtigung der Verwobenheit von Akzentuierung und Intonation wird diese Form der Gliederung vorgenommen und in Bezug auf die gesungene französische Sprache zunächst in gleicher Weise übernommen, was jedoch bei deren Übertragung in den musikalischen Bereich Modifikationen impliziert (vgl. II.3.1.2).

195; Gabriel et al. 2023, 80; Palmer/Hutchins 2006, 251) und kann bezogen auf das Französische als Sequenz steigender Tonhöhenbewegungen beschrieben werden, die Phrasengrenzen bestimmen (vgl. Jun/Fougeron 2002, 147).

Die Intonation ist grundlegend in enger Verbindung zu den akzentuierten Silben zu sehen, die als Gerüst für die Töne der Sprachmelodie dienen, sodass für den Fall des Französischen von durch Tonhöhenvariation realisierten Akzentuierungen auszugehen ist (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 65). Dies legt nahe, wie eng verflochten Akzentuierung und Intonation hinsichtlich des Französischen in Erscheinung treten und dass die beiden prosodischen Parameter daher nicht unabhängig voneinander beleuchtet werden können (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 100). Denn weder aus Sicht ihrer *nature*, d. h. aus Sicht ihrer phonetischen Erscheinungsform im Sinne der Oberflächenstruktur, noch aus Sicht ihrer Funktion stellen die Akzentuierung und die Intonation separate Einheiten dar (vgl. Rossi 1980, 39).

Diese Interaktion der tonalen Gestalt einer sprachlichen Äußerung mit deren akzentuierten Silben lässt sich im Falle des Französischen auf das Fehlen wortbasierter Akzentmuster zurückführen (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 65). Wortbasierte Akzentmuster existieren – wie unter II.1.1 erwähnt – in anderen romanischen Sprachen wie beispielsweise dem Spanischen oder Rumänischen²⁵ (vgl. Jun/Fougeron 2002, 147). Das Französische hingegen weist – wie ebenfalls unter II.1.1 besprochen – eine phrasenbasierte Akzentuierung auf, d. h. es wird i. d. R. die letzte volle (d. h. Nicht-Schwa-)Silbe einer Phrase akzentuiert (vgl. u. a. Post 2000, 1; Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 40).

Eine solche Akzentdistribution auf der letzten vollen Silbe des letzten lexikalischen Worts einer Phrase mag im Vergleich etwa zur deutschen Sprache, in der durch das freie Akzentsystem die Distribution und Realisierung von Akzenttönen je nach morphologisch-lexikalischen Bedingungen variiert, auf den ersten Blick monoton erscheinen. Doch birgt das französische Akzentsystem eine erhebliche Variabilität, wie im weiteren Verlauf zu sehen sein wird.

Im Kontrast zum freien Akzentsystem des Deutschen wird für den Fall des Französischen daher auch von einem *accent fixe*, einem gebundenen Phrasenakzent, gesprochen (vgl. Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 40), denn Informationen auf der lexikalisch-syntaktischen Ebene reichen nicht aus, um die Akzentzuweisung zu determinieren. Metrisch-rhythmische Aspekte treten hinzu, die dafür sorgen, dass die metrischen Muster symmetrischer erscheinen, im Vergleich etwa zu Akzentmustern, die sich allein aus der Syntax ergeben (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 67). Die Akzentuierung ist daher bedingt durch die Phrasierung. Letztgenannte wiederum ergibt sich durch die jeweilige Akzentdistribution, sodass beide Parameter in reziprokem Verhältnis zueinanderstehen und sich in der jeweils realisierten tonalen Gestalt äußern.

Damit lässt sich die unmittelbare Verknüpfung zwischen Akzentuierung und Intonation dahingehend ausweiten, dass erstere auch grundlegend mit der Phrasierung einhergeht (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 65). Deren Funktion, die Gliederung in einzelne prosodische

²⁵ Dabei ist jedem Wort eine feste Betonungsstruktur zugewiesen, die unabhängig vom sprachlichen Kontext immer in gleicher Weise realisiert wird, woraus sich eine durch die lexikalische Ebene determinierte Akzentuierung ergibt.

Einheiten, stellt wiederum das maßgebliche Kriterium für die jeweilige Realisierung des Gesprochenen in Bezug auf die tonale Gestalt dar, d. h. die prosodische Gliederung determiniert die Realisierung der Tonhöhenkontur, die Intonation. Damit lässt sich diese – bezogen auf das Französische sowie weiter gefasst bezogen auf alle reinen Intonationssprachen (vgl. II.1.1) – als „das vornehmliche Korrelat prosodischer Phrasierung“ (Gabriel 2007, 86) betrachten.

Die Verschmelzung dieser drei prosodischen Merkmale Akzentuierung, Phrasierung und Intonation zeigt sich darüber hinaus darin, dass die Intonation durch die Platzierung der Intonationseinheiten entscheidend dazu beiträgt, das Abhängigkeitsverhältnis zwischen einzelnen prosodischen Einheiten (im Sinne der prosodischen Hierarchie, vgl. II.1.1) anzugeben. Überdies verweist die Intonation auf die Modalität sprachlicher Äußerungen (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 70).

Entgegen der Annahme, dass durch den *accent fixe* im Französischen eine Art monotone Realisierung von Akzentsymbolen entstünde, ist festzuhalten, dass das Akzentsystem durch eine große Variabilität gekennzeichnet ist (vgl. Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 40), die sich u. a. durch das Hinzutreten eines zweiten Akzenttypen manifestiert. Gemäß der unter II.1.1 vorgenommenen Differenzierung einer abstrakten sowie einer konkreten Analyseebene ordnet Lacheret-Dujour/Beaugendre (1999) bei Betrachtung des Akzentsystems ersterer den finalen Akzent zu, der der morphologischen Interpretationsebene unterliegt, während die konkrete Ebene mit dem zweiten Akzenttypen verknüpft wird, welchem rhetorische, expressive oder rhythmische Funktionen zugeordnet werden (41).

So sind grundsätzlich zwei Akzenttypen zu differenzieren: einerseits der phrasenfinale Akzent, auch als primärer Akzent bezeichnet, dessen phonetische Realisierung mit einer Längung²⁶ sowie einem Anstieg (bzw. bei finalen APn als L*L% (Tiefton) mit einem Abfall) des Tonhöhenverlaufs einhergeht (vgl. Delais-Roussarie 2015, 71; Jun/Fougeron 2002, 147), andererseits der initiale Nebenakzent, auch sekundärer Akzent genannt, der sich im Wesentlichen durch einen Anstieg des Grundfrequenzverlaufs manifestiert und zwar fakultativ, jedoch häufig hinzutritt und auf der ersten Silbe des ersten Inhaltswortes realisiert wird (41, vgl. auch Post 2000, 83), insbesondere bei mehr als zweisilbigen Wörtern. Anhand der Tatsache, dass sich hinsichtlich ihrer entsprechenden Oberflächenkorrelate beide Akzenttypen in einer Modifizierung der Tonhöhe manifestieren (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 65), zeigt sich einmal mehr, dass die phrasenbasierte Akzentuierung bereits *per se* mit dem prosodischen Parameter der Intonation verknüpft ist.

Dem phrasenfinalen Akzent kommt neben seiner Bedeutung hinsichtlich der Bildung metrischer Muster zusätzlich eine demarkative Funktion bei, indem er das rechte Ende der kleinsten prosodischen Struktureinheit, der AP (*groupe rythmique*)²⁷, markiert (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 67). Letztere trägt i. d. R. den finalen Phrasenakzent. Dieser ist obligatorischer Natur,

²⁶ Bereits aus der Positionierung dieses Akzents auf der letzten vollen Silbe einer phonologischen Phrase resultiert ein zusätzlicher Effekt von Längung (vgl. Pustka 2016, 130f.), sodass bezogen auf das Französische akzentuierte Silben im Vergleich zu unbetonten ca. 78% länger in Erscheinung treten (vgl. Gabriel et al. 2025, 219).

²⁷ Die prosodische Einheit der AP entspricht der *groupe rythmique* (vgl. Jun/Fougeron 2000, 211).

d. h. jede AP trägt zwingend einen primären Akzent (vgl. Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 82).

Auch Rossi (1980) differenziert eine abstrakte und konkrete Ebene, spricht jedoch dem Finalakzent beide Bereiche zu, einerseits die abstrakte Dimension des entsprechenden Lexems bzw. Morphems, andererseits die konkrete Realisierungsebene, die mit dem Begriff der *unité accentuelle* bezeichnet wird (vgl. Rossi 1980, 19).²⁸ Durch die Erkenntnisse von Rossi (1980) können beide Akzenttypen in ihrer Beschaffenheit präzisiert und um weitere Merkmale ergänzt werden. Rossi spricht unter Bezugnahme auf den Finalakzent vom sog. *accent logique*, während der sekundäre Nebenakzent als *accent d'insistance* bezeichnet wird (vgl. Rossi 1980, 19).

Im Kontext dieser Arbeit wird im Zusammenhang des obligatorischen Phrasenakzents – konträr zur Terminologie nach Rossi (1980) – der Begriff Finalakzent verwendet, zum einen, um die o. g., durch diesen Akzent markierte prosodische Grenze zu verdeutlichen, zum anderen, um eine potenzielle Begriffsverwirrung hinsichtlich des Attributs *logique* zu vermeiden.²⁹

Gemäß Rossis Überlegungen kann dem Finalakzent entsprechend seinem obligatorischen Charakter das Attribut intern zugeordnet werden, während der Initialakzent mit dem Merkmal extern assoziiert wird und so auf dessen fakultativen Charakter verweist (vgl. Rossi 1980, 19).

Darüber hinaus weist Rossi darauf hin, dass sich im Unterschied zu Sprachen mit einem freien Akzentsystem wie etwa dem Italienischen Unterschiede in der Distribution der beiden Akzenttypen ergeben: So erfolgt die Platzierung des sekundären Nebenakzents im Französischen stets initial, die des primären Akzents stets final (vgl. Rossi 1980, 20, 22).

Der sekundäre Nebenakzent, fortlaufend terminologisch unter dem Begriff Initialakzent gefasst, kann bedingt durch das jeweilige unmittelbare prosodische Umfeld unterschiedlich realisiert werden. Daher lassen sich dessen phonetische Charakteristika neben dem o. g. Tonhöhenanstieg nicht allgemeingültig definieren. So wird der Initialakzent mitunter mit einer stärkeren Intensität realisiert, eine z. T. längere Dauer im Vergleich zu unbetonten Silben bleibt jedoch nicht signifikant (vgl. Jun/Fougeron 2002, 148).

Neben den Kriterien für das Auftreten des Initialakzents sowie seinem fakultativen Charakter verweist Rossi als dritte formale Voraussetzung schließlich darauf, dass die von diesem Akzenttypus tangierte Oberflächenstruktur die Wortebene (Beispiel: *!formidable* (Das Ausrufezeichen repräsentiert den *accent d'insistance*) oder die Silbenebene betrifft (Beispiel: *Je n'ai pas dit !objectif, mais !subjectif*) (vgl. Rossi 1980, 18). Dies ist in Abgrenzung zum Finalakzent zu sehen, dessen Oberflächenkorrelat mit der Intonationsphrase assoziiert ist und damit einer der Phonemebene hierarchisch übergeordneten prosodischen Einheit entspricht. Die Tatsache, dass der obligatorische Akzenttyp mit einer hierarchisch höher angesiedelten Ebene einhergeht,

²⁸ Im Gegensatz dazu liegt hinsichtlich des zweiten, fakultativen Akzenttyps lediglich die Ebene der konkreten Realisierung vor, die sich durch die Wortebene manifestiert (vgl. Rossi 1980, 19).

²⁹ Der Begriff *logique* wird, entgegen dem im deutschen Kontext dominierenden Verständnis (hier der emotionalen Funktion gegenübergestellt und im Kontext der Intonation als Differenzierungsmittel von Satzkategorien verwendet) im Sinne einer Variante des zweiten Akzenttypen, des *accent d'insistance*, als Gegensatz zur affektiv-emotionalen Funktion des Ausdrucksakzents verwendet (vgl. Rossi 1980, 17).

zeigt dessen – in Relation zum Initialakzent größere – Einflussnahme auf die prosodische Phrasierung auf.

Eine weitere Differenzierung der beiden Akzenttypen ergibt sich unter Hinzuziehung der Entwicklung des Konturverlaufs: Der F_0 -Abfall nach dem Tonhöhengipfel im Nachgang eines Finalakzents erweist sich als abrupt, die Position des Initialakzents hingegen als variabler, sodass der Initialanstieg nicht zwangsläufig auf der ersten Silbe auftritt (vgl. Jun/Fougeron 2002, 152).

Die oben erwähnte Variabilität des französischen Akzentsystems lässt sich unter Bezugnahme des zweiten Akzenttypen also insofern erklären, als sich diese Variabilität insbesondere dann zeigt, wenn in Phrasen der Initialakzent (zusätzlich zum Finalakzent) in Erscheinung tritt. Dies trifft vor allem dann zu, wenn es sich um eine längere Phrase handelt. Grundsätzlich gilt deshalb: Je länger die Phrase, desto wahrscheinlicher ist von einer zusätzlichen Realisierung des fakultativen Initialakzents auszugehen (vgl. Gabriel et al. 2022b, 61; Grünke/Gabriel 2022, 5; Gabriel et al. 2022a, 337).

Bei der Realisierung der Akzenttypen ergeben sich insbesondere mit Blick auf den Finalakzent aus der entsprechenden Phrasierung Längungseffekte. So werden die mit einem Akzent versehenen phrasenfinalen Silben zur Verdeutlichung der an dieser Stelle realisierten Phrasengrenze i. d. R. mit einer präfinalen Längung versehen und damit länger realisiert als unbetonte Silben, im Unterschied etwa zum Deutschen, in dem die Akzentmarkierung im Wesentlichen durch die Intensität determiniert ist und daher die Dynamik in diesem Kontext eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Lacheret-Dujour/Beaugendre 1999, 41). Jedoch weisen im Deutschen (lexikalisch) betonte Silben – wegen der bei betonten Silben nicht eintretenden Vokalreduktion – eine längere Dauer auf als unbetonte Silben, auch wenn dies in Relation zur Differenzierung von akzentuierten bzw. nicht akzentuierten Phonemen durch die Modifizierung der Stimintensität ein weniger prominentes Merkmal darstellt.

Grundsätzlich werden im Deutschen drei Silbentypen unterschieden. So existieren neben betonten Silben (*Papa*, *Pappe*) und unbetonten Silben mit Vollvokal (*Papa*) sog. Reduktionssilben (*Pappe*) mit optionalem Schwa, das nicht realisiert wird, wenn in der betreffenden Silbe ein Nasal oder Liquid vorhanden ist (*Pappendeckel* [pa.pɪ.dɛ.kl]). An diesen drei Typen von Silben zeigt sich, je nach prosodischem Umfeld, die für das Deutsche typische Markierung der Akzentdistribution in erster Linie mittels der Intensität.

Hieran wird deutlich, mittels welcher Korrelate die Akzente in Erscheinung treten. So werden aus prosodischer Sicht unterschiedliche Ausprägungstypen von Akzenten unterschieden werden, beispielsweise solche, die sich durch die Tonhöhe manifestieren, andere, die durch die Intensität und Lautstärke des Stimmausdrucks hervortreten sowie wieder andere, die durch die Dehnung (Längung) bestimmter sprachlicher Elemente entstehen (vgl. Di Cristo 2016, 33).

Hinsichtlich des französischen Akzentsystems sind insbesondere die Oberflächenkorrelate der Dauer sowie der Tonhöhe von Relevanz, wie aus der oben beschriebenen Realisierung der zwei Akzenttypen ebenso wie aus der grundsätzlich vorgenommenen Gliederung der

vorliegenden Arbeit in die prosodischen Parameter Rhythmus (dauerbasiert) und Intonation (tonhöhenbasiert) ersichtlich wird.

In Bezug auf die französische Intonation erscheint auf Grundlage der dargelegten Akzentstruktur des Französischen sowie der bereits besprochenen prosodischen Hierarchisierung gemäß Nespor/Vogel (2007) (vgl. II.1.1) eine kurze Beschreibung derjenigen prosodischen Phrasen relevant, auf denen die in II.1.2.2.2 dargestellten Intonationsmodelle basieren.

Neben der AP als kleinster Intonationseinheit werden zwei weitere Phrasentypen unterschieden, die auf verschiedenen prosodischen Hierarchieebenen angesiedelt sind. Für die prosodische Gliederung zentral und den unterschiedlichen Intonationsmodellierungen gemein ist die Intonationsphrase (IP). Diese bildet die oberste prosodische Gliederungseinheit und ist gekennzeichnet durch einen Grenzton an ihrem rechten Ende; zugleich zeigt sie ein hohes Maß an phrasenfinaler Längung auf und wird oft von einer Pause gefolgt (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 68).

Nach Beckman/Pierrehumbert (1986) wird – als Weiterentwicklung des Modells der wohlgeformten Intonationsphrase nach Pierrehumbert (1980) – zusätzlich zur Akzent- und Intonationsphrase eine sog. Intermediärphrase (ip) zwischen den beiden erstgenannten angesetzt, um prosodische Grenzen zu markieren, die zwar über die einer AP hinausgehen, die jedoch gleichzeitig kleiner sind als die Grenze zwischen zwei Intonationsphrasen (vgl. Beckman/Pierrehumbert 1986, 288). Diese Zwischenebene wurde in spätere Adaptationen des Autosegmental-Metrischen Modells aufgenommen (vgl. Jun/Fougeron 2000, 230, Jun/Fougeron 2002, 153, Post 2000, 29; Delais-Roussarie et al. 2015, 68),³⁰ das nachfolgend besprochen wird.

II.1.2.2.2 Zur Modellierung der französischen Intonation

Es existieren unterschiedliche theoretische Modellierungen der französischen Intonation, deren Kern sich v. a. auf das Autosegmental-Metrische (AM-)Modell (Pierrehumbert 1980) zurückführen lässt, das in der neueren Intonationsphonologie von zentraler Bedeutung ist und Ausgangspunkt für weitere daraus hervorgegangene Modelle darstellt.³¹ Für die vorliegende Arbeit erscheinen hier insbesondere die Adaptationen von Jun/Fougeron (2000; 2002), Post (2000) und Delais-Roussarie et al. (2015) relevant, die im Folgenden skizziert werden und mit der Darstellung der für die Studie relevanten prosodischen Parameter (vgl. II.1.2.1.1, II.1.2.2.1)

³⁰ Das wohl bekannteste Beispiel für das Ansetzen einer prosodischen Zwischenebene zwischen Akzent- und Intonationsphrase lässt sich bei Jun/Fougeron (2000; 2002) finden. Sie erweitern, im Gegensatz zu einem Ausgangspunkt mit nur zwei Intonationseinheiten, ihr Intonationsmodell um die Intermediärphrase (vgl. Jun/Fougeron 2000, 230), ohne die Analyse der verschiedenen möglichen AP-Muster jenseits der *default*-Realisierung zu verändern (vgl. Jun/Fougeron 2002, 153).

³¹ An dieser Stelle gilt es jedoch zu erwähnen, dass ein zentrales Modell von Martin (2011) entwickelt wurde, das sich nicht in die Reihe der aus dem AM-Modell hervorgegangenen Modellierung der französischen Intonation eingliedert, sondern eine nicht syntaktisch orientierte Annäherung an die Beschreibung der Intonation verfolgt (vgl. Martin 2022).

zugleich die phonologische Grundlegung innerhalb des theoretischen Rahmens der Arbeit bilden.

Das von Pierrehumbert (1980) entwickelte AM-Modell,³² das durch die klare Trennung von phonologischer Repräsentation von Intonation einerseits und phonetischer Realisierung andererseits eine phonologische Darstellung von Intonationskonturen erlaubt (vgl. Gussenhoven 2002, 271), geht in der Beschreibung der Intonation grundsätzlich von einer Tonsequenz bestehend aus zwei Tönen H (Hochton) und L (Tiefton) aus, die in zweierlei Formen vorliegen können: entweder als Tonhöhenakzente, indem sie mit den metrisch starken Silben assoziieren, oder als Grenztöne, indem sie mit den Grenzen der prosodischen Gliederungseinheiten verbunden sind und mit den Rändern der jeweiligen prosodischen Einheit assoziieren (vgl. Pierrehumbert 1980, 65, 82). Dabei können zwei verschiedene Grenztontypen gemäß ihrer jeweiligen prosodischen Hierarchisierung differenziert werden: einerseits (IP-)Grenztöne (engl. *boundary tones*), die mit den Rändern der Intonationsphrase (IP) assoziieren, andererseits Phrasentöne (engl. *phrase accents*), die – seit einem späteren, von Beckman/Pierrehumbert (1986) modifizierten Modell – mit den Rändern der sog. Intermediärphrase (ip) (engl. *intermediate phrase*) verbunden sind (vgl. Beckman/Pierrehumbert 1986, 288). Entsprechend assoziieren die Akzenttöne, die von den APn getragen werden, mit der Silbenebene. Die im AM-Modell sichtbar gemachten Töne sind daher mit unterschiedlichen prosodischen Ebenen (vgl. II.1.1) verbunden.

Steigende oder fallende Tonverläufe zwischen den Tonhöhenakzenten und Grenztönen können als Kombinationen der beiden Töne H und L dargestellt werden: Eine steigende Kontur wird durch die Kombination LH, eine fallende durch HL ausgedrückt (vgl. Pierrehumbert 1980, 15). Aus dem Zusammenspiel von solchen bitonal-basierten Mustern und den als Grundlage des Melodieverlaufs dienenden Zieltönen (L bzw. H) wird die Tonkontur einer Aussage ersichtlich (vgl. Pierrehumbert 1980, 15, 26).

Das Anliegen der Arbeiten von Jun/Fougeron (2000; 2002) besteht in einer AM-basierten Modellierung der französischen Intonation, die in Abbildung 2 veranschaulicht ist:

³² Die Bezeichnung Autosegmental-Metrisches Modell (AM) wurde von Ladd (1996) geprägt (vgl. Gabriel 2007, 86).

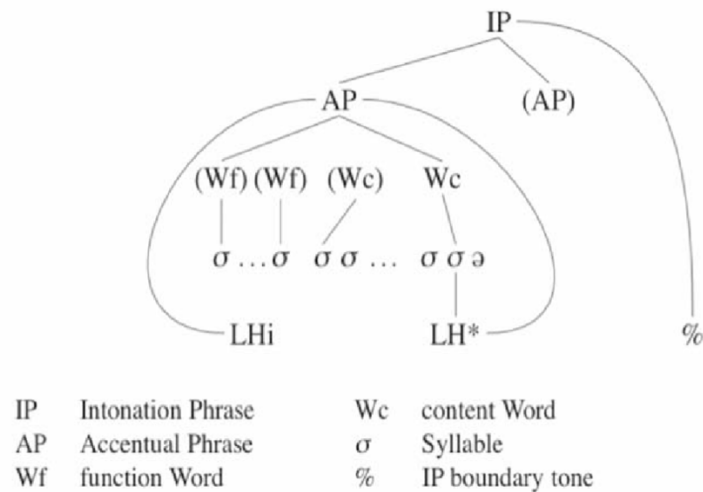


Abbildung 2. Hierarchisch angelegte Struktur der französischen Intonation und Zuordnung von Tönen zu prosodischen Einheiten nach Jun/Fougeron (2002) (vgl. Jun/Fougeron 2002, 152).

Abbildung 2 zeigt die hierarchische Struktur der französischen Intonation sowie die Zuordnung von Tönen zu Silben bzw. prosodischen Einheiten nach Jun/Fougeron (2002). Aufgrund der Tatsache, dass die französische Sprache über eine phrasenbasierte Intonation ohne wortbasierte Akzentmuster verfügt, während das Englische, im Kontext dessen das AM-Modell entwickelt wurde, einen distinktiven Wortakzent aufweist,³³ stellt sich bei der Anwendung des Modells auf das Französische zunächst die Frage nach den betonten Silben.

Hierbei werden die Töne LH* bzw. H* herangezogen, die zum einen mit der letzten vollen Silbe des letzten Inhaltsworts einer AP, zum anderen gleichzeitig mit dessen Grenze assoziieren (vgl. Jun/Fougeron 2002, 169), wodurch LH* bzw. H* eine Doppelfunktion erhält, da es sich sowohl um einen Akzent- als auch um einen Grenzton handelt. Als Initialakzent der AP fungiert der Ton Hi bzw. LHi,³⁴ der nach Jun/Fougeron als intermediärer Grenzton aufzufassen ist und nicht mit einer metrisch starken Silbe assoziiert (vgl. Jun/Fougeron 2002, 169). Aus der Kombination des finalen Phrasentons Hi sowie des initialen Akzenttons (L)H* ergibt sich die einer AP zugrunde liegende Tonkontur /LHiLH*/ (vgl. Jun/Fougeron 2000, 210, 238; Jun/Fougeron 2002, 169).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich der Tonhöhenabfall nach einem Initialakzent Hi (tendenziell) über eine längere Dauer erstreckt als es nach einem Hochton H* der Fall ist. Gleichzeitig ist die Silbendauer beim finalen Hochton infolge potenzieller Längung deutlich größer als beim Initialakzent Hi (vgl. Jun/Fougeron 2002, 152).

Eine weitere, ebenso autosegmental-basierte Intonationsmodellierung hinsichtlich des Französischen liefert Post (2000; 2002). Ausgangspunkt hierbei ist die Distribution von

³³ Als ein Beispiel hierfür lässt sich die Differenzierung von *CONtent* ('Inhalt') vs. *conTENT* ('zufrieden') anführen. Allerdings sind diese akzentbasierten Minimalpaare im Englischen segmental aufgrund der Vokalreduktion nie vollkommen identisch.

³⁴ Bei Delais-Roussarie et al. (2015) wird dieser Ton mit aLHi benannt (vgl. Delais-Roussarie et al. 2015, 70).

Akzenttönen zu metrisch starken Silben auf der Wortebene, die postlexikalisch distribuiert werden (vgl. Post 2000, 6; Abbildung 2). Im Unterschied zur Modellierung nach Jun/Fougeron (2000; 2002) wird bei diesem Modell nicht nur der phrasenfinale Akzent, sondern auch der Initialakzent an metrisch starken Silben festgemacht (vgl. Post 2000, 6). Es liegt also insofern eine grundlegend divergierende Assoziierung der Töne zu prosodischen Einheiten vor, als bei Jun/Fougeron (2000; 2002) beide Akzenttypen hinsichtlich ihrer phonetischen Oberflächenstruktur differenziert werden, während dies im Modell von Post (2000) nicht der Fall ist. Dieses wird in Abbildung 3 veranschaulicht:

$$\left\{ \begin{array}{l} \%L \\ \%H \end{array} \right\} \quad (H^* (L))_0 \quad \left\{ \begin{array}{l} H^* \\ H + H^* \end{array} \right\} \quad \left\{ \begin{array}{l} L\% \\ H\% \\ 0\% \end{array} \right\}$$

Abbildung 3. Tonmodellierung einer Akzentphrase (= AP) nach dem Modell von Post (2000;2002) (vgl. Post 2000, 154).

Abbildung 3 zeigt die der Modellierung von Post (2000) folgende Zuordnung von Tönen zu einer AP. In dem Modell wird eine bestimmte Sprachstrecke bezogen auf die Grundfrequenz als auch auf die zeitliche Zuordnung der phonetischen Zielpunkte (Markierung von Prominenz in Form von Akzentuierungen) interpretiert, wobei nur solche Töne in der phonologischen Beschreibung berücksichtigt werden, die auf der phonetischen Ebene Zielpunkte aufweisen (vgl. Post 2000, 227, 228). Dabei setzt sich eine AP aus vier Konstituenten zusammen, beginnend bei den am linken und rechten Rand der Abbildung illustrierten Einheiten, die die Grenzen der Phrase aufzeigen (im Falle der Initialgrenze die Töne %L bzw. %H, im Falle des Phrasenendes die Töne %L, %H bzw. %0).³⁵ Die Töne H* und H+H* bilden die zwischen diesen Grenzen erreichten Tonhöhenakzente der Phrase. Im Falle zweier Hochtöne H* inmitten der Phrase fügt sich dazwischen ein Tiefton L, der daher je nach Anzahl der innerhalb der Phrase auftretenden Akzente optional hinzutritt. Dieser zusätzliche Hoch- und anschließende Tiefton kann – je nach Phrasenlänge – auf jeder nicht-finalen akzentuierten Silbe beliebig oft wiederholt werden (vgl. Post 2000, 227).

Ein maßgebliches Spezifikum des Modells von Post (2000) liegt in dem oben erwähnten Ansatz der Modellierung beider Akzenttypen anhand metrisch starker Silben, d. h. die beschriebenen Phrasenbestandteile werden stets mit der segmentalen Strukturebene assoziiert. Hieraus ergibt sich u. a. eine Beschreibung der französischen Intonation anhand von insgesamt nur einigen wenigen tonalen Elementen, die für die Unterscheidung der dem Modell zugrunde gelegten phonologischen Kategorien erforderlich sind (vgl. Post 2000, 227f.).

³⁵ %0 verweist hierbei auf die in der finalen Phrasenposition neben einem Hoch- (%H) oder Tiefton (%L) möglichen Realisierung einer zunächst ansteigenden und innerhalb derselben Silbe wieder fallenden Tonkontur, sodass sich der Konturverlauf insgesamt nicht ändert (%0).

Resümierend lässt sich festhalten, dass alle drei grundsätzlich besprochenen Modelle zur theoretischen Modellierung der französischen Intonation autosegmental-metrischer Natur sind. Damit folgen sowohl Jun/Fougeron (2000; 2002) als auch Post (2000) dem Grundprinzip des AM-Modells von Pierrehumbert (1986). Weiterhin werden in allen Modellen Töne einer sprachlichen Tonkontur akzentuierten Silben zugeordnet. Ebenso unterliegt allen Modellen die grundsätzliche Annahme einer hierarchischen Organisation prosodischer Einheiten (vgl. II.1.1).

Unterschiede liegen hingegen in der jeweils angenommenen Repräsentation der tonalen Gestalt sowie der dafür herangezogenen Töne. Somit divergieren die skizzierten Modelle insbesondere hinsichtlich der Phrasierungsebenen sowie dem Grad an Abstraktheit, mit dem die tonale Gestalt phonologisch abgebildet wird. Dies beruht auf den jeweils zugrundeliegenden konzeptuellen Annahmen, wobei sich oftmals entweder ein Schwerpunkt auf der akustischen bzw. auf der abstrakten Ebene phonologischer Beschreibung ergibt (vgl. Jun/Fougeron 2000, 209).

Insofern lässt sich das Modell von Post (2000) mit einem höheren Grad an Abstraktheit assoziieren als die Modellierungen nach Beckman/Pierrehumbert (1986) sowie nach Jun/Fougeron (2000; 2002), die mittels der angelegten Zwischenebene der Intermediärphrase einen Schwerpunkt akustischen Ebene phonologischer Beschreibung aufweisen.

II.2 Schulischer Erwerb französischer Prosodie

Dieses Kapitel widmet sich dem schulischen Erwerb französischer Prosodie und fokussiert die unter II.1 besprochenen prosodischen Merkmale. Auf Grundlage eines Überblicks über die curricularen Vorgaben zu der der Prosodie übergeordneten Aussprachekompetenz (vgl. II.2.1) wird der Stellenwert der Prosodie im aktuellen schulischen Kontext beleuchtet (vgl. II.2.2). Da die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführte Interventionsstudie im gymnasialen Schulkontext angesiedelt ist, orientiert sich daran auch die Ausrichtung der nachfolgenden Darstellungen zum Prosodieerwerb. Ausgehend davon werden Studien zur schulischen Förderung des Prosodieerwerbs skizziert (vgl. II.2.3).

II.2.1 Die Aussprachekompetenz im Rahmen der Französischdidaktik

Bevor im Weiteren die Bedeutung der Aussprachendidaktik innerhalb des aktuellen fachdidaktischen Diskurses besprochen wird, erfolgt an dieser Stelle eine Definition des Sprachlernkompetenzbereichs der L2-Aussprachekompetenz.

Die Ausrichtung des Französischunterrichts orientiert sich primär an bildungspolitischen Richtlinien, die durch länderspezifische Lehrpläne konkretisiert werden (vgl. Michler 2017, 66). Innerhalb des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (GeR) wird die phonologische Kompetenz als Teilaspekt sprachlicher Kompetenz kategorisiert (GeR: Europarat 2001, 117).

Bereits in der auf einer Seite abgehandelten Beschreibung der Aussprachekompetenz innerhalb des GeR wird die geringe Bedeutungszuschreibung der Aussprache implizit deutlich. Die Vorgaben, die in diesem Rahmen hinsichtlich der Aussprache getroffen wurden und deren „Aussagekraft und Relevanz (bisweilen) fragwürdig“ (Abel 2019, 13) eingestuft werden, sind insofern problematisch, als sie eine eindeutige Interpretation im Sinne konkret davon abzuleitender Fähigkeiten im Rahmen eines Kriterienkatalogs kaum ermöglichen (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2017, 79).

Bezüglich der Zielgestalt der zu lehrenden Aussprache bestehen in den verschiedenen Bundesländern divergierende Ansätze. So wird in den curricularen Vorgaben des Landes Baden-Württemberg die Annäherung an eine authentische sprachliche Norm in der Aussprache angestrebt, begleitet durch Formulierungen zu einer ‚richtigen‘ Aussprache, während andere Länder beispielsweise eine ‚klare, natürliche‘ Aussprache (Saarland), die Norm des *français standard* (Bayern, Rheinland-Pfalz), eine ‚korrekte‘ (u. a. Hessen), ‚verständliche‘ (Bremen, Hamburg), ‚normorientierte‘ (Sachsen-Anhalt), ‚normgerechte‘ (Mecklenburg-Vorpommern) bzw. ‚übliche‘ (Nordrhein-Westfalen) Aussprache fokussieren (vgl. Jansen 2010, 76).

Anhand dieser Ausführungen wird die föderale Formulierungsvielfalt hinsichtlich der im curricularen Rahmen gemachten Angaben zur Aussprache deutlich. Diese Vielfalt spiegelt das

„grundsätzliche Leitbild für die Ausspracheschulung in den meisten Bundesländern [als] weitgehend ungenau“ (Michler 2017, 67) wider. Diese Feststellung ist insbesondere vor dem Hintergrund des zeitlich eng getakteten schulischen Fremdsprachenunterrichts problematisch, so dass einerseits Lernziele im phonetisch-phonologischen Bereich unterschiedlich konkret vorliegen und andererseits die Einlösung der Forderung nach einer Annäherung an eine authentische fremdsprachliche Aussprachennorm als Ziel des französischen Ausspracheerwerbs ohnehin oftmals nur ansatzweise realisiert werden kann (vgl. Michler 2017, 67).

Im Folgenden werden die curricularen Vorgaben des Landes Baden-Württemberg betrachtet:

Die Aussprachekompetenz findet sich im Bildungsplan für das Gymnasium des Landes Baden-Württemberg (2016) unter den funktionalen kommunikativen Kompetenzen der inhaltsbezogenen Kompetenzen neben den Bereichen Wortschatz und Grammatik verortet, formuliert als „Verfügen über sprachliche Mittel: Aussprache und Intonation“.³⁶

Im Folgenden werden die Niveaueindifferenzierungen der Aussprachekompetenz entsprechend der Unter-, Mittel- und Oberstufe sowie ihre jeweils formulierte Konkretisierung dargestellt.

Die im Bildungsplan am Gymnasium vorliegende, für die Klassenstufen 6–8 operationalisierte Kompetenzbeschreibung lautet wie folgt:³⁷

Die Schülerinnen und Schüler können bekannte Wörter und Redewendungen korrekt aussprechen. Sie kennen die französischen Intonationsmuster und wenden diese zunehmend korrekt an.

Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler können ...

3.1.3.9.1 ... Laute, Lautfolgen und Intonationsmuster des Französischen (*français standard*)³⁸ phonologisch **weitgehend korrekt** aussprechen

3.1.3.9.2 ... die Besonderheiten der französischen Aussprache und Intonation erkennen und korrekt anwenden (zum Beispiel die *liaison obligatoire*)

3.1.3.9.3 (Strategien und Methoden:) ... visuelle und auditive Hilfen **zunehmend selbständig** zur Aussprache nutzen (unter anderem **rezeptive Kenntnis der Lautschrift**) (https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_F2.pdf, 25).

Die im Bildungsplan am Gymnasium vorliegende, für die Klassenstufen 9 und 10 operationalisierte Kompetenzbeschreibung lautet wie folgt:

³⁶ Diese Bezeichnung kann insofern in die Irre führen, als der Terminus „Aussprache“ allgemein die Intonation bereits als einer ihrer Teilbereiche subsumiert. Eine andere mögliche Lesart ist, die Ergänzung „Intonation“ als Teilbereich zu verstehen. Damit wird den tonhöhenbasierten prosodischen Merkmalen ein besonderes Gewicht verliehen.

³⁷ Die hier zitierten Kompetenzbeschreibungen beziehen sich auf die innerhalb des Bildungsplans formulierten Kompetenzen für Französisch als zweite Fremdsprache. Für den Fall, dass Englisch nicht zuvor erlernt wird, liegt im Bildungsplan eine separate Version für Französisch als erste Fremdsprache vor (online aufzurufen unter <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/F1>).

³⁸ Das *français standard* ist hierbei nicht weiter definiert.

Die Schülerinnen und Schüler können bekannte **und zunehmend auch unbekannte**³⁹ Wörter und Redewendungen korrekt aussprechen. Sie kennen die französischen Intonationsmuster und wenden diese **korrekt** an.

Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler können ...

3.2.3.9.1 ... Laute, Lautfolgen und Intonationsmuster des Französischen (*français standard*) phonologisch **korrekt** aussprechen

3.2.3.9.2 ... die Besonderheiten der französischen Aussprache und Intonation korrekt anwenden **sowie einzelne Varietäten der französischen Aussprache erkennen**

3.2.3.9.3 (Strategien und Methoden:) ... visuelle und auditive Hilfen **selbstständig** zur Aussprache nutzen (unter anderem **Lautschrift**) (https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_F2.pdf, 37).

Zunächst lässt sich sagen, dass bezüglich der übergeordneten, allgemein formulierten Vorgabe der korrekten Anwendung französischer Intonationsmuster (prosodische Ebene) erhebliche Interpretationsfreiheit bestehen bleibt, v. a. hinsichtlich der Frage, was eine korrekte Anwendung der französischen Intonationsmuster konkret bedeutet. Dies gilt hinsichtlich der Vorgabe einer korrekten Realisierung einzelner Wörter (segmentale Ebene) in analoger Weise.

Hieran wird das disparate Verständnis einer guten Aussprache, das auch bereits in den o. g. curricularen Vorgaben unterschiedlicher Bundesländer zu Tage tritt, zu erkennen. Mordellet-Roggenbuck verweist in diesem Kontext auf eine *prononciation intelligible*, die den mündlichen Austausch ermöglicht, die dabei den Sinn von Äußerungen nicht behindert und die ganz grundlegend auf einer sowohl rezeptiven als auch produktiven phonologischen Kompetenz fußt (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2021, 432).

Des Weiteren gilt es zu erwähnen, dass in den aktuell gängigen Lehrwerken am Gymnasium (v. a. *À plus !* (Gregor/Blume 2012–2016) und *Découvertes série jaune* (Bruckmayer et al. 2012–2016) keine explizite Thematisierung französischer Intonationsmuster nahegelegt wird, ab gesehen von den im Anfangsunterricht auftauchenden Aufgaben zur intonatorischen Differenzierung zwischen Frage- und Antwortsatz (steigende vs. fallende Sprachmelodie) (vgl. hierzu beispielhaft die Einführung zur Intonationsfrage in Loose et al. 2020, 32). Die Unklarheit darüber, welche phonetisch-phonologischen Inhalte obligatorisch gelehrt werden sollten, zeigt sich z. B. auch in den seit der neuen Cornelsen-Ausgabe existenten *Ateliers de prononciation*. Diese an zwei Stellen des Lehrbands eingefügte Doppelseite umfasst – entgegen der unter II.1.1 erwähnten hierarchisch gleich angesiedelten prosodischen im Vergleich zur segmentalen Ebene – Übungen zur (vorwiegend segmentalen) Ausspracheschulung und ist dabei explizit mit dem Attribut *facultatif* versehen (vgl. Loose et al. 2020, 34f., 56f.). Mit dieser Konnotation wird die

³⁹ Von der Verfasserin fett markierte Formulierungen geben den Unterschied zu den Formulierungen der vorausgehend dargestellten Niveaustufe an. Die mit steigender Jahrgangsstufe formulierten Änderungen innerhalb der drei Niveaustufen werden dadurch optisch hervorgehoben, um einen Vergleich der pro Niveaustufe zu erwartenden Kompetenz zu erleichtern.

Tendenz der fakultativen Betrachtung und Einordnung phonetisch-phonologischer Lehrinhalte weiter verstärkt.

Die im Bildungsplan am Gymnasium vorliegende, für die Klassenstufen 11 und 12⁴⁰ operationalisierte Kompetenzbeschreibung lautet wie folgt:

Die Schülerinnen und Schüler können bekannte **und unbekannte** Wörter und Redewendungen korrekt aussprechen. Sie kennen die französischen Intonationsmuster und wenden diese korrekt an.

Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler können ...

3.3.3.9.1 ... Laute, Lautfolgen und Intonationsmuster des Französischen (*français standard*) **phonologisch korrekt und phonetisch weitgehend korrekt** aussprechen

3.3.3.9.2 ... die Besonderheiten der französischen Aussprache und Intonation korrekt anwenden **sowie Varietäten der französischen Aussprache erkennen**

3.3.3.9.3 (Strategien und Methoden:) ... visuelle und auditive Hilfen selbstständig zur Aussprache nutzen (unter anderem Lautschrift) (https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_F2.pdf, 49).

Die o. g. Kompetenzbeschreibungen für die drei Niveaustufen des Gymnasiums Unter-, Mittel- und Oberstufe stellen die Gesamtheit der durch den Bildungsplan gemachten Vorgaben für die Vermittlung der Aussprachekompetenz bei Lernenden am Gymnasium in Baden-Württemberg dar. Anhand der fett markierten Formulierungen ist klar zu erkennen, dass die Änderungen, die zwischen zwei Niveaustufen vorgenommen werden, zunächst marginalen Charakters zu sein scheinen: Aus „weitgehend korrekt“ wird „korrekt“, aus „zunehmend selbstständig“ wird „selbstständig“ etc., d. h. oftmals werden lediglich Relativierungen gestrichen, um den Wechsel von Unter- zur Mittelstufe im Bereich der Aussprache zu markieren. Diese Formulierungen implizieren zwar einen Kompetenzzuwachs, sind jedoch in ihrer konkreten Form nicht genau zu fassen oder zu messen: Was konkret meint „zunehmend korrekt“, d. h. worin manifestiert sich dieses Niveau (bzw. der Niveausprung hin zu „korrekt“)⁴¹ genau? Einige der angegebenen Formulierungen lassen einen erheblichen didaktischen Ermessensspielraum des individuellen Verständnisses aus Sicht einer Französischlehrkraft hinsichtlich der in einer bestimmten Niveaustufe zu erreichenden Kompetenzen zu.

Insgesamt gilt es festzuhalten, dass die hier dargestellten Jahrgangsstufenpläne der innerhalb des Bildungsplans beschriebenen Kompetenz der Aussprache und Intonation nicht als eindeutig und konkret abzu prüfende Leitlinie zu verstehen möglich sind, sondern dass stets ein pädagogischer Spielraum bestehen bleibt, der relativierende Formulierungen eher hart oder eher weich

⁴⁰ Die innerhalb des Bildungsplans 2016 genannten Klassenstufen beziehen sich explizit auf das G8-Konzept am Gymnasium. Für Schulen, die z. T. wieder als G9 funktionieren, müssten an dieser Stelle die Klassen 11 und 12 um die Abschlussklasse innerhalb der Kursstufe, die Klasse 13, berücksichtigt werden.

⁴¹ Hierbei wäre auch zu klären, wann eine sprachliche Äußerung als korrekt realisiert gilt. Denn verfolgt wird im schulisch-institutionellen Rahmen eine phonetische Realisierung sprachlicher Äußerungen, die der authentischen Aussprache von Erstsprechenden der Zielsprache möglichst nahekommt.

interpretieren lässt. Insofern gibt dieser Einblick in den Bildungsplan zwar eine Orientierung, bleibt jedoch hinsichtlich der konkret abzurufenden sprachlichen Handlungen der Lernenden, anhand derer eine Teilkompetenz der Aussprache operationalisiert beobachtet und festgemacht werden kann, bislang wenig konkret. Somit gehen die unklaren Vorgaben im Rahmen des GeR (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2017, 79) mit denjenigen des Bildungsplans Hand in Hand.

Dies gilt für den innerhalb der Arbeit fokussierten prosodischen Bereich französischer Aussprache umso mehr. Die unter dem prosodischen Aussprachebereich im Bildungsplan genannten Aspekte betreffen die Intonation (Intonationsmuster) sowie sprachspezifische Charakteristika, bei denen, wie besprochen wurde, exemplarisch die *liaison* als wichtigstes Aussprachephänomen benannt wird. Weitere prosodische Elemente wie etwa der Sprachrhythmus werden ausgespart. Diese durch den Bildungsplan gegebene Grundlage zur Prosodie-Vermittlung führt hin zur Bedeutung der Prosodie in der heutigen Unterrichtspraxis, die nachfolgend beleuchtet wird.

II.2.2 Stellenwert der Prosodie im Kontext der aktuellen Situation der Aussprachedidaktik

Die Bedeutung prosodischer Ausspracheaspekte im heutigen Schulkontext erfolgt ausgehend von grundlegenden Überlegungen zur Aussprachedidaktik allgemein sowie ihrer Verankerung innerhalb des fachdidaktischen Diskurses des Französischen im deutschsprachigen Raum.

Im Vergleich zu weiteren sprachlichen Mitteln wie Lexik und Grammatik spielt die Aussprache innerhalb der deutschsprachigen Französischdidaktik seit nunmehr etwa 50 Jahren eine vergleichsweise geringe Rolle:

Im Rahmen der im 19. Jahrhundert dominierenden Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde ein vielfältiges Regelwerk für die französische Aussprache,⁴² insbesondere mit Blick auf die Textlektüre im Zusammenhang mit der Lesedidaktik, vermittelt (vgl. Reinfried 1997, 367). Ab den 1880er Jahren galt die Aussprache im Zuge der Direkten Methode – zwar nunmehr ohne metalinguistischen Ansatz und stattdessen von Schrift und Orthografie grundsätzlich separat behandelt (vgl. Fäcke 2021, 224) – weiterhin als im Fokus und etwa im Zuge der *méthode Toussaint-Langenscheidt*, Mitte des 19. Jahrhunderts, als Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses (vgl. Fäcke 2021, 222). Im Kontext der sich im Rahmen des Behaviorismus entwickelten Audiolingualen Methode (in den 1930er Jahren) sowie der Audiovisuellen Methode (ab den 1950er Jahren) war die Aussprache – mit drillartig repetitiv-habitualisierendem Ansatz (vgl. Fäcke 2021, 227f.; Fäcke 2017, 38) – ebenso maßgeblicher Bestandteil des Französischunterrichts. Dies änderte sich mit Aufkommen der kommunikativen Didaktik in den 1970er Jahren grundlegend.

⁴² Ein solches Regelwerk berücksichtigt im Rahmen dieser Vermittlungsmethode erstmalig die phonetischen Merkmale der Ausgangssprache (vgl. Fäcke 2021, 220).

Denn eine systematische Ausspracheschulung war im Zuge des kommunikativen Ansatzes und der Kompetenzorientierung zunächst aus dem fachdidaktischen Fokus gerückt (vgl. Bürgel/Reimann 2017, 8), und erst seit den 2010er Jahren erfährt die Aussprache wieder vermehrt Beachtung (vgl. Fäcke 2017, 123). So trat die vernachlässigte Berücksichtigung der Aussprache zunächst als Begleiterscheinung des mit der kommunikativen Methode aufkommenden Primats des Mündlichen auf. Das primäre Ziel bestand im Aufbau der mündlichen Sprechkompetenz, wobei der Schwerpunkt in erster Linie auf die Verständlichkeit gelegt wurde (vgl. Fäcke 2021, 229). Im Zuge dieser Hinwendung zur Zielperspektive der kommunikativen Kompetenz wurde aller Fokus auf dessen Einlösung gelegt (vgl. Reimann 2017, 116), wodurch eine korrekte Aussprache – im Sinne der Orthoepik – als sekundäres Ziel erachtet wurde (vgl. Fäcke 2021, 229) und die Aussprache insgesamt an Bedeutung verlor (vgl. Leupold 2007, 234–236).

Doch sieht sich die Französischdidaktik, trotz der in jüngeren Jahren wieder vermehrten Bedeutungszuschreibung von Aussprache, bis heute mit der grundlegenden Situation konfrontiert, dass mit Blick auf die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz eine Priorisierung zugunsten der zu übermittelnden inhaltlichen Botschaft vorgenommen wird. Die intendierte Äußerung wird bei grundsätzlicher Wahrung der Verständlichkeit akzeptiert, auch trotz z. T. erheblicher Fehlerquote im phonetisch-phonologischen Bereich (vgl. Reimann 2017, 116; Horvath et al. 2019, 90; Gabriel et al. 2022b, 50). Hieraus wird die grundlegende Neuausrichtung ersichtlich, die mit der kommunikativen Methode nachhaltig fokussiert wurde und im Sinne einer lange Zeit überdauernden Handlungsprämisse – bis in die 2000er Jahre (vgl. Gabriel et al. 2023, 80) – sowie in die aktuelle Aussprachedidaktik hineinwirkt.

Im Kontext des aktuellen Französischunterrichts kommt der Aussprache in der heutigen Unterrichtspraxis v. a. in Kombination mit der Lesedidaktik eine große Rolle zu. So besteht im lauten Lesen mit Ziel des Aussprachetrainings ein häufig verwendetes didaktisches Mittel (vgl. Fäcke 2010, 200).

Trotz des wachsenden Forschungsinteresses hinsichtlich der Aussprachefähigkeiten von L2-Lernenden in den letzten Jahrzehnten ist das Aussprachetraining im Kontext der Fremdsprachendidaktik als unterbelichteter Bereich anzusehen (vgl. Leupold 2007, 232f.; Gabriel/Thiele 2017, 79; Nieweler 2006, 119). Dies gilt umso mehr für den prosodischen Bereich von Aussprache. Trotz der Tatsache, dass die L2-Forschung die vorrangige Bedeutung von Aussprache zum Aufbau fremdsprachlicher Kompetenz benennt, sind didaktische Publikationen zum Themenbereich Aussprache und Intonation mit konkreten Empfehlungen für die Unterrichtspraxis nach wie vor rar (vgl. Michler 2017, 65)⁴³ und insbesondere mit Blick auf prosodische Phänomene erst seit jüngeren Jahren vereinzelt vorliegend (vgl. u. a. Gabriel et al. 2022b; 2023; Mor-dellet-Roggenbuck 2017; 2021; Michler 2017; Abel 2018).

⁴³ Doch lässt sich der von Michler (2017) weitestgehend als Desiderat wahrgenommene Mangel an didaktischen Publikationen in Praxisheften wie z. B. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Französisch heute* insofern aufweichen, als in diesem Rahmen in den Folgejahren Beiträge u. a. von Gabriel et al. (2020) und Pustka (2020) erschienen sind.

Dadurch wächst die Diskrepanz zwischen der Relevanz, die zwischenzeitlich dem phonetisch-phonologischen und insbesondere prosodischen Themenverbund zugestanden wird, und dem tatsächlich in der Schulpraxis wahrzunehmenden, anderen (lexikalischen, grammatischen) Themen klar untergeordneten Stellenwert der (prosodischen) Aussprache.

Dies lässt sich insbesondere insofern zuspitzen, als berücksichtigt wird, dass die skizzierte Situation einer vernachlässigten Ausspracheschulung im Kontext des Französischunterrichts aus Publikationen der letzten Dekade hervorgeht (vgl. Gabriel/Thiele 2017; Michler 2017; Abel 2019; Gabriel et al. 2020a; 2020b; Pustka 2020).

So zeigen beispielsweise Gabriel/Thiele (2017) in einer Fragebogenstudie mit Fremdsprachenlehrkräften des Französischen⁴⁴ grundsätzlich fehlende, phonetisch-phonologisch basierte Konzepte für die Vermittlung von (segmentalen wie prosodischen) Aussprachephänomenen im Französischen auf (vgl. Gabriel/Thiele 2017, 97, 100).⁴⁵ Auch Abel (2019) spricht von einem „Nischendasein“ (Abel 2019, 13), was den Stellenwert der Aussprache seit Beginn des kommunikativen Ansatzes anbelangt. Mordellet-Roggenbuck (2017) konkretisiert diese defizitäre Situation der Aussprachedidaktik und führt an, dass der phonetisch-phonologische Bereich verbunden mit dem Lernziel der Beherrschung fremdsprachlicher Aussprache in der Schule „[i]m besten Fall (...) gelegentlich verfolgt, oftmals aber ganz ausgeblendet“ (Mordellet-Roggenbuck 2017, 79) wird.

Eine solche Feststellung ist das Resultat einer grundsätzlichen Diskrepanz zwischen den Erkenntnissen, die aus dem Bereich der Zweitspracherwerbsforschung vorliegen und der gegenwärtigen Situation mangelnder Berücksichtigung des Aussprachetrainings in der Schulpraxis. Diese lässt sich konstatieren, obgleich die ursprünglich getrennten Felder linguistischer und sprachdidaktischer Forschung zunehmend eine Tendenz zur Interaktion aufweisen. Doch der primäre Bedarf liegt in einer entsprechenden Implementierung der Forschungserkenntnisse in den Schulkontext (vgl. Gabriel et al. 2023, 6).

Die vernachlässigte Schulung von Aussprachephänomenen zeigt sich u. a. in dem peripheren Auftreten von Übungen zur expliziten Ausspracheschulung in Lehrwerken (vgl. Michler 2017, 64). Das mangelnde Vorliegen von entsprechenden Übungen schlägt sich vor allem im Anfangsunterricht nieder, im Kontext dessen das Etablieren einer konsequenten und nachhaltigen Ausspracheschulung unabdingbar erscheint und das Kognitiveren von Ausspracheregeln anhand dezidiert zu diesem Zwecke entworfener Übungen die Grundlage für eine gelingende Kommunikation bildet (64).

Entsprechend der eingangs konstatierten Beobachtung, dass der Aussprache seit den 2010er Jahren eine größere Bedeutung beigemessen wird, werden „Übungen zur Ausspracheschulung [...] in aktuellen Lehrwerken wieder verstärkt integriert“ (Fäcke 2017, 123). Allerdings handelt es sich hierbei meist um Übungsformate, die eine isolierte Behandlung und Einübung

⁴⁴ Die Studie wurde mit Lehrkräften des Englischen, Französischen, Italienischen und Spanischen durchgeführt. Die hier genannten Aspekte beziehen sich auf Erkenntnisse bei den Französischlehrkräften.

⁴⁵ Dies ist bezogen auf Fremdsprachenlernende mit einer Herkunftssprache sowie dem Nutzen dieser zusätzlichen Spracherfahrung umso mehr der Fall (vgl. Gabriel/Thiele 2017, 97, 99).

phonetisch-phonologischer Einzelaspekte verfolgen. Solche Übungen, auf die u. a. Fäcke (2017) verweist, reichen jedoch insbesondere im Anfangsunterricht nicht aus, um das kommunikative Kompetenzziel einer flüssigen Sprachpraxis sukzessive zu erreichen. Denn dazu bedarf es zusätzlich solcher Formate, die eine Verknüpfung der oft segmentbezogen und unabhängig voneinander eingeübten Aussprachephänomene fokussieren.

Genau darin liegt ein Desiderat innerhalb der aktuell gängigen Lehrwerke. So fehlt mehrheitlich eine kontextgebundene Zusammenführung der isoliert abgehandelten Ausspracheaspekte. Die daraus resultierende grundsätzliche Frage nach der kontextualisierenden Vermittlung einzelner Aussprachephänomene des Französischen bleibt daher oft ausschließlich an die Didaktik der jeweiligen Lehrperson gebunden (vgl. Michler 2017, 70).

Diese sieht sich in der Folge entweder aus überdurchschnittlicher persönlicher Motivation und Initiative mit einem breiten Spektrum möglicher Herangehensweisen didaktischer Vermittlung konfrontiert, wobei ein klar festgelegter Vermittlungsweg nicht vorliegt und die Entscheidung zu einer Vermittlungsebene daher eher schwerfällt. Oder aber – und das betrifft wohl die Mehrheit der Fälle – die o. g. Leerstelle, die sich in den Lehrwerken auftut, führt dazu, dass über die dort aufgeführten Ausspracheübungen etwa zu Minimalpaaren oder einzelnen Phonem-Graphem-Korrespondenzen hinaus eine systematische Schulung der Aussprache unter Einbezug segmentaler sowie auch prosodischer Aspekte nicht erfolgt.

Damit ist bereits die prosodische Phonologie angesprochen, denn die Integration einzeln betrachteter Phänomene in einen sprachlichen Kontext per se bedeutet, dass aufgrund dessen der Segmentebene übergeordnete Phänomene wie die Intonation und der Sprachrhythmus zum Tragen kommen und daher prosodische Aspekte automatisch an Relevanz gewinnen. Unabhängig von der Kausalität wird diese Entwicklung einer defizitären Ausspracheschulung unter Einbezug der Prosodie in jüngeren Jahren vielfach konstatiert (vgl. Gabriel/Thiele 2017; Reimann 2017; 2018; Abel 2018; 2021; Horvath et al. 2019; Pustka 2020; Gabriel et al. 2020a; 2020b; Gabriel et al. 2022b; Mordellet-Roggenbuck 2021).

Damit kommt – analog zur Diskrepanz zwischen der Relevanz der Aussprache und der tatsächlichen Situation aktueller Unterrichtspraxis – auch der prosodischen Aussprachedimension aus heutiger Sicht der Französischdidaktik eine generell geringe Bedeutung zu. Dies konstatiert auch Abel (2019), indem sie anführt, dass die explizite Prosodie-Vermittlung innerhalb der Aussprachedidaktik heutiger Unterrichtspraxis eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. Abel 2019, 93).

Dies lässt sich nicht zuletzt darauf zurückführen, dass die Forschung zur L2-Prosodie des Französischen erst mit Beginn der 2000er Jahre entstand und zuvor der primäre Gegenstand der L2-Forschung zunächst im Englischen bestand (vgl. Gabriel et al. 2022b, 59). Der Aufschwung, den die Prosodie innerhalb der deutschsprachigen Fachdidaktik des Französischen in jüngerer Zeit erfährt, schließt neben einzelnen Publikationen, die in erster Linie die Vermittlung prosodischer Phänomene fokussieren, den 2018 veröffentlichten Zusatzband zum GeR mit ein, innerhalb dessen der Prosodie eine stärkere Relevanz zugeschrieben wird, als dies bis dato der

Fall war (vgl. Council of Europe 2018, 134–136). Eine solch höhere Bedeutungszumessung allerdings scheint im deutschen Bildungskontext noch nicht vollständig umgesetzt (vgl. Gabriel et al. 2022b, 59f.).

Hinsichtlich der prosodischen Ebene lässt sich präzisieren, dass diese „in gängigen Lehrbüchern ohnehin kaum berücksichtigt wird, und zwar unabhängig davon, ob es sich um Lehrwerke aus dem deutschsprachigen Raum handelt oder um Lehrmaterialien aus den Zielländern (...)“ (Gabriel et al. 2022b, 50). Dies erstaunt v. a., wenn berücksichtigt wird, „dass die Aussprachekompetenz sich ab der ersten Unterrichtsstunde entwickelt und mit dem globalen Hören des Rhythmus, der Betonung und der Intonation anfängt“ (Mordellet-Roggenbuck 2017, 90) und in der Intonation die erste akustische Information liegt, die im Verstehensprozess von Sprache eine Rolle spielt (vgl. Martin 2019, 14; Mordellet-Roggenbuck 2021, 438).

Diese Prämisse, die die Schlüsselrolle der prosodischen Parameter hinsichtlich der Entwicklung einer gut ausgebauten phonetisch-phonologischen Kompetenz nahelegt, scheint einerseits die Begründungslinie für eine unerlässliche, konsequente Schulung prosodischer Parameter insbesondere zu Beginn des Französischunterrichts darzustellen; andererseits wird eine solche Schulung, die idealerweise auf Basis prosodischer Parameter sodann zur Diskriminierung einzelner Phoneme sowohl im Hören als auch im Sprechen übergeht (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2017, 90), angesichts oftmaliger Vernachlässigung als dringliche Empfehlung ausgesprochen. Mordellet-Roggenbuck (2021) verweist hinsichtlich der prosodischen Dimension im Besonderen auf das Einüben der Intonation, der *groupes rythmiques* und der damit zusammenhängenden Akzentuierung v. a. der letzten vollen Silbe einer *groupe rythmique* (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2021, 433) und betont damit die Bedeutung der unter II.1.1 beschriebenen dauer- und tonhöhenbasierten prosodischen Merkmale Rhythmus und Intonation.

Mit diesen drei grundlegenden dauer- und tonhöhenbasierten Merkmalen der französischen Prosodie liefert Mordellet-Roggenbuck (2017; 2021) für das Lehren prosodischer Elemente essenzielle Aspekte und benennt konkrete Kategorien, die u. a. von Michler (2017) gefordert werden. Die genannten prosodischen Aspekte finden sich zudem in einer Beschreibung der im Rahmen aktueller Aussprachendidaktik auftretenden Lerninhalte. Diesbezüglich hält Fäcke fest, dass

das Einüben einer korrekten Aussprache [...] neuerdings wieder einen etwas größeren Stellenwert einnimmt, nachdem sie im Zuge des kommunikativen Ansatzes in den 1970er Jahren stark vernachlässigt wurde [...] darüber hinaus sind auch Intonation und Gesprächsführung von Bedeutung. So bedarf das Sprechen selbst gezielter Schulung. Dies kann geschehen durch das Einüben der Aussprache, bestimmter Kommunikationsmuster, von Besonderheiten des Sprachflusses im Französischen (d. h. Intonation, Pausen, Betonung) oder auch von Besonderheiten einer mündlichen Umgangssprache (Fäcke 2017, 123).

Die von Fäcke (2017) beschriebene Situation spiegelt einerseits die ansatzweise erfolgende Refokussierung des systematischen Einübens der Aussprache. Doch lässt sich andererseits anhand der konkretisierenden Ausführungen erkennen, dass alle die prosodische Dimension betreffenden Aspekte, die genannt werden, zwar in der Beschreibung auftreten, jedoch durch die Kann-

Formulierung wiederum nicht prioritär präsentiert werden; darüber hinaus erfolgt nicht mehr als eine Konstatierung des Erfordernisses einer gezielten Ausspracheschulung (im Sinne der kommunikativen Handlungsprämisse). So werden Aussagen zur Aussprache häufig mit Aspekten verknüpft, die primär unter die Kompetenz ‚Sprechen‘ fallen (vgl. Michler 2017, 65), hier u. a. an den Begriffen „Gesprächsführung“ und „Kommunikationsmuster“ zu erkennen. Dies macht zwar die unmittelbare Verflechtung der Aussprache mit dem Sprechen deutlich (die die Trias vervollständigende Ebene nicht trennscharf abzugrenzender Kompetenzen bildet das bereits erwähnte Hörverstehen), doch erscheint eine auf die Aussprachekompetenz fokussierende Beschreibung darunter subsumierter Aspekte eher wenig spezifiziert. So wird die Aussprache in fachdidaktischen Ausführungen häufig in Beschreibungen zum Sprechen bzw. Hören eingebunden, was die maximal integrative Thematisierung der Aussprache – im Verbund der als Maxime angestrebten kommunikativen Kompetenz – herausstellt. Dies erstaunt umso mehr, wenn man bedenkt, dass besonders hinsichtlich des Französischen als L2 die von Erstsprechenden eingeschätzte Sprachqualität oft allein an der Aussprache gemessen wird und eine inadäquate Aussprache daher nicht selten mit negativer Resonanz einhergeht (vgl. Leupold 2007, 235).

Hinsichtlich der Ursachen des schulisch-institutionell vernachlässigten Aussprachetrainings in segmentaler ebenso wie in prosodischer Hinsicht lässt sich ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren annehmen, beginnend bei der im Zuge des kommunikativen Ansatzes – bereits erwähnten – erfolgten Priorisierung kommunikativer Kompetenz auf Kosten der Korrektheit sprachlicher Mittel (vgl. Michler 2017, 65). Neben der Frage nach der Implementierung von entsprechend relevanten Übungsformaten in Lehrwerken und dem grundsätzlichen Platz, der der Aussprache im dortigen Rahmen eingeräumt wird, ergibt sich das Bild einer defizitären Ausspracheschulung auch bereits aus den unter II.2.1 aufgeführten curricularen Vorgaben, die länderspezifisch stark divergieren, überdies in den einzelnen Niveaustufenbeschreibungen z. T. disparat erscheinen und einen gewissen Spielraum hinsichtlich der tatsächlich zu vermittelnden Aussprachephänomene bieten. Dies führt teilweise zu einer Unklarheit bezüglich der obligatorisch zu behandelnden phonetisch-phonologischen Aspekte. Der Eindruck mag u. a. durch zwei Aspekte verstärkt werden:

Der spielerische Duktus, in dem insbesondere Diskriminierungsübungen zu Minimalpaaren o. Ä. angelegt und in den Lehrwerken präsentiert sind, kann einen unverbindlichen Charakter ausstrahlen. Dadurch kann u. U. ein obligatorisch zu behandelndes Thema als unverbindlich suggeriert werden, was mit der spielerischen Anlage der Übung jedoch keinesfalls bezweckt wird.

Überdies kann ein solcher Eindruck auch durch den häufig verwendeten Übungstitel *Jeu de sons* (vgl. u. a. Beutter 2000) verstärkt werden, da Spiele aus didaktischer Perspektive i. d. R. zunächst nicht eindeutig zum obligatorischen Pensum zu vermittelnder Lerninhalte zählen, sondern einem Mehr an Übung, was den optionalen Charakter zusätzlich forciert. Insofern mag der

spielerische Charakter von Übungen, der die Motivation der Lernenden wecken soll, auf pädagogischer Seite z. T. in die Irre führen.

Nicht zuletzt wird der als optional wahrzunehmende Charakter von Ausspracheübungen z. T. explizit als solcher benannt. In diesem Kontext sei auf die in der neuen *À plus*-Ausgabe vorliegenden fakultativen zwei Doppelseiten zum Aussprachetraining verwiesen. Hier ergibt sich vielmehr die Frage, inwiefern das Auffinden solcher Übungen in Lehrwerken auf einen Stellenwert des gezeigten Lehrinhalts schließen lässt, wenn dieser als *facultatif* herausgestellt wird – mit diesem Wort sind die Doppelseiten explizit überschrieben (vgl. Loose et al. 2020, 32f., 56f.).

Neben den Aspekten, die anhand der Lehrmaterialien sichtbar werden, spielt die Lehrperson mit ihren entsprechenden Kompetenzen hinsichtlich der zu vermittelnden Lehrinhalte eine große Rolle. Diesbezüglich lassen sich bei Lehrkräften erhebliche Wissensdefizite im phonetisch-phonologischen Bereich feststellen (vgl. Gabriel/Thiele 2017, 96f.; Reimann 2017, 125f.). Es erscheint evident, dass fehlende Wissensstände über basale phonetisch-phonologische Grundlagen eine auf letzteren basierende, explizite Vermittlung missen lassen. Aus einer unzureichenden Kenntnis der Lehrkräfte über die Aussprachekompetenz können stattdessen Haltungen und Einstellungen resultieren, die eine *en passant*-Didaktik von Aussprache in den Blick nehmen (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2017, 79, 89).

Zudem wird eine unzulängliche Ausbildung der Lehrkräfte im phonetisch-phonologischen Bereich als eine der Ursachen für die unzureichende Beachtung der Aussprache im Französischunterricht genannt (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2017, 79). Hierbei geht es – wie auch bereits bei dem von Gabriel/Thiele (2017) bei ausgebildeten Lehrkräften aufgezeigten Defizit – neben der eigenen Kenntnis über phonetisch-phonologische Aspekte um deren sprachpraktische Realisierung. Diese beiden Aspekte gehen Hand in Hand: Werden angehende Lehrkräfte im phonetisch-phonologischen Bereich nicht hinreichend gut ausgebildet, können sie zum einen mittels ihrer eigenen Sprachbeherrschung im phonetischen Bereich nur beschränkt als Vorbild fungieren (Phonetik) und besitzen zum anderen über entsprechende Lehr-Lerninhalte in phonologischer Hinsicht auch nur beschränkt dezidierte Kenntnisse (Phonologie). Das Resultat liegt in mangelnden Kompetenzen von Französischlehrkräften.

Eine aus der Lehrkräftebefragung von Reimann (2017) hervorgehende zentrale Erkenntnis deckt sich mit dem skizzierten Bild heutiger Aussprachedidaktik: Der Ansicht der Lehrkräfte zufolge geht die Tendenz der bei den Lernenden diagnostizierten Aussprachekompetenz sowohl für den Zeitraum der vergangenen fünf als auch der vergangenen zehn Jahre zu einer Verschlechterung der Aussprachekompetenz (vgl. Reimann 2017, 136). Gleichzeitig liegt eine von pädagogischer Seite häufig beobachtete rückläufige kommunikative Kompetenz von Lernenden vor (vgl. Michler 2017, 64).

Diese Entwicklung rückläufiger Kompetenzen sowohl im Bereich der Aussprache als auch im Bereich der kommunikativen Kompetenz erscheint allerdings insofern paradox, als letztere im Zuge des kommunikativen Ansatzes zunächst als prioritär fokussierte Maxime galt. Denn –

wie bereits erwähnt – wird dabei das Verständnis der intendierten Äußerung priorisiert, während die Korrektheit der dafür verwendeten sprachlichen Mittel vernachlässigt wird (vgl. Leupold 2007, 234). Dass jedoch die kommunikative Kompetenz, die im Kontext fremdsprachlicher mündlicher Handlungsfähigkeit als Leitziel des Französischunterrichts gilt, ebenso eine rückläufige Tendenz aufweist, macht deutlich, dass die geschilderte didaktische Priorisierung im Zuge des kommunikativen Ansatzes nur bedingt zum Aufbau kommunikativer Kompetenz geführt hat.

Es lässt sich resümieren, dass die Aussprache im Rahmen der deutschsprachigen Französischdidaktik zwar seit den 2010er Jahren wieder verstärkt an Relevanz gewinnt, dass die konkrete Situation der Aussprachedidaktik im schulischen Rahmen allerdings zu wünschen übriglässt. Dies lässt sich mit der geringfügigen Verankerung in Curricula bzw. mit der unverbindlich erscheinenden Verankerung in Lehrwerken sowie mit grundlegenden Mängeln aussprachedidaktischer Kompetenzen von Französischlehrkräften assoziieren. Solch mangelnde didaktisch-methodische Lehrfähigkeiten im Aussprachebereich wiederum werden mit einer unzureichenden Ausbildung sowohl im sprachpraktisch-phonetischen als auch im theoretisch-phonologischen Bereich in Verbindung gebracht.

Für die Prosodie, die als Teilbereich der Aussprache erst seit jüngeren Jahren Eingang in die L2-Forschung findet, gilt die mangelnde Einbindung in Lehrwerke umso mehr, sodass in gängigen Lehrwerken kaum Übungen zum Training der prosodischen Phonologie vorliegen.

Solche Übungen könnten die isolierte Thematisierung phonetischer Einzelaspekte (häufig segmentaler Natur) bündeln, sodass auf diese Weise durch die Überführung in einen übergeordneten kommunikativen Kontext prosodische Phänomene an Relevanz gewinnen. Gleichzeitig erscheint die Entwicklung der Aussprachekompetenz ausgehend von der Perzeption prosodischer Elemente (globales Hören von Rhythmus, Betonung und Intonation) (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2017, 90) als grundlegende und essenzielle Erkenntnis, die aus der Lehrperspektive bei jeder Ausspracheschulung mitbedacht werden sollte.

Insofern kann ein plausibler Vermittlungsweg französischer Ausspracheaspekte, der sowohl die segmentale als auch die prosodische Ebene einschließt, in der Kombination aus isoliert fokussierten und darauf aufbauend im kommunikativen Kontext behandelten Aspekten liegen. Beispielsweise kann auf Grundlage des basalen Hörens prosodischer Elemente zur gezielten Diskriminierung segmentaler Phänomene wie etwa Nasale übergegangen werden, die nach ausreichender Übung und Wiederholung in einen größeren kommunikativen Kontext integriert werden. Bei diesem Dreischritt erscheint der erste Schritt, die globale Perzeption der Prosodie, in der – wie oben herausgestellt – der Ausgangspunkt jeder Aussprachefähigkeit liegt, besonders relevant.

Insgesamt sollte angesichts der heutigen defizitären Ausspracheschulung eine verstärkte Berücksichtigung und konsequente Schulung der prosodischen Ebene in die Ausbildung von Französischlehrkräften sowie in Lehrwerke implementiert und in die Unterrichtspraxis eingebunden werden.

II.2.3 Förderung des schulischen L2-Erwerbs der französischen Prosodie

Ausgehend von den in II.2.1 und II.2.2 gemachten Beobachtungen erfolgt in diesem Unterkapitel die Darstellung sprachwissenschaftlicher Arbeiten zur Förderung prosodischer Kompetenzen im Kontext des L2-Erwerbs der Schulfremdsprache Französisch. Hierbei werden vor dem Hintergrund des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit auf den prosodischen Parametern Rhythmus und Intonation insbesondere Studien vorgestellt, die diese beiden prosodischen Phänomene fokussieren.

Dabei sind Studien mit lebensweltlich monolingual deutsch aufgewachsenen Lernenden von solchen abzugrenzen, die lebensweltlich mehrsprachige Lernende fokussieren. Da in der heutigen Zeit Lerngruppen nahezu immer ein Konglomerat aus beiderlei Lerngruppen aufweisen, werden beide Typen von Studien berücksichtigt, obgleich der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit nicht auf dem multilingualen Spracherwerb liegt. Dies erscheint jedoch deshalb relevant, da auch die Versuchsgruppen der vorliegenden Studie Lernende beider Typen umfassen. Insgesamt stellt der folgende Überblick nur eine Auswahl für diese Arbeit als Rahmen relevant erachteter Forschungsstudien dar und entzieht sich daher jedem Anspruch auf Vollständigkeit.

Bezogen auf die tonhöhenbasierte Dimension der L2-Prosodie ist festzuhalten, dass Fragesätze kurzen Umfangs von monolingual deutsch aufgewachsenen Französischlernenden hinsichtlich ihrer prosodischen Kontur im Allgemeinen zielsprachlich realisiert werden können und problematische Aspekte eher die Silbendimension betreffen (vgl. Gabriel et al. 2018, 836). So kommen Gabriel et al. (2018) im Rahmen einer Studie, innerhalb der die Frageintonation u. a. deutschsprachiger Französischlernender unterschiedlicher Niveaus untersucht wurde, zu dem Ergebnis, dass die Lernenden hinsichtlich der globalen F_0 -Kontur insgesamt vergleichbare Daten produzieren wie die Personen der Kontrollgruppe mit Erstsprache Französisch, während im Bereich der Sprechgeschwindigkeit sowie bezogen auf die Realisierung von *liaisons* und *enchaînements* signifikante Unterschiede festgestellt wurden (vgl. Gabriel et al. 2018, 835).

In Bezug auf die F_0 -Kontur in Fragesätzen scheinen sich monolingual deutsch aufgewachsene Französischlernende daher der Zielsprache tendenziell anzunähern, auch wenn sie dabei die hinsichtlich der tonhöhenbasierten Eigenschaften konträr vorliegenden prosodischen Systeme des Deutschen und Französischen zusammenbringen müssen. Bei kurzen Fragesätzen mit steigender Schlusskontur, wie sie hier untersucht wurden, fällt das jedoch insofern nicht ins Gewicht, als in diesem Fall immer H% produziert wird. Allerdings wurde ebenfalls gezeigt, dass die Lernenden H% generalisieren, d. h. auch da verwenden, wo französische Erstsprechende L% produzieren, z. B. bei Wiederholungsfragen (vgl. Gabriel et al. 2018, 836).

Im Rahmen des Fremdspracherwerbs lassen sich im Bereich der Aussprache ausgehend von der jeweiligen L1 prosodische Transferprozesse beobachten. Demnach übertragen Fremdsprachenlernende prosodische Eigenschaften ihrer L1 auf die Zielsprache, wie Untersuchungen

zum L2-Erwerb etwa hinsichtlich rhythmischer Merkmale ergeben haben (vgl. Pulzován de Egger 2002, White/Mattys 2007).⁴⁶

Ein solcher prosodischer Transfer tritt auch beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb im schulischen, mehrsprachigen Kontext auf. Der der jeweiligen Erstsprache inhärente prosodische Hintergrund kann dabei einen Transfereffekt auf die L2-Prosodie ausüben, der grundsätzlich sowohl positiver als auch negativer Natur sein kann (vgl. Gabriel et al. 2015b, 154). Ein positiver Transfereffekt liegt dann vor, wenn prosodische Merkmale der betreffenden L1 übertragen werden, die zu einer zielsprachlichen prosodischen Realisierung der L2 führen und damit zu deren erfolgreichem Erwerb beitragen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie lebensweltlich bilingual aufgewachsene Lernende beim L2-Prosodieerwerb ggf. auf das prosodische System ihrer Herkunftssprache zurückgreifen und durch die Integration analog vorliegender prosodischer Elemente im Zuge eines positiven Transfers von der Herkunfts- in die Zielsprache im Prosodieerwerb unterstützt werden können.

Allerdings lässt sich festhalten, dass eine Implementierung sprachlicher Aspekte der Herkunftssprache im Rahmen des schulischen Fremdsprachenerwerbs für den Fall des Sprachduos Türkisch-Französisch, die sich insbesondere in der Intonation ähneln, bislang kaum der Fall ist (vgl. Gabriel et al. 2015a; Gabriel et al. 2015b; Özaslan/Gabriel 2019; Gabriel/Grünke 2021; Gabriel et al. 2022a; Grünke/Gabriel 2022). Bis dato durchgeführte Studien zeigen jedoch einen positiven Einfluss von Bilingualität auf den L2-Prosodieerwerb auf.

Ein solch positiver Transferprozess auf den Prosodieerwerb des Französischen kann ausgehend von einigen Ähnlichkeiten in der Aussprache angenommen werden, die mit Ausnahme einiger weniger Aspekte im segmentalen Bereich v. a. die prosodischen Parameter Rhythmus und Intonation (vgl. Gabriel et al. 2022b, 51). So weist das Türkische ebenso wie das Französische einen silbenzählenden Sprachrhythmus auf, sodass sich beide Sprachen gegenüber dem (akzentzählenden) Deutschen durch einen höheren Vokalanteil sowie eine höhere Periodizität in den Vokallängen kontrastieren lassen. Hinsichtlich der tonhöhenbasierten Dimension ist die Akzentdistribution im Türkischen bis auf einige lexikalisch und grammatisch bedingte Ausnahmen⁴⁷ im unmarkierten Fall durch die letzte Silbe eines prosodischen Worts determiniert, sodass auch hinsichtlich der melodischen Kontur Ähnlichkeiten vorliegen (vgl. Gabriel et al. 2022b, 51; Grünke/Gabriel 2022, 6; Gabriel et al. 2023, 80, 81).

In Gabriel et al. (2022b) werden im Rahmen einer exemplarischen Einzelfallanalyse einer Versuchsperson erste Resultate der Interventionsstudie zur Förderung des Prosodieerwerbs bei deutsch-türkischen Französischlernenden aufgeführt. Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich,

⁴⁶ Dabei spiegelt sich dieser rhythmische Transfer bei gleichzeitiger zielsprachlich korrekter Produktion der segmentalen Ausspracheelemente insbesondere in der Übertragung dauerbasierter Eigenschaften der jeweiligen L1 wider. Dies führt dazu, dass das identische Sprachmaterial, produziert durch Personen, deren L1 diese Zielsprache darstellt, anders realisiert wird als dies bei den Lernenden der Fall ist, auch wenn letztere hinsichtlich der segmentalen Kombinatorik zielsprachlich korrekt agieren. Die Untersuchung solcher übereinzelsprachlichen rhythmischen Differenzen haben Gabriel/Kireva (2014) für den konkreten Fall des in Buenos Aires gesprochenen *Porteño*-Spanisch vorgenommen (vgl. Gabriel/Kireva 2014).

⁴⁷ Dazu gehört u. a. die Negation, die eine Betonungsverschiebung an den Anfang erforderlich macht. Vgl. zu diesen Ausnahmen Göksel/Kerslake 2015, 26–34.

dass sich mehrere positive Aspekte am Ende der Lerneinheit zeigen, die sich im Laufe des Interventionsmoduls entwickelt haben. Dies sind in dem konkret beschriebenen Fall u. a. eine gesteigerte Motivation (vgl. Gabriel et al. 2022b, 74) sowie eine Verbesserung der Intonation infolge einer Verringerung segmentaler Aussprachefehler, einer flüssigeren Textlektüre sowie einer zielsprachlicheren Phrasierung (vgl. Gabriel et al. 2022b, 72). Trotz besseren Erfassens unterschiedlicher prosodischer Merkmale des Französischen kann eine Verbesserung im Sinne einer Annäherung der Leseaussprache an das muttersprachliche Modell nicht nachgewiesen werden, was jedoch zum einen mit dem zeitlich limitierten Umfang der Intervention von drei Monaten und einer diesbezüglich kaum zu erwartenden Verbesserung der gemeinhin längerfristig zu trainierenden Aussprachekompetenz, zum anderen mit dem im Kontext der getätigten Audioaufnahmen wahrgenommenen Leistungsdruck zusammenhängen kann (vgl. Gabriel et al. 2022b, 75).

Die im Rahmen des digitalen Lernprojekts gewonnenen Erkenntnisse über Lernfortschritte hinsichtlich der französischen Prosodie geben bereits Aufschluss darüber, welches Potenzial das gewählte digitale Lernprojekt zur französischen Prosodie als Lernformat birgt und lassen sich u. a. in den von Gabriel/Grünke (2021) sowie Grünke/Gabriel (2022) veröffentlichten Aufsätzen wahrnehmen. Aus diesen geht hervor, dass mit Blick auf die gesamte Versuchsgruppe des Interventionsmoduls zwar keine statistisch signifikanten Ergebnisse vorliegen, die eine eindeutige Verbesserung der Intonation nachweisen lassen (vgl. Gabriel/Grünke 2021, 62), dass hingegen bei einzelnen Lernenden deutliche Entwicklungen zu verzeichnen sind und hierbei insbesondere zwei bilinguale Lernende mit vergleichsweise geringerer Sprachdominanz des Deutschen⁴⁸ mit die geringsten durchschnittlichen Abweichungswerte hinsichtlich der F₀-Kontur und somit einen leichten Vorteil gegenüber anderen bilingualen Lernenden aufweisen (vgl. Grünke/Gabriel 2022, 12f.). Ein Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Abweichung der Tonkontur und der Sprachdominanz konnte für alle bilingualen Lernenden jedoch nicht nachgewiesen werden (vgl. Grünke/Gabriel 2022, 13). Hierin manifestieren sich Verbesserungen der L2-Prosodie auf der individuellen Ebene der Lernenden, die die Variabilität der Sprachdaten von Lernenden herausstellen.

Im Rahmen der skizzierten Interventionsstudie haben Gabriel et al. (2020b) explizit für deutsch-türkische Französischlernende Lernmaterialien zum L2-Erwerb der französischen Prosodie vorgelegt (vgl. Gabriel et al. 2020a; Gabriel et al. 2022b, 68). Die Materialien, die zu der o. g. Studie begleitend entwickelt wurden, umfassen die beiden Parameter Sprachrhythmus und Intonation und besprechen deren Grundprinzipien für die beiden Sprachen Türkisch und Französisch. Dabei alterieren Aufgaben zum Hören muttersprachlicher Audioquellen mit solchen zur eigenen fremdsprachlichen Sprachproduktion (vgl. Gabriel et al. 2023, 87; Gabriel et al. 2022b, 69). Dadurch wird eine abwechslungsreiche Progression sowie eine kontinuierliche

⁴⁸ Die Sprachdominanz bezieht sich nicht auf das Sprachniveau, sondern ausschließlich auf den Umfang der jeweils im Alltag verfolgten Sprachverwendung. Die Angabe impliziert daher in keiner Weise unzureichende Deutschkenntnisse, sondern lediglich die Tatsache, dass diese Lernenden das Deutsche in ihrem Alltag weniger verwenden und daher im Türkischen dominant sind.

Aktivierung der Lernenden gewährleistet. Zudem werden sowohl die Wahrnehmung der gestellten Aufgaben als auch eine Reflexion der getätigten Aufgaben vorgenommen, um einerseits den tatsächlichen Lernfortschritt im Sinne einer Kontrolle des Einlösens der Lernziele aufzuzeigen (vgl. Gabriel et al. 2023, 87; Gabriel et al. 2022b, 69) sowie andererseits die Selbstreflexion im Sinne des autonomen Lernens zu fördern und individuellen Lerntypen gerecht zu werden (vgl. Gabriel et al. 2023, 87).

Vielfältige digitale Formate (vgl. Gabriel et al. 2023, 80) sowie ansprechendes Bildmaterial runden den Materialfundus ab und tragen neben den phonetisch-phonologischen Kompetenzen, auf die das Material fokussiert, ebenso zur Medienkompetenz der Lernenden bei, indem der Anwendung und Verknüpfung der Lerninhalte mit Audioquellen und Internetlinks entsprechender Raum gegeben wird. Eine solche Implementierung digital aufbereiteter Erarbeitungsschritte kann zudem als innovatives, motivationsförderndes Element wirken (vgl. Gabriel et al. 2020a, 34; Gabriel et al. 2020b, 13, 15), wie bereits anhand der exemplarischen Analyse einer Probandin gezeigt werden konnte (vgl. Gabriel et al. 2022b, 74). Nicht zuletzt wird mit dem reichhaltigen Spektrum verwendeter digitaler Formate das autonome Lernen gefördert und damit einhergehend u. a. das Einlösen der Aufgaben mit dem entsprechenden, je nach Lernerbedürfnis individuell gewählten Arbeitstempo (vgl. Gabriel et al. 2022b, 69; Gabriel et al. 2020b, 13). Eine Kurzbeschreibung der sieben Lerneinheiten findet sich unter Gabriel et al. 2020a, 34.⁴⁹

Die für das Sprachenpaar Türkisch-Französisch aufgezeigten Transfereffekte im Sprachrhythmus wurden für die Sprachenpaare Chinesisch-Französisch und Deutsch-Englisch in analoger Weise aufgezeigt (vgl. Gabriel et al. 2015a). Dabei wurden multilinguale Französisch- und Englischlernende mit Herkunftssprache Chinesisch fokussiert (vgl. Gabriel et al. 2015a, 193). Aus der Studie mit monolingualen chinesischen sowie monolingualen deutschen Französisch- und Englischlernenden geht hervor, dass die monolingualen chinesischen Lernenden ausgehend vom silbenzählenden Sprachrhythmus des Mandarin-Chinesischen den französischen Sprachrhythmus zielsprachlicher realisieren als deutsche Lernende. Letztere realisieren wiederum den englischen Sprachrhythmus zielsprachlicher, was sich mit dessen akzentzählendem Charakter begründen lässt (vgl. Gabriel et al. 2015a, 207; Gabriel et al. 2015b, 155). So kann hinsichtlich der rhythmischen Merkmale der jeweiligen Ausgangssprache ein positiver Transfer auf die Fremdsprachen erfolgen, wie insbesondere aus vier individuellen Lernprofilen der Pilotstudie hervorgeht (vgl. Gabriel et al. 2015a, 212).

Zu den o. g. sprachprosodischen Faktoren der Ausgangs- bzw. Zielsprachen treten weitere außersprachliche Faktoren hinzu, die einen solchen positiven Transfer erweitern oder beschränken und die so den sprachübergreifenden Einfluss der L1 auf die L2 einschränken (vgl. Gabriel et al. 2015a, 214). Auf Grundlage dieser Ergebnisse wird der Schluss gezogen, dass für das Erlernen der L2-Prosodie ein multilingualer sprachlicher Hintergrund – im Falle von (silbenzählendem) Chinesisch als L1 und (akzentzählendem) Deutsch als L2 – keinen Nachteil aufweist, sondern dass die relevanten dauerbasierten Merkmale dieses komplexen sprachlichen

⁴⁹ Die Lernmaterialien sind unter <https://fapf.de/vdf/wp-content/uploads/2020/07/fdt-1-7.pdf> verfügbar.

Repertoires die Grundlage für einen positiven Transfereffekt schaffen (vgl. Gabriel et al. 2015a, 213; Gabriel et al. 2015b, 157).

Weiterhin lässt sich festhalten, dass außersprachliche Faktoren beim Fremdsprachenlernen in multilingualen Kontexten stets mitbedacht werden müssen, da Kriterien wie etwa die Haltung gegenüber sowohl der Herkunftssprache als auch der Zielsprache sowie der individuelle Grad der Lernenden an multilingualer und metasprachlicher Bewusstheit neben relevanten prosodischen Kriterien ebenso eine Rolle spielen (vgl. Gabriel et al. 2015a, 213; Gabriel et al. 2015b, 157). Erstgenannte sind hinsichtlich des Grads an Zielsprachlichkeit produzierter L2-Prosodie als relevante Einflussfaktoren einzuschätzen (vgl. Gabriel et al. 2015b, 154).

Der u. a. von Gabriel et al. (2015a; 2018; 2020a; 2020b; 2022a; 2022b) aufgezeigte Befund, dem zufolge deutsch-türkische Französischlernende (mit hoher phonologischer und metasprachlicher Bewusstheit) im Zuge eines positiven Transfereffekts aus der L1 Türkisch rhythmische Merkmale des Französischen in der Tendenz zielsprachlicher realisieren als dies bei monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Lernenden der Fall ist, konnte in einer neueren Studie von Gabriel et al. (2022a) nur zum Teil bestätigt werden. Im Rahmen dieser Studie wurden sechs deutsch-türkische und acht monolingual deutsch aufgewachsene Französischlernende hinsichtlich ihrer sprachrhythmischen Eigenschaften in der Produktion der L2-Prosodie untersucht. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, ob bzw. inwiefern die lebensweltlich bilingualen Lernenden eine zielsprachlichere Realisierung der französischen Prosodie vorweisen. Dies ist in der Gesamtheit der Daten zwar der Fall, jedoch bleibt der geringe Unterschied zwischen beiden Versuchsgruppen nicht signifikant (vgl. Gabriel et al. 2022a, 348), was darauf schließen lässt, dass die bilingualen Lernenden keinen generellen Vorteil im Prosodieerwerb des Französischen aufweisen (vgl. Gabriel et al. 2022a, 346).

Hingegen ist zwischen sowohl der bilingualen Lerngruppe und der Kontrollgruppe aus Personen mit Erstsprache Französisch sowie der monolingualen Lerngruppe und der Kontrollgruppe ein jeweils signifikanter Unterschied festzuhalten (vgl. Gabriel et al. 2022a, 345). Auch lässt sich in Bezug auf die Realisierung der Tonkontur durch die Kontrollgruppe eine höhere Variabilität der Tonhöhe beobachten als dies bei den beiden Lerngruppen der Fall ist (vgl. Gabriel et al. 2022a, 346). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass beide Lerngruppen die AP-basierte Intonation des Französischen (noch) nicht erworben haben, und zwar unabhängig davon, ob sie mono- oder bilingual aufgewachsen sind (vgl. Gabriel et al. 2022a, 348).

Abschließend lässt sich festhalten, dass mit Blick auf die multilingualen Lerngruppen von Fremdsprachenlernenden im schulischen Fremdsprachenunterricht die Berücksichtigung der Herkunftssprache zwar in der schulischen Realität aktuell kaum Beachtung findet, dass jedoch Projekte zu ihrem Einbezug mit Ziel der Förderung des französischen Prosodieerwerbs durchaus positive Entwicklungen widerspiegeln, auch wenn zumeist keine statistisch signifikanten Ergebnisse gesamter Lern- bzw. Versuchsgruppen bestehen. Einschränkend sei jedoch angemerkt, dass aufgrund der hohen Variabilität von Lernerdaten und der meist stark heterogenen

Zusammensetzung von Lerngruppen solche eindeutigen Ergebnisse im Schulkontext eher kaum zu erwarten sind. Doch Tendenzen zu Lernfortschritten lassen sich durchaus abzeichnen, was auf ein hohes Potenzial solcher Lernformate schließen lässt. Daher scheint ein Einbezug der Herkunftssprachen der Lernenden nicht zuletzt deshalb relevant, um – neben der Nutzbarmachung bestehender Analogien in prosodischer Hinsicht – ebenso eine Wertschätzung der Herkunftssprache und der damit verbundenen Kultur der Lernenden zu erreichen.

Eine deutlich gesteigerte Lernmotivation, wie wir sie als ein Ergebnis eines digitalen Lernprojekts zur Förderung der französischen Prosodie gesehen haben (vgl. u. a. Gabriel et al. 2023, 95; Gabriel et al. 2022b, 74, 76) und wie sie im schulischen Kontext derzeit nur wünschenswert sein kann, scheint sich nämlich insbesondere darin zu manifestieren, dass eine Sensibilisierung der Lernenden für ihren eigenen sprachlichen Hintergrund zum einen und eine positive und aktive Beachtung dieser betreffenden L1 zum anderen erfolgt. Beides kann, neben konkreten Entwicklungen im Erwerb der L2-Prosodie des Französischen und einer deutlichen sprachlichen Entwicklung der Lernenden in beiden Sprachen, die Freude in der Auseinandersetzung mit Sprache steigern und damit die Haltung gegenüber sowohl der Herkunfts- als auch der Zielfremdsprache Französisch positiv beeinflussen (vgl. Gabriel et al. 2022b, 76).

II.3 (Sprach-)Prosodie in der Musik

Im vorliegenden Kapitel werden die prosodischen Strukturen, die in Kapitel II.1 hinsichtlich des Kommunikationsbereichs Sprache besprochen wurden, mit Fokus auf die Dimension Musik näher betrachtet. Hierbei wird, wie in der gesamten Arbeit, der Schwerpunkt auf die beiden prosodischen Phänomene Rhythmus und Intonation gelegt, die in ihrer musikalischen Bedeutungsdimension beschrieben werden (vgl. II.3.1.1, II.3.1.2). Unter II.3.1.2 wird außerdem das musikalische Element der Melodie aufgegriffen und ebenfalls definiert, um die aus musikalischer Sicht vorliegenden analogen Strukturen zielgenau zu erfassen.⁵⁰

Nach einem kontrastiven Vergleich im Gesang ausgestalteter übergreifender sprachprosodischer Phänomene mit ihrem Auftreten in gesprochener Sprache (vgl. II.3.2) fokussieren die folgenden Teilkapitel die beiden schwerpunktmäßig behandelten prosodischen Strukturen in ihrer im gesungenen Französisch manifestierten Version (vgl. II.3.2.1, II.3.2.2). Diese Betrachtungen dienen als Grundlage für die spätere Analyse der innerhalb der Interventionsstudie generierten Studienergebnisse und haben somit eine im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage entscheidende Funktion inne.

II.3.1 Musikprosodische Strukturen

Innerhalb dieses Teilkapitels wird der Fokus auf die aus Sicht der Musikwissenschaft beschriebenen prosodischen Strukturen Rhythmus (vgl. II.3.1.1) und Intonation (vgl. II.3.1.2) gelegt. Beide Parameter werden in ihrer musikalischen Dimension definiert, bevor anschließend die prosodischen Parameter in ihrer gesungenen Form mit ihrem Auftreten in der gesprochenen Sprache kontrastiert werden (vgl. II.3.2).

II.3.1.1 Rhythmus in der Musik

Vorab gilt festzuhalten, dass der Begriff Rhythmus z. T. sehr variierenden Definitionen unterliegt, und das nicht nur bezogen auf seine musikalische Begriffsgeschichte. Auch mit Blick auf weitere Disziplinen, in denen er ebenfalls eine Rolle spielt,⁵¹ nimmt er teilweise unterschiedliche Bedeutungsformen an (vgl. Dürr et al. 2001, 806); so besteht „no universal accepted definition of rhythm (...) for either domain“ (Patel et al. 1998, 125; vgl. II.1.2.1.1).

⁵⁰ Der prosodische Parameter Intonation weist in seiner musikalischen Semantik auf ein von der Gestaltung des Tonhöhenverlaufs beim Sprechen (vgl. II.1.2.1.1) grundsätzlich separat zu denkendes Phänomen hin. Aus sprachprosodischer Sicht kann Intonation vielmehr als Analogie zum musikalischen Element der Melodie verstanden werden, weshalb deren Definition unter II.3.1.2 erfolgt wie diejenige von Intonation in der Musik.

⁵¹ Hierzu zählen insbesondere die Bereiche der Psychoakustik, der Psychophysiologie, der visuellen Künste, der Literaturwissenschaft sowie der Neurowissenschaft (vgl. Kopiez 2005, 128).

Doch besteht größtenteils Konsens darüber, dass Rhythmus konzeptuell in einerseits ein Element des Gruppierens sowie andererseits in das Metrum als periodisches, zeitlich-akzentuelles Schema unterteilt werden kann (vgl. Patel et al. 1998, 125). In diesem Kontext wird festgehalten, dass die beiden Elemente in der Musik als separate und dennoch interagierende Teilbereiche von Rhythmus aufgefasst werden. Da einschränkend angemerkt wird, dass ebenso Musik ohne deutlich wahrnehmbare metrische Organisation existiert, ist Metrum jedoch nicht als universelles musikalisches Merkmal anzusehen (vgl. Patel et al. 1998, 125), das Element der Gruppierung aber durchaus, sodass dieses für die folgenden Definitionen von musikalischem Rhythmus wegweisend erscheint.

Insgesamt lässt sich mit Blick auf den musikalischen Rhythmus sagen, dass diesbezüglich mindestens so viele Definitionen existieren wie Lexikoneinträge oder Handbücher zu diesem Thema vorliegen (vgl. Bruhn 2000, 41). Dies ist u. a. auf die stete interdisziplinäre Ausrichtung der Rhythmusforschung zurückzuführen (vgl. Kopiez 2005, 128), da Aspekte aus Bezugsdisziplinen wie etwa der Akustik mit zu berücksichtigen sind. Es lassen sich jedoch innerhalb der experimentellen Rhythmusforschung zwei Komponenten als konstituierende Elemente rhythmischer Prozesse erkennen: einerseits Ordnung, andererseits Bewegung, verstanden als Veränderung in zeitlich-dynamischer Dimension (vgl. Kopiez 2005, 128).

Es folgen Betrachtungen einiger ausgewählter Rhythmusdefinitionen, die, ausgehend von den beiden Elementen Ordnung und Bewegung, zu einer Annäherung an die semantische Bedeutung des musikalischen Parameters Rhythmus führen.

Der innerhalb des MGG2⁵² festgelegten Definition zufolge verweist der Terminus Rhythmus in seiner musikalischen Bedeutung auf „alles, was irgendwie mit der Struktur oder dem Ablauf der musikalischen Zeit, oft auch, was mit Bild- und Raumbewegungen zu tun hat. Das Wort sagt vieles und doch fast nichts mehr“ (Seidel 1998, 257). Diese Begriffsbestimmung macht deutlich, dass der musikalische Rhythmusbegriff sich einem breiten historischen Wandel und damit einhergehend einigen Begriffsverschiebungen unterworfen sieht. Durch die Vielschichtigkeit seiner möglichen Bedeutungskomponenten stellt der Terminus daher einen komplex zu fassenden Begriff dar, dessen eindeutige Definition bezogen auf die Mehrdimensionalität seiner Begriffsgeschichte von der Definition Platons als die „Ordnung in den körperlichen Bewegungen“ (Seidel 1998, 258), welche das Strukturmerkmal Ordnung als jeder Veränderung und Bewegung inhärentes Moment benennt, bis heute schwierig erscheint.

Vor dem Hintergrund dieses Begriffswandels wird vorgeschlagen, sich der früheren Normativität des Begriffs bewusst zu sein, in dessen Zentrum Bewegungen oder Zählzeiten bzw. Zeiteinheiten standen (vgl. Seidel 1998, 258). Die im Laufe der Geschichte entstandene Bedeutungsvielfalt lässt sich auf diejenige zurückführen, die aus dem etymologischen Ursprung des Begriffs resultiert, und zwar die Vorstellung der Regel- und Ebenmäßigkeit, die die Griechen

⁵² Mit MGG2 wird die von Ludwig Finscher herausgegebene musikwissenschaftliche Lexikonreihe *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*. Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler (21994–2008) bezeichnet.

mit dem Wort $\rho\theta\mu\acute{o}\varsigma$ als zentrales Element der Kunsttheorie ihrer Zeit verknüpften, jedoch auf unterschiedlichste Kontexte anwendeten (vgl. Seidel 1998, 258).

Im Riemann-Musiklexikon (2012) wird von Zamminer folgende Definition vorgeschlagen: Das Gestaltphänomen Rhythmus wird als „eigenständig zeitliches Ordnungs- und Gestaltungsprinzip [definiert], gekennzeichnet einerseits durch Gleichförmigkeit, Bezug zu einem festen Zeitmaß, andererseits durch Gruppierung, Gliederung, Abwechslung“ (Zamminer 2012, 314). Auch an dieser Umschreibung des Phänomens sind die beiden o. g. Strukturen Ordnung und Bewegung unmittelbar zu erkennen. Auch die disziplinunabhängige Definition von Magne et al. (2005) macht dies deutlich, die Rhythmus als „organizing principle that structures events“ (Magne et al. 2005, 3) verstehen, bevor sie das Begriffsverständnis auf die Musik gemünzt wie folgt vorschlagen: „Rhythm could be defined as the way in which one or more unaccented beats (i. e., the basic pulses of the music) are grouped together in relation to an accented beat (by means of loudness, increase of pitch, or lengthening)“ (Magne et al. 2005, 3).

Im Folgenden werden einige Aspekte einer Rhythmusdefinition angefügt, die die Vielschichtigkeit der möglichen Bedeutungsdimensionen des musikalischen Phänomens einmal mehr zum Ausdruck bringen und gleichzeitig die o. g. beiden konstitutiven Momente von musikalischem Rhythmus betonen.

An der von Dürr et al. (2001) im *New Grove Dictionary of Music and Musicians* formulierten Begriffsbestimmung von Rhythmus als Unterteilung einer bestimmten Zeitspanne in durch die menschlichen Sinne wahrnehmbare Untergliederungen (vgl. Dürr/Gerstenberg 1980, 804) und insbesondere der zweitgenannten Bedeutung als „the grouping of musical sounds, principally by means of duration and stress“ (Dürr et al. 2001, 804) lässt sich die Nähe zur gemachten sprachwissenschaftlichen Begriffsbestimmung desselben Phänomens (vgl. II.1.2.1.1) erkennen. Es geht also in beiden Ausdrucksbereichen, sowohl in Musik als auch in Sprache, um das Strukturieren von Einheiten, worin folglich eine von mehreren systemimmanenten Ähnlichkeiten beider Kommunikationsformen besteht.

In der Folge wird ausgeführt, dass der Rhythmus gemeinsam mit den musikalischen Parametern Melodie und Harmonie die drei musikalischen Grundstrukturen bildet und dass, da sowohl Melodie als auch Harmonie zur rhythmischen Organisation eines musikalischen Werks beitragen und überdies beide Strukturen ohne Zutun irgendeiner Form von Rhythmus undenkbar sind, alle drei Parameter als Prozesse zu betrachten sind, die untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Dürr et al. 2001, 804f.). Indem der Zusammenhang der verschiedenen musikalischen Parameter betont wird, wird einmal mehr die Schwierigkeit einer universellen musikalischen Rhythmusdefinition aufgezeigt.

Des Weiteren nennt Patel (2008) in seinem Begriffsverständnis vier Schlüsselemente von Rhythmus in der Musik an, die da lauten: der Schlag (vgl. Patel 2008, 99), das Metrum (vgl. Patel 2008, 103), das Element des Gruppierens (vgl. Patel 2008, 106) sowie schließlich die Organisation einzelner Zeitintervalle in Bezug auf ihre Dauer (sowie ihr zeitliches Verhältnis untereinander infolge musikalischen Ausdrucks) (vgl. Patel 2008, 112). Diese Perspektivierung

des Rhythmusbegriffs greift neben drei temporalen Elementen mit dem letztgenannten Schlüsselement das „durational patterning“ (Patel 2008, 112) auf, welches das Verhältnis von musikalischen Ereignissen sowie ihre Organisation innerhalb einzelner Zeitintervalle bezeichnet und somit die oftmals komplexe Mikrostruktur und Vielschichtigkeit unterschiedlicher rhythmischer Ereignisse betont.

Es existieren heute dem antiken Quantitäts-Rhythmus ähnliche Formen von Rhythmus, welche der sog. additiven Rhythmik zuzuschreiben sind und sich durch die Distinktion zweier fester rhythmischer Einheiten charakterisieren; im Zentrum dieser Rhythmusausprägungen, die sich v. a. im östlichen Mittelmeerraum finden, steht oftmals das Element musikalischer Betonung (vgl. Zamminer 2012, 315). Diese Beobachtung verweist erneut auf die unter II.1.2.1.1 besprochene Analogie zur Sprachwissenschaft, denn in beiden Bereichen gehen mit Rhythmus weitere prosodische Strukturrealisierungen einher, wovon an dieser Stelle exemplarisch die Akzentuierung zu nennen ist. Diese wurde neben dem Parameters der Dauer auch in der Rhythmusdefinition von Dürr et al. (2001) als ein Faktor genannt, auf dessen Basis die Gruppierung von Klängen verläuft. Auch wenn die Akzentuierung im sprachwissenschaftlichen Sinne unmittelbar auf Phrasierung und Intonation hinweist (vgl. II.1.2.2.1), ist sie überdies stets mit der rhythmischen Gliederung einer sprachlichen Äußerung verbunden, im Laufe derer mit Bezug auf die französische Sprache intonatorisch realisierte Hoch- und Tieftöne bzw. Grenztöne zwischen Phrasen (z. T.) mit einer bestimmten Akzentrealisierung assoziiert werden.

Im Gegenzug zur o. g. Form des additiven Rhythmus basiert das Prinzip des sog. multiplikativen Rhythmus auf der Unterscheidung von temporalem Gerüst, welches eine bestimmte Zeiteinheit als festes Maß birgt, zum einen und musikalisch-rhythmischer Ausfüllung zum anderen (vgl. Zamminer 2012, 315), was hier nicht weiter vertieft wird.

Überdies weisen die verschiedenen musikalischen Gattungen und Epochen ebenso wie unterschiedliche Kulturkreise spezifische rhythmische Tendenzen auf, die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht konkretisiert werden.

Auf Grundlage der diskutierten Definitionsansätze wird mit dem musikalischen Rhythmusbegriff im Rahmen dieser Arbeit und in Anlehnung an die innerhalb der Begriffsbestimmungen von u. a. Seidel (1998), Zamminer (2012) sowie Dürr et al. (2001) immer wiederkehrenden Elemente Ordnung und Bewegung auf ein musikalisches Gestaltungsprinzip verwiesen, das einen festen Bezug zur Zeit aufweist und durch ein zugrunde liegendes Metrum zur Gliederung musikalischer Sinneinheiten beiträgt.

II.3.1.2 Melodie und Intonation in der Musik

Da Intonation in der Sprache durch die unter II.1.2.2.1 genannte Konturgebung im Rahmen des Grundfrequenzverlaufs allgemein hin als Sprechmelodie (mitunter auch Sprachmelodie)

verstanden wird, werden in musikalischer Dimension beide begrifflich analogen musikalischen Termini, Melodie und Intonation, näher betrachtet.⁵³

II.3.1.2.1 Melodie

Der Begriff Melodie stammt vom griechischen Wort *μελωδία* ‘Gesang, Lied’ ab und verweist zunächst auf eine Fülle von semantischen Bedeutungsmöglichkeiten; allen diesen Bedeutungen gemein ist die Nähe zur Musik, indem entweder die gesangliche Aktivität, das Lied an sich, die Produktion von Liedern oder grammatikalisch damit verwandte Begriffe bezeichnet werden (vgl. Jaschinski 1997, 36). Hierdurch wird einerseits der Kontext der Begriffssemantik verdeutlicht, andererseits durch die etymologische Vielfalt der spezifischen Bedeutungen innerhalb dieses Kontexts jedoch jegliche Eindeutigkeit der Semantik zunächst unmöglich gemacht.

Zur Weiterentwicklung der Begriffsgeschichte lässt sich anführen: „Im Zuge der neuhochdeutschen Diphthongierung entwickeln sich im 16. Jh. die beiden für das Frühneuhochdeutsche charakteristischen Formen *melodei* und *melidey*. Im 18. Jh. schließlich entsteht unter dem Einflu(ß)[ss] des lat. *melodia* und des frz. *mélodie*, in denen sich der Vokal *i* erhalten hat, das Wort Melodie, wie es im heutigen Deutsch gebräuchlich ist“ (Jaschinski 1997, 36).

In diesem Zusammenhang relevant erscheint überdies die Tatsache, dass der Begriff zwischen dem 17. und dem 20. Jahrhundert einem Bedeutungswandel unterworfen war, auf den die in der Literatur der Musiktheorie vielfältig zu findenden Definitionen zurückzuführen sind:⁵⁴ Melodie, verstanden als systematisch-musikalischer Parameter, bezeichnet heute in der Musik primär „eine Tonfolge oder Tonreihe, der eine sinnvolle Ordnung zugrunde liegt“ (Jaschinski et al. 1997, 37). Davon abweichende Begriffsbestimmungen, wie sie etwa zur Zeit der Aufklärung der Philosoph Jean-Baptiste le Rond d’Alembert (1717–1783) oder der für die Musikästhetik des 19. Jahrhunderts einflussreiche Eduard Hanslick (1825–1904) vornahmen, betonen vielmehr die ästhetische Komponente oder die Affektwirkung, etwa in Werken der Komponisten Johann Mattheson (1681–1764) oder Johann Philipp Kirnberger (1721–1783, vgl. Jaschinski et al. 1997, 37). Wieder andere Verständnisse nehmen eine Hierarchisierung von Melodie gegenüber Harmonie vor – ein Verständnis, das (auch mit Blick auf die Neue Musik) auf den gegenüber den musikalischen Elementen vorrangigen Platz der Melodie hindeutet (38). Dieses Bild ergibt sich etwa aus der Betrachtung melodischer Intervalle der Epochen Spätklassik und Romantik, bei denen die tonale Bedeutung eines Intervalls oftmals mit der entsprechend gewählten Harmonik einhergeht (vgl. Jaschinski 1997, 44).

⁵³ Hinsichtlich der genannten Parameter in beiden Systemen Sprache und Musik wird eine Differenzierung erforderlich: Während Intonation und (Sprach-)Melodie im sprachwissenschaftlichen Sinne auf dasselbe sprachprosodische Phänomen verweisen, liegen Melodie und Intonation im musikalischen Sinne als separate Kategorien vor. Zur Definition beider Parameter vgl. im weiteren textlichen Verlauf.

⁵⁴ Auf historische, hiervon abweichende Bedeutungsdimensionen vor 1600 wie beispielsweise das zur Zeit des Mittelalters vorherrschende Verständnis von Melodie als Formelzusammensetzung im Kontext der Modi, d. h. der Kirchentonarten (vgl. Jaschinski 1997, 46), wird an dieser Stelle verzichtet.

Ergänzend sei angemerkt, dass es, unabhängig von der Perspektivierung des o. g. Begriffsverständnisses, die Expressivität der Melodie als eine der vielfältigen Verknüpfungen zwischen Musik und Sprache hervorzuheben gilt, die untrennbar mit dem Charakter des vertonten Textes verwoben ist und häufig dafür sorgt, dass Texte durch ihren z. B. epischen, lyrischen, sakralen Charakter Differenzierungen der melodischen Dimension mit sich bringen. So hält Jaschinski fest: „Vom Zusammenhang zwischen Melodie und Sprache ist der melodische Ausdruck nicht zu trennen, weil er am Sprachcharakter der Musik haftet“ (Jaschinski 1997, 42). Dies lässt sich beispielsweise anhand von Gesängen aus den Kleinen Geistlichen Konzerten von Heinrich Schütz (1585–1672) aufzeigen, bei denen die Sprache gegenüber der musikalischen Melodie in deklamatorischem Stil agiert. Überdies lässt sich, ob bei Schütz oder später in Liedern z. B. von Franz Schubert (1797–1828), der Ausdruckscharakter einzelner melodischer Intervalle erkennen, die die im Liedtext vorgetragene Semantik durch musikalische Symbolik zusätzlich unterstreichen, wobei – hier mit Bezug zur deutschen Sprache – Wortakzente an die metrisch starken Zählzeiten bzw. Taktschwerpunkte gebunden sind (vgl. Jaschinski 1997, 43).

In Patels Monografie zu Interdependenzen und Differenzen zwischen *Music, language, and the brain* (2008) wird das Verständnis einer musikalischen Melodie als Abfolge verschiedener Tonhöhen dahingehend erweitert, dass „it is a network of interconnected patterns in the mind derived from a sequence of pitch variation“ (Patel 2008, 190). Patel betont die Zweidimensionalität von Tonhöhe und Zeit – zwei Parameter, die innerhalb des menschlichen Wahrnehmungssystems eine Reihe von Beziehungen eingehen (vgl. Patel 2008, 190). Diese differenziert Patel als neun konstitutive Elemente musikalischer Melodie aus.⁵⁵

An diese Definition kann angeschlossen werden, sodass der Begriff Melodie – ebenso in Anlehnung an Jaschinski et al. (1997) – im Rahmen dieser Arbeit im Sinne eines systematischen musikalischen Grundparameters als tonale Abfolge miteinander verknüpfter Einzeltöne verstanden werden kann, deren Einzeltöne unterschiedliche Tonhöhen aufweisen, die jedoch aufgrund ihrer Verflechtung als eine aus diesen Einzeltönen hervorgehende Melodie aufzufassen ist, womit die Struktureinheit von Melodie hervorgehoben wird.

II.3.1.2.2 Intonation

Mit dem Begriff Intonation werden im musikalischen Sinne unterschiedliche Bedeutungsdimensionen subsumiert: Zunächst bezeichnet Intonation das korrekte Angeben eines Tones sowie das Halten dieser angesetzten Tonhöhe, sowohl in Bezug auf den Gesang als auf das

⁵⁵ Diese lauten nach Patels Kategorisierung wie folgt: Gruppierungsstruktur (vgl. Patel 2008, 190), Schlag und Metrum, melodische Kontur (194), Intervallimplikationen (196), motivische Ähnlichkeit (197), Tonhöhenhierarchien (198), Ereignishierarchien (201), implizierte Harmonie(n) (202) und Meta-Beziehungen (203). Mit diesen Merkmalen sind die wichtigsten Beziehungen von Melodie auf der Dimension Tonhöhe zu Zeit abgedeckt (190). Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit den neun Teilaspekten vgl. Patel 2008, 190–205.

Instrumentalspiel (vgl. Sydow-Saak 1996, 1097); überdies wird mit Intonation das Anstimmen eines kirchlichen Gesangs, oftmals im gregorianischen Kontext, bezeichnet.

In Rückbezug auf die erste Bedeutungsdimension wird der Terminus für „das Einstimmen und die Ansprache eines Instruments oder die klangliche Regulierung eines Instrumentes oder der Stimme“ (Sydow-Saak 1996, 1097) verwendet; dies rekurriert unmittelbar auf den o. g. Aspekt des Einhaltens einer bestimmten Tonhöhe oder klanglichen Farbe. Oldham spricht in diesem Zusammenhang von der „accuracy of pitch of a performer’s individual notes as judged by a critical hearer. Although theoretically the fundamental problem of temperament is relevant, in practice the performer’s musicianship and technique are usually overriding factors“ (Oldham 1980, 279) und betont die Tatsache, dass in der Musikpraxis trotz der Relevanz einer adäquaten Temperierung die Musikalität und Technik der musizierenden Personen vorrangig sind.

Es ist festzuhalten, dass der musikbezogene Begriff Intonation auf die Tätigkeit verweist, die Tonhöhe auf einem Instrument oder der Stimme als körpereigenem Instrument so zu regulieren, dass innerhalb eines realisierten Musikstücks die anfangs angesetzte Tonhöhe und damit auch die jeweilige Tonart eingehalten werden. Insofern gilt es hinzuzufügen, dass im Rahmen dieser Arbeit die Berücksichtigung des Parameters Melodie bereits deshalb relevant ist, da eine vergleichende Betrachtung der linguistischen Intonation (Sprachmelodie) mit ihrer musikalisch analogen Dimension nur dann sinnvoll sein kann, wenn die Funktion jeweils eine vergleichbare ist.

Da bei der Konturgebung der Grundfrequenz beim Sprechen mehr die gemäß Satzsemantik und -syntax adäquate Ausgestaltung des Tonhöhenverlaufs der Sprechstimme eine Rolle spielt als ein Halten einer gewissen Tonhöhe und da ferner die melodische Gestaltung der Sprechstimme hinsichtlich Ambitus offenkundig mit der melodischen Gestaltung einer gesungenen Phrase einhergeht, wird der Schluss gezogen, dass die Analogie sprachliche und musikalische Melodie zielführender ist als ein Fokus auf die Intonation in der Sprache sowie des gleichnamigen, jedoch nicht gleichbedeutenden Phänomens in der Musik.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass aufgrund der unter II.1 sowie der unter II.3.1 dargestellten prosodischen Strukturen in Sprache und Musik auftretende Ähnlichkeiten „an implicit or explicit link between intonational and rhythmic aspects of language and the melodic and rhythmic dimensions of music“ (Patel 1998, 124) nahelegen. Ausgehend von diesen Verbindungen werden diese Parameter in ihrer gesungenen Form betrachtet.

II.3.2 Sprachprosodische Parameter im gesungenen Französisch – Kontrastierung mit gesprochener Sprache

In diesem Teilkapitel wird die Prosodie im gesungenen Französisch im Kontrast zu prosodischen Merkmalen der gesprochenen französischen Sprache besprochen. Da die beiden im Rahmen der vorliegenden Arbeit fokussierten Parameter Rhythmus und Intonation (bzw. als in beiden Systemen analoger Parameter der Melodie) unter II.3.2.1 und II.3.2.2 separat behandelt werden, werden im Folgenden übergreifende oder von den o. g. abzugrenzende prosodische Phänomene im Kontrast von gesprochener vs. gesungener Sprache dargelegt.

Wie in der Einleitung festgehalten, lässt sich das Markieren von Grenzen zwischen verschiedenen Einheiten sowohl in sprachlicher Hinsicht in der lokalen Dehnung bzw. Längung von Silben, die sich vor unterschiedliche Wortgruppen markierenden Grenzen befinden (*preboundary lengthening*), als auch in musikalischer Hinsicht beobachten, indem klangliche Ereignisse in Phrasen untergliedert werden, deren Ende sich ebenfalls häufig durch ein Verlangsamen manifestiert (vgl. Patel et al. 1998, 125). Hierin besteht demnach ein sprachprosodisches Realisierungsphänomen, das Gliedern (*grouping*), was sowohl in gesprochener als auch in gesungener Sprache im Sinne syntaktischer Abgrenzung verschiedener Teile sowie semantischer Bedeutungsvermittlung eine wichtige Rolle spielt, „as grouping plays a prominent role in the study of prosody“ (Patel 2008, 191). Dieser Aspekt des Gruppierens, der von Patel (2008) als einer von neun Komponenten musikalischer Melodie betrachtet wird,⁵⁶ ist somit keinesfalls ein rein sprach- oder musikprosodisches Phänomen, sondern dient in beiden Dimensionen der Strukturierung.

Auf Grundlage der unter II.3.1.2 erfolgten analogen Betrachtung von sprachlicher und musikalischer Melodie (anstelle eines Festhaltens am Begriff der Intonation, dessen semantischer Gehalt sich in seiner musikalischen Dimension als für die vorliegende Arbeit nicht zielführend erwiesen hat) lässt sich anführen, dass trotz vieler Gemeinsamkeiten auch Unterschiede zwischen beiden Kategorien zu finden sind. So lässt sich bei musikalischen Melodien ein tonales Zentrum finden, eine Tonart, die hinsichtlich des Ermessens des Gewichts einer Melodie als Tonalitätszentrum fungiert, während bei sprachlicher Tongebung jeder Ton gemäß seiner sprachlichen Adäquatheit verwendet wird, und keine verglichen mit anderen Tönen zentraleren Töne vorzufinden sind (vgl. Patel 2008, 183).⁵⁷

⁵⁶ Vgl. hierzu Patel 2008, 190–205.

⁵⁷ Zu weiteren Unterschieden zwischen musikalischer und sprachlicher Melodie vgl. Patel 2008, 183–185.

II.3.2.1 Rhythmus im gesungenen Französisch

Zum Verhältnis von Rhythmus in Sprache und Musik wurde bislang insgesamt wenig empirische Forschung betrieben (vgl. Patel 2008, 157), weshalb sich – insbesondere für den Fall des Französischen – die Literatur dazu schnell erschöpft (für Studien zum Verhältnis von Rhythmus in englischer Sprache und Musik vgl. u. a. Palmer/Kelly 1992, für einen Vergleich der Realisierung von Melodie und Rhythmus im Englischen vs. Französischen vgl. Patel et al. 2006). Hierbei lässt sich generell festhalten, dass v. a. seit den 1980er Jahren von Dell durchgeführte Untersuchungen zur Prosodie in französischen Liedern vorliegen, wobei jedoch keine quantitativen Daten vorliegen.

Überdies sei auf die Studie von Wenk (1987) verwiesen, der untersuchte, ob der Sprachrhythmus auf den im Bereich der Instrumentalmusik vorzufindenden Rhythmus Einfluss nimmt. Der Vergleich von Rhythmus in Sprache und Musik ohne Bezugnahme auf vertonte Musik (unter gewissen Limitationen, da u. a. ausschließlich Teile von Werken der Komponisten Francis Poulenc (1899–1964) und Benjamin Britten (1913–1976) und daher nur ausgewählte Abschnitte zweier Komponisten derselben musikalischen Epoche als musikalische Grundlage fungierten) ergab, dass die phrasenfinale Längung als primärer Marker von Akzentuierung am Ende rhythmischer Einheiten in der französischen Sprache sich auch in der Instrumentalmusik widerspiegelt, indem Phrasengrenzen in französischer Instrumentalmusik häufiger mittels phrasenfinaler Längung am Ende musikalischer Einheiten realisiert wurden, als dies in Bezug auf die englische Sprache bzw. Musik von Britten der Fall war (vgl. Wenk 1982, 977).

Der Effekt von Längung tritt neben der Markierung von Phrasengrenzen auch hinsichtlich des Vokal-Konsonant-Verhältnisses vertonter Sprache auf. So spielt das (inter-)vokalische Verhältnis des Sprachmaterials – im Rahmen des neueren Theoriemodells des Rhythmus unter II.1.2.1.2 besprochen – auch in der gesungenen Sprache eine Rolle. Dabei treten die vokalischen Intervalle stark in den Vordergrund, und zwar zunächst insofern, als sie als Haupt-Melodieträger der vertonten Sprache fungieren; neben den Vokalen ist dies nur bei den stimmhaften Konsonanten der Fall, d. h. die Vertonung basiert vordergründig auf den Vokalen. Die stimmlosen Konsonanten dienen als Verbindungsstelle. Dadurch ergibt sich für den vokalischen Anteil der textlichen Grundlage ein Längungseffekt, der eintritt, da die Melodie auf Basis des Vokalanteils in Erscheinung tritt.⁵⁸

Eine weiterführende Studie zum Vergleich sprachlicher Prosodie und Instrumentalmusik findet sich u. a. bei Patel/Daniele (2003a). Inspiriert durch den von Grabe/Low (2000) etablierten rhythmischen Messwert des nPVI (= *normalized pairwise variability index*, vgl. II.1.2.1.2), wurden unter Berücksichtigung der Sprachen Englisch und Französisch der sprachliche nPVI sowie ein musikalischer nPVI ermittelt. Aus dem Vergleich wurde ersichtlich, dass beide Sprachen unterschiedliche nPVI-Werte für Musik aufzeigen, und zwar in derselben Richtung, wie dies bei den sprachlichen nPVI-Werten beider Sprachen der Fall ist (vgl. Patel/Daniele 2003a,

⁵⁸ Zum beim Singen auftretenden Längungseffekten im Französischen vgl. weiterführend II.3.3.

B42), sodass hieraus geschlossen werden kann, dass die Prosodie einer gesprochenen Sprache die jeweilige, im Land dieser Sprache sich entwickelten Instrumentalmusik in ihrer Struktur beeinflusst.

In Sprachen mit distinktivem Wortakzent, wie etwa im Englischen, werden bei der Vertonung von Sprache die sich aus den wortbasierten Akzentmustern ergebenden Silbenakzentmuster häufig unmittelbar mit den musikalisch-metrischen Akzentmustern, d. h. mit den metrisch starken Zählzeiten in der Musik, verknüpft (vgl. Patel 2008, 156).

Dies trifft auf die französische Sprache ohne distinktiven Wortakzent in dieser Form nicht zu. Hier verhält es sich grundlegend anders, sodass hinsichtlich des Verhältnisses zwischen sprachrhythmischen Akzent im Text und dem metrisch-musikalischen Akzent aufgrund auf Silbenebene fehlender Akzentfixierung keine solche Übereinstimmung vorliegt. Die daraus resultierende Variabilität der Akzentrealisierung und ihre Orientierung auf übergeordneter Phrasenebene (vgl. II.1.2.1.1) zeigt sich bei der Vertonung von französischen Texten ebenso zwischen den realisierten Sprachakzenten einerseits und den musikalischen Betonungen andererseits, wie Richard Strauss 1905 in seiner Tätigkeit als Opernkomponist frustriert festhält:

Yesterday, I again read some of Debussy's *Péleas et Mélisande*, and I am once more very uncertain about the principle of the declamation of French when sung. Thus, on page 113, I found: 'Cheveux, cheveux, dé cheveux.' For heaven's sake, I ask you, of these three ways there can all the same only be **one** which is right (Myers 1968, 44).

Der Autor und Musiker Romain Rolland (1866–1944) führt die Korrespondenz wie folgt fort:

The natural value of 'cheveux' is: che-veux. But a man in love will, when saying this word, put quite a special stress on it: 'tes cheveux'. There is a sort of slight, imperceptible quiver of the voice and lips (the stress remains very faint, what's more, even then). It's as if he were saying 'tes chers cheveux' – 'your dear hair'. You see: the great difficulty with our language is that for a very large number of words, the accentuation is variable, - never arbitrarily, but in accordance with logical or psychological reasons. When you say to me: 'of these 3 (cheveux) **only one can be right**', what you say is doubtless true for German, but not for French. (Myers 1968, 46).

Unabhängig davon, dass das Fehlen des kontrastiven Wortakzents dem Französischen 1905 noch nicht attestiert wurde und daher in Rollands Antwort einigen Wörtern – zunächst im Kontext der Poesie – festgelegte Akzentmuster zugeschrieben werden, verweist Rolland auf die Variabilität der Akzentplatzierung und spricht hierbei von einer „extreme freedom“ (Myers 1968, 47), die einzelne Wörter – Rolland nimmt hierbei auf die Mehrheit des französischen Lexikons Bezug – hinsichtlich ihrer Akzentuierung aufweisen (vgl. Myers 1968, 47).⁵⁹

Ausgehend davon lässt sich festhalten, dass die französische Sprache hinsichtlich der Akzentplatzierung nicht nur in der gesprochenen Sprache, sondern ebenso bei der Textvertonung, d. h. beim *text-to-tune alignment* (vgl. auch II.5.2.1.3), eine größere Freiheit zwischen Text und Musik erlaubt, als dies bei Sprachen mit distinktivem Wortakzent wie z. B. dem Deutschen der Fall ist (vgl. Patel 2008, 158). So ist, ausgehend vom Französischen als Phrasenakzentsprache,

⁵⁹ Für eine je nach prosodischem Umfeld bzw. Sprecherintention (z. B. Emphase) unterschiedliche Akzentrealisierung bei mehrsilbigen französischen Wörtern finden sich zahlreiche weitere Beispiele, vgl. u. a. Myers 1968, 49.

bei der der finale Akzent i. d. R. am Phrasenende steht, in der gesungenen Sprache zwar eine generelle Übereinstimmung hinsichtlich metrisch starker Zählzeiten und akzentuierter Silben zu beobachten, sodass musikalisch schwere Zählzeiten und sprachlicher Akzent häufig zusammenfallen (vgl. Dell 1989, 121). Wie Dell (1989; 2015) anmerkt, lässt das Französische bei der Textvertonung jedoch oft Nicht-Übereinstimmungen zwischen verbalem und musikalischem Akzent zu. Ausgenommen sind Versenden, an denen ein Zusammenfallen textlichen und musikalischen Akzents i. d. R. als strenge Kongruenz wahrzunehmen ist (vgl. Dell 1989, 121; Dell 2015, 206).

Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich aus der Studie von Dell/Halle (2009)⁶⁰ zum Vergleich französischer und englischer Lieder: In französischen Liedern lässt sich zwar eine größere Konsequenz hinsichtlich der (regelmäßig gleichen) Silbenzahl pro Liedzeile erkennen als in englischen, sodass Dell/Halle diesbezüglich festhalten, dass „positional parallelism across stanzas is the norm in traditional French songs“ (Dell/Halle 2009, 75), jedoch erweist sich die Zuweisung akzentuierter Silben zu musikalisch schweren Zählzeiten als deutlich weniger strikt als in englischen Liedern; als einzige Ausnahme werden, wie, zeilenfinale Silben angeführt, die stets auf musikalisch schwere Zählzeiten fallen (vgl. Dell/Halle 2009, 75).

Bezugnehmend auf Dell (1989; 2015) kann, aufgrund des Fehlens wortbasierter Akzentmuster im Französischen, jedoch bereits die Bezeichnung „verbaler Akzent“ problematisch sein, insbesondere wenn bei der Textvertonung als Nicht-Übereinstimmung o. g. Akzente z. T. in bestimmten Registern der gesprochenen Sprache auch auftreten, etwa bei Verwendung einer emphatischen Sprechweise (*JE suis le maître du jeu*) oder in Sprechstilen im Kontext des politischen Diskurses (vgl. Gabriel et al. 2023, 62), etwa beim Skandieren auf Demonstrationen (*MAcron, démission !*). Daher lässt sich insgesamt eher sagen, dass markierte Strukturen der gesprochenen Sprache im gesungenen Französisch generalisiert werden und dadurch nicht mehr als markiert in Erscheinung treten.

Eine Ausnahme bilden betonte Schwa-Silben lexikalischer Wörter, z. B. die Verszeile *mon coeur de silex viTE prend feu* aus dem Titel „Comment te dire adieu?“ der französischen Sängerin Françoise Hardy (1944–2024). Eine Betonung der durch Großbuchstaben markierten Schwa-Silbe würde in gesprochener Sprache eher kaum vorkommen. Beim Singen französischer Texte verhält sich dies grundsätzlich anders, d. h. es kann – wie auch das Beispiel von Strauss und Rolland aus Debussys Oper *Pélleas et Mélisande* nahelegt – prinzipiell jede Silbe betont werden; dies gilt insbesondere auch für Schwa-Silben. Das beschriebene Phänomen der Betonung von in gesprochener Sprache unmarkierten Schwa-Silben, das von Hallard (2024, 75) als „musikalischer Gegenakzent“ ebenfalls aufgegriffen wird, lässt sich in allen musikalischen Genres beobachten. Insofern lässt sich sagen, dass die Freiheit in der Akzentplatzierung, die bezugnehmend auf Meyers (1968) und Patel (2008) nicht nur für das gesprochene Französisch,

⁶⁰ Insbesondere in Bezug auf synkopierte Realisierungen von Rap-Rhythmen nimmt Rossi (2015) zur Studie von Dell/Halle (2009) eine Abgrenzung vor und unmittelbar Rückbezug auf die genannte Studie, aus der er Teilaspekte mit Fokus auf Synkopierung erweitert (vgl. hierzu II.5.2.1).

sondern ebenfalls für das Singen französischer Texte (beim *text-to-tune alignment*) gilt, bei Letztgenanntem sogar noch größer ist als in der gesprochenen Sprache.

Rossi (2015) beispielsweise kann die These hinsichtlich vorliegender Nicht-Übereinstimmungen zwischen musik- und sprachprosodischer Akzentuierung unter Bezugnahme auf französische Rapmusik bestätigen: Dabei kann festgehalten werden, dass des Öfteren sog. *stress-to-beat mismatches* vorliegen, indem die metrische Position, die mit einer in unmarkierter Sprache nicht-akzentuierten Silbe assoziiert ist, schwer ist und gleichzeitig diejenige, die mit einer akzentuierten Silbe einhergeht, stark ist, sodass die mit dem rhythmischen Duktus des Rap verknüpfte musikalische Betonung und die sprachliche Akzentuierung im Kontext eines polysyllabischen Wortes nicht übereinstimmen (vgl. Rossi 2015, 236).⁶¹

Temperley/Temperley (2013) untersuchten ausgehend von diesen Annahmen das Verhältnis von Akzentuierung und Metrum in französischen Liedern mit dem Ergebnis, dass einsilbige Inhaltswörter und die Endsilben mehrsilbiger Wörter eine Tendenz aufweisen, auf metrisch starke Zählzeiten zu fallen (Temperley/Temperley 2013, 525). Das von Patel (2008) und Dell/Halle (2009) formulierte Postulat, dem zufolge die Übereinstimmung von Akzentuierung und Metrum im Französischen deutlich schwächer ausfällt als im Englischen, konnte infolge der Studie neuerlich bestätigt werden.

Weitere infolge der Studie angestellten Beobachtungen erforderten es, auch die Frage zu berücksichtigen, welche mediale Ebene eines Lieds zuerst geschaffen wurde, ob Text oder Musik. Sicherlich gilt es anzunehmen, dass sich hieraus z. T. ein temporales Primat von z. B. der Musik gegenüber dem Text *vice versa* ergeben kann (vgl. Temperley/Temperley 2013, 525), was seinerseits Auswirkungen auf einzelne Akzentuierungen bzw. Nicht-Akzentuierungen von Silben hat. Eine solche chronologische Einbettung ist bei vielerlei Liedern, deren Text oder Musik oder beides oral tradiert wurden oder die anonym sind, schwierig bis kaum möglich (vgl. Temperley/Temperley 2013, 525). Insofern kann sich eine eindeutige Zurückführung einer (Nicht-)Übereinstimmung von Akzentuierung und Metrum mitunter als schwierig erweisen.

Überdies gilt es zu berücksichtigen, dass bei der Vertonung französischer Texte z. T. Aspekte auftauchen, die sich in der gesprochenen Sprache nicht in vergleichbarer Weise finden. Als ein Beispiel hierfür lässt sich etwa die erwähnte französische Schwa-Realisierung anführen (vgl. Gabriel 2012, 71).⁶² Jedoch sei angemerkt, dass sich im Gesang zu beobachtende Realisierungen von Akzentuierung und Intonation zentral abhängig zeigen von der Form der jeweiligen Musik sowie deren Zweck. So lassen sich Unterschiede z. B. zwischen der Akzentdistribution in Rezitativen und Arien beobachten (vgl. Gabriel 2012, 71), und eine Analyse prosodischer Parameter im Gesungenen muss daher unter gattungsspezifischer Perspektive erfolgen und kontextuelle Faktoren der jeweiligen musikalischen Form bzw. Epoche miteinbeziehen.

⁶¹ Zum Genre Rap, zu weiterführenden Merkmalen von Rap sowie zur gestalterischen Dimension der Akzentuierung von Lyrics im Rap vgl. II.5.2.1.

⁶² Dell zeigt am Beispielwort *marierons* auf, dass das *e muet* an dieser Stelle je nach Kontext des sprachlichen Umfelds manchmal artikuliert, manchmal elidiert wird (vgl. Dell 1989, 123). Dieses prozessphonologische Phänomen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher besprochen; vgl. weiterführend Dell 1989, 123.

Insgesamt hängen die Rhythmusrealisierung und Akzentdistribution daher stets auch von Stilistik und Epoche der Musik ab, in der ein Text vertont wird.

Als ein Beispiel hierfür lässt sich die Vertonung barocker Musik anführen, im Rahmen der die Rhythmusrealisierung der zu dieser Zeit geltenden Aussprachepraxis angepasst und damit historisch realisiert wird. Diese Adaptation manifestiert sich u. a. in zur heutigen Alltagssprache des gesprochenen Französisch divergierenden, leichter nasalierten Nasalvokalen und der häufigen Artikulation von Schlusslauten (vgl. Hallard 2024, 92); dies betrifft aber oftmals eher die segmentale Ebene und bildet historisch bedingte Charakteristika der französischen Aussprache, die sich in der aus dieser Zeit stammenden Musik häufig ebenso wiederfinden.

Ein weiteres Beispiel für Phänomene der Akzentuierung, die im Gesprochenen nicht in gleicher Weise auftreten, lässt sich insbesondere in Liedern im Viervierteltakt etwa von Francis Poulenc (1899–1963) beobachten: So findet sich beispielsweise in dem Lied *Bleuet* (1939)⁶³ – zugunsten des musikalischen Flusses – die Anfangssilbe eines mehrsilbigen Worts auf der vierten Zählzeit gesetzt, die aus musikalischer Sicht zunächst metrisch unbetont ist. Trotzdem erhält sie dadurch Prominenz, dass, auf einem Wort wie etwa *nature*, die Initialsilbe auf dieser letzten Zählzeit des Takts akzentuiert wird. Damit gewinnt die musikalische Phrase an Fluss (dieser Effekt ließe sich analog zu einem Verssprung in der Poesie betrachten), während eine solche Akzentrealisierung aus Sicht der gesprochenen Alltagssprache eher kontraintuitiven Charakter aufweist. Ebenso verhält es sich mit der metrischen Zählzeit, die – entgegen der i. d. R. für einen Viervierteltakt geltenden musikalisch-metrischen Betonung auf den Zählzeiten eins und drei – aus dem regelhaften Prinzip herausfällt. Dadurch werden sowohl die musik- als auch sprachprosodischen Merkmale an einer i. d. R. nicht prominenten Stelle hervorgehoben und gewinnen an Relevanz, die letztlich zum Zwecke des musikalischen Flusses in dieser Weise realisiert sind, d. h. die prosodische Zielrichtung ist der auf (sprachlicher wie musikalischer) Phrasenebene angelegte Fluss. Weitere Beispiele für den beschriebenen Effekt finden sich in demselben Lied in analoger Form bei den Wörtern *affreuses* (T. 4f.), *bravoure* (T. 9f.), *aussi* (T. 24f.), *décision* (T. 31f.), *mourir* (T. 36f.), *douceur* (T. 45f.), *lenteur* (48f.) (vgl. Anhang A).

Auch in dem von Leo Delibes (1836–1891) vertonten Gedicht *Les nymphes des bois* (1885) des Lyrikers Charles Nutter (1828–1899) tritt die beschriebene Abweichung von der in der gesprochenen Sprache realisierten Akzentdistribution innerhalb der *groupes rythmiques* u. a. bei den folgenden vertonten Wörtern auf: *murmure* (T. 25–27), *nature* (T. 27–29), *concerts* (T. 29f.), *s'éveille* (T.45f.).

Anhand dieser Beispiele zeigt sich, dass der musikalische und der sprachliche Rhythmus nicht automatisch zusammenfallen und Abweichungen der Akzentdistribution vom Usus der gesprochenen Sprache oft zunächst unabhängig von spezifischen künstlerischen Effekten zugunsten des musikalischen Flusses erfolgen.

⁶³ Die von Poulenc komponierte Vertonung basiert auf dem gleichnamigen Gedicht des französischen Lyrikers und Autors Guillaume Apollinaire (1880–1918).

Patel (2003) formuliert als empirisch belegte Ähnlichkeit zwischen gesprochenem und gesungenem Rhythmus das Element der *grouping structure* und nennt im Gegenzug im Sinne eines Unterschieds zwischen Rhythmus in Sprache und Musik den Aspekt der *periodicity* (vgl. Patel 2003, 141; II.1.2.1.1).⁶⁴ Des Weiteren hält Patel (2008) fest: „Both speech and music are characterized by systematic temporal, accentual, and phrasal patterning“ (Patel 2008, 96). Dies macht die bereits innerhalb der Einleitung aufgezeigte systemimmanente Analogie der systematischen, strukturellen (Unter-)Gliederung auf sowohl zeitlicher als auch Akzentuierungs- und Phrasierungsebene⁶⁵ von sprachlichem wie musikalischem Rhythmus deutlich. Zudem wird aus dem Zitat ersichtlich, wie eng verknüpft Rhythmus mit weiteren prosodischen Strukturen wie der Akzentuierung (vgl. II.1.2.2.1) und Phrasierung⁶⁶ ist und dass diese Kategorien nicht trennscharf zu fassen sind. Hieraus ergibt sich wiederum, wie komplex sich das Phänomen Rhythmus in der gesungenen Sprache durch die enge Verwobenheit mit weiteren musik- sowie sprachprosodischen Strukturen zeigt.

II.3.2.2 Melodie im gesungenen Französisch

In diesem Unterkapitel wird die Melodieführung im gesungenen Französisch beleuchtet. Aspekte der Akzentuierung, wie sie in Bezug auf die Sprachprosodie im Zusammenhang mit Intonation besprochen wurden, finden sich im vorausgehenden Teilkapitel zum Rhythmus in der gesungenen französischen Sprache, um den Vergleich der Akzentuierung in Text und Musik möglichst klar aufzuzeigen.

Hierbei lässt sich festhalten, dass die Melodie, die einer vertonten französischsprachigen Phrase zugrunde liegt, generell jede vorstellbare Form haben kann und es hierzu grundsätzlich keine limitierenden Vorgaben gibt. Dies lässt sich mit den entsprechend der unterschiedlichen musikalischen Gattungen und deren Zugehörigkeit zu musikalischen Epochen in Beziehung setzen; damit legen die spezifischen Charakteristika einer musikalischen Gattung bzw. Epoche oft den Grundstein für eine bestimmte Melodieführung eines vertonten französischen Textes etwa in einem Lied. Dies legt nahe, wie groß die Bandbreite möglicher melodischer Konturen von vertonter Sprache sein kann.

Allerdings sollte je nachdem, welches Medium zuerst bestand – Text oder Musik – diese Frage der dominierenden Ebene stets im Einzelfall berücksichtigt werden; eine Priorisierung in Gestaltungsfragen kann, muss aber nicht damit zusammenhängen, welche Dimension zuerst vorlag. In Bezug auf die Vertonung lässt sich sagen, dass die melodische Konturgebung einer sprachlichen Phrase keinesfalls an die sprachlich-intonatorische Kontur adaptiert werden muss.

⁶⁴ Der Absenz der Periodizität im Kontext des sprachlichen Rhythmus (vgl. II.1.2.1.1) räumt Patel auch in seiner Monografie (2008) einen bedeutenden Raum ein (vgl. Patel 2008, 159–179).

⁶⁵ Vgl. auch Hayes/Kaun (1996).

⁶⁶ Für eine detaillierte Beschreibung der musikalischen Elemente u. a. der prosodischen Phrasierung des gesprochenen Französischen ohne Bezugnahme auf die gesungene französische Sprache vgl. u. a. Di Cristo (2016).

II.3.3 Singen als Verknüpfung von musikalischer und sprachlicher Prosodie

An den obigen Definitionen der beiden musikprosodischen Parameter Rhythmus und Intonation bzw. Melodie lässt sich erkennen, dass die musikbezogene Bedeutung dieser Begriffe zur tatsächlichen Realisierung im Gesang deutlich erkennbare Analogien aufweist, denn es sind beim Singen hinsichtlich beider Parameter musik- als auch sprachbezogene Elemente erkennbar.

Der Melodieverlauf beim Singen passt sich – ausgehend vom Tonhöhenverlauf der Sprache im Gesprochenen – an den durch die jeweilige Melodie vorgegebene Musik an oder umgekehrt, je nachdem, ob ein zuerst entstandener Text vertont wird oder eine festgelegte Melodie mit einem Text versehen wird, d. h. je nach Ausgangspunkt der Produktion des jeweiligen Gesangs. Jedoch auch beim Improvisieren sowie beim spontanen Singen kann von dieser Symbiose, die Musik und Text miteinander eingehen, die Rede sein: Singen kann durch die Analogien zwischen den Parametern Rhythmus und Intonation als Schnittstelle zwischen Musik- und Sprachprosodie gelten.

Denn Singen umfasst zunächst die zwei generellen Ebenen Text und Melodie (vgl. Crowder et al. 1990, 469). Bezogen auf die Vertonung von französischen Texten im Rahmen der klassischen Musik ist allgemein zu sagen, dass die Ebene der Musik mitunter stärker im Vordergrund steht als die textliche Ebene,⁶⁷ was beispielsweise für das Chanson (*populaire*) (vgl. II.5.2.1.1) mitunter nicht gilt: Hier steht – analog zum deutschen Volkslied – i. d. R. der Text deutlich im Vordergrund. Damit geht zum einen ein i. d. R. deutlich geringerer Ambitus der melodischen Gestaltung einher, zum anderen eine Realisierung der vertonten Sprache, die der gesprochenen Sprache sehr nahe ist. Dies lässt sich jedoch nicht generalisieren. So existieren ebenso Volkslieder und insbesondere Kinderlieder (etwa *Dans sa maison un grand cerf*), in denen in der gesprochenen Sprache markierte Prominenzen verwendet werden (*DANS un maison UN grand cerf* etc.).

Daraus ist zu schließen, dass – in Rückbezug zu der unter II.3.2.1 erwähnten Schlussfolgerung von Temperley/Temperley (2013) – stets das Primat einer der Ebenen – Musik oder Text – mitzuberücksichtigen ist. Dieses Primat der melodischen Dimension gilt überdies nicht nur für die Vertonung französischer Liedtexte in klassischer Musik, sondern auch ganz generell, wenn es darum geht, das Singen auf akustischer Ebene zu identifizieren. Somit dominiert beim Singen hinsichtlich der akustischen Wahrnehmung die Melodie gegenüber dem Text (vgl. u. a. Christiner/Reiterer 2013, 8). Dies ist auch der Grund, warum Singen auf dieser akustischen Ebene der Musik ähnlicher erscheint, während es auf der Ebene der Produktion dem Sprechen näherkommt (vgl. Christiner 2020, 51; Christiner/Reiterer 2013, 8). Somit verhält sich die Balance zwischen Musik- und Sprachprosodie im Singen je nach Blickwinkel unterschiedlich.

⁶⁷ Dies lässt sich allerdings nicht generalisiert festhalten. Als ein Gegenbeispiel ist etwa die starke Textorientiertheit der französischen Barockoper sowie ebenso der späteren französischen Oper (Leclair, Grétry) zu nennen.

Somit gilt Singen insgesamt als „hybride“ Kategorie (vgl. Christiner/Reiterer 2013, 8) aus beiden Systemen Sprache und Musik, während beispielsweise die Poesie, in der die Sprache gegenüber den musikalischen Elementen dominiert, klar dem System Sprache zuzuordnen ist. In dieser Hybridität manifestiert sich das Zusammenspiel der verschiedenen sprach- und musikprosodischen Parameter, wie sie unter II.3.2 für das Französische besprochen wurden.

Angesichts der Tatsache, dass das vokalische Material jeder sprachlichen Grundlage einer Vertonung primärer Träger der musikalischen Gestaltung ist, d. h. melodisch realisiert wird, ergeben sich in der gesungenen Sprache Längungseffekte hinsichtlich der Vokale, im Gegensatz zu den Konsonanten, die i. d. R. nicht auf Tonhöhe realisiert werden können, ausgenommen die stimmhaft realisierten Konsonanten (Approximanten, Liquide und Nasale sowie die stimmhaften Obstruenten (Plosive, Frikative); vgl. II.3.2.1). Dies gilt für vertonte Sprache nicht nur des Französischen, sondern generell in gesungener Sprache, aufgrund der Vokale als Melodieträger, d. h. der jeder vertonten Sprache inhärente Längungseffekt ergibt sich zunächst aus der *vocalité* gesungener Sprache, unabhängig von der Einzelsprache.

Bezogen auf das gesprochene Französische kommt hinzu, dass durch die für die Sprache charakteristischen Nasalvokale besonders viele vokalische Segmente vorliegen, die gelängt werden können. Dies beruht u. a. darauf, dass sich bei französischen Wörtern im Zuge eines historischen Wandels ein Prozess der Vokalverlängerung ergeben hat, und zwar insofern, als Wörter wie z. B. < frz. *chant* [ʃɑ̃], deren lateinische Urform lat. CANTU(M) lautet, im Altfranzösischen noch als ([tʃɑ̃nt]), d. h. mit dem aus dem Lateinischen stammenden [nt] realisiert wurden, während diese Konsonanten später wegfielen und sich der Vokal kompensatorisch verlängert hat. Auch wenn heute nicht gesagt werden kann, dass grundsätzlich alle Nasalvokale länger in Erscheinung treten als Oralvokale (*chat* vs. *chant*), hat sich durch diesen Prozess der vokalische Gesamtanteil erhöht, was auf andere romanische Sprachen wie etwa das Italienische nicht zutrifft, denn im selben Wort > ita. *canto* [kan(.to)] behält das [n] am Ende der ersten Silbe bis heute Bestand.

II.4 Musikalität und Sprachfähigkeiten

In diesem Kapitel wird der Zusammenhang von Musikalität und Sprachfähigkeiten beleuchtet. Dazu wird zunächst eine Begriffsbestimmung des Terminus Musikalität vorgenommen (vgl. II.4.1), um ausgehend davon den aktuellen Stand der Forschung zu skizzieren und zu eruieren, inwiefern musikalische und sprachliche Fähigkeiten – ob bereits vorliegend (vgl. II.4.2) oder im Erwerbsprozess des (Fremd-)Sprachenlernens (vgl. II.4.3) – in wechselseitiger Verbindung stehen.

II.4.1 Zum Begriff der Musikalität

Wird der Frage nach dem Zusammenhang von Musikalität und Sprachfähigkeiten nachgegangen, gilt es zunächst, den Begriff der Musikalität in seiner Bedeutung genauer zu fassen. Es bedarf also einer Klärung des terminologischen Konzepts der Musikalität als Ausgangspunkt der Überlegungen, die im weiteren Verlauf unter II.4 sowie darüber hinaus im Rahmen der Arbeit angestellt werden. Doch erscheint das Konzept der Musikalität kein eindimensionales, was in einer allgemeingültigen Beschreibung vollständig zu erfassen sei, wie aus dem MGG2 hervorgeht: „Die Vielzahl der Erscheinungsformen der Musikalität sowie die sich in ständiger Entwicklung befindlichen Erscheinungsformen der Musik selbst lassen eine universelle oder zeitlos gültige Definition dessen, was Musikalität beinhaltet, als kaum möglich erscheinen“ (Steinberg 1997, 869). Wichtig erscheint also, dass Musikalität „kein dichotomes Merkmal“, sondern „ein Kontinuum mit vielen Ausprägungsgraden und Abstufungen“ (Steinberg 1997, 868) darstellt. Aus dieser Vielfalt resultiert die Problematik des Begriffs der musikalischen Begabung, sodass auch hier wahrzunehmen ist, dass verschiedene Annäherungen an das Konzept der Musikalität jeweils unterschiedliche Aspekte davon berücksichtigen, wie etwa die kognitiv-intellektuellen oder z. B. Ausdrucksvermögen und Empfindungsfähigkeit und dabei oftmals subjektive Verständnisse ebenso wie die musikästhetischen Überzeugungen der Autorenschaft beinhalten. „Sie umfassen in unterschiedlichen Betonungen Fähigkeitsaspekte der Produktion, Reproduktion und Rezeption von Musik, wobei der Musikbegriff sich i. d. R. auf die abendländische Musikkultur bezieht“ (vgl. Steinberg 1997, 869).

Allgemein hin wird der Musikalitätsbegriff oft äquivalent zu den Begriffen „musikalische Begabung“ und „musikalisches Talent“ verwendet (vgl. Steinberg 1997, 867). Doch auch der Begabungsbegriff unterliegt einem disparaten Verständnis (vgl. Law/Zentner 2012, 2) und ist ebenso wenig wie das Konzept der Musikalität eindeutig definiert. Daher gilt es festzuhalten, dass jede Definition von Musikalität unterschiedliche Teilbereiche des mehrdimensionalen Konzepts der Musikalität akzentuiert.

Grundsätzlich kann mit Klemm (1987) angenommen werden, dass Musikalität keine isolierte Leistungskategorie darstellt, sondern sich immer in einem Beziehungsnetz u. a. mentaler

und emotionaler Fähigkeiten bewegt. Somit wird die Verknüpfung von Musik und Sprache dahingehend entfaltet, dass Musikalität und Sprachvermögen korrelieren und erstere keine Spezialbegabung einzelner darstellt (vgl. Klemm 1987, 249). Ausgehend von diesem Postulat kann festgehalten werden, dass der Ausdrucksbereich Musik als positiver Impulsgeber für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten wirksam werden kann. Diese Annahme liegt der vorliegenden Studie ebenso zugrunde.

Nardo/Reiterer (2009) heben in ihrem Verständnis von Musikalität den Aspekt der Entwicklung hervor. Diesem Verständnis folgend wird Musikalität im Sinne eines Potenzials als etwas grundsätzlich Entwicklungsfähiges verstanden. Musikalität wird als ein komplexes Konzept angesehen, das zum Teil angeboren ist und durch ein nährendes, u. a. soziales Umfeld sowie durch externe Lernfaktoren verstärkt werden kann. Diesem Begriffskonzept liegt die Annahme zugrunde, dass die bei einem Menschen grundsätzlich angelegte Musikalität (*nature*) erworben bzw. entwickelt und ausgebaut werden (*nurture*; vgl. Nardo/Reiterer 2009, 213f.; II.4.2). Diese Begriffsannäherung berücksichtigt damit eine Dimension, die dem Sprachenlernprozess selbst inne ist: die Progression von Fähigkeiten.

Es bedarf überdies einer differenzierten Betrachtung verschiedener im begrifflichen Umfeld von Musikalität sich befindlichen Termini v. a. aus dem angloamerikanischen Sprachgebrauch, deren Semantik sich auf jeweils unterschiedliche Dimensionen von Musikalität bezieht: So bezeichnet der Begriff *music ability* beispielsweise die musikalischen Fähigkeiten unabhängig davon, ob diese angeboren oder durch Übung erworben wurden, während sich die *music aptitude* (musikalische Begabung) auf die „Summe aus angeborenem, durch Reifung entstehendem musikalischem Lernpotential einschließlich der Ergebnisse des im Laufe von Akkulturationsprozessen stattfindenden informellen Lernens“ (Steinberg 1997, 868), um nur zwei Beispiele zu nennen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird der Fokus auf das Konzept von Musikalität gelegt, das die Aspekte (teil-)genetischer Begabung in Kombination mit einem förderlichen Umfeld berücksichtigt. Insofern kann Musikalität als Mischform von *music capacity*, dem angeborenen Teil musikalischer Fähigkeiten sowie von *music achievement*, den als Resultat von Übung, Lernen und Erfahrung erworbenen musikalischen Fertigkeiten (vgl. Steinberg 1997, 868), verstanden werden. In dieser Hinsicht stützt sich dieses Verständnis ebenfalls auf die von Gembris formulierte Annahme, dass die alltagssprachliche Verwendung der Begriffe „musikalische Begabung“ bzw. „Talent“ die Vorstellung von etwas Angeborenem impliziert, dass jedoch eine fördernde Umgebung und die eigene Aktivität letztlich ausschlaggebend dafür sind, dass sich ein Potenzial entfalten kann (vgl. Gembris 2017, 63). Somit kann dieses Verständnis auch an die von Nardo/Reiterer (2009) formulierte Begriffsannäherung anschließen.

Ergänzend sei auf Gardners These (1985) im Kontext seiner Rahmentheorie der vielfältigen Intelligenzen hingewiesen, laut der alle Menschen ohne Beeinträchtigung der Gehirnentwicklung über einen gewissen Grad an Musikalität verfügen (vgl. Salcedo 2010, 20). Diese These stützen Nardo et al., indem sie in Rückgriff auf Gordon darauf verweisen, dass jeder Mensch

über einen gewissen Grad an zu erreichendem musikalischem Potenzial verfügt (vgl. Nardo/Reiterer 2009, 215). Im Rahmen der vorliegenden Studie kann an dieses Begriffsverständnis angeschlossen werden.⁶⁸

Abschließend sei Gembris' These angeführt, dass Musikalität stets im Kontext des Musikbegriffs sowie dessen Wandel zu betrachten und damit in einem bestimmten zeitgeschichtlichen sowie kulturspezifischen Kontext verortet ist (vgl. Gembris 2017, 85, 91). Den aktuellen Musikentwicklungen und höchst individuellen Musikpräferenzen unterworfen, sieht sich der Terminus der Musikalität mit einem dynamischen Verständnis von Musik sowie musikalischen Kompetenzen konfrontiert und ist stets an die Entwicklung der Musik selbst gebunden (vgl. Gembris 2017, 85, 87).

Aus den Annäherungen an die divergierenden Ansätze eines Musikalitätskonzepts als Grundlage der weiter anzustellenden Überlegungen zur Interaktion zwischen Fähigkeiten in Sprache und Musik lässt sich zusammenfassen, dass ohne Annahme dezidiert erworbener musikalischer Fähigkeiten bei allen Menschen von einer generellen Grundmusikalität ausgegangen werden kann. Diese zeigt sich je nach Vertiefung der – unterschiedlich stark – angelegten Fähigkeiten in beiden Bereichen mittels regelmäßiger Übungspraxis in verschiedenen Ausprägungsgraden und treten daher in je höchst individueller Form in Erscheinung.

II.4.2 Zusammenspiel musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten vor dem Hintergrund ihrer Verarbeitungsmechanismen

Die in der Einleitung angesprochenen u. a. strukturellen Merkmale, die in Musik und Sprache analog vorliegen, legen Verbindungen zwischen den Fähigkeiten in beiden Bereichen nahe. Diese werden im vorliegenden Teilkapitel näher untersucht.

Der Begriff „Zusammenspiel“ im Kontext von Musik und Sprache deutet bereits auf die unter I.1 und II.3 beleuchteten Analogien zwischen beiden Ausdrucksbereichen hin und erweitert diese um die Fähigkeiten, die sich in beiden Bereichen bei Menschen zeigen. Es existiert eine Vielzahl an Studien, die sich mit genau diesen Fähigkeiten beschäftigen. Bei der Frage nach diesen Zusammenhängen ist stets zu beachten, was als Ausgangspunkt der Überlegungen dient, ob – analog zur Differenzierung zwischen *music capacity* und *music achievement* innerhalb der Begriffsdefinition zu Musikalität – von Musikalität als dem Menschen inhärente (und ggf. durch musikalische Praxis angereicherte und erweiterte) Fähigkeit ausgegangen wird, über die ein Mensch verfügt (vgl. II.4.2–II.4.3.1.2), oder ob es um musikalisches Training geht (vgl. II.4.3.2).

⁶⁸ Weitere Teilbereiche von Musikalität werden hier nicht besprochen; hierzu zählen u. a. der biologische Ursprung sowie evolutionsbezogene Betrachtungen von Musikalität, wie sie etwa von Brown (2000), Patel (2008, Kapitel 7), Patel (2010) und von Honing/Ploeger (2012) beleuchtet werden.

Diese Differenzierung zwischen angeborenen vs. eigens zu erwerbenden Fähigkeiten lässt sich ebenso hinsichtlich des Bereichs Sprache vornehmen. Denn sowohl in Bezug auf die sprachlichen als auch auf die musikalischen Fähigkeiten stellt sich die Frage nach dem Maß der genetischen Bedingtheit, auf die mit dem Antonym *nature* (denjenigen Fähigkeiten, die dem Menschen seit Geburt inhärent sind) vs. *nurture* (diejenigen Fähigkeiten, die sich der Mensch in einem bestimmten Bereich im Laufe seines Lebens aneignet) verwiesen wird. Diese terminologische Dichotomie, die für das Musikalitätskonzept beschrieben wurde (vgl. II.4.1), wird in der Erforschung des Zusammenspiels musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten vielfach aufgegriffen (vgl. u. a. Moreno 2009; Nardo/Reiterer 2009, 214; Honing/Ploeger 2012; Schellenberg 2015).

Daher ist ebenfalls zwischen Studien zu differenzieren, die sich dem Zusammenspiel von Musikalität bzw. musikalischem Training und vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten (vgl. II.4.2) widmen sowie anderen, die den (Fremd-)Spracherwerb (vgl. II.4.3) fokussieren. Bei letzteren lässt sich zusätzlich zwischen solchen unterscheiden, die den Erst- bzw. den Fremdspracherwerb (vgl. II.4.3.2; II.4.3.3) thematisieren.

Entsprechend diesen verschiedenen Perspektiven werden im Folgenden zentrale Ergebnisse ausgewählter Studien zum Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten Überblicksartig zusammengefasst. Dabei werden u. a. neurolinguistische, -kognitive bzw. -physiologische Aspekte sowie Einflüsse von Musik und Sprache im Gehirn berücksichtigt, um die vielfältigen Überschneidungspunkte der beiden Bereiche insbesondere im Kontext ihrer Verarbeitung nahezulegen und davon ausgehend die z. T. reziproken Einflüsse der Fähigkeiten in beiden Ausdrucksbereichen zu betrachten.

Neben Studien zum Französischen sowie zu weiteren Sprachen werden ebenfalls Ergebnisse aus Studien dargestellt, deren Schwerpunkt auf dem Erstspracherwerb liegt. Hierdurch soll ein größtmöglicher Überblick über die bisherigen Erkenntnisse aus der interdisziplinären Forschung an der Schnittstelle von Musik und Sprache gewährleistet werden, bevor unter II.5 der Fokus ausschließlich auf die Zielsprache Französisch gerichtet wird.

Die Strukturierung von Musik manifestiert sich durch ihre Regelsysteme wie beispielsweise die Syntax, die die Art der Gruppierung der einzelnen Elemente (z. B. Töne) sowie deren Funktion festlegt (vgl. Jentschke/Koelsch 2010, 38). „Das Gehirn erkennt und internalisiert die mit diesen Regeln verbundene Struktur und das so gewonnene implizite Wissen beeinflusst die Wahrnehmung und das Ableiten weiterer, komplexerer Regularitäten“ (Jentschke/Koelsch 2010, 38). Solche Strukturen gilt es bei der Wahrnehmung und mehr noch beim Praktizieren von Musik durch das Gehirn zu erkennen, sodass das Hören und insbesondere das Ausüben von Musik viele verschiedene kognitive Prozesse subsumiert und durch die erforderlichen Teilaktionen als eine der komplexesten kognitiven Aktivitäten gilt (vgl. Hallam/Himonides 2022, 29).

Aus diesem Grund können neuronale Prozesse bzw. die darauf basierenden Kognitionen – wie in diesem Fall sprachliche Kompetenzen – mittels der Betrachtung von Musikverarbeitung

untersucht werden. Da letztgenannte grundlegend mit neurokognitiven Aspekten zu assoziieren ist, wurde der Zusammenhang der kognitiven Verarbeitung von Sprache und Musik in vielen Studien aus neurolinguistischer sowie psychologischer bzw. neuro- und kognitionswissenschaftlicher Sicht beleuchtet, und „auf der Basis von Erkenntnissen über die Funktionsweise des Gehirns“ (Lensch 2010, 264) bei der Verarbeitung von Musik wurden Rückschlüsse über analog verlaufende Prozesse im sprachlichen Bereich gezogen.

Wesentliche Erkenntnis solcher Studien in nicht-philologischen Disziplinen besteht v. a. darin, dass in der Verarbeitung von Musik und Sprache teilweise geteilte neuronale Netzwerke bestehen (vgl. u. a. Patel et al. 1998; 2003; Levitin/Menon 2003; Koelsch/Siebel 2005; Jäncke 2008; Moreno 2009; Patel 2011; 2013, Riegler 2014; Kunert 2017).

Die Verarbeitung über geteilte kognitive bzw. perzeptive Mechanismen gilt jedoch nicht in genereller Hinsicht, sondern ist stets mit Blick auf bestimmte Teilbereiche beider Phänomene der Fall. So kann nicht von einem generellen Einfluss auf Sprache ausgegangen werden, sondern immer nur von einzelnen Bereichen, die durch Bereiche der anderen Dimension gefördert werden können (vgl. Yang et al. 2014, 5; Willems 2019, 81).

So sind die bei der Verarbeitung von Sprache und Musik partiell geteilten neuronalen Netzwerke, die im weiteren Verlauf anhand einzelner Studien exemplifiziert werden, generell von denjenigen Strukturen des Gehirns zu unterscheiden, die für die Verarbeitung einzelner sprachlicher bzw. musikalischer Aspekte unabhängige, d. h. bereichsspezifische neuronale Netzwerke aufweisen. Diese Differenzierung nimmt Patel (2013) in Form einer dichotomen Übersicht über verschiedene Bereiche des Gehirns und deren entsprechend geteilte bzw. separate Verarbeitungsmechanismen vor (vgl. Patel 2013).

Vor diesem Hintergrund erscheint es evident, dass einige Studien zu der Erkenntnis geteilter neuronaler Ressourcen zur Verarbeitung gelangen und Dimensionen aufzeigen, in denen Musik und Sprache gemeinsame Systeme nutzen, während ebenso Studien zu (anderen) Teilaspekten vorliegen, die eine Verarbeitung in unterschiedlichen Hirnarealen nachweisen (vgl. Grant 2012, 428; Jäncke 2008, 359, 369f.). So weisen etwa Besson/Schön (2001) beim Vergleich der Teilbereiche Semantik und Melodie auf separate neuronale Netzwerke hin (vgl. Besson/Schön 2001, 246), während im Rahmen derselben Untersuchung aufgezeigt werden konnte, dass temporale Aspekte von Musik und Sprache in gemeinsamen Netzwerken verarbeitet werden (253). Unabhängige Netzwerke bestehen etwa auch bei der musikalischen Verarbeitung von Stimuli aus Opernmusik und der semantischen Verarbeitung des zugrunde liegenden Librettos (vgl. Bonnel et al. 2001, 1210, 1212).⁶⁹

Analog zu den gemeinsamen Merkmalen von Sprache und Musik u. a. struktureller Natur (vgl. I.1) lassen sich geteilte neuronale Verarbeitungsmechanismen in erster Linie in eben den Dimensionen dieser Merkmale erkennen. Dies betrifft zunächst v. a. strukturelle Phrasengrenzen in Syntax und Prosodie, die – wie bereits besprochen – nicht automatisch identisch vorliegen (vgl. II.1.1), auch wenn deren Struktureinheiten teilweise zusammenfallen und prosodische

⁶⁹ Weiterführende Ergebnisse der Studie unter Bezugnahme von musikalischem Training vgl. unter II.4.3.3.

Informationen überdies häufig strukturelle Grenzen markieren, die die Syntax offenlegen (vgl. u. a. Schröder/Höhle 2011, e91).

So liegen, wie aus einigen Studien hervorgeht, der Verarbeitung sprachlicher und musikalischer Syntax gemeinsame neuronale Netzwerke zugrunde (vgl. u. a. Patel 2003; Patel 2011; Levitin/Menon 2003; Bangert et al. 2006; Koelsch/Jentschke 2008). Dabei weist Patel (2003) im Rahmen seiner sog. *shared syntactic integration resource hypothesis (SSIRH)* entgegen dem bereichsspezifischen Ansatz nach, dass trotz unterschiedlicher Hirnregionen, in denen Bausteine von Musik und Sprache repräsentiert sind, die Syntaxverarbeitung, d. h. die Strukturierung musikalischer und sprachlicher Klänge, in denselben präfrontalen Hirnregionen stattfindet (vgl. Patel 2003, 678). Diese Erkenntnis kann durch die Studie von Levitin/Menon (2003) unter Konkretisierung der bei der Syntaxverarbeitung im Bereich des *inferior frontal cortex* aktivierten Hirnregionen bestätigt werden (vgl. Levitin/Menon 2003, 2147).

Koelsch/Jentschke (2008) weisen überdies im Rahmen der Untersuchung von Kurzzeiteffekten bei der Syntaxverarbeitung nach, dass die Verarbeitung musikalischer Regularitäten (eine Akkordfolge, die mit einer zur jeweiligen Sequenz syntaktisch passenden Harmonie endet) durch die Wahrnehmung von Irregularitäten (eine Akkordfolge endet mit einer syntaktisch unpassenden Harmonie) zeitlich kurzen Umfangs beeinflusst wird. Dadurch können sich, so zeigt der Abfall der *ERAN*-Amplitude⁷⁰ im Verlauf der Experimentalphrase, die kognitiven Repräsentationen im Verarbeitungsprozess von musikalisch-syntaktischen Regularitäten implizit verändern (vgl. Koelsch/Jentschke 2008, 59f.).

Teilweise überlappende neuronale Verarbeitungsnetzwerke spielen jedoch nicht nur bei der Syntaxverarbeitung, sondern ebenso bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von Prosodie eine Rolle. So geht beispielsweise aus der Studie von Patel et al. (1998), in der die Verarbeitung sprachprosodischer und musikalischer Stimuli bei zwei amusischen Personen getestet wurde, hervor, dass die Wahrnehmung von Sprechintonation und melodischer Kontur bestimmte kognitive und neuronale Ressourcen teilen, wie es bei der Verarbeitung rhythmischer Gruppierung der Fall ist (vgl. Patel et al. 1998, 136).

Dabei wird die Intonation als auf sprachlicher Ebene am engsten mit der melodischen Kontur verknüpfte, analoge Dimension herangezogen (124),⁷¹ wobei letztere nicht unabhängig von sprachlichen Strukturen verarbeitet wird.⁷² Als weitere Analogie werden das Gruppieren (*grouping*) von Wortgruppen bzw. klanglichen Ereignissen in Phrasen und die damit einhergehende Verlangsamung angeführt (125). Diese Parallele zwischen sprachlicher und musikalischer

⁷⁰ *ERAN* ist die englische Abkürzung für *early right-anterior negativity* und bezeichnet eine Art von Studien zum sog. ereigniskorrelierten Potenzial (EKP), im Englischen bekannt unter der Terminologie sog. *ERP*-Studien (*event-related potential*), die eine Gehirnreaktion als unmittelbares Ergebnis eines sensorischen, kognitiven oder motorischen Ereignisses messen (vgl. Koelsch et al. 2001). Es handelt sich um eine elektrophysiologische Reaktion auf bestimmte Ereignisse oder Stimuli, anhand derer neurobiologische Prozesse untersucht werden können (vgl. Sur/Sinha 2009, 70).

⁷¹ Diese Verknüpfung wird auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit in dieser Weise vorgenommen; vgl. II.3.1.2.

⁷² Zur analogen Verarbeitung von musikalischer Melodie und Sprachmelodie vgl. ebenso Koelsch 2011, 9.

zeitlicher Gliederung (*grouping*) sowie die Verflochtenheit zwischen Sprechintonation und melodischer Kontur in der Musik legen den Schluss teilweise überlappender neuronaler Substrate für die Sprach- bzw. Musikverarbeitung auf exemplarische Weise nahe.

Insbesondere das *grouping* als musik- und sprachprosodisches Phänomen (vgl. II.3.2.1; II.3.3) wurde in späteren Studien im Sinne eines gemeinsam genutzten Verarbeitungsbereichs weiter bestätigt. So stellen das Gruppieren von Klängen und das Betonung bedeutungstragender Elemente wesentliche Bestandteile der Perzeption und Verarbeitung von Sprache und Musik dar (vgl. Patel 2008, 109f.). Damit lässt sich der Teilbereich der temporalen Aspekte beider auditiven Kommunikationssysteme Musik und Sprache aufgreifen (vgl. Besson/Schön 2001, 253) und als Bereich bestätigen, der eine Überlappung aktivierter Hirnareale in erster Linie bei der Verarbeitung von Phrasengrenzen in beiden Systemen aufzeigt (vgl. Patel 2008, 174).⁷³ Hieraus wird ersichtlich, dass gerade mit Blick auf prosodische Parameter enge Verknüpfungen zwischen den beiden neurokognitiven Systemen Musik und Sprache bestehen.

Ausgehend von geteilten Netzwerken hinsichtlich des *grouping* wurde ein ausgeprägtes Rhythmusgefühl vielfach als positive Voraussetzung hinsichtlich ausgeprägter sprachlicher Fähigkeiten nachgewiesen, so z. B. hinsichtlich der Lesefertigkeit (vgl. u. a. Lamb et al. 1993; Anvari et al. 2012; Weiss et al. 2014). Hierbei kann u. a. festgehalten werden, dass Lernende mit einer genetisch bedingten Lese-Rechtschreib-Schwäche, gemessen mit Gleichaltrigen ohne Dyslexie, über eine geringer ausgeprägte sog. *musical metric sensitivity* verfügen, d. h. der Fähigkeit, einen Rhythmus korrekt wiederzugeben (nachzuklopfen), wobei im Gegenzug *musical metric sensitivity* als Prädiktor für die Lesefertigkeit gilt (vgl. Anvari et al. 2002, 122). Dies legt den Schluss nahe, dass die Musikwahrnehmung auditive Mechanismen zu erschließen scheint, die mit dem Lesen verknüpft sind (vgl. Anvari et al. 2002, 122). Ein gezieltes Training rhythmischer Fähigkeiten kann daher sowohl das Leseverstehen als auch die produktiven Lesefertigkeiten von Lernenden fördern (vgl. u. a. Weiss et al. 2014, 37).

Des Weiteren zeigen Miendlarzewska/Trost (2014) die positive Einflussnahme eines ausgeprägten Rhythmusgefühls in Bezug auf die Exekutiven Funktionen auf (vgl. Miendlarzewska/Trost 2014, 12), die zunächst keine unmittelbar sprachverarbeitenden Hirnareale sind. Doch ergibt sich ein indirekter Zusammenhang hinsichtlich des Vorliegens sprachlicher Fähigkeiten, da die Teilbereiche der Exekutiven Funktionen erheblichen Anteil an Vorgängen im Bereich der Sprachrezeption haben. So werden die sprachlichen Signale, die über den auditiven Kortex aufgenommen werden, vor ihrer Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis, einem der drei Teilbereiche der Exekutiven Funktionen, zwischengelagert (vgl. Willems 2019, 82f.).

Die Fähigkeit, musikalische Klänge zu verarbeiten sowie die Fähigkeit musikalischer Praxis beruht daher (neben der Sensitivität gegenüber akustischen Merkmalen musikalischer Klänge) auf weiteren Faktoren, zu denen u. a. auch das Kurzzeitgedächtnis zählt. Eine ausgeprägte

⁷³ Vertiefend nachzulesen bei u. a. Steinhauer et al. (1999) sowie bei Koelsch (2011).

Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses kann den Erwerb tonaler und rhythmischer Muster erleichtern (vgl. Kempe et al. 2015, 349; Christiner et al. 2022a).⁷⁴

Auch anhand von Untersuchungen des aktiven Praktizierens von Musik werden Überschneidungen bei der Verarbeitung von Musik und Sprache sichtbar.⁷⁵ Denn bei musikalischer Praxis kommt es zu einer höheren Aktivierung von Hirnbereichen, die traditionell mit Sprachverarbeitung assoziiert sind. Es handelt sich hierbei (neben der für die Musikverarbeitung relevante Schläfenregion sowie die parietalen kortikalen Hirnareale) v. a. um Teile eines limbischen Netzwerks, insbesondere das Broca- und das Wernicke-Areal (vgl. Bangert et al. 2006, 92f.). Diese Bereiche, die in erster Linie für die Verarbeitung von Sprache genutzt werden, werden jedoch beim Musizieren und die im Gehirn stattfindende Musikverarbeitung in deutlich höherem Maße beansprucht als bei der Sprachverarbeitung. Dies führt, bei aktiver musikalischer Praxis, zu einer generellen Leistungssteigerung im Bereich dieser Hirnareale, die sich wiederum positiv auf die Sprachverarbeitung auswirkt (vgl. Willems 2019, 80; Patel 2011, 2).⁷⁶ Dies geht u. a. aus Patels *OPERA*-Hypothese (2011) hervor. Dabei stehen die Buchstaben *O-P-E-R-A* repräsentativ für die Konzepte *overlap – precision – emotion – repetition – attention* (vgl. Patel 2011, 1).⁷⁷ Aktives Praktizieren von Musik nimmt also direkten Einfluss auf die Verarbeitung von Sprache und deren Speicherung auf neuronaler Ebene, da bei der Verarbeitung musikalischer Aktivitäten, wie u. a. auch Yuskaitis et al. (2015) aufzeigen, die sprachverarbeitenden Hirnstrukturen parallel aktiviert werden (vgl. Yuskaitis et al. 2015, 3). Dies stellt die sich teilweise überlappenden neuronalen Netzwerke einmal mehr heraus.

Geht es beispielsweise um den Prozess der Verarbeitung fremdsprachlicher Bausteine in Kombination mit Musik, beispielsweise in Liedern, so kann festgehalten werden, dass hier grundsätzlich beide Gehirnhälften gleichzeitig aktiviert werden: So agieren beim Hören von Musik, aber in erster Linie ebenfalls beim Musizieren beide Hemisphären in miteinander verknüpfter Weise; hieraus ergibt sich ein erhöhter Lerneffekt hinsichtlich des durch die Musik transportierten sprachlichen Inhalts. Dabei stimuliert die textliche Grundlage die linke, die Musik die rechte Hemisphäre; durch dieses Zusammenspiel kann das Gehirn im Hinblick auf

⁷⁴ Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Kurzzeitgedächtnis als Einflussfaktor der Musik- bzw. Sprachverarbeitung vgl. Christiner et al. (2022a) sowie Williamson et al. (2010).

⁷⁵ Die Studie von Bangert et al. (2006) wird an dieser Stelle ausschließlich zur Herleitung der Verarbeitungsmechanismen bei musikalischen Aktivitäten erwähnt. Effekte von musikalischem Training auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten werden unter II.4.3.3 besprochen.

⁷⁶ Patel (2011) hat diese Konditionen hinsichtlich der Lesefertigkeit empirisch überprüft (vgl. Patel 2011, 9–11).

⁷⁷ Mit dem Terminus *overlap* werden diejenigen akustischen Phänomene in Sprache und Musik bezeichnet, die in sich überlappenden Hirnstrukturen verarbeitet werden (vgl. Patel 2011, 1, 6). Der Begriff *precision* verweist auf die Präzision, die für die Musikverarbeitung in höherem Maße erforderlich ist als für die Sprachverarbeitung (vgl. Patel 2011, 1, 6–8). Die durch musikalische Aktivitäten gleichzeitig hervorgerufenen starken Emotionen werden mit dem englischen Begriffspendant *emotion* bezeichnet, während der Begriff *repetition* die häufige Wiederholung dieser musikalischen Tätigkeiten umfasst. Der Begriff *attention* schließlich bezieht sich auf die fokussierte Aufmerksamkeit, die die musikalischen Aktivitäten dadurch erforderlich machen, dass sie gleichzeitig sprachverarbeitende Hirnareale aktivieren (vgl. Patel 2011, 2, 8f.).

Informationsverarbeitung Vorteile ziehen (vgl. Salcedo 2010, 25), die im Falle des Sprachenlernens auf neue sprachliche Informationen und deren Verarbeitung übertragen werden können.

Solche Vorteile gelten jedoch genauso hinsichtlich neuer musikalischer Verarbeitungsprozesse, sodass, wie bereits Klemm (1987) nachweisen konnte, „musikalische Vorerfahrung sowohl die musikalische als auch die sprachliche Wahrnehmungsfähigkeit verbessert“ (Lensch 2010, 263).⁷⁸

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass sowohl die Wahrnehmung verbaler und tonaler Information als auch ihre Abspeicherung in hohem Maße auf sich überlappenden neuronalen Netzwerken basiert. Diese scheinen sich z. T. aus sensomotorisch-verwandten Verbindungen zusammensetzen, die Ressourcen für die Abbildung und den Erhalt von Informationen bereitstellen und die für die Produktion von Sprache und Gesang auffallend ähnlich zu sein scheinen (vgl. Moreno 2009, 339). Zu letztgenannter Erkenntnis gelangen auch Tierney et al. (2013), indem sie aufzeigen, dass ursprünglich als Sprache formulierte, gehörte Phrasen bei erneutem Hören als gesungene Sprache wahrgenommen werden können (vgl. Tierney et al. 2013, 253). Dies deutet auf ein potenzielles neuronales Substrat hinsichtlich der perzeptuellen Übertragung von Sprache in Gesang (vgl. Tierney et al. 2013, 253) sowie die enge Verflochtenheit in der Verarbeitung von gesprochener bzw. gesungener Sprache und damit das Potenzial einer didaktischen Anwendung dieser Vernetzung hin.

Koelsch/Siebel (2005) bestätigen im Rahmen ihres Modells zu den unterschiedlichen neuronalen Korrelaten der Musikverarbeitung, dass die menschlichen musikalischen Fähigkeiten in Bezug sowohl auf die Sprachverarbeitung als auch auf den Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen. Sie verweisen in diesem Kontext exemplarisch auf zwei Aspekte, einerseits auf die Tatsache, dass Kinder viele Informationen zu Wort- und Phrasengrenzen über prosodische Merkmale gewinnen (vgl. Koelsch/Siebel 2005, 582; Jusczyk 1999, 323; Schröder/Höhle 2011; II.4.3.1), andererseits auf die Musik- und Sprachverarbeitung in den besprochenen, teilweise geteilten Netzwerken sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen (vgl. Koelsch/Siebel 2005, 582).

In einer von Koelsch (2011) aktualisierten Version des von Koelsch/Siebel (2005) entwickelten Modells lassen sich auf Grundlage neuerer Untersuchungen von Hirnbereichen, die in die Musikperzeption und -verarbeitung involviert sind, die z. T. geteilten Verarbeitungsbereiche von Musik und Sprache bestätigen, sodass eine Reihe von kognitiven Prozessen besteht, die sowohl der Verarbeitung von Musik als auch der Verarbeitung von Sprache unterliegen (vgl. Koelsch 2011, 15).

Angesichts der zahlreichen Verflechtungen hinsichtlich musikalischer und sprachlicher Verarbeitungsmechanismen lassen sich Musik und Sprache vielmehr als verschiedene Aspekte desselben Bereichs bzw. zwei Pole einer kontinuierlichen Dimension auffassen, denn als zwei strikt getrennte Bereiche (vgl. Koelsch 2011, 15).⁷⁹ Diese Vorstellung basiert auf der Idee der

⁷⁸ Zum Zusammenhang von musikalischem Training und dem Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten vgl. II.4.3.3.

⁷⁹ Diese Auffassung teilt u. a. auch Patel (2008).

Genese von Sprache und Musik aus einem kommunikativen Vorgängersystem (vgl. Brown 2000).

Der Argumentation teilweise geteilter Verarbeitungsnetzwerke folgend wird der Bereich Musik von Grant (2012), wie es auch bereits Dürr et al. (2001) im Rahmen der Rhythmusdefinition im *New Grove Dictionary of Music and Musicians* vorschlagen (vgl. II.3.1.1), in die drei Parameter Melodie, Harmonie und Rhythmus ausdifferenziert, während die Kommunikationsform Sprache in die vier Subkategorien Phonetik und Phonologie, Morphologie, Semantik und Syntax untergliedert wird (vgl. Grant 2012, 428).

Eine ähnliche Herangehensweise verfolgt Patel (2008), wenn er die Regelsysteme von Musik und Sprache in Subkategorien untergliedert, um davon ausgehend beim Vergleich der Subkategorien zu verifizieren, ob sie in denselben Hirnbereichen verarbeitet werden bzw. ob sich das Training einer der Subkategorien in musikalischer Dimension positiv auf die sprachlichen Fertigkeiten derselben bzw. der jeweils analogen Subkategorie auswirkt (vgl. II.4.3.3); diese Ausdifferenzierung erfolgt durch Patel in die vier sowohl für Sprache als auch für Musik identischen Bereiche Rhythmus, Klang, Syntax und Semantik (vgl. Patel 2008, 95, 181, 239, 299).

Auch Moreno untergliedert Sprache und Musik in vier für beide Systeme geltende akustische Kategorien, und zwar in Grundfrequenzverlauf, spektrale Merkmale, Intensität und Dauer (vgl. Moreno 2009, 335).

Im Kontext der Studien zu den Einflüssen von Musik- auf Sprachverarbeitung respektive *vice versa* bestehen einige Limitationen und methodische Herausforderungen, die es bei der Erkenntnislage von Studien zum Zusammenspiel musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten mitzuberücksichtigen gilt.

Zunächst lässt sich anführen, dass es in Studien zu den Einflüssen von Musik auf Sprache und Kognition zu z. T. disparaten Deutungen von Ergebnissen kommen kann, die u. a. darauf zurückzuführen sind, dass oftmals Korrelationsstudien realisiert werden (vgl. Moreno 2009, 330), „die Zusammenhänge zwischen Variablen aufzeigen, aber keine Kausalitäten offenlegen“ (Willems 2019, 78).⁸⁰ Demnach sind auf Datenkorrelationen basierende Studienergebnisse stets mit einer Bewusstheit über die verwendete Methodik zu rezipieren, da ausgehend von in Korrelationsstudien generierten Zusammenhängen zwischen einzelnen untersuchten Variablen zwar Kausalattributionen als Hypothesen formuliert werden können, diese jedoch einer erneuten empirischen Verifizierung bedürfen (vgl. Willems 2019, 78; Odendaal 2019, 6).

Darüber hinaus wird der Vergleich von Studienergebnissen innerhalb der Neurowissenschaften insofern erschwert, als die Messung der Hirnaktivität mittels unterschiedlicher Indikatoren erfolgen kann, die sich ihrerseits nicht unmittelbar vergleichen lassen (vgl. Willems 2019, 78; Willems 2023, 47). Zu den aktuell vorrangig verwendeten Forschungsmethoden zählen in

⁸⁰ Vgl. ebenso Baddeley et al. (1998) zum Wortschatzerwerb bei Kindern unter Berücksichtigung der Kapazität der phonologischen Schleife.

erster Linie EEG (Elektroenzephalografie: Erfassen der Veränderungen elektrischer Spannungszustände in einzelnen Gedächtnisfeldern), MEG (Magnetenzephalografie: Erfassen der Veränderungen magnetischer Spannungszustände in einzelnen Gedächtnisfeldern) sowie fMRT (funktionelle Magnetresonanztomografie: Erfassen des Blutflusses in einzelnen Hirnarealen zur indirekten Messung der Hirnaktivität) und PET (Positronen-Emissionstomografie: Messung der Stoffwechselaktivität einzelner Hirnregionen mittels einer schwach radioaktiven Substanz) (vgl. Büchel et al. 2012, 10f., 24f.; Hallam/Himonides 2022, 17f.). Studienergebnisse, die dabei mittels verschiedener bildgebender Verfahren erfasst wurden, lassen sich nicht unmittelbar aufeinander beziehen, weshalb ein direkter Vergleich problematisch erscheinen kann (vgl. Willems 2019, 78).

Überdies lassen sich aufgrund der Einzigartigkeit des menschlichen Gehirns und der sich daraus ergebenden ausgeprägten interindividuellen Unterschiede der Hirnanatomie Ergebnisse aus Studien nur mit Einschränkungen über verschiedene Versuchspersonen(-gruppen) hinweg vergleichend betrachten (vgl. Willems 2019, 79; Odendaal et al. 2019, 6).

Hinzu kommt bei der Untersuchung von Musik und Sprache stets die eingangs dieses Unterkapitels erwähnte Frage, welche Fertigkeiten veranlagt und daher genetisch bedingt sind und welche erlernt werden (vgl. Schellenberg 2015, 172f.; Honing/Ploeger 2012, 516; Moreno 2009, 331). Diese Problematik kann die Ergebnisinterpretation insbesondere von Korrelationsstudien mitunter dahingehend beeinflussen, dass infolge einer angenommenen genetischen Bedingtheit (*nature*) bzw. eines im Laufe des Lebens stattfindenden Erlernens (*nurture*) z. T. konträre Schlüsse gezogen werden können (vgl. Baddeley et al. 1998, 160; Willems 2019, 79).

Auch ziehen verschiedene Studien zum musikalischen Training z. T. unterschiedliche, leicht voneinander abweichende Kriterien bei der terminlogischen Abgrenzung von Profimusizierenden und sog. Nicht-Musizierenden heran, sodass Letztere teilweise Personen ohne Berührungspunkte mit Musikpraxis, teilweise aber auch Personen gefasst werden, die eine musikalische Praxis aufgrund mangelnden Fortschritts eingestellt haben. Hieraus ergibt sich wiederum die Problematik eines Vergleichs nicht-identischer Personengruppen (vgl. Odendaal et al. 2019, 6f.; Willems 2023, 47; Hallam/Himonides 2022, 19). Ähnliches gilt für die Definition von Musizierenden (vgl. Hallam/Himonides 2022, 11f.), sodass es einer expliziten Darlegung des jeweiligen Verständnisses des Rahmens (formell/informell/beides), der Intensität und des zeitlichen Umfangs von aktiver musikalischer Praxis bedarf, um Ergebnisse zu interpretieren und in Relation zu setzen, wie es in der vorliegenden Arbeit unter II.4.3.3 erfolgt.

Die Tatsache, dass auch Menschen ohne formale musikalische Ausbildung deutlich ausgeprägte Fähigkeiten im Bereich des Dekodierens musikalischer Information und Wissen über musikalische Syntax aufweisen (vgl. Koelsch 2011, 8), kann einerseits die Annahme von Musikalität als dem menschlichen Gehirn natürliche, genetisch bedingte, inhärente Fähigkeit⁸¹ bekräftigen, kann hingegen andererseits als Hinweis dafür gedeutet werden, dass entsprechend der oben

⁸¹ Vgl. hierzu auch Koelsch/Siebel (2005) sowie Christiner (2018).

beschriebenen geteilten kognitiven Prozesse im Verlauf von Musik- oder Sprachverarbeitung Interaktionen zwischen neuronalen Generatoren ausgelöst werden (vgl. Koelsch 2011, 15).

Insofern erscheint es plausibel, dass einzelne Subkategorien musikalischen Wissens auch bei Personen vorhanden sind, die sich nicht explizit mit Musik beschäftigen, die aber die für einzelne Bereiche der Sprachverarbeitung erforderlichen Hirnareale beanspruchen, ohne dass sie Musik verarbeiten.⁸²

Eine weitere Erklärung hierfür liefern Anvari et al. (2002), wenn sie anführen, dass “acquisition of musical structure occurs without formal musical training, simply through everyday experience with music” (Anvari et al. 2002, 113). Auch Koelsch (2011) verweist auf die implizite Aneignung solchen Wissens über Hörerfahrungen im Alltag (vgl. Koelsch 2011, 8).

Damit lässt sich vor dem Hintergrund des Einflusses der Musikalität auf die Sprachausdrucksfähigkeit die Bedeutung der Perzeption insgesamt herausstellen. Sprachlicher Input in Form zum Beispiel von Hörverstehensübungen und gelesenen Texten bildet ein wichtiger Parameter. So ist die Perzeption auditiven Inputs vor der Produktion sprachlicher Äußerungen in der Fremdsprache zu denken: „Pour acquérir la musique de la langue, il faut l’écouter et l’écouter attentivement“ (Mordellet-Roggenbuck 2005, 34). Es ist jedoch anzunehmen, dass diese Fähigkeit der Perzeption sprachlichen Inputs auch bereits mit der Musikalität zusammenhängt, indem sie ganz zentral auf der Hörfähigkeit der Lernenden basiert, die per se als musikalische Teilkompetenz zu betrachten ist. So ist das Hörverstehenstalent (vgl. Reiterer 2009, 174) eine wichtige Basiskompetenz, die für den fremdsprachlichen Ausspracheerwerb relevant ist (vgl. II.4.3.1.1; II.4.3.1.2).

Aus den oben dargestellten Erkenntnissen lässt sich in einzelnen Bereichen der Musik- und Sprachverarbeitung eine Wechselwirkung zwischen Musik- und Sprachfähigkeiten infolge geteilter Netzwerke bei deren Verarbeitung beobachten. Dieser Zusammenhang, der insbesondere für die Bereiche der Syntaxverarbeitung sowie – mit Blick auf die vorliegende Arbeit besonders relevant – für die prosodische Verarbeitung von Phrasengrenzen hervorgeht, ist als Hauptergebnis dieses Unterkapitels zu betrachten. Damit liegt der Schluss nahe, dass – wie mit Koelsch/Siebel (2005) bereits angeklungen – solche geteilten kognitiven Mechanismen auch für den Spracherwerb von Bedeutung sind. Dies wird unter II.4.3 näher besprochen.

II.4.3 Musikalität und Erwerb (fremd-)sprachlicher Fähigkeiten

Dieses Teilkapitel widmet sich dem Zusammenhang zwischen Musikalität und dem (Fremd-)Spracherwerb, wobei ab II.4.3.1 der L2-Erwerb im Fokus der Betrachtungen steht.

Angesichts der – unter II.4.2 besprochenen – teilweise gemeinsamen Verarbeitungsmechanismen von Musik und Sprache ist davon auszugehen, dass solche geteilten Netzwerke auch mit dem Erwerb beider Ausdrucksformen einhergehen (vgl. Boll-Avetisyan et al. 2017, 1) und

⁸² In diesem Kontext gilt es auf Koelsch et al. (2000) zu verweisen.

dass daher ein Training oder eine Begabung in einem der Bereiche den jeweils anderen in seinem Erwerb positiv beeinflussen kann (vgl. Patel 2011, 1, 6; Piro/Ortiz 2009, 326; Patel 2008, 79). Entgegen dem Fokus auf einer intensiven formalen musikalischen Ausbildung bzw. einem musikalischen Training und dessen Einfluss auf sprachliche Fähigkeiten (vgl. II.4.3.2) geht es im vorliegenden Teilkapitel um den Einfluss vorliegender musikalischer Fähigkeiten auf den Spracherwerb.

Grundsätzlich bestehen Hinweise nicht nur auf eine Verbindung zwischen musikalischen Fähigkeiten und dem Erstspracherwerb (vgl. Nardo/Reiterer 2009, 232), sondern ebenfalls mit dem Zweit- bzw. Drittspracherwerb (233).

Der Zusammenhang zwischen musikalisch-rhythmischen Fähigkeiten und vorliegenden Fähigkeiten im sprachlichen Bereich (vgl. II.4.2) lässt sich in analoger Form auch hinsichtlich des Erwerbs von Sprache(n) aufzeigen (z. B. hinsichtlich der Leseentwicklung, vgl. II.4.3.1). So weisen Kinder mit ausgeprägten musikalisch-rhythmischen Fähigkeiten einen verbesserten Erwerb von Erstsprache, Erwachsene mit denselben einen verbesserten Erwerb von Fremdsprachen auf (vgl. Baddeley et al. 2003, 194).

Dies hat u. a. damit zu tun, dass im Rahmen des Arbeitsspeichermodells von Baddeley (das sog. Mehrkomponentenmodell, 1986) dem Arbeitsspeicher eine eigene phonologische Schleife zugeordnet wird (vgl. Baddeley 1998, 158; Baddeley 2003, 198). Deren Arbeitsvermögen wiederum gilt als Prädiktor für die Fähigkeit von Erwachsenen, eine Fremdsprache zu erwerben bzw. von Kindern, die Erstsprache zu erlernen, da die Repräsentation neuer Lexeme während des Lernens im Sinne des verbalen Kurzzeitgedächtnisses erhalten bleiben müssen, damit erfolgreiches Lernen stattfinden kann (vgl. Willems 2019, 83; Baddeley 2003, 194; Heidler 2013, 42). Die Steigerung der Kapazität dieser Schleife ist wiederum teilweise auf das Rhythmusvermögen zurückzuführen, denn einige der Hirnbereiche, die für Aufgaben der phonologischen Schleife verantwortlich sind, spielen auch bei der Rhythmus- und Klangspeicherung sowie -verarbeitung eine Rolle. Hier sei exemplarisch auf das durch Singen geschulte Broca-Areal verwiesen (vgl. Willems 2019, 83; Heidler 2013, 14, 22f.).

Auch die klangliche Sozialisierung von Kindern auf die sie umgebenden Klänge beeinflusst den Spracherwerb. Dies gilt mit Blick auf die Erstsprache ebenso wie hinsichtlich der Musik, sodass Kinder für die klanglichen Spezifika in der Umgebung sensibel bleiben, während gleichzeitig in Bezug auf diejenigen Klänge, die in der Sprache bzw. Musik der Umgebung nicht vorhanden sind, eine Desensibilisierung stattfindet (vgl. Patel 2008, 9). Hierauf lässt sich u. a. zurückführen, dass sich der Erwerb einer Fremdsprache ab einem gewissen Lebensalter erheblich schwieriger gestaltet als in jüngeren Lebensjahren (vgl. Willems 2019, 83). Die für Kinder geltenden Einflussnahmen klanglicher Charakteristika ihrer Umgebung rufen daher für spätere Lebensjahre Indikationen hervor und können so indirekt auch den Fremdsprachenerwerb beeinflussen.

Ein ausgeprägtes Rhythmusvermögen sowie eine anregende klangliche Umgebung können sich somit positiv auf den Erwerb von Erst- als auch Fremdsprache auswirken. Dies zeigt beispielhaft die engen Verbindungslinien in der kognitiven Verarbeitung einzelner Teilbereiche von Sprache und Musik auf, die unter II.4.2 hinsichtlich jeweils vorliegender Fähigkeiten besprochen wurden und in diesem Unterkapitel hinsichtlich des (Fremd-)Sprachenerwerbs erweitert werden.

II.4.3.1 Musikalität und Erstspracherwerb

Im Rahmen der Erforschung des Erstspracherwerbs lassen sich folgende Aspekte von Musikalität als Einflussfaktoren für die Erstsprachentwicklung skizzieren.

Schröder/Höhle (2011) fokussieren in ihrer Betrachtung die prosodischen Verarbeitungsfähigkeiten von Sprache bei Kindern innerhalb des ersten Lebensjahres und zeigen, dass insbesondere prosodische Informationen im Sprachsignal „wie Tonhöhenverlauf, Sprachrhythmus, Betonung und Sprechpausen“ (Schröder/Höhle 2011, e92) von Kindern im ersten Lebensjahr in differenzierter Form wahrgenommen werden, wobei angenommen wird, dass dies im Sinne des prosodischen *bootstrappings*⁸³ den Erstspracherwerb und die mündliche Produktion in der Erstsprache weitreichend vorentlastet (vgl. Schröder/Höhle 2011, e92). Dies hängt damit zusammen, dass Neugeborene durch das bereits im Mutterleib entwickelte Hörorgan schon vor der Geburt prosodische Informationen wahrnehmen. Es wird angenommen, dass Neugeborene auf Grundlage dieser Verfügbarkeit über prosodische Informationen aus dem Sprachsignal ihre Erst- von einer Fremdsprache unterscheiden können; zudem sind sie im Rahmen ihrer Sprachdifferenzierungsfähigkeiten in der Lage, nicht-native rhythmische Kontraste, d. h. Fremdsprachen verschiedenen Rhythmustyps, auseinanderzuhalten, nicht jedoch solche, die zur gleichen Rhythmusklasse gehören, wie etwa Englisch und Niederländisch (vgl. Schröder/Höhle 2011, e92). So nutzen sie beispielsweise prosodische Muster von Betonung zur Segmentierung lexikalischer Einheiten (vgl. Schröder/Höhle 2011, e93).

Obgleich in dem skizzierten Kontext nicht der Fremd- oder Zweitspracherwerb im Zentrum stehen, wird deutlich, welche zentrale Rolle prosodische Spezifika im Kontext von Sprachaneignung spielen und dass die enge Verknüpfung von prosodischen Sprachwahrnehmungsfähigkeiten mit dem Erstspracherwerb auf eine entsprechend essenzielle Bedeutung der Verarbeitung prosodischer Charakteristika im Kontext des L2-Erwerbs hindeutet.⁸⁴

Aufgrund der mehrfach erwähnten Verbindung von musik- und sprachprosodischen Parametern liegt die Vermutung nahe, dass ein vermehrter Kontakt mit musikalischen Stimuli

⁸³ Die dem prosodischen *Bootstrapping* zugrunde liegende Annahme beruht darauf, dass sich Kinder aufgrund der Überschneidung einzelner Struktureinheiten zwischen Prosodie (z. B. Intonationsphrase) und Syntax (z. B. Satz) mittels prosodischer Informationen Kenntnisse über die entsprechende grammatikalische Struktur aneignen (vgl. Schröder/Höhle 2011, e92; Falk 2009, 44).

⁸⁴ Vgl. hierzu u. a. Becker (1999) und Nardo/Reiterer (2009).

bereits im Laufe des ersten Lebensjahres die Verarbeitung prosodischer Merkmale, die sich in diesem Zeitraum stark entwickelt (vgl. Schröder/Höhle 2011, e91), positiv unterstützt und erweitert.

Hierzu leistet insbesondere Falk (2009) einen maßgeblichen Beitrag, indem die für den Erstspracherwerb relevanten sprachprosodischen Merkmale des kindgerichteten Singens sowie deren Einfluss auf die Erstsprachentwicklung untersucht werden. Dabei zeigt die Studie die wesentliche Rolle des Gesangs in Hinblick auf den Spracherwerb sowie, durch einen Vergleich dreier unterschiedlicher prosodischer Systeme (Französisch, Deutsch, Russisch), den spezifischen einzelsprachlichen Charakter der Gestalt des kindgerichteten Singens auf (vgl. Falk 2009, 256). Der Erstspracherwerb wird dabei insofern erleichtert und gefördert, als Eltern charakteristische Merkmale der jeweiligen Einzelsprache in das Singen integrieren und den Kindern so in Form gesungenen Inputs der entsprechenden Sprache nahebringen (vgl. Falk 2009, 256). Die Autorin postuliert überdies Bedarf an weiterer Forschung im Bereich des Singens, v. a. mit Fokus auf die Spracherwerbsforschung (vgl. Falk 2009, 263–266). Hieran kann die vorliegende Studie anschließen.

Auch Punamäki et al. (2024) zeigen in ihrer Studie auf, dass eine große melodische Spannweite, die Integration eines hohen Stimmregisters sowie stark rhythmisiertes Singen eine optimale Entwicklung von sprachlichen Erwerbsfähigkeiten erleichtern und darüber hinaus auch sozioemotionale und sensomotorische Fertigkeiten und somit die Entwicklung in multidimensionaler Hinsicht fördern (vgl. Punamäki et al. 2024, 12f.).

Darüber hinaus weisen Franco et al. (2022) nach, dass intensives kindgerichtetes Singen die sprachlichen Leistungen insbesondere des zweiten Lebensjahres positiv beeinflusst und somit entwicklungstechnische Schritte von Plastizität im Gehirn vorentlastet (vgl. Franco et al. 2022, 567f.).

Auch auf die prosodische Entwicklung von Fokusmarkierung im Mandarin wurde der Effekt von Musikalität (Erfassung der melodischen Diskriminierungsfähigkeit im Rahmen des *Primary Measures of Music Audiation Test (PMMA)*) bei Kindern untersucht (vgl. Rhee et al. 2022a). Die Ergebnisse der Studie zeigen einen nur sehr limitierten Einfluss der melodischen Diskriminierungsfähigkeit auf die Fähigkeit der Fokus-Markierung bei Vier- bis Sechsjährigen in der Sprache Mandarin auf.

Da die melodische Diskriminierungsfähigkeit maßgeblichen Einfluss auf die tonale Entwicklung in der Tonsprache hat (vgl. II.4.3.2; Rhee et al. (2022b)), wurde ein analoger Einfluss auf die Fokus-Markierung angenommen, der unbestätigt blieb. Bei nahezu allen Kindern konnte, unabhängig vom Grad ihrer Musikalität, eine der Realisierung Erwachsener gleichkommende tonale Verteilungsdifferenz fokussierter bzw. nicht-fokussierter Bedingungen beobachtet werden; lediglich bei Vierjährigen konnte zwischen Fokus- bzw. Postfokuskonditionen ein (limitierter) Musikalitätseffekt nachgewiesen werden (vgl. Rhee et al. 2022a, 706).⁸⁵

⁸⁵ Musikalität führt also zu keinem positiven Effekt “in learning to produce the focus and pre-focus conditions differently for children aged 4 to 6 years because the prosodic marking of focus in contrast to pre-focus has already been mastered at the age of 4 years” (Rhee et al. 2022a, 706).

Im Rahmen des Zusammenhangs, den Anvari et al. (2002) zwischen musikalisch-rhythmischen Fähigkeiten und frühen Lesefähigkeiten bei vier- bzw. fünfjährigen Kindern (mit L1 Englisch) nachgewiesen haben (vgl. II.4.2), zeigen die Forschenden signifikante Korrelationszusammenhänge zwischen musikalischen Fähigkeiten und der Leseentwicklung auf (vgl. Anvari et al. 2002, 120). Dabei wurde gezeigt, dass „music perception is (...) also predictive of reading in its own right“ (Anvari et al. 2002, 122).

Aus dieser kurzen Zusammenschau wird die o. g. Annahme, der zufolge musikalische Fähigkeiten mit dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten der Erstsprache zusammenhängen, verdeutlicht. Was dies in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb bedeutet, wird unter II.4.3.2 näher betrachtet.

II.4.3.2 Musikalität und Fremdsprachenerwerb

Aufgrund der unter II.4.2 beschriebenen Ähnlichkeiten in einzelnen Bereichen der Verarbeitung von Musik und Sprache liegt es nahe, dass bezogen auf Studien, die Sprachkompetenzen aus diesen Teilkategorien fokussieren, positive Auswirkungen von Musik auf den Fremdsprachenerwerb beobachtet werden können. Diese Tatsache war bereits Anlass zahlreicher Studien zum Effekt von Musik auf den Fremdsprachenerwerb. Dieses Teilkapitel widmet sich der Betrachtung von Studien zum Einfluss von Musikalität auf den Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten. Im Folgenden werden zunächst unterschiedliche Zielsprachkompetenzbereiche erwähnt, während II.4.3.2.1 und II.4.3.2.2 auf die im Rahmen der vorliegenden Arbeit fokussierten Aussprachefähigkeiten insbesondere der prosodischen Dimension abzielen.

In diesem Zusammenhang gilt es anzufügen, dass der Terminus Musikalität im weiteren Verlauf der Arbeit auf jegliches messbare Musikalitätsniveau verweist, was infolge der gesamten Bandbreite von passivem Musikkonsum bis hin zu aktivem jahrelangem musikalischen Training vorliegen kann. Letztgenanntes bezeichnet eine spezifische, i. d. R. überdurchschnittlich ausgeprägte Form des unter II.4.1 definierten Musikalitätsphänomens, die durch die o. g. globale Verwendung des Musikalitätsbegriffs nicht exkludiert ist, jedoch im Sinne einer intensiven individuellen Übungspraxis gleichfalls auf einen bestimmten (spezifisch erworbenen) Grad an Musikalität verweist.

Dieser bei Studienteilnehmenden erfasste Musikalitätsgrad stellt in den unter II.4.3.2 skizzierten Studien die unabhängig vom Ausprägungsgrad gemessene Musikalität dar, ohne dass spezifische Profimusizierende mit Nichtmusizierenden verglichen wurden. Die vergleichende Perspektive von (Nicht-)Musizierenden, die aus der Berücksichtigung des musikalischen Trainings resultiert, wird unter II.4.3.3 besprochen.

Bevor unter II.4.3.2.1 und II.4.3.2.2 zwischen dem Erwerb segmentaler und prosodischer Aussprachefertigkeiten differenziert wird, lässt sich bezüglich Musikalität und dem Erwerb fremdsprachlicher Aussprachekompetenz übergreifend Folgendes festhalten:

Studien zur bereichsübergreifenden auditiven Verarbeitung legen nahe, dass die Grundfertigkeit, basale auditive Informationen wie z. B. Lautstärke oder Dauer zu verarbeiten, mit erfolgreichem Zweitspracherwerb einhergehen kann (vgl. u. a. Kachlicka et al. 2019; Sun et al. 2020; Zheng et al. 2020; Christiner et al. 2022a; 2022b). Dabei geht bereits aus der Studie von Eterno (1961) hervor, dass sowohl musikalische Praxis (*musical training*)⁸⁶ als auch musikalische Begabung (*musical aptitude*) mit erfolgreichem Erwerb fremdsprachlicher Aussprache zusammenhängen (vgl. Nardo/Reiterer 2009, 233). Auch Beckers Studie zufolge lassen musikalische Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auf verbesserte Fähigkeiten in Fremdsprachen u. a. hinsichtlich der Aussprachekompetenz schließen (vgl. Becker 1999, 65).

Dieser Zusammenhang von musikalischen Fertigkeiten und sprachlichen Aussprachefähigkeiten bei Kindern lässt sich bezogen auf Erwachsene in der Tendenz bestätigen. So zeigen etwa Slevc/Miyake (2006) auf, dass die musikalische Leistung von erwachsenen Englischlernenden (mit L1 Japanisch) auf eine eindeutige Verbesserung der L2-bezogenen phonetischen Sprachleistung hindeutet (vgl. Slevc/Miyake 2006, 678).⁸⁷

Dabei wurden sowohl rezeptive als auch produktive Zweitsprachkompetenzen berücksichtigt. Neben den produktiven Teilkompetenzen sind vor dem Hintergrund der Forschungsfrage dieser Arbeit insbesondere erstgenannte relevant, denn der Bereich der mündlichen Sprachproduktion ist „most directly related to sound categorization skills in perception“ (Patel 2008, 79), woraus einmal mehr die Analogien von musikalischer Wahrnehmung und sprachlichen Fähigkeiten (vgl. II.4.2) sowie die enge Verflechtung von rezeptiven und produktiven musik- und sprachprosodischen Fähigkeiten ersichtlich werden.

Überdies liegt infolge der Studie von Slevc/Miyake (2006) unabhängig von musikalischen Fähigkeiten empirische Evidenz dafür vor, dass der zeitliche Umfang des L2-Erwerbs ein Einflussfaktor für die Verbesserung der phonologischen Fähigkeiten in der Fremdsprache darstellt (vgl. Zeromskaitė 2014, 83), was die generell große Zeiterfordernis für Entwicklungen im Ausspracheerwerb verdeutlicht.

Auch unter spezifischer Berücksichtigung der prosodischen Ebene lassen sich analoge Beobachtungen festhalten: Milovanov et al. (2007) zeigen auf, dass die die Musikalitätstests besser absolvierenden Fremdsprachenlernenden zwischen zehn und zwölf Jahren über bessere Aussprachefertigkeiten in Englisch als L2 (bei Finnisch als L1) verfügten. Im Gegenzug dazu wiesen diejenigen Lernenden mit besser ausgeprägtem Aussprachevermögen deutlich öfter eine Instrumentalpraxis vor (vgl. Milovanov et al. 2007, 87).

⁸⁶ Zur Definition von musikalischem Training vgl. II.4.3.3.

⁸⁷ Da die Untersuchung der Studie sowohl segmentale als auch prosodische Untersuchungskategorien umfasst (vgl. Slevc/Miyake 2006, 676), wird die Studie an dieser Stelle, vor der Differenzierung in segmentale (vgl. II.4.3.2.1) bzw. prosodische Fähigkeiten im Fremdspracherwerb (vgl. II.4.3.2.2) aufgeführt.

In einer späteren Studie untersuchten Milovanov et al. (2010) unter Berücksichtigung musikalischer Begabung die Sprachproduktions- und Diskriminationsfähigkeiten finnischer Erwachsener und kamen zu dem Schluss, dass Versuchspersonen, die laut *Seashore*-Test einen höheren Grad an Musikalität aufwiesen, über eine bessere Aussprache verfügten als diejenigen mit einem geringeren Musikalitätsgrad; in Bezug auf Hördiskriminationsübungen wurde hingegen kein signifikanter Unterschied festgestellt (vgl. Milovanov et al. 2010, 59).

Vor dem Hintergrund der musikalischen Fähigkeiten als Einflussfaktoren für den segmentalen und prosodischen L2-Ausspracheerwerb wird aus einer Longitudinalstudie von Sun et al. (2020) ersichtlich, dass die Steigerungen in der Zweitsprache mit einer gesteigerten expliziten und integrativen auditiven Verarbeitungsfähigkeit einhergehen. Im Gegenzug dazu scheint, zumindest bezogen auf das Anfangsstadium des L2-Erwerbs, die implizite, unterbewusste auditive Diskriminierungsfähigkeit keine große Rolle zu spielen (vgl. Sun et al. 2020, 569).

Zudem wurde das musikalische Gedächtnis als Prädiktor für Fortschritte in der Wahrnehmung der L2-Prosodie ersichtlich (vgl. Sun et al. 2020, 565). Dies zeigt, dass die Entwicklung des L2-Erwerbs neben erfahrungsbasierten Faktoren zugleich maßgeblich durch individuelle Unterschiede im Bereich der fachunabhängigen, grundlegenden kognitiven Wahrnehmungsfähigkeiten der Lernenden beeinflusst wird, weshalb Sun et al. (2020) letzteren eine hohe Bedeutung zuschreiben (vgl. Sun et al. 2020, 567).

Eine Reihe weiterer Prädiktoren für beide Dimensionen der L2-Aussprachefähigkeiten gehen aus der Studie von Zheng et al. (2020) hervor. Die Ergebnisse weisen einen nur beschränkten prädiktiven Effekt musikalischer Begabung auf prosodische Aspekte nach (vgl. Zheng et al. 2020, 1), während die Dauer- und Tonhöhendiskriminierung als signifikante Prädiktoren hinsichtlich der segmentalen Dimension aufgezeigt wurden (vgl. Zheng et al. 2020, 13). Bezogen auf die Wortakzentuierung wurden die Dauerdiskriminierung sowie die rhythmische Produktion als signifikante Prädiktoren identifiziert. Hinsichtlich der Intonation gilt ausschließlich die Tonhöhendiskriminierung, hinsichtlich des Sprachflusses die rhythmische Produktion als Prädiktor (vgl. Zheng et al. 2020, 15).⁸⁸

Die Tatsache, dass musikalische Begabung und die prosodischen L2-Aussprachefähigkeiten von Zheng et al. (2020) nicht in korrelativen Zusammenhang gebracht werden können, legt nahe, wie mehrdimensional diese Ausspracheebene in Verknüpfung mit musikalischen Fähigkeiten zu betrachten ist; so sind zumeist weitere Faktoren außerhalb der beiden Ausdrucksbereiche Sprache und Musik hinzuzuziehen. Dazu können u. a. die phonologische Bewusstheit, die Haltung der Lernenden gegenüber der Zielsprache und ihre Motivation gezählt werden.

⁸⁸ Im Rahmen der Studie von Zheng et al. (2020) wurden zwar musikalische Kompetenzen (Melodie, Rhythmus) der Teilnehmenden als Teil der *Wing Measures of Musical Talents*-Testbatterie in perceptiver und reproduktiver Dimension gemessen, jedoch Musizierende und Nicht-Musizierende nicht vergleichend herangezogen (vgl. Zheng et al. 2020, 8f.). Da die Studie sowohl segmentale als auch prosodische Aspekte umfasst, wird sie vor der Fokussierung auf entweder segmentale (vgl. II.4.3.2.1) oder prosodische Parameter (vgl. II.4.3.2.2) aufgeführt.

Weiterhin verdeutlicht dieses Ergebnis die Erkenntnis, dass nicht nur die Begabung als natürliche Anlage, sondern auch die aktive musikalische Praxis Einfluss auf die L2-Aussprachefähigkeiten nimmt. Dieses Zusammenspiel von Übung und Begabung kann, wie wir unter II.4.3.2.1 sehen werden, als Grundlage für einen Einfluss musikalischer Fertigkeiten auf die fremdsprachliche Aussprachekompetenz betrachtet werden (vgl. u. a. Christiner 2018).

Musikalische Kompetenzen lassen sich – genauso wie sprachliche – grundsätzlich in perzeptive und produktive Kompetenzen ausdifferenzieren. Dabei wirken sich insbesondere die produktiven musikalischen Kompetenzen, d. h. ein etwaiges Instrumentalspiel eines Kindes oder Jugendlichen, deutlich positiv auf den Fremdsprachenlernprozess aus und stellen so Prädiktoren für Erfolge im Fremdsprachenlernen dar (vgl. hierzu u. a. Lowe 1998). Dies wurde bereits unter II.4.2 im Zusammenhang mit der *OPERA*-Hypothese (Patel 2011) näher besprochen.⁸⁹

Darüber hinaus ergibt sich aus einigen Studien ein Zusammenhang zwischen vorliegenden musikalischen Fähigkeiten und dem Erwerb typologisch unterschiedlich klassifizierter Fremdsprachen,⁹⁰ und zwar insofern, als die Tonhöhendiskriminierungsfähigkeit generell für den Erwerb von Tonsprachen als förderlich befunden wurde, während die Diskriminierungsfähigkeit rhythmischer Muster mit dem Erwerb reiner Intonationssprachen einhergeht (vgl. Christiner/Reiterer 2018, 10f.).

Zudem weisen Sprechende einer Tonsprache, unabhängig von ihrer Einzelsprache, grundsätzlich bessere Fähigkeiten der Diskriminierung von Tonkontrasten auf, verglichen mit Sprechenden einer Nicht-Tonsprache (vgl. Wayland/Guion 2004, 703f.). Ebenso gelten stark ausgeprägte melodische Fähigkeiten von Sprechenden reiner Intonationssprachen als förderlich hinsichtlich der Detektionsfähigkeit tonaler Variationen im Mandarin-Chinesischen (vgl. DeLogu et al. 2006, 206f.). Dies zeigt die insgesamt höchst prominente Einflussnahme musikalischer Fähigkeiten für den Fremdspracherwerb, die für Lernende einer Tonsprache mit einer Nicht-Tonsprache als L1 umso mehr gilt.

Abschließend sei auf die Verbindung von musikalisch-praktischen Fähigkeiten im Singen und dem Ausspracheerwerb hingewiesen. So verbessert eine ausgeprägte Gesangspraxis während der Kindheit u. a. die vokal-motorischen und sensorischen Fähigkeiten. In diesen beiden Fertigungsbereichen, die daher bei Kindern, die viel singen, in hohem Maße vorliegen, scheint die Schnittstelle von Singen und Aussprache zu liegen (vgl. Christiner et al. 2022a, 10). So lässt sich Singen in der Kindheit als relevanter Einflussfaktor des Erwerbs fremdsprachlicher Aussprachefertigkeiten wahrnehmen (vgl. Christiner et al. 2022b, 16f.).

⁸⁹ Was dies hinsichtlich des Zusammenhangs langjährigen musikalischen Trainings und dem Erwerb von Sprachfähigkeiten bedeutet, wird unter II.4.3.3 besprochen.

⁹⁰ Zur Differenzierung dieser Sprachtypen vgl. II.1.1.

II.4.3.2.1 Musikalität und Erwerb segmentaler fremdsprachlicher Aussprachefertigkeiten

Die unter II.4.2 formulierte Feststellung der positiven Wechselwirkung zwischen Musik und Sprache infolge z. T. geteilter kognitiver oder perzeptiver Mechanismen wurde als Ausgangspunkt vieler Studien aufgegriffen bzw. war das Ergebnis vieler weiterer. So wies beispielsweise Morgan (2003) einen eindeutigen korrelativen Zusammenhang zwischen Rhythmus- und Sprachperzeption nach, jedoch gleichermaßen zwischen Rhythmusperzeption und Akzentproduktion, zwischen Musikproduktion und Sprachperzeption sowie zwischen Musik- und Akzentproduktion (vgl. Morgan 2003, 64).

Gilleece (2006) liefert ebenfalls Hinweise auf einen Zusammenhang von Sprach- und Musikproduktion: Sowohl Aussprache als auch Rhythmus sind mit der Fähigkeit verbunden, musikalische Muster zu reproduzieren (vgl. Gilleece 2006, 238).⁹¹

Kempe et al. (2015) weisen nach, dass Sensitivität gegenüber spektralen Informationen sowie eine ausgeprägte Tonhöehensensitivität sich insofern auf die Vokaldiskriminierung auswirken, als nicht-muttersprachliche Sprachklänge besser verarbeitet werden können (vgl. Kempe et al. 2015, 358).⁹² Die Tatsache, dass das Verhältnis zwischen Musikalität und der Verarbeitung nicht-muttersprachlicher Stimuli durch Sensitivität teilweise gegenüber spektralen Merkmalen, teilweise gegenüber der Tonhöhe beeinflusst wurde, das akustische Feingefühl in Bezug zum temporalen Verlauf jedoch keinen Einfluss darauf nahm (vgl. Kempe et al. 2015, 361), bestätigt Ergebnisse vorausgehender Studien (vgl. u. a. Posedel et al. 2012). Auch Zheng et al. (2020) benennen die Dauer- und Tonhöhendiskriminierungsfähigkeit als signifikante Prädiktoren der segmentalen Aussprachekompetenz (vgl. Zheng et al. 2020, 13).

Betrachtet man den Zusammenhang von musikalischen und sprachimitatorischen Fähigkeiten, ist festzustellen, dass empirische Evidenz für das Bestehen angeborener Faktoren vorliegt, die den Grad der Musikalität zu einem gewissen Teil determinieren und zugleich die Fähigkeit zur Sprachimitation in positiver Weise beeinflussen. So zeigt Christiner (2018), dass musikalische Expertise (verstanden hier als in überdurchschnittlichem Maß ausgeprägte musikalische Fähigkeiten) und Talent für Sprachimitation bei Kindern eng verknüpft sind, auch ohne dass jegliche formale musikalische Bildung (vgl. Christiner 2018, 156f.) oder, wie unter II.4.3.3 besprochen wird, musikalisches Training vorliegt.

Damit schließt die Studie von Christiner (2018) u. a. an die Erkenntnisse von Koelsch et al. (2000) an, die postulieren, dass auch Personen ohne formale musikalische Bildung oder Instrumentalunterricht über einen impliziten musikalischen Fähigkeitsbereich verfügen, der im menschlichen Gehirn per se angesiedelt ist (vgl. Koelsch et al. 2000, 526). Zugleich stützt die

⁹¹ Auch bei dieser Studie wurde – ebenso wie bei Morgan (2003) – die Leistungsmessung im Bereich der Lautdiskriminierungsfähigkeiten auf segmentaler Ebene untersucht.

⁹² Diese Erkenntnis bestätigt u. a. die Ergebnisse der Studie von Christiner (2018), vgl. II.4.3.1. Zu weiterführenden Ergebnissen aus der Studie von Kempe et al. (2015) unter Bezugnahme musikalischen Trainings vgl. II.4.3.3.

Studie Klemms Auffassung, der zufolge Musikalität nicht nur bestimmten besonders begabten Kindern und Jugendlichen zur Verfügung steht (vgl. Klemm 1989).

Aufgrund der Untrennbarkeit sprach- und musikprosodischer Parameter erscheint es ausgehend von Klemms Postulat zur Musikalität evident, dass auch die Verbindung von Sprache und Musik nicht ausschließlich ein Produkt von Bildung und Entwicklung darstellt, sondern mit den bestehenden musikalischen Eigenschaften als naturgegebener Faktor einhergeht, wie Christiner ausgehend von der Imitation fremdsprachlicher Klänge bei Kindern schlussfolgert (vgl. Christiner 2018, 159) und damit das Zusammenspiel von *nature* und *nurture* betont (vgl. II.4.2).

Damit bestätigt die Studie die von Eterno (1961) gewonnenen Erkenntnisse, aus denen hervorgeht, dass neben musikalischer Praxis auch die musikalische Begabung als Einflussfaktoren hinsichtlich des fremdsprachlichen Ausspracheerwerbs gelten (vgl. II.4.3.2). Diese erscheinen – unabhängig von ihrer Gewichtung – insbesondere in ihrem jeweils individuellen Zusammenspiel als relevante Einflussfaktoren auf die Entwicklung der prosodischen L2-Aussprachedimension in Erscheinung zu treten.

II.4.3.2.2 Musikalität und Erwerb fremdsprachlicher Prosodie

In diesem Teilkapitel wird der Zusammenhang zwischen vorliegenden musikalischen Fähigkeiten und dem Erwerb der prosodischen fremdsprachlichen Kompetenz besprochen. Aufgrund der unter II.1.1 skizzierten z. T. analog angelegten Strukturdimensionen zwischen Musik und Sprachprosodie (prosodische Strukturebenen) liegt die Annahme nahe, dass diese Tatsache auch auf den Erwerb fremdsprachlicher Prosodie positive Auswirkungen haben kann. Die zugrunde liegende Frage lautet also: Inwiefern kann das Erlernen fremdsprachlicher Prosodie durch Fähigkeiten im musikalischen Bereich erleichtert werden?⁹³ Hierzu liegen einige Studien vor, die im Folgenden überblicksartig skizziert werden.

Becker kommt vor dem Hintergrund der Nutzbarmachung musikalischer Fähigkeiten zur Verbesserung des Fremdsprachenlernerfolgs zu dem Schluss, dass die Nutzung der prosodischen Strukturen einer Brückenfunktion zwischen beiden gleichkommt (vgl. Becker 1999, 76).

Nardo/Reiterer (2009) stellen in ihrer Studie zur Untersuchung der Verbindungen zwischen Musikalität und verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten die am stärksten ausgeprägten Korrelationen hinsichtlich des Talents für fremdsprachliche Aussprache fest. Dies weist auf eine enge Verflechtung von musikalischen Fähigkeiten und dem Erwerb der phonetisch-phonologischen Ebene einer Fremdsprache hin. Damit kann die Studie von Nardo/Reiterer (2009) die o. g. Annahme eines positiven Transfereffekts von Musikalität auf die Sprachlernleistungen im prosodischen Bereich unterstützen.

⁹³ Es geht hier also explizit um die Verknüpfungen, die zwischen vorliegenden musikalischen Fähigkeiten und fremdsprachlichem Prosodieerwerb bestehen. Für einen Vergleich von Personen mit und ohne musikalische Ausbildung bzw. die Berücksichtigung spezifischer musikalischer Trainings vgl. II.4.3.3.

Überdies ergab sich eine enge Verbindung von musikalischer Gesangsfähigkeit sowie dem Interesse an musikalischer Instrumentalpraxis (vgl. Nardo/Reiterer 2009, 236–238).

Im Folgenden wird innerhalb des prosodischen Bereichs die Betrachtung von Erkenntnissen zu den dauerbasierten Merkmalen sowie den tonhöhenbasierten Merkmalen differenziert. Dies geschieht in Analogie zur im Eingangskapitel (vgl. II.1) vorgenommenen Definition der prosodischen Bedeutungsdimensionen für das Französische.

Bezüglich der dauerbasierten prosodischen Merkmale von Sprache und Musik ist anzuführen, dass ausgeprägte Fähigkeiten in der einen Dimension eine analoge Ausprägung in der anderen aufzeigen lassen. So geht aus der Studie von Boll-Avetisyan et al. (2017), die den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung von Sprachrhythmus und dessen Variabilität sowie individuellen Unterschieden in Bezug auf die Musikalität untersuchten und perzeptive ebenso wie produktive musikalische Fähigkeiten berücksichtigten, hervor, dass eine bessere Fähigkeit der musikalischen Rhythmuswahrnehmung mit gleichmäßigerer rhythmischer Strukturierung von Sprache einhergeht (vgl. Boll-Avetisyan et al. 2017, 10). Dabei sollten deutsche Versuchspersonen beim Hören englischer Silbenketten, die in den Parametern Intensität oder Länge oder aber gar nicht variierten, stark-schwache Muster (in der Intensität variierende Klänge) von schwach-starken Mustern (in der Dauer variierende Klänge) differenzieren. Im Vergleich zur rhythmischen Differenzierungsfähigkeit stellen hingegen die Tonhöhendiskriminierungsfähigkeit sowie die musikpraktische Erfahrung keine aussagekräftig(er)en Prädiktoren für rhythmische Gruppierungspräferenzen von Sprache dar (vgl. Boll-Avetisyan et al. 2017, 10). Die Ergebnisse bestätigen die Annahme geteilter kognitiver Mechanismen in der Rhythmusperzeption sowohl in Musik als auch in Sprache (vgl. II.4.2). Gleichfalls erscheint es ausgehend von der angeführten Studie relevant, die individuellen musikalischen Vorerfahrungen der Teilnehmenden mit zu berücksichtigen, um unterschiedliche Fähigkeiten hinsichtlich der Wahrnehmung prosodischer Merkmale zu erklären.

Hinsichtlich der tonhöhenbasierten prosodischen Merkmale von Sprache und Musik weisen Posedel et al. (2012) unter Bezugnahme auf das Spanische eine Korrelation zwischen den musikalischen Tonhöhendiskriminierungsfähigkeiten von Spanischlernenden und der „Qualität ihrer [...] Aussprache“ (Lütge/Owczarek 2019, 21) nach. So konnten Posedel et al. bei Studierenden mit Erstsprache Englisch die Tonhöhendiskriminierungsfähigkeit als Prädiktor für die fremdsprachliche Aussprache aufzeigen (vgl. Posedel et al. 2012, 9).⁹⁴

Diese Erkenntnisse, die ihren Ausgangspunkt in der musikalischen (Teilkompetenz der) Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit haben und die fremdsprachliche Aussprache (in globaler Perspektive) fokussieren, lassen sich im Umkehrschluss ebenso auf die Musikalität (in globaler Perspektive) und die (Teilkompetenz der) sprachlichen Intonationswahrnehmung übertragen.

⁹⁴ Zu weiterführenden Ergebnissen aus der Studie von Posedel et al. (2012) vgl. II.4.3.3, da im Rahmen der Studie die Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit in Form musikalischen Trainings berücksichtigt ist.

So lässt sich im Gegenzug anführen, dass die Perzeption sprachlicher Intonation (auf Satzebene) mit der Musikalität einhergeht, wie aus der Metaanalyse von Jansen et al. (2022) hervorgeht.

Dieser Zusammenhang ist unabhängig davon nachzuweisen, ob Teilnehmende auf ihre Erstsprache hin oder hinsichtlich einer ihnen (semantisch) nicht bekannten Sprache untersucht wurden (vgl. Jansen et al. 2022, 715). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Perzeption der Intonation in unbekanntem Sprachen aufgrund des Wegfalls semantischer Beeinflussung leicht fallen könnte (vgl. Jansen et al. 2022, 713): Dadurch, dass beim Hören unbekannter Sprachen im Gegensatz zum Hören der Erstsprache oder einer Fremdsprache mit derselben Vorläufersprache – etwa zwei romanische Sprachen mit der gemeinsamen Vorläufersprache des (Vulgär-)Latein – parallel keine semantische Sprachverarbeitung abläuft, kann der Fokus beim Hören vollständig auf die prosodischen Merkmale gelegt werden (vgl. Jansen et al. 2022, 715).⁹⁵ Dies ist jedoch vom Aufgabentypus abhängig: Geht es beispielsweise um die Identifikation von Satztypen, kann zusätzliche semantische Information der Perzeption der Intonation auf Satzebene dienlich sein (vgl. Jansen et al. 2022, 715f.).⁹⁶

Das o. g. Studienergebnis kann die von Becker (1999) postulierte These eines direkten positiven Einflusses musikalischer Fähigkeiten auf fremdsprachliche Fähigkeiten u. a. in Bezug auf die Dimension der Aussprache – hier auf prosodischer Ebene – bestätigen.

Abschließend wird Bezug genommen auf die Studie von Van Maastricht et al. (2022), die ebenso den L2-Prosodieerwerb des Spanischen betrifft, allerdings neben den vorliegenden musikalischen Fähigkeiten zugleich die Gestik als Einsatzmittel berücksichtigt.

Van Maastricht et al. (2022) untersuchten unter Berücksichtigung der Musikalität, inwiefern sich ein halbstündiges Training zur lexikalischen Akzentdistribution im Spanischen (mit teilweisem Einsatz von Gestik) auf die Realisierung des Akzents auswirkt. Aus der Studie geht ein infolge des Trainings deutlicher Leistungssteigerungseffekt hinsichtlich der lexikalischen Akzentrealisierung hervor (vgl. van Maastricht et al. 2022, 720).⁹⁷ Überdies wurde nachgewiesen, dass diejenigen Personen mit stark ausgeprägtem musikalischem Rhythmusvermögen am meisten vom eigenen Produzieren von Gesten profitierten, während dies bei Personen mit niedrig ausgeprägtem Rhythmusvermögen in Bezug auf das Wahrnehmen von Gesten der Fall war und diese Personen von einem niedrigeren Grad an körperlicher Involviertheit im Trainingsprozess profitieren (vgl. van Maastricht et al. 2022, 721).

⁹⁵ Bei dieser möglichen Kausalattribution unberücksichtigt scheint das Konzept der *stress deafness* von Personen mit L1 Französisch, denn diese verfügen weder in ihrer Erstsprache noch in Fremdsprachen über eine gute Wahrnehmung von prosodischen Prominenzen. Dies ist auf die Beschaffenheit des prosodischen Systems des Französischen zurückzuführen, in dem die Akzentuierung nicht, wie etwa im Spanischen, mit lexikalischen Kontrasten einhergeht (vgl. Peperkamp/Dupoux 2002, 208, 213f.).

⁹⁶ Vgl. Nespor/Vogel (2007) zur Interaktion prosodischer und syntaktischer Strukturebenen (vgl. II.1.1).

⁹⁷ Dabei ergab sich kein Unterschied für die unterschiedliche Versuchsdurchführung mit bzw. ohne Einsatz von Gestik bzw. je nach verwendetem Typ von Gestik. Auch in Bezug auf die methodische Vermittlungsart der Gestik, d. h. ob diese perceptiv oder produktiv eingesetzt wurde, erwies sich das Ergebnis als unabhängig (vgl. van Maastricht et al. 2022, 721).

Weiterhin geht aus der Studie hervor, dass Personen mit einer weniger stark ausgeprägten Kompetenz im Bereich musikalischer Betonung deutlich mehr vom Training mit Gestik profitierten als Personen, die in der musikalischen Betonung gut abschnitten (vgl. van Maastricht et al. 2022, 721). Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse dieser Studie zum Spanischen als Sprache mit distinktivem Wortakzent vornehmlich die segmentale Ebene betreffen. Da jedoch untersucht wurde, an welchen Stellen kurzer spanischer Phrasen Akzente realisiert wurden und daher der sprachprosodische Kontext (unter Berücksichtigung musikprosodischer Fähigkeiten als Einflussfaktoren) ebenso berücksichtigt wurde, lässt sich die Studie im Kontext des Prosodieerwerbs einordnen.⁹⁸ Insgesamt zeigt die Studie, dass lernerspezifische Charakteristika und methodisch-didaktische Entscheidungen relevante Einflussfaktoren für den L2-Prosodieerwerb darstellen.

Es lässt sich festhalten, dass musikalische Fähigkeiten mit dem Erwerb nicht nur – wie unter II.4.3.2.1 besprochen – segmentaler, sondern ebenfalls prosodischer Fähigkeiten zusammenhängen und dabei insbesondere die Wahrnehmung prosodischer Muster im Sinne einer gut geschulten Hörkompetenz (entsprechend ihrer Auslegung als Grundfertigkeit für die weiteren Sprachkompetenzen) den Erwerb fremdsprachlicher Prosodie erleichtert und fördert.

II.4.3.3 Musikalisches Training und Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten

Dieses Unterkapitel widmet sich den bislang gewonnenen Erkenntnissen zum Zusammenhang zwischen musikalischem Training und Fremdspracherwerb (auch außerhalb der Institution Schule). Die Darstellung wird in zwei Teile gegliedert, wovon der erste das lautsprachliche Lernen in den Fokus nimmt (vgl. II.4.3.3.1), bevor anschließend weitere Sprachkompetenzbereiche skizziert werden (vgl. II.4.3.3.2).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen musikalischem Training und Fremdspracherwerb, stellt sich zunächst die praktische Frage nach plausiblen Gründen, warum musikalisches Training zur Förderung fremdsprachlicher Fähigkeiten herangezogen werden kann und welche Vorteile sich hieraus im Gegensatz zum direkten Aufbau der angestrebten Zielkompetenz, in diesem Falle einzelner (fremd-)sprachlicher Teilkompetenzbereiche, ergeben.

Im Vergleich zum direkten Zielkompetenztraining wie z. B. dem Training der Lesefähigkeit oder der Aussprache birgt nicht-sprachliches musikalisches Training mit Ziel fremdsprachlichen Kompetenzaufbaus einige Vorteile.

Zum einen kann die enge Verknüpfung musikalischer Aktivitäten zu den menschlichen Emotionen und damit verbunden die oftmalige Konnotation musikalischen Praktizierens mit

⁹⁸ Wären ausschließlich isolierte Lexeme Grundlage zur Entscheidung hinsichtlich des lexikalischen Akzents (ohne Einbettung in Phrasen), gäbe die Studie lediglich über segmentale Aussprachefertigkeiten Aufschluss.

Freude angeführt werden, zum anderen implizieren musikalische Klänge, anders als sprachliche Signale, keine Verarbeitung auf semantischer Ebene, sodass das Wahrnehmungssystem sich besser und ohne Einschränkung auf die klanglichen Einzelheiten fokussieren kann (vgl. II.4.3.2.2). Überdies führt sensomotorisches musikalisches Training zu stärkeren Verbindungen zwischen auditiven und motorischen Fähigkeiten. Darüber hinaus wirkt Sprache mit ihren vielen akustischen Merkmalen, die gleichzeitig variieren können, auf der akustischen Ebene komplex, wohingegen musikalische Klänge akustisch verhältnismäßig einfach wirken können mit Variation, die vordergründig auf der Ebene auftritt, die auch gleichzeitig den Schwerpunkt des musikalischen Trainings bildet (vgl. Patel 2011, 11).

Angesichts der genannten Faktoren und auf Grundlage der unter II.4.2 besprochenen strukturellen Überschneidungen im Verarbeitungsbereich von musikalischen und sprachlichen Aktivitäten eignet sich musikalisches Training ideal zur Förderung fremdsprachlicher Fähigkeiten, sodass die bei der Musikperzeption ablaufenden komplexen kognitiven Prozesse, wie wir gesehen haben, diejenigen Hirnareale beanspruchen, die z. T. auch für die Verarbeitung sprachlicher Stimuli verantwortlich sind. Hieraus ergeben sich mögliche Vorteile für das Fremdsprachenlernen.

Darüber hinaus können kognitive Prozesse und ihre Modifikation deshalb durch intensives musikalisches Training untersucht werden, da Laien- und Profimusizierende einen unterschiedlichen Grad an musikalischer Expertise (und darüber hinaus auch deutliche interpersonale Unterschiede) aufweisen. Das Ziel hierbei besteht einerseits darin, Erkenntnisse über die bei der Verarbeitung von Musik beteiligten Hirnstrukturen zu gewinnen und andererseits darin, Rückschlüsse auf mögliche Vorteile für den Erwerb fremdsprachlicher Handlungsfähigkeiten ziehen zu können, die aus einem solchen Training resultieren. So wurden Transfereffekte einer intensiven Beschäftigung mit Musik auf verschiedene Sprachverarbeitungsprozesse u. a. durch die linguistische, musikpsychologische sowie die neurokognitive Forschung v. a. der letzten Dekade aufgezeigt.

Dabei lässt sich innerhalb der positiven kognitiven Effekte die passive Erweiterung vom aktiven Transfer unterscheiden. Bei erstgenannter konnte sich passives Musikhören in kurzzeitigen Verbesserungen in nicht-musikalischen Bereichen wie etwa räumlich-zeitlichen Aufgaben widerspiegeln (vgl. Rauscher et al. 1993, 1995). Ein solcher positiver Effekt als Folge eines Musikkonsums von kurzer Dauer ließ sich in zahlreichen Folgestudien jedoch nicht bestätigen und wird vielmehr auf Faktoren wie z. B. Stimmungsunterschiede zurückgeführt (vgl. Piro/Ortiz 2009, 326). Beim zweitgenannten, dem aktiven Transfer, handelt es sich um Langzeiteffekte formalen musikalischen Trainings auf die gesamte Kognition (vgl. Piro/Ortiz 2009, 326).

Solche Langzeiteffekte sind Gegenstand der weiteren Darstellung. Damit verweist der Terminus „musikalisches Training“ in der vorliegenden Arbeit auf die langjährige musikalische Förderung im Rahmen einer formalen musikalischen Ausbildung inklusive intensive eigene Übung. Musikalisches Training ist damit in Abgrenzung zur (Grund-)Musikalität zu betrachten.

Letztere subsumiert zum einen die genetischen Anlagen musikalischer Begabung, zum anderen die durch musikalisches Lernen dazugewonnenen musikalischen Fertigkeiten (vgl. II.4.1).

Die Mehrzahl der durchgeführten Studien in diesem Forschungsfeld fokussieren musikalisches Training im Rahmen instrumentaler Expertise; lediglich wenige beziehen musikalisches Training im Bereich des Singens explizit mit ein (u. a. die Studien von Herrera et al. (2011), Ludke et al. (2014) und François et al. (2012)). Ein Eliminieren des Gesangsbereichs ist allerdings deshalb verständlich, da musikalisches Training im Bereich Gesang zumeist ein Beherrschen in der Instrumentalpraxis mindestens eines Instruments impliziert (vgl. Zeromskaite 2014, 83)⁹⁹ und durch diese Koexistenz vokaler sowie instrumentaler Expertise die Möglichkeit einer Betrachtung ausschließlich des Singens kaum vorzuliegen scheint.¹⁰⁰

Es erscheint evident, dass auf Ebene des musikalischen Niveaus verschiedenste Stufen musikalischer Expertise existieren und Musizierende nicht gleich Musizierende sind. Aus diesem Grund wird in den vorgestellten Studien der Grad der musikalischen Expertise jeweils kurz skizziert, um beispielsweise Nichtmusizierende ohne aktive musikalische Vorerfahrung von Amateurmusizierenden, die zwar über eine abgeschlossene formale musikalische Ausbildung verfügen, ihre musikalische Tätigkeit hingegen nicht professionell erweitert haben oder gar in diesem Metier beruflich situiert sind, und diese wiederum von Profimusizierenden zu unterscheiden und so den verschiedenen Abstufungen musikalischer Expertise Rechnung zu tragen.

Bei besonderen Herausforderungen wie einer intensiven musikalischen Übungspraxis nimmt das Gehirn Adaptationen vor, die unter dem Begriff Plastizität subsumiert werden (vgl. Jentschke/Koelsch 2010, 38; Schlaug 2001, 282).¹⁰¹ Die Plastizität bezeichnet die Modifikation, die im vorliegenden Fall aus dem musikalischen Training hervorgeht. Sie ruft die Bildung neuer Nervenverbindungen hervor und ist insbesondere für die kortikale Entwicklung von entscheidender Bedeutung (vgl. Jentschke/Koelsch 2010, 38).

Eine solche Plastizität, die beim Erlernen einer instrumentalmusikalischen Praxis erforderlich ist, ergibt sich jedoch ebenso hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs. Denn auch beim Erlernen einer Fremdsprache Hirnstrukturen verändert, und zwar insofern, als die starke Lateralisierung der linken Hemisphäre aufgehoben wird (vgl. Hawellek 1992, 165–167). Dies ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass z. T. ähnliche Hirnregionen für die Verarbeitung spezifischer Bereiche von Sprache und Musik verantwortlich sind (vgl. II.4.2).

⁹⁹ Das Vorliegen instrumentalpraktischer Fähigkeiten auf mindestens einem Instrument bei Profimusizierenden im Bereich Gesang ist darin begründet, dass die Förderung des Instrumentalspiels in einem oder mehrerer Instrument/en für Berufsmusizierende im Fach Gesang ein obligatorischer Bestandteil der formalen musikalischen Ausbildung im Musikhochschulbereich darstellt.

¹⁰⁰ Allerdings ergeben sich strukturell-anatomische Unterschiede aufgrund des Instrumententyps sowie des praktizierten Musikstils, sodass etwa bei Klavierpraxis im Vergleich zu Streichinstrumentalpraxis die Größe des linken und rechten motorischen Kortex divergiert (vgl. Yuskaitis et al. 2015, 3).

¹⁰¹ Ferner sei neben diesen strukturellen Unterschieden im Kortex sowie in weiteren Hirnregionen auf die u. a. von Miendlarzewska/Trost (2014) und Barrett et al. (2013) aufgezeigten anatomischen Unterschiede sowohl im motorischen als auch im auditiven Kortex bei Profimusizierenden im Vergleich zu Nichtmusizierenden hingewiesen.

Ausgehend von der beim Praktizieren von Musik erhöhten Beanspruchung der geteilten neuronalen Netzwerke im Vergleich zur Verarbeitung von Sprache führt das Wahrnehmen und Ausüben von Musik zur vermehrten Verarbeitung auditorischer, motorischer und somatosensorischer Informationen, der Integration dieser Informationen sowie der Kontrolle und Korrektur der eigenen Ausführung (38).

Dass solche Prozesse bei langjährigem musikalischem Training ein hohes Maß an Formung mit sich bringen, zeigt sich u. a. darin, dass dasjenige Faserbündel, das für die Verknüpfung beider Hirnhälften verantwortlich ist,¹⁰² bei Profimusizierenden um bis zu fünfzehn Prozent mehr Volumen umfasst (vgl. Riegler 2014, 73). Hieraus wird die maßgebliche Gestaltung der Hirnstrukturen infolge frühen musikalischen Trainings und damit der Grad an Plastizität ersichtlich.

Vor diesem Hintergrund erscheint es evident, dass von Profi- und Berufsmusizierenden, bei denen eine intensive musikalische Übungspraxis häufig seit Kindesbeinen vorliegt und die sich daher ideal zur Untersuchung der Plastizität des Gehirns eignen (vgl. Trainor et al. 2003, 507; Schlaug 2001, 281), viele der Perzeption und Produktion von Musik dienlichen Verarbeitungsprozesse, verglichen mit Nichtmusizierenden, in weniger Zeit und mit gleichzeitig höherer Effizienz ausgeführt werden (vgl. Jentschke/Koelsch 2010, 38; Moreno et al. 2009, 713).

„Hence musical training provides an easy, ecologically natural route to harness the power of sensorimotor processing to drive adaptive neural plasticity in the auditory system“ (Patel 2011, 11).¹⁰³ Patel stellt damit bereits den gesamten auditiven Bereich als denjenigen heraus, der sich infolge musikalischen Trainings durch immer engere Verknüpfungen zwischen der motorischen Fähigkeit der musikalischen Übungspraxis und den auditiven Fähigkeiten verbessern lässt. Diese Verknüpfungen sind als Resultat der Gehirnplastizität zu verstehen, die sich aus dem über mehrere Jahre stattgefundenen musikalischen Training ergibt. Da die perzeptiven auditiven Fähigkeiten Grundlage für die produktiven Fertigkeiten bilden, kann in diesem Kontext insbesondere der Bereich des lautsprachlichen Lernens als prominenter Bereich von Transfer-effekten gelten (vgl. II.4.3.3.1).

Diesen Einführungsteil abschließend gilt es einschränkend hinzuzufügen, dass Korrelationsstudien zum Zusammenhang von musikalischem Training und kognitiven sprachlichen Fähigkeiten zwar Hinweise auf solche Zusammenhänge aufzeigen. Gleichzeitig sollte aber stets berücksichtigt werden, dass infolge solcher Korrelationsergebnisse nach wie vor unklar bleibt, ob musikalisches Training in Form etwa von zusätzlichen Musikstunden als Input während Studien die Sprachwahrnehmung verbessert oder aber ob es die Rolle genetisch veranlagter Unterschiede bespielt. Insofern können auf Grundlage der bislang erfolgten Forschung überwiegend

¹⁰² Das Hören von Musik sowie insbesondere das Praktizieren von Musik führt zur parallelen Aktivierung beider Hirnhälften (vgl. II.4.2).

¹⁰³ Nicht zuletzt sind im Bereich der Sprachfehlerverbesserung die negativen Assoziationen, die sich aufgrund des Sprachfehlers mit dem Sprachdefizit und sprachbasierten Aufgaben herauskristallisiert haben, nicht in der musikalischen Aktivität inkludiert (vgl. Patel 2011). Zu Sprachentwicklungsstörungen und ihren Beeinflussungen durch Musik vgl. weiterführend u. a. Jentschke et al. (2005) sowie Jentschke/Koelsch (2010).

in Form von Korrelationsstudien keine empirischen Kausalschlüsse über die Verbesserung von Sprachfähigkeiten als Folge musikalischen Trainings vorliegen (vgl. Schellenberg 2015, 174).

II.4.3.3.1 Musikalisches Training und Förderung des lautsprachlichen Lernens

Langjähriges musikalisches Training ruft Effekte in unterschiedlichen Bereichen hervor, die, wie bereits besprochen wurde, durch die Gehirnplastizität die gesamte Kognition betreffen (vgl. II.4.3.3). Insbesondere innerhalb des Bereichs Sprache und der (Fremd-)Sprachentwicklung lässt sich eine Einflussnahme in unterschiedlichen sprachlichen Teilkategorien feststellen. Hierbei kommt dem lautsprachlichen Lernen eine bedeutsame Rolle zu, was sich u. a. auf die den beiden Ausdrucksbereichen Sprache und Musik zugrunde liegenden auditiven Fähigkeiten zurückführen lässt.

Diese können durch musikalisches Training nachweislich verbessert werden (vgl. u. a. Harrison et al. 1994 (unter Berücksichtigung der Trias musikalische Begabung, akademische Leistungen und musikalische Erfahrung vgl. Harrison 1994, 140);¹⁰⁴ Shahin 2011; Jakobson 2013; Willems 2019). Die von Toscano-Fuentes (2016) in Bezug auf die Zielsprache Englisch gewonnenen Studienergebnisse legen diesen Befund in umgekehrter Richtung nahe, indem sie aufzeigen, dass diejenigen Lernenden eine höhere musikalische Kompetenz besitzen, die grundsätzlich über eine stärker ausgeprägte Hörfähigkeit verfügen (vgl. Toscano-Fuentes 2016, 52).¹⁰⁵ Neben Verbesserungen im Bereich der allgemeinen Hörleistung lässt sich festhalten, dass musikalisches Training ebenso zu einer verbesserten Hörfähigkeit in einer Fremdsprache führt (vgl. Tomatis 2001, 32f.). Yang et al. (2014) können diesen Befund bestätigen, indem sie aufzeigen, dass musikalisches Training mit einer Steigerung der L2-Leistungen (neben Verbesserungen in der Phonologie und Semantik) im Bereich des Hörverstehens einhergeht (vgl. Yang et al. 2014, 2).

Da die Hörfähigkeit eine der zentralen Voraussetzungen für einen erfolgreichen fremdsprachlichen Ausspracheerwerb darstellt (vgl. Reiterer 2009, 174), wird ausgehend von (positiven Transfereffekten von musikalischem Training im Bereich) der perceptiven Dimension nun die Sprachproduktion in den Blick genommen. Harrison (1979) stellte hierzu fest, dass Personen mit musikalischem Training beim Ausspracheerwerb des Französischen verbesserte perceptive sowie darüber hinaus auch stärker ausgeprägte produktive Fähigkeiten zeigten. Diese Personen gelten demnach infolge ihres musikalischen Trainings gegenüber Personen ohne musikalisches Training als bevorteilt (vgl. Nardo/Reiterer 2009, 230).

Analog zum Zusammenhang von Hörfähigkeit und Ausspracheerwerb lassen sich die verbalen Fähigkeiten (sprachproduktive Fähigkeiten) in einer Fremdsprache als Reaktion auf die

¹⁰⁴ Die Angaben beziehen sich auf in Kalifornien existente Musiktheorieseminare im universitären Kontext.

¹⁰⁵ Diese stärker entwickelte auditive Wahrnehmungsfähigkeit wird (neben dem aktiven Musizieren u. a.) durch das Hören von Musik beeinflusst (vgl. Slevc/Miyake 2006; Tomatis 2001).

Wahrnehmung eingehender akustischer Stimuli (im Sinne der fremdsprachlichen Hörfähigkeit) auffassen. Die unmittelbare Verflechtung von Perzeption und Produktion kommt auch in der Studie von Costa-Giomi (2005) zum Ausdruck. Die Autorin weist nach, dass Fremdsprachenlernende zwischen zehn und elf Jahren mit zwei Jahren Klavierunterricht bessere Sprachleistungen im Bereich verbaler Fähigkeiten abrufen konnten als Gleichaltrige ohne zweijähriges instrumentalpraktisches Training (Costa-Giomi 2005, 263). Diese Erkenntnisse positiven Transfers beziehen sich vorrangig auf feinmotorische Fähigkeiten, die beim Instrumentalspiel erforderlich sind. Hieraus zieht die Autorin den Schluss, dass musikalisch trainierte Kinder das Timen motorischer Handlungen auf spezifische Stimuli sowie die durch den Klang permanente Verfügbarkeit direkten Feedbacks auf ihre motorischen Fähigkeiten dafür nutzen können, ihre Reaktionsgeschwindigkeit im Wahrnehmen von und Reagieren auf akustische Reize zu verbessern (vgl. Costa-Giomi 2005, 263).

Die oben dargestellten positiven Transfereffekte von musikalischem Training auf die (fremd-)sprachliche Hör- (und Ausdrucks-)Fähigkeit lassen sich in einzelne Teilbereiche ausdifferenzieren, darunter u. a. in die innerhalb des Forschungsdiskurses vielbeachteten lautlichen (fremd-)sprachlichen Diskriminationsfähigkeiten.

Wie aus unterschiedlichen Studien zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen musikalischer Übungspraxis und auditiver Verarbeitung hervorgeht, wird die Tonhöhendiskriminierung durch musikalisches Training nicht nur in Musik, sondern auch in Sprache erleichtert (vgl. Schön et al. 2004; Magne et al. 2006; Moreno et al. 2009). Schön et al. (2004) testeten die Hypothese bei Erwachsenen (mit L1 Französisch),¹⁰⁶ Magne et al. (2006) überprüften die Hypothese bei achtjährigen¹⁰⁷ Kindern (ebenso mit L1 Französisch) und kamen – analog zu Schön et al. (2004) – zu dem Ergebnis, dass Personen mit musikalischem Training¹⁰⁸ im Vergleich zu musikalisch nicht vorerfahrenen Personen Tonhöhenmanipulationen am Phrasenende sowohl in gehörten gespielten Phrasen als auch in gesprochenen Sätzen besser detektieren können (vgl. Magne et al. 2006, 203). Auch Moreno et al. (2009) legen einen Nachweis dafür vor, dass Kinder (mit L1 Portugiesisch) mit einem (sechsmonatigen) musikalischen Training (im Vergleich zu Kindern, die stattdessen ein Mal- und Zeichentraining durchlaufen haben) über eine höhere Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit (sowie eine bessere Lesefähigkeit; vgl. hierzu II.4.3.3.2) verfügen (vgl. Moreno et al. 2009, 716).

Musikalisches Training und musikalische Erfahrung (genauso wie musikalische Fähigkeiten per se, vgl. II.4.3.2.2) werden daher generell mit einem stärkeren Feingefühl für

¹⁰⁶ Die Versuchsgruppe setzte sich aus insgesamt 18 Teilnehmenden zusammen, wobei die Gruppe der Profimusizierenden aus neun Personen mit einem durchschnittlichen musikalischen Training von 15 Jahren bestand (vgl. Schön et al. 2004, 343).

¹⁰⁷ Da der auditive Kortex bei achtjährigen Kindern noch nicht ganz ausgereift ist, wurden Kinder dieses Alters für die Studie herangezogen, um die Effekte, die bezogen auf Erwachsene vorlagen, mit denjenigen zu vergleichen, die sich bei Kindern während dieser spezifischen Entwicklungsphase des auditiven Kortex zeigen (vgl. Magne et al. 2006, 201).

¹⁰⁸ Die Kinder mit musikalischer Vorerfahrung und Übung hatten zu Studienbeginn durchschnittlich vier Jahre musikalisches Training durchlaufen (vgl. Magne et al. 2006, 204).

Tonhöhenverarbeitung bei Sprachaufgaben und so mit einer verbesserten Fähigkeit des Tonhöhenkodierens verknüpft (vgl. Palmer/Hutchins 2006, 268; Musacchia et al. 2007, 15896).¹⁰⁹ Damit erlauben die o. g. Transfereffekte von musikalischem Training auf die Tonhöhendiskriminierung in Sprache Implikationen für den Fremdsprachenerwerb und legen eine bei musikalisch trainierten Personen erhöhte Sensibilität für die Perzeption von sprachprosodischen Parametern beim Erlernen einer Fremdsprache nahe.

Diese Bezugnahme auf den Fremdsprachenerwerb wurde, auf Grundlage der oben skizzierten Erkenntnisse, u. a. in Studien von Marques et al. (2007) zum Portugiesischen sowie von Marie et al. (2011) zum Mandarin-Chinesischen untersucht (jeweils mit L1 Französisch).¹¹⁰ Die Ergebnisse weisen auf eine erleichterte Verarbeitung tonaler und segmentaler Distinktionen bei Fremdsprachenlernenden mit musikalischem Training hin (vgl. Marques et al. 2007, 1457; Marie et al. 2011, 13).

In der Studie von Marie et al. (2011) wurden 11 Personen mit (durchschnittlich 17 Jahre seit dem 6. Lebensjahr) musikalischem Training und 11 musikalisch unerfahrene Personen untersucht. Die Gruppe mit musikalischem Training wies sowohl bei der Verarbeitung der tonalen Ebene als auch im Bereich der Sprachsegmentation eine geringere Fehlerquote als die Kontrollgruppe und dabei weniger Fehler bei den segmentalen im Vergleich zu den tonalen Sequenzen auf (vgl. Marie et al. 2011, 6). Die infolge langjähriger musikalischer Trainings gesteigerte Sensitivität des Parameters Tonhöhe (musikalische Tonhöhendiskriminierungsfähigkeit) kann so die erhöhte lexikalische Diskriminierung von Tönen in der Zieltonsprache erklären (auch wenn letztere den Teilnehmenden nicht vertraut war) und geht darüber hinaus einher mit der Tatsache, dass tonale Kontraste im Mandarin-Chinesischen distinktiven Charakter aufweisen (vgl. Marie et al. 2011, 7). Neben den musikalisch-sprachlichen Transfereffekten wird zugleich die Notwendigkeit der Berücksichtigung der verschiedenen Informationsverarbeitungsstufen hervorgehoben, die die Varietätenperzeption einer den Teilnehmenden unbekanntes Sprache ermöglicht (vgl. Marie et al. 2011, 13).

Die Ergebnisse von Marie et al. (2011) lassen sich durch eine Studie von Li/DeKeyser (2017) bestätigen und auf den L1-Hintergrund *American English* ausweiten. Nach dem Erlernen der Wortdifferenzierung gemäß kontrastierender Tonmuster im Mandarin konnten diejenigen Personen, die über eine hohe Tonhöhensensitivität verfügen, sowohl in Perzeptions- als auch in Produktionsaufgaben gute Leistungen abrufen (vgl. Suzukida 2021, 51).

Nach Kempe et al. (2015) sind es zwei Faktoren, die auf eine verbesserte Verarbeitung fremdsprachlicher Stimuli hindeuten, einerseits musikalische Begabung, bei den Autoren als

¹⁰⁹ Eine Verbesserung der Tonhöhendiskriminierungsfähigkeit wird dabei weniger mit dem Grad der musikalisch-instrumentalpraktischen Leistung und mehr mit der Persistenz im Üben assoziiert (vgl. Musacchia et al. 2007, 15896).

¹¹⁰ Die Versuchsgruppen wiesen keine Erfahrungen mit Tonsprachen, einen vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund sowie ein vergleichbares Bildungsniveau auf (Universitätsstudierende) (vgl. Marie et al. 2011, 3). In der Studie von Marques et al. (2007) lagen keine Kenntnisse der Sprachen Spanisch bzw. Portugiesisch vor (vgl. Marques et al. 2007, 1455).

ausgeprägte Sensitivität zur Tonhöhe definiert, sowie andererseits musikalische Expertise im Sinne eines über Jahre ablaufenden musikalischen Trainings (vgl. Kempe et al. 2015, 359).

Denn in der Studie (mit Personen mit L1 US-Amerikanisches Englisch) wurde nachgewiesen, dass die musikalische Fähigkeit, Tonhöhenunterschiede zu diskriminieren, zu einer besseren Verarbeitung nicht-muttersprachlicher Sprachklänge beiträgt (vgl. Kempe et al. 2015, 358, vgl. II.4.2). Weiterhin konnte ein indirekter Zusammenhang zwischen musikalischem Training und der Diskriminierungsfähigkeit nicht-muttersprachlicher Klänge festgestellt werden. Damit liegt ein weiterer Nachweis für eine verbesserte Verarbeitung fremdsprachlicher Sprachstimuli bei Personen mit musikalischem Training vor.

Im Bereich der (Fremd-)Sprach- und Musikverarbeitung liegen zahlreiche Überschneidungen in den neuronalen Netzwerken vor (vgl. II.4.2). Analog zu diesen Überlappungen auf der funktionalen und strukturellen Ebene lassen sich Unterschiede in der Hirnstruktur zwischen Personen mit und ohne musikalisches Training in genau diesen beiden Dimensionen (funktional und strukturell) feststellen (vgl. Schlaug et al. 1995, 699; Schlaug 2001, 282; Pastuszek-Lipińska 2008, 57; Moreno 2009, 341; Herholz, Zatorre 2012, 486, 495; Barrett et al. 2013, 2f.; Miendlarzewska/Trost 2014, 2, 8; Yuskaitis et al. 2015, 3). Dies erscheint deshalb evident, da sich infolge des Einflusses musikalischen Trainings auf dieselben neuronalen Prozesse in Sprache eine Überlappung in der Verarbeitung und daher eine veränderte Funktion ergibt, im Falle von Sprachverarbeitung etwa der Transfer auditiver Funktion (vgl. Shahin 2011, 2), wie eingangs illustriert wurde.

Mit dieser funktionalen Veränderung sowie den teilweise kongruenten Verarbeitungsprozessen gehen Veränderungen struktureller Natur, d. h. in der Hirnstruktur einher, wodurch neben Veränderungen auf funktioneller Ebene strukturell-anatomische Unterschiede sichtbar werden (vgl. Pastuszek-Lipińska 2008, 57). Diese Unterschiede in der Hirnstruktur stellen „the result of microstructural changes caused by long-term motor activity and motor skills acquisition“ (Pastuszek-Lipińska 2008, 57) dar.

Die o. g. funktionalen und strukturellen Überschneidungen neuronaler Mechanismen lassen sich sowohl auf kognitiver Ebene (vgl. u. a. Sammler et al. 2009; Schulze et al. 2011) als auch auf sensorieller Ebene (vgl. Wong/Perrachione 2007) wahrnehmen. Letzteres konnte von Wong/Perrachione nachgewiesen werden, indem aufgezeigt wurde, dass Personen (mit L1 Englisch) mit musikalischem Training eine stärker ausgeprägte Fähigkeit der Identifizierung (sensorielles Enkodieren (vgl. Patel 2008, 79)) von sprachlichen Tonhöhenmustern aufweisen (vgl. Wong/Perrachione 2007, 577f.). Dies bestätigt zunächst die von Marques et al. (2007) und Marie et al. (2011) dargestellten Befunde im Fremdsprachenerwerbskontext.

Darüber hinaus zeigte sich, dass die phonologische Bewusstheit sich nicht nur auf segmentale Einheiten, sondern auch auf prosodische Elemente bezieht (vgl. Wong/Perrachione 2007, 579).¹¹¹ Damit liefert die Studie von Wong/Perrachione (2007) als erste die Erkenntnis, dass

¹¹¹ Die Sprachstimuli waren, ebenso wie in der Studie von Marie et al. (2011), den Teilnehmenden nicht vertraut.

neben segmentalen auch prosodisch-phonetische Merkmale, die in der Erstsprache der Versuchsteilnehmenden nicht auftreten, in ihrer nicht-lexikalischen Identifizierung erlernt und in lexikalischen Kontexten (im Rahmen einer Worterwerbsaufgabe) angewendet werden können (vgl. Wong/Perrachione 2007, 578).

Mit der Studie von Thompson et al. (2003) lassen sich die o. g. Ergebnisse hinsichtlich des Dekodierens prosodischer Elemente (unter Bezugnahme auf L1 Englisch) bestätigen. Thompson et al. (2003) konnten mittels zweier experimenteller Untersuchungen belegen, dass Versuchspersonen, die über (durchschnittlich über 15 Jahre) musikalisches Training verfügen, prosodische Informationen gesprochenen fremdsprachlichen Phrasen deutlich besser entnehmen können als Personen ohne formales musikalisches Training; die Versuchspersonen sollten beim Hören von Sprachstimuli beurteilen, ob deren Prosodie mit einer unmittelbar darauffolgend gehörten Tonfolge übereinstimmt (vgl. Thompson et al. 2003, 531).

Mit den Studien von Wong/Perrachione (2007), Marques et al. (2007), Marie et al. (2011) und Kempe et al. (2015) lassen sich die mit Bezug zur Erstsprache vorliegenden Erkenntnisse auf den Fremdsprachenerwerb übertragen. Auf dieser Grundlage kann bei Personen mit musikalischem Training von einer verbesserten Perzeption von Intonation sowohl auf segmentaler als auch auf prosodischer Ebene ausgegangen werden.

Tomatis (2001) führt diese Erkenntnis fort und verweist explizit auf das fremdsprachliche Hörverstehen (fremdsprachliche auditive Fähigkeiten), das sich bereits durch Musikhören verbessern lässt; so zeigt er die o. g. positive Einflussnahme auf lautliche Diskriminationsfähigkeiten in einer Fremdsprache als Effekt bereits der Perzeption von Musik (sowie ebenso als Effekt von musikalischem Training) auf (vgl. Tomatis 2001, 32f.). In diesem Kontext anzusiedeln sind u. a. die von Grzeszczakowska-Pawlikowska (2023) für den DaF¹¹²-Bereich angeführten didaktischen Impulse zur gezielten Integration von Hörübungen in das Aussprachetraining im Bereich Rhythmus. Neben der konkreten Schulung der Hörfähigkeit etwa zur Erkennung von distinktivem Wortakzent können phonetische Bewusstmachungsprozesse auch mittels perkussiv-musikalischer Elemente (Klatschen, Klopfen, Stampfen etc.) erfolgen, wobei solche körpermotorische Elemente explizit mit dem Erwerb sprechrhythmischer Muster verknüpft werden (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2023, 231f.).

Die in der Studie von Marie et al. (2011) angesprochene Fähigkeit des Verknüpfens der tonalen mit der lexikalischen Bedeutung eines fremdsprachlichen Worts (*tone-word learning*) wurde in der Studie von Laméris (2022) fokussiert (mit unterschiedlichem L1-Hintergrund: Niederländisch, Schwedisch, Japanisch bzw. Thai).

Die Erkenntnis hinsichtlich der Verbindung zwischen Tonhöhenidentifizierung und Worterwerb unter Einbezug von Tonhöhe bestätigt bereits vorliegende Erkenntnisse bezüglich der Bedeutung metasprachlicher Bewusstheit, die die phonologische und morphologische Bewusstheit umfasst (vgl. Wong/Perrachione 2007, 579).

¹¹² Die Bezeichnung DaF verweist auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Das Prinzip der o. g. Implikationen kann ebenso auf den L2-Erwerb des Französischen übertragen werden.

Zunächst wurde das Identifizieren des lexikalischen Gehalts eines fremdsprachlichen (hier: pseudosprachlichen) Worts mittels dessen tonaler Information durch die individuelle Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit erleichtert (vgl. Laméris 2022, 710), was die Erkenntnislage der bislang besprochenen Studien zur Lautdiskriminierung mit fremdsprachlichem Fokus weiter stützen kann. Trotzdem lässt sich insgesamt die Hypothese eines inkrementalen positiven Effekts der L1-Tonhöhenlage auf die Tonwahrnehmung nicht bestätigen (711).

Damit bleibt das Erlernen lexikalischer Töne ein unabhängig vom L1-Hintergrund eher schwieriger Aspekt des Fremdsprachenlernens. Die Tatsache, dass einzelne Lexeme, die mit spezifischen Tonkonturen assoziiert werden, von bestimmten Sprechergruppen besser identifiziert werden konnten, kann laut Laméris darauf hindeuten, dass die Leichtigkeit, bestimmte Töne zu erlernen, von L1-spezifischen Faktoren gelenkt werden (711). Dies stützt Aussagen, die eine verstärkte Berücksichtigung L1-spezifischer sowie parasprachlicher Faktoren in den Blick nehmen.

Diese Erkenntnis erscheint angesichts der unmittelbaren Verknüpfung einer besseren Tonhöhdiskriminierungsfähigkeit von fremdsprachlichen Stimuli bei Personen mit einer Tonsprache als L1 (vgl. II.1) im Vergleich zu Personen mit einer Intonationssprache als L1 als logische Folge dieser direkten Einflussnahme spezifischer sprachbiografischer Aspekte auf den Erwerb (in diesem Fall zunächst die Perzeption) fremdsprachlicher Prosodie in Erscheinung zu treten.

Es gilt anzumerken, dass diese Studie durch die Verwendung des *tone-word-learning* den segmentalen Bereich lautsprachlichen Lernens betrifft. Insofern lässt sich aufgrund der in diesem Kontext relevanten Wortakzentebene ein Transfer auf das Französische als Phrasenakzentsprache (vgl. II.1.2.1.1) nicht herstellen. Doch lässt sich auf die von Marie et al. (2011) eruierten Erkenntnisse verweisen, die so bestätigt und (unter Bezugnahme der o. g. L1-Hintergründe) präzisiert werden.

Li et al. (2023) fokussieren in ihrer Studie vier Teilaspekte (Akzent, Melodie, Tonhöhe, Rhythmus) musikalischer Wahrnehmungsfähigkeiten sowie die Arbeitsgedächtnisleistung und deren Einfluss auf die phonetischen Sprachfähigkeiten bei Sprechergruppen des Katalanischen (als Intonationssprache) und des Chinesischen (als Tonsprache). Aus der Studie geht hervor, dass hinsichtlich beider Versuchsgruppen musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten die Sprachimitationsfähigkeiten positiv beeinflusste, während dies in Bezug auf das Arbeitsgedächtnis nicht der Fall war. Bei der Tonsprachen-Gruppe fungierte der Teilaspekt Akzent als einziger Prädiktor, bei den katalanischen Versuchspersonen ausschließlich die Melodie. Li et al. (2023) schließen anhand der Ergebnisse darauf, dass die Einflussnahme spezifischer Teildimensionen von musikalischer Wahrnehmung von den phonologischen Merkmalen der jeweiligen Erstsprache abhängt (vgl. Li et al. 2023, 12–15).

Die hohe Bedeutung der lautlichen Diskriminationsfähigkeiten im Kontext des fremdsprachlichen Ausspracheerwerbs lassen sich auch mit Fokus auf das Spanische bestätigen. So geht aus der Studie von Posedel et al. (2012) hervor, dass bei Personen mit musikalischem Training (mit L1 Englisch) zwar die Anzahl der Jahre des musikalischen Trainings sowohl mit der

Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit als auch mit der Arbeitsgedächtnisleistung (als einem außerhalb der musikalischen Fähigkeiten betrachteten kognitiven Faktor) korrelieren (vgl. Posedel et al. 2012, 9), jedoch nicht musikalisches Training und die mündliche spanische Sprachproduktion.

So zeigte sich, dass die Auswirkung musikalischen Trainings auf die Ausspracheproduktion im Spanischen ausschließlich durch den Effekt des musikalischen Trainings auf die Tonhöhen-diskriminierungsfähigkeit beeinflusst wurde (10). Damit lassen sich die lautlichen Diskriminationsfähigkeiten als Prädiktor fremdsprachlicher Aussprache darstellen und ihre Bedeutung kann über die oben angeführten Studien hinaus herausstellen.

Trotz der bislang als Folge musikalischen Trainings aufgezeigten positiven Transfereffekte auf Sprachleistungen finden sich ebenso Studien zur Tonhöhenvariation und deren Verarbeitung, die solche Effekte nicht bestätigen konnten. So lieferten beispielsweise Bonnel et al. (2001) in ihrer Studie, die ebenso das Detektieren von Manipulationen in Sprache und Musik fokussiert, Hinweise, die zu den o. g. konträr sind:

Durch das Aufzeigen einer unabhängig von der musikalischen Expertise erfassten nicht-defizitären Leistung in der Detektier-Aufgabe, die sowohl semantische als auch melodische Manipulationen umfasste, wird für das Hören von Opernmusik eine unabhängige Verarbeitung von Text und Melodie nahegelegt (vgl. Bonnel et al. 2001, 1210, 1212, vgl. II.4.2). So schnitt die Gruppe der Profimusizierenden in der Detektier-Aufgabe von melodisch unerwarteten Wendungen zwar deutlich besser ab als die Vergleichsgruppe ohne musikalisches Training, wohingegen ein solcher Effekt beim Detektieren semantischer Manipulationen nicht beobachtet werden konnte (vgl. Bonnel et al. 2001, 1208).

Gerade in diesem Aspekt liegt ein entscheidender Unterschied zu den Ergebnissen der oben skizzierten Studien, in denen musikalisches Training nicht nur Einfluss auf die Musikverarbeitung, sondern auch auf die Verarbeitung sprachlicher Komponenten zeigt. Diese Erkenntnis schließt an Studien an, die unter Berücksichtigung neuronaler Netzwerke auf der Ebene des auditiven Kortex in der Musik- und Sprachverarbeitung auf spezialisierte Mechanismen hindeuten (vgl. u. a. Peretz et al. 1994; Zatorre et al. 2002).¹¹³

Neben der (fremd-)sprachlichen Hörleistung und der darunter u. a. subsumierten Teildimension der (fremdsprachlichen) Lautdiskrimination gibt es weitere Teilbereiche des lautsprachlichen Lernens, die im Fokus durchgeführter Untersuchungen zum Zusammenhang von musikalischem Training und der Förderung des lautsprachlichen Lernens stehen.

So weist beispielsweise Jäncke (2008) in seiner Studie nach, dass Kinder mit musikalischem Training hinsichtlich der Wahrnehmung des Satzakkzents bevorteilt sind; dieser verweist auf den besonders signifikativen Teil eines Satzes oder die aus einer Äußerung neu gewonnenen Informationen (vgl. Jäncke 2008, 365). Hieraus schließt Willems, dass musikalisch geförderte

¹¹³ Hingegen kann durch musikalisches Training im Bereich des Hirnstamms ein funktionaler Transfer beobachtet werden, der ebenso durch das Erlernen einer Sprache angeregt wird (vgl. Shahin 2011, 3; Musacchia et al. 2007).

Kinder im Vergleich zu nicht geförderten insbesondere auf der Ebene der Hör- und Hör-Seh-verstehenskompetenz einen Lernvorteil haben könnten (vgl. Willems 2019, 84), womit die ein-gangs erwähnten Verbesserungen im Bereich der (fremd-)sprachlichen Hörfähigkeit bekräftigt werden.

Auch im Kontext von Emotion lässt sich bei Personen mit musikalischem Training ein bes-eres Dekodieren von Sprachprosodie verzeichnen (vgl. Thompson et al. 2004, 51). Ebenso geht aus der Studie von Thompson et al. (2004) hervor, dass musikalisches Training mit einer erhöhten Sensitivität gegenüber Emotionen verknüpft ist, die sich in der Prosodie einer Fremd-sprache manifestiert (vgl. Thompson et al. 2004, 55).

In Rückbezug auf u. a. Marie et al. (2011) ist festzuhalten, dass neben dem tonhöhenbasierten prosodischen Parameter, dem innerhalb des Diskurses eine bedeutende Relevanz zukommt (nicht nur hinsichtlich der Anzahl der diesbezüglich gewidmeten Studien, sondern ebenso der dieser Dimension beigemessenen Bedeutung), ebenso im Bereich der dauerbasierten prosodi-schen Dimension (Rhythmus, metrische Struktur) positive Transfereffekte als Resultat von mu-sikalischem Training aufgezeigt werden können. So hat sich in mehreren Studien gezeigt, dass das Kodieren metrischer Struktur mit einer erhöhten zeitlichen Genauigkeit in der Sprachver-arbeitung einhergeht (vgl. Shahin 2011, 5).¹¹⁴

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere die tonhöhenbasierten, jedoch auch die dauerbasierten prosodischen Merkmale von Sprache einen relevanten Einflussfaktor hin-sichtlich des lautsprachlichen Bereichs des (Fremd-)Spracherwerbs bilden, die vor dem Hinter-grund von musikalischem Training nachweislich gefördert werden können.

Ausgehend von den positiven Transfereffekten auf der spektralen und temporalen Ebene kann – in Anlehnung an die Erkenntnisse der Studien von u. a. Slevc/Miyake (2006), Milovanov et al. (2010), Richter (2018), der Studie von Kempe et al. (2015) sowie die (mit Bezug zum Spanischen vorliegende) Erkenntnis von Posedel et al. (2012) – davon ausgegangen werden, dass ein ausgeprägtes Wahrnehmungsgefühl für die beiden entsprechenden Parameter Tonhöhe und Rhythmus einen verbesserten Erwerb fremdsprachlicher Aussprache voraussagt (vgl. Suzukida 2021, 51).¹¹⁵

II.4.3.3.2 Musikalisches Training und Förderung nicht-lautlicher Sprachkompetenzbereiche

¹¹⁴ Shahin (2011) verweist hier v. a. auf die Studien von Marie et al. (2010) sowie Neuhaus/Knösche (2008).

¹¹⁵ Dieser Zusammenhang wurde – ohne Fokus auf die Aussprache – in umgekehrter Richtung bereits dargelegt, und zwar insofern, als musikalisches Training zu einer verbesserten Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit führt, welche wiederum für den Erwerb einer Fremdsprache von Bedeutung ist. An dieser Stelle neu ist die Ausweitung auf sowohl Tonhöhen- als auch Rhythmuswahrnehmung sowie der Fokus auf den Sprachkompetenzbereich der Aus-sprache.

Im Folgenden werden Effekte musikalischen Trainings auf nicht-lautliche Kompetenzbereiche des Fremdsprachenerwerbs dargestellt.

Auch im nicht-lautsprachlichen Bereich fremdsprachlicher Kompetenzen ergeben sich für Profimusizierende gegenüber Nichtmusizierenden Vorteile auf unterschiedlichen Ebenen. So verfügen, wie Dittinger et al. (2016) in einer Studie (mit L1 Französisch und L2 Englisch) nachweisen können, Profimusizierende (mit durchschnittlich 17 Jahren Instrumentalpraxis) verglichen mit Nichtmusizierenden über Lernvorteile im Bereich des Wortschatzerwerbs.

So können Dittinger et al. (2016) aufzeigen, dass musikalisches Training bei erwachsenen Lernenden positiven Einfluss auf die Semantikverarbeitung nimmt und dabei nicht nur auf eine höhere Leistung in der schwierigsten Semantikaufgabe, sondern durch besseres Abrufen der neu erworbenen Wörter nach fünf Monaten ebenso auf ein nachhaltigeres Memorieren der neuen Lexik und eine bessere Leistung des Langzeitgedächtnisses hinweist (vgl. Dittinger et al. 2016, 1587).

Ebenfalls im Kontext des Worterwerbs angesiedelt ist die Studie von Tamminen et al. (2017). Aus ihr geht hervor, dass neue Lexeme in gehörter gesungener Version in stärkerem Maße im mentalen Lexikon verankert werden als dies bei deren Erwerb in gehörter gesprochener Form der Fall ist (vgl. Tamminen et al. 2017, 29).

Ein solcher Effekt ergibt sich allerdings nur dann, wenn die in der Worterwerbsphase verwendete Musik den Teilnehmenden bekannt ist; eine analoge Studie zuvor unter Verwendung von den Teilnehmenden unbekanntem Melodien bei der Präsentation der Lexeme ergab o. g. Effekt nicht (22). Die Erkenntnis der zwar etwas zeitverzögerten, jedoch tiefer greifenden lexikalischen Integration der neu erworbenen Wörter gestaltet sich insofern aufschlussreich, dass sie sich auf Nicht-Musizierende bezieht und damit keine Grundlage musikalischen Trainings erfordert.

In der New Yorker Studie von Piro/Ortiz (2009) wurden Fähigkeiten bei Kindern im Wortschatzbereich als Folge musikalischen Trainings untersucht, allerdings mit Fokus auf die Fähigkeit, erstens, den semantischen Gehalt von Vokabeln zu erklären und, zweitens, Wortfolgen in einzelne Wörter zu sequenzieren; diese Fertigkeiten sind dem übergeordneten Zielbereich v. a. der Lesefähigkeit bzw. Lesekompetenzentwicklung zugehörig. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder, die über drei Jahre hinweg schulinstitutionellen Klavierunterricht erhalten hatten, den Kindern der Vergleichsschule in beiden Aufgaben klar überlegen waren, was an frühere Studienbefunde hinsichtlich des Erbringens einer höheren kognitiven Leistung infolge musikalischen Trainings anschlussfähig ist (vgl. Piro/Ortiz 2009, 337).

Die aus der Studie von Piro/Ortiz (2009) ersichtliche Steigerung des Leseverständnisses durch musikalisches Training kann an zahlreiche frühere Studien anschließen (vgl. u. a.

Douglas, Willatts 1994; Anvari et al. 2002; Butzlaff 2000¹¹⁶) bzw. durch weiterführende Studien bestätigt werden (vgl. hierzu u. a. Strait et al. 2011).

Aus der Studie von Lowe (1998a) geht hervor, dass Französischlernende, die im Rahmen des Französischunterrichts Musikunterricht erhalten, sowohl im Leseverstehen als auch in der Anwendung grammatikalischer Strukturen im Bereich mündlicher Sprachproduktion bessere Leistungen abrufen können als die Vergleichsgruppe ohne Musikunterricht (vgl. Lowe 1998a, 230).¹¹⁷

Weitere Studien belegen bei musikalisch trainierten Personen höhere Leistungen im Bereich des verbalen Gedächtnisses:

Chan et al. (1998) liefern in ihrer Studie einen Hinweis darauf, dass dieser Vorteil hinsichtlich größerer verbaler Gedächtnisleistung, welcher in der Studie mit Bezug zu Listenlernen realisiert ist, auf der Tatsache beruht, dass Personen unter Einfluss von intensivem musikalischen Training eine höhere Aktivität der linken Gedächtnishälfte aufzeigen (vgl. Chan et al. 1998, 128) – eine Beobachtung, die unabhängig von einer Untersuchung der verbalen Gedächtnisleistung bereits als Ergebnis früherer Studien vorliegt (vgl. hierzu u. a. Schlaug et al. 1995).

Kilgour et al. (2000) weisen in ihrer Studie nach, dass musikalisch trainierte Personen im Wiederbenennen nicht vertrauter Lyrics sowohl in gesprochener als auch in gesungener Form besser abschneiden als Nicht-Musizierende (vgl. Kilgour et al. 2000, 704).

Für diese Verknüpfung zwischen den Jahren formalen musikalischen Trainings und der Leistung im Wiederabrufen verbaler Stimuli liefern Jakobson et al. (2003) einen indirekten Erklärungsansatz, indem sie in ihrer Studie zum einen aufzeigen, dass musikalisches Training die auditive Verarbeitung zeitlicher Reihenfolge stärkt und zum anderen belegen, dass diese Verarbeitung den Zusammenhang zwischen den Jahren musikalischen Trainings und dem Wiederbenennen gesprochener Stimuli positiv beeinflusst (vgl. Jakobson et al. 2003, 309f.). Somit lässt sich sagen, dass die gesteigerte verbale Gedächtnisleistung bei musikalisch trainierten Personen ein Nebenprodukt des Effekts von musikalischem Training auf die Entwicklung auditiver Verarbeitungsfähigkeiten temporaler Ereignisse darstellt (310f., vgl. II.4.3.3.1) und die Anzahl der Jahre musikalischen Trainings die Fähigkeit beeinflusst, die Reihenfolge von Tönen und Silben zu diskriminieren.

Degé et al. (2011) widmen sich der visuellen und auditiven Gedächtnisleistung bei Kindern. Die Ergebnisse dieser Studie lassen erkennen, dass bereits ein schulisch erweiterter Musikunterricht von zwei Jahren bei zehn- bzw. elfjährigen Kindern zu verbesserten Fähigkeiten

¹¹⁶ Butzlaff (2000) konnte mittels einer Meta-Analyse von 24 Korrelationsstudien eine eindeutige Verbesserung der Lesefähigkeiten infolge musikalischen Trainings feststellen (vgl. Butzlaff 2000, 174).

¹¹⁷ Die hier erfolgte musikpraktische Arbeit wurde als zusätzliches Musikinterventionsprogramm im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts durchgeführt (vgl. Lowe 1998a, 226). Es handelt sich daher um schulischen Musikunterricht in institutionalisierter Form, im Gegensatz zu der innerhalb dieses Kapitels fokussierten außerschulischen, intensiven Instrumentalpraxis im Rahmen formaler musikalischer Bildung sowie individuellen musikalischen Trainings.

visueller und auditiver Gedächtnisleistung führen kann (vgl. Degé et al. 2011, 608). Hieran können die Ergebnisse der Studie von Jentschke/Koelsch (2009) anschließen.

Auch bereits Pastuszek-Lipińska (2008) kann diese Erkenntnis bezüglich der auditiven Gedächtnisleistung vorlegen. Die Autorin stellte in ihrer Studie zur Imitation fremdsprachlicher Phrasen fest, dass Fremdsprachenlernende (mit L1 Polnisch) mit musikalischem Training hinsichtlich der Reproduktion fremdsprachlicher Phrasen bessere Leistungen zeigten als Personen ohne musikalisches Training. Die Gruppe mit musikalischem Training konnte in der Studie mehr Sätze und Satzfolgen wiederholen, mit einer insgesamt geringeren Fehlerquote (vgl. Pastuszek-Lipińska 2008, 67). Hierbei sollten die Teilnehmenden sprachliche Phrasen aus sechs Fremdsprachen nach dem Hören repetieren. Diese Imitation gilt als guter Indikator für das phonologische Kurzzeitgedächtnis (vgl. Pastuszek-Lipińska 2008, 64), das wiederum als Prädiktor für Fremdsprachenlernerfolg angesehen wird (vgl. Gilleece 2006, 121). Eine bedeutende Fehlerquelle waren Segmentierungsfehler, sodass die falsche Aussprache eines einzelnen Segments häufig zur falschen Aussprache weiterer benachbarter Segmente führte. Überdies lag eine deutliche Diskrepanz zwischen der Leistung auf segmentaler und auf prosodischer Ebene vor, dergestalt, dass die prosodische Realisierung deutlich schwieriger erschien; die Forscherin zieht daraus den Schluss, dass segmentale und prosodische Merkmale möglicherweise unabhängig verarbeitet werden und diese Steuerungsprozesse von Profimusizierenden psychoakustisch besser koordiniert und gestaltet werden können (vgl. Pastuszek-Lipińska 2008, 69).

Damit bestätigt die Studie den Einfluss von musikalischem Training sowohl hinsichtlich der perzeptiven als auch der produktiven Dimension von Sprache (vgl. Pastuszek-Lipińska 2008, 71), da – wie bereits erwähnt – vor der Reproduktion sprachlicher Klänge und Strukturen stets deren auditive Wahrnehmung zu sehen ist (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2005, 34), was die Interdependenz beider Dimensionen verdeutlicht.

Die – ebenso in der o. g. Studie berücksichtigte – Kapazität der verbalen Gedächtnisleistung als ein kognitiver Faktor, der im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs im Erwachsenenalter Relevanz erfährt, lässt sich zudem, wie Chan et al. (1998) nachweisen, durch musikalisches Training im Kindesalter positiv beeinflussen (vgl. Chan et al. 1998, 128).

Folgende Erkenntnis hinsichtlich der syntaktischen Verarbeitung in der Erstsprache wird als forschungstheoretische Ausgangsbasis für das im weiteren Verlauf fokussierte musikalische Training in Kombination mit Fremdsprachenerwerb herangezogen:

Auf Basis der in der Einleitung dargestellten gemeinsamen Eigenschaften von Sprache und Musik und insbesondere der Befunde geteilter neuronaler Verarbeitungsmechanismen von (u. a.) sprachlicher und musikalischer Syntax (vgl. II.4.2) sowie auf Basis bereits vorliegender Nachweise über sensitivere Reaktionen auf musik-syntaktische Irregularitäten von Profimusizierenden untersuchten Jentschke/Koelsch (2009) den Entwicklungsverlauf der neuronalen Prozesse, auf Grundlage derer die Verarbeitung musikalischer und sprachlicher Syntax bei Kindern abläuft. Die Verfasser können nachweisen, dass bei Kindern mit musikalischem Training

eine größere Amplitude syntaktischer Negativierung einhergeht, die mit Verarbeitungsprozessen der sprachlichen Syntax assoziiert wird und damit bei diesen Kindern die neurophysiologischen Korrelate sowohl im Bereich der musik-syntaktischen als auch der sprachlich-syntaktischen Verarbeitung früher und stärker entwickelt werden, verglichen mit Kindern, die kein musikalisches Training erhalten (vgl. Jentschke/Koelsch 2010, 37, 49).

Die Autoren führen das Ergebnis auf die zur Verarbeitung der Syntax in beiden Bereichen vorliegenden neuronalen Netzwerke zurück und schlussfolgern, „dass musikalisches Training nicht nur zur Veränderung der Verarbeitungsprozesse bei der Musikwahrnehmung führt, sondern auch Prozesse der Syntaxverarbeitung im Sprachbereich“ (Jentschke/Koelsch 2010, 50) gefördert werden. Weiterhin deutet die Tatsache, dass bei sprachnormalen Kindern im Gegensatz zu sprachentwicklungsgestörten Kindern eine deutliche hirnelektrische Antwort als Reaktion auf irreguläre Akkorde wahrzunehmen waren, darauf hin, dass Kinder im vierten bzw. fünften Lebensjahr und bei normaler Sprachentwicklung imstande sind, musikalische Syntax schnell und präzise zu verarbeiten. Die Autoren nennen diesen Befund bemerkenswert, insbesondere vor dem Hintergrund, dass verschiedene Theorieansätze den Erwerb der westlichen Musik zugrunde liegenden musikalischen Syntax als langsam bezeichnen und ihn zwischen dem sechsten und siebten Lebensjahr verorten (vgl. Jentschke/Koelsch 2010, 50).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder mit musikalischem Training nicht nur auf die Manipulation musikalischer, sondern auch sprachlicher Syntax stärker reagieren als Kinder ohne formale musikalische Ausbildung, woraus sich eine bessere Syntaxverarbeitung in Sprache mittels musikalischen Trainings ergibt. Durch das Praktizieren von Musik erworbene Fähigkeiten können also die Verarbeitung anderer kognitiver Bereiche beeinflussen (vgl. Jentschke/Koelsch 2010, 51; II.4.2); dies ist in Bezug auf die Syntax der Erstsprache der Fall, woraus sich Vermutungen über die verbesserte Verarbeitung ebenso fremdsprachlicher Syntax anstellen lassen.

Zeromskaitė (2014) verweist auf den Wirkungsgrad von musikalischer Expertise im Bereich unterschiedlicher kognitiver Domänen, indem sie hervorhebt, dass musikalische Expertise das auditive System nicht nur in Bezug zu Musik-, sondern auch zu Sprachverarbeitung fördert und gleichzeitig die damit verknüpften kognitiven und neuronalen Systeme trainiert werden. Hervorgehoben wird als Fazit eines Reviews zahlreicher durchgeführter Studien insbesondere zum Effekt musikalischen Trainings auf phonologische Fähigkeiten und Lesefähigkeiten im Zweitspracherwerb, dass bei musikalisch trainierten Individuen verbesserte auditive und kognitive Fähigkeiten zu erkennen sind, die ihrerseits Elemente phonologischer Fertigkeiten sowie der Lesefähigkeit darstellen (vgl. Zeromskaitė 2014, 86). Diese Erkenntnisse bestätigen zahlreiche o. g. Befunde, v. a. mit Blick auf phonologische Fähigkeiten im Kontext des Zweitspracherwerbs.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass von multidimensionalen Verbesserungen kognitiver Prozesse infolge musikalischen Trainings gesprochen werden kann. So konnten Studien z. B. in Bezug zur Strukturverarbeitung in Musik und Sprache¹¹⁸ deutliche Vorteile bei Personen mit musikalischem Training aufzeigen, andere den Vorteil des musikalischen Trainings auf den Bereich von Semantik übertragen, indem gezeigt werden konnte, dass erwachsene Lernende bei der Semantikverarbeitung positiven Einfluss aus ihrem musikalischen Training generieren können, woraus Dittinger et al. (2016) schließen, dass frühes musikalisches Training den späteren Fremdsprachenerwerb erleichtern kann.

Diese Ergebnisse können, so die Argumentation im Rahmen der vorliegenden Arbeit, wiederum auf die innerhalb der Einleitung besprochenen z. T. sich überschneidenden akustischen Merkmale (bzw. deren phonologische Repräsentation in Form prosodischer Parameter) zurückgeführt werden, auf denen die beiden aus auditiven Signalen bestehenden Bereiche Musik und Sprache beruhen und weil sie darüber hinaus über z. T. überlappende neuronale Netzwerke bereits für ihre Perzeption verfügen (vgl. Dittinger et al. 2016, 1584).

Neben diesen Verbesserungen in verschiedenen Dimensionen der Sprachverarbeitung konnte anhand dieses Überblicks gezeigt werden, dass neben der Frage einer verstärkten Implementierung von Musik in Bildungskontexten, die vor dem Hintergrund der aufgezeigten Effekte lohnenswert erscheint, das Forschungsfeld zu musikalischem Training schier unerschöpflich anmutet. Dies mag zum einen daran liegen, dass – wie eingangs erwähnt – die Gehirnforschung sich dieses Gebiet inhaltlich zunutze macht, um Einzelstrukturen im Aufbau des menschlichen Gehirns im Detail zu erforschen. Zum anderen mag dies darauf beruhen, dass Sprache viele verschiedene Einzelkomponenten aufweist, die Gegenstand von Untersuchung sein können. Hieran verdeutlicht sich die Vielschichtigkeit und komplexe Natur des Zusammenhangs zwischen Sprache und Musik.

Letztlich sei erwähnt, dass die Transfereffekte infolge musikalischen Trainings auf den Fremdsprachenerwerb neben außersprachlichen Faktoren wie allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, deren Bedeutung in zahlreichen Studien hervorgehoben wird (vgl. hierzu u. a. Zeromskaite 2014, 84; Christiner 2018; Christiner et al. 2022a) zentral mit der Intensität des Trainings, also der am Instrument verbrachten Übezeit, zusammenhängen: Je höher diese ist, d. h. je mehr Übungsstunden musikalischer Instrumentalpraxis vorliegen, desto mehr Bewegungsabläufe werden internalisiert und automatisiert; je höher der Grad der Automatisierung wiederum ist, desto größer gestaltet sich das damit verknüpfte Potenzial an Leistungssteigerung – dies gilt etwa analog zum Sport; je mehr Zeit mit Üben einer bestimmten Tätigkeit aufgewendet wird, desto eher wird sie in ihren Bewegungsabläufen perfektioniert (vgl. Spitzer 2007, 67).

In diesem Zusammenhang erscheint die aus der Studie von Musacchia et al. (2007) hervorgehende Erkenntnis aufschlussreich, dass die subkortikale Repräsentation von Sprache bei

¹¹⁸ Limitierend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass es hier (Bezug nehmend auf etwa Jentschke/Koelsch 2009) um die Syntaxverarbeitung bei Kindern im Alter von 4-5 bzw. 10-11 Jahren geht und somit die Verarbeitung von Syntax in der Erstsprache der Kinder fokussiert wurde.

Personen mit musikalischem Training mit deren zeitlichem Umfang an musikalischem Training verknüpft ist (Musacchia et al. 2007, 15896).

Neben der Trainingsintensität spielt in diesem Kontext der Zeitpunkt des Beginns von musikalischem Training eine entscheidende Rolle: Je früher dieser ist, desto leichter und schneller laufen strukturelle Plastizitätsprozesse im Gehirn ab, d. h. desto formbarer sind die Hirnareale, die für die Musikverarbeitung und damit implizit für alle kognitiven Dimensionen, die dadurch positiv beeinflusst werden können, zuständig sind. Dies gilt in besonderer Weise dann, wenn musikalisches Training unter sieben Jahren begonnen wird (vgl. Hallam/Himonides 2022, 36f.).

Eine der Fragen, die bestehen bleibt und gerade im Quervergleich vieler Einzelstudien einige Herausforderungen birgt, ist diejenige nach dem Umfang des musikalischen Trainings – ein Faktor, der jedoch im schulischen Kontext des Fremdspracherwerbs nicht oder nur in Ansätzen kontrolliert werden kann (vgl. hierzu auch Willems 2019, 88) und wozu weitere nicht kontrollierbare Umweltfaktoren sowie höchst individuelle interpersonale Unterschiede hinzutreten. Nur durch die Kontrolle dieser Faktoren könnten sich Studienergebnisse, die sich dem Einfluss musikalischen Trainings auf den Fremdspracherwerb widmen, vergleichbarer erweisen.

II.5 Zum Musikeinsatz im Französischunterricht

Im folgenden Kapitel wird der didaktische Einsatz von Musik im Rahmen des Französischunterrichts beleuchtet. Hierbei liegt der Fokus nach einem kurzen Überblick über die Anfänge sowie zentrale historische Entwicklungspunkte des Musikeinsatzes im fremdsprachendidaktischen und insbesondere französischunterrichtlichen (Schul-)Kontext (vgl. II.5.1) unter II.5.2.1 zunächst auf der Vielfalt möglicher Musik sowie der damit verbundenen Zielkompetenzen, sodann auf der durch den didaktischen Einsatz von Musik geförderten (supra-)segmentalen Aussprachekompetenz (vgl. II.5.2.2). Anschließend werden methodisch-didaktische Ansätze mit Ziel des Prosodieerwerbs diskutiert (vgl. II.5.3.1), wobei II.5.3.2 explizit auf die Aktivität Singen zum Aufbau fremdsprachlicher prosodischer Kompetenzen im Französischen fokussiert.

II.5.1 Historischer Abriss

Die Betrachtung des Musikeinsatzes im Kontext des Französischunterrichts aus historischer Perspektive kann keineswegs in aller Ausführlichkeit erfolgen und wäre andernfalls, wie etwa Andreas Rauchs Monografie mit dem Titel *Musikeinsatz im Französischunterricht. Eine historische Darstellung bis 1914*, selbst eine eigene Forschungsarbeit. Daher wird nachfolgend ein grober Überblick über die historischen Entwicklungslinien von den Anfängen des Musikeinsatzes im Französischunterricht bis ins 20. Jahrhundert hinein fokussiert. Im Mittelpunkt steht hierbei, ebenso wie in der gesamten Arbeit, das Singen.

Bereits zur Zeit der Antike sowie des Mittelalters finden sich musikalische Bausteine, die im Rahmen des deutschen Französischunterrichts zur Anwendung kommen. Die bevorzugte Verwendungsform liegt hierbei im Einsatz musikalischer Elemente in Mnemotechniken und Sprechübungen (vgl. Rauch 2019, 471).

Im Mittelalter ist es v. a. der die sog. Guidonische Musiklehre verfechtende klerikale Lehrer Guido von Arezzo, der gemäß der Vermittlungsebenen der Guidonischen Hand,¹¹⁹ mittels der das Singen als akustisch-artikulatorische Dimension durch eine zusätzliche visuelle und haptische ergänzt wird (vgl. Rauch 2019, 48). Rhythmisches Lernen ist dominierend, sodass die lateinische Sprache durch Singen¹²⁰ gelehrt und dabei zunächst der Sprachfluss und der der Sprache zugrunde liegende Rhythmus einstudiert werden. Dieses Element rhythmischen Lernens wird im Fremdsprachenunterricht ebenso aufgegriffen, und die Schulung der korrekten Ausspracheweise und Intonation erfolgt metrisch (vgl. Rauch 2019, 49–51). Es lässt sich festhalten, dass bereits in der Antike und im Mittelalter im Sinne des Primats des Mündlichen „die Ausspracheschulung durch Singen einen wichtigen Platz“ (Rauch 2019, 56) einnimmt.

¹¹⁹ Vertiefend nachzulesen bei Rauch (2019, 48–50).

¹²⁰ Im Lernen durch Singen und dem Einsatz des Chorgesangs wird hierbei auf die aus der Antike stammende Tradition der sog. *Memoria*-Lehre zurückgegriffen (vgl. Rauch 2019, 49).

Während der frühen Neuzeit steht v. a. die Vermittlung von Kirchenliedern in deutscher und französischer Sprache sowohl im Rahmen des Religions- als auch des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund (vgl. Rauch 2019, 79).

Der historisch größte Stellenwert von Musikeinsatz im Französischunterricht lässt sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beobachten: Im Zuge der Entwicklung von Französisch als Hauptfach sowie im Zuge der Reformmethode, die sich während der neusprachlichen Reformbewegung Ende des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts herausbildet und sich um 1900 zur direkten Methode weiterentwickelt, kommt dem Einsatz von Liedern im Französischunterricht eine zusehends stärkere Bedeutung zu (vgl. Rauch 2019, 471).

Schneider (1995) hebt in diesem Zusammenhang des bildungsinstitutionell angebundenen Praktizierens von Chansons, die im 17. und 18. Jahrhundert hauptsächlich aus *chansons spirituelles*¹²¹ bestanden, die im Laufe des 18. Jahrhunderts wachsende Bedeutung des Fabelsingsens nach Fabeln von v. a. La Fontaine hervor (vgl. Schneider 1995, 602).

Vor dem Hintergrund der Schwerpunktsetzung innerhalb der vorliegenden Arbeit auf der Aussprache erscheint insbesondere die im Rahmen der neusprachlichen Reformbewegung stattfindende didaktische Verwendung von Liedern zum primären Zwecke der Ausspracheschulung aufschlussreich (vgl. Rauch 2019, 286). Diese zentrale Entwicklungslinie lässt sich insbesondere auf die „Ausbildung der artikulatorischen Phonetik“ (Rauch 2019, 471) zurückführen, die mit einer deutlich erkennbaren Verbesserung im Bereich der Ausspracheschulung einhergeht (vgl. Rauch 2019, 471).

Eine in diesem Rahmen systematisch erfolgende, explizit fokussierte Schulung von Aussprache ist seitdem bis heute im Französischunterricht in dieser Form nicht zu finden und zeigt neben der hohen Bedeutsamkeit des Liedes selbst die Relevanz einer ausgebauten phonetisch-phonologischen Grundlegung auf, wie sie, wie wir unter 2.2 gesehen haben, ebenfalls im heutigen Rahmen des Französischunterrichts nicht vorzufinden ist.

Rauch (2019) hebt in diesem Kontext hervor, „dass die Phonetiker der Musikalität der Sprache eine besondere Bedeutung zuschreiben“ (Rauch 2019, 286), wobei als zentrale Voraussetzung eines Trainings von Lautproduktion das musikalische Gehör und damit verbunden die Perzeption genannt wird – eine nicht wegzudenkende Verknüpfung, wie sie heute u. a. von Mordellet-Roggenbuck ebenso hervorgehoben wird (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2005, 34).¹²²

Nach Abklingen der Reformbewegung wird unter Herausbildung einer vermittelnden Sprachdidaktik die primär ausspracheschulende Funktion des Einsatzes von Liedern im Französischunterricht in eine landes- und kulturkundliche umgemünzt, wobei eine klare Abwendung von didaktisierten hin zu ausschließlich authentischen Texten wahrgenommen werden kann (vgl. Rauch 2019, 407).

¹²¹ Diese setzten sich größtenteils aus „parodierten weltlichen Melodien, insbesondere Vaudevilles, [...] [zusammen], die auch im Katechismusunterricht gesungen wurden“ (Schneider 1995, 602).

¹²² Diese Grundlegung der Hörfähigkeit als Basis für weitere fremdsprachliche Kompetenzen hat ihren Ursprung ebenso bereits in der Antike, aus der im Mittelalter didaktische Maximen erwachsen (vgl. hierzu Rauch 2019, 56).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Musikeinsatz im Fremdsprachenunterricht seit fünf Jahrhunderten eine Rolle spielt, die je nach „didaktische[r] Strömung von musikalischen Formen begleitet“ (Rauch 2019, 469) wird, woraus sich ein diachron variierender Stellenwert von Musik im Französischunterricht ergibt.

Hierbei wird der inhaltsbezogenen Implementierung von musikalischen Formen sowie dem Singen in der Antike, im Mittelalter und insbesondere im Lichte der neusprachlichen Reformbewegung eine große Bedeutung beigemessen. Dieser ganzheitlich angelegten Ausspracheschulung mittels des Singens steht ein vermehrt funktional-strukturaler Liedeinsatz zum selben Zwecke zur Zeit der direkten Methode gegenüber (vgl. Rauch 2019, 469).

II.5.2 Formen- und Funktionsvielfalt von Musik im Französischunterricht

Dieses Unterkapitel widmet sich zweierlei Themen: einerseits einer überblicksartigen Zusammenschau möglicher Musikstile und -formen (inklusive Skizzierung jeweiliger Charakteristika), die im Rahmen des Französischunterrichts didaktisch eingesetzt werden (können), andererseits den damit intendierten Kompetenzbereichen (vgl. II.5.2.1), um auf dieser Grundlage die Förderung der segmentalen und prosodischen Kompetenz (vgl. II.5.2.2) durch den Einsatz von Musik zu betrachten und didaktische Ansätze zum Prosodieerwerb durch Musik und Singen darzustellen (vgl. II.5.3).

Unabhängig von spezifischen Überlegungen zur Schulung einzelner Kompetenzbereiche durch Musik lassen sich folgende allgemeine Chancen von Musik im Fremdsprachenunterricht beobachten: Musik kann die Entwicklung und Steigerung der Lernmotivation fördern (vgl. Mössel 2016, 8; Ludke 2009, 10). Darüber hinaus eröffnet Musik eine große Bandbreite möglicher pädagogischer Interessen, die im Sinne der Sprachprogression durch Lieder verfolgt werden können und bietet vielfältige Zugänge und didaktische Zielkompetenzen (vgl. Schillmöller 2006, 8). Die Beschäftigung mit Liedern kann überdies einen wichtigen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Kultur von Zielsprachenländern leisten (vgl. Nieweler 2017, 224).

Gemeinsames Musizieren kann die sozialen Kompetenzen fördern (vgl. Saarikallio 2019). So kann durch chorisches Singen – mehr als durch chorisches Sprechen – die soziale Kommunikation der Lernenden positiv beeinflusst werden (vgl. Pearce et al. 2016). Das Singen von Liedern kann im Sinne einer gemeinschaftlichen Aktivität zu einem positiven Lernklima beitragen, insbesondere mit Blick auf die Neubildung von Lerngruppen der 6. Klasse nach einer Sprachenwahl. So lässt sich durch das Singen die Bildung neuer Lerngemeinschaften insbesondere in der Unterstufe begünstigen (vgl. Feuge 2008, 21), was in der Mittel- und Oberstufe nicht vergleichbar möglich ist, da das Klassenklima ungehemmtes, motiviertes Singen meist nicht zulässt (vgl. Lauret 2007, 130) und daher oft mit einem unangenehmen Gefühl konnotiert wird.

Dennoch lassen sich auch bereits geformte Gruppenstrukturen durch gemeinsames Musizieren festigen (vgl. Willems 2023, 51).

Doch auch mit Blick auf individuelle Entwicklungsprozesse ergeben sich durch Musizieren zahlreiche Vorteile, so etwa ein gesteigertes Selbstvertrauen (vgl. Lawendowski/Bieleninik 2017), eine verstärkte Durchhaltefähigkeit (vgl. Jucan/Simion 2015) oder eine erhöhte Fehler- bzw. Frustrationstoleranz (vgl. Kruse-Weber/Parncutt 2014). Die genannten und durch das Musizieren geförderten Aspekte stellen zwar keine unmittelbaren fachspezifischen Kompetenzen dar, können jedoch im Kontext des schulischen Fremdspracherwerbs im Sinne von Transfer-effekten nutzbar gemacht werden, da sie auch beim Erwerb einer Fremdsprache Relevanz aufweisen (vgl. Willems 2023, 52).

Anhand der genannten Aspekte wird die Funktionsvielfalt des Musikeinsatzes im Fremdsprachenunterricht allgemein bereits deutlich. Wie dieser im Näheren gestaltet sein kann, wird anhand des folgenden Überblicks skizziert.

II.5.2.1 Überblick

Musik kann im Rahmen des Französischunterrichts unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte behandelt werden. Zunächst ist zu klären, welche Arten von Musik im Französischunterricht eingesetzt werden können; in der Folge werden mögliche Zielkompetenzen aufgezeigt und so verschiedene mögliche Ziele des Einsatzes von Musik überblicksartig vorgestellt. An dieser Stelle wird angemerkt, dass unterschiedliche Schwerpunktsetzungen genannt und skizziert werden, ohne diese im Detail zu besprechen, da das Hauptaugenmerk ausgehend von dem hier präsentierten Überblick über die Einsatzmöglichkeiten ab II.5.3.2 auf der im Rahmen der vorliegenden Studie fokussierten Aussprachekompetenz liegt. In der folgenden Betrachtung wird der Schwerpunkt auf diejenigen musikalischen Genres gelegt, die im Rahmen der Interventionsstudie zum Einsatz kamen.¹²³

Es lässt sich feststellen, dass die Gattung Lied diejenige ist, womit Musik im Rahmen ihrer didaktischen Eignung im Fremdsprachenunterricht wohl zuallererst assoziiert wird. Um jedoch die unterschiedlichen, konkreten musikalischen Formen in ihrer möglichen Bandbreite näher zu betrachten, wird zunächst darauf verwiesen, dass die konkret verwendete musikalische Gattung z. T. eng verflochten ist mit der Genreauswahl, die einem Lied zugrunde liegt. In diesem Kontext sind zunächst die Lieder anzuführen, wobei man mit Blick auf das Französische unabdingbar auf die Gattung Chanson trifft.

¹²³ Gleichzeitig handelt es sich hierbei um diejenigen Genres, die im Rahmen des Französischunterrichts zu Teilen bereits Verwendung finden und zu denen – ebenso teilweise – didaktische Handlungslinien vorliegen. Unabhängig davon können grundsätzlich alle Arten von Musik auch im Rahmen des Französischunterrichts behandelt werden.

II.5.2.1.1 Das französische Chanson

Zunächst gilt es festzuhalten, dass das französische Chanson einer disparaten Begriffsdefinition unterliegt: Während in Willems Beitrag (2019) eine von u. a. Gourvenec (2017) und Mösel (2016) vorgeschlagene weitgefaste Begriffsbestimmung fokussiert wird, existieren ebenfalls Chansondefinitionen, die expliziten Bezug auf die Troubadourlyrik nehmen (vgl. Calvet 2013); ebenso liegen Definitionen mit konkretem Verweis auf die genreanzeigende Dimension Singer/Songwriter vor (vgl. Robine/Hidalgo 2006).

In dem von Gourvenec (2017) aufgefassten Begriffsverständnis werden v. a. Überlegungen zu interdependenten Aspekten zwischen den für das Chanson als konstitutive Komponenten genannten Elementen Text, Musik und Interpret bzw. Interpretin angestellt, wobei insbesondere das Verhältnis der drei Bezugselemente im Vordergrund der Betrachtung steht. Insgesamt ergibt sich hieraus ein „système complexe articulant trois composantes nécessaires interreliées“ (Gourvenec 2017, 33).

Willems verweist auf weitere Definitionsansätze, die beispielsweise eine historische Perspektivierung des Terminus fokussieren; dort werden überdies Elemente benannt, die auf die Bedeutung der komponierten Werke abzielen (vgl. u. a. Zürn 2017).

Im MGG2 wird das Chanson wie folgt definiert:

Der Begriff Chanson bezeichnet nicht nur das gesungene französische einstimmige Lied bzw. im 20. Jh. auch das Lied in anderen Sprachen,¹²⁴ das stilistisch dem zeitgenössischen französischen Chanson entspricht, sondern auch das kleine, einfache, natürliche, zum gesungenen Vortrag bestimmte Versgedicht, das in der Regel mehrere Couplets hat. Das einstimmige Chanson existierte in allen Zeitaltern. Erst nachdem die mehrstimmige Chanson des 15. bis 17. Jh. durch andere Gattungen abgelöst wurde, trat das einstimmige Chanson vom 17. Jh. an stärker in den Vordergrund. Die in Deutschland bis heute übliche Abgrenzung zwischen dem ›wertvollen‹ Volkslied und dem ›minderwertigen‹ Gassenhauer gab es und gibt es in Frankreich nicht (Schneider 1995, 601).

An diese Definition kann im Rahmen dieser Arbeit angeschlossen werden. Somit kann der Terminus des französischen Chansons als gesungenes einstimmiges französischsprachiges Lied verstanden werden, das i. d. R. einem strophischen Aufbau folgt. Mit Letztgenanntem ist bereits das erste charakteristische Merkmal eines Chansons benannt, denn das Chanson stellt i. d. R. ein Strophenlied dar. Dabei entsprechen die mit Schneider (1995) genannten Couplets den einzelnen Strophen, mitunter auch Verse genannt. Diese gestalten sich i. d. R. „leicht, einfach, fließend und natürlich“ (Schneider 1995, 603). Dieser Eindruck von Einfachheit resultiert aus der Struktur der Strophen, denn der formale Aufbau gestaltet sich wie folgt:

„In a French strophic song, as a rule, all stanzas are positionally parallel“ (Dell/Halle 2009, 10). Diese parallele Anlage der verschiedenen Strophen wird von Dell (2015) als

¹²⁴ Im Zuge seiner internationalen Verbreitung im 20. Jahrhundert hat sich das Chanson zu einer gleichnamigen Gattung etabliert, obwohl „eine genaue Abgrenzung gegenüber Schlager, Protestsong, Bänkelsang, Moritat oder Couplet nicht einfach bzw. oft nicht zu vollziehen ist“ (Schneider 1995, 613).

Grundcharakteristikum traditioneller französischer Lieder¹²⁵ aufgegriffen: Von ihm wird auf eine Abfolge von Strophen verwiesen, die alle derselben Form folgen, d. h. mit identischer Melodie sowie mit dem in gleicher Weise strukturierten Sprachmaterial (vgl. Dell 2015, 202).

Diese Struktur geht damit mit dem allgemeinen Verständnis eines einfachen Strophenlieds einher, das mit Bezug auf die deutsche Sprache ebenfalls zu beobachten ist, etwa in der Form des Volkslieds. Die grundsätzliche Assoziation des beschriebenen formalen Aufbaus der Strophen liegt v. a. in der o. g. Einfachheit, wodurch das Chanson i. d. R. eingängig wirkt. Dieser von der beschriebenen Einfachheit ausgehende Reiz im Gegensatz zu Komplexität kommt in folgender Aussage in Verbindung mit dem Erfolg von Chansons zum Ausdruck:

Im Chanson nach dem Zweiten Weltkrieg hat der *auteur-compositeur-interprète* das größte Prestige, obwohl diese Personalunion keineswegs den Erfolg der Chansons ausmacht. Das künstlerisch, also textlich und musikalisch anspruchsvollste Chanson ist kaum einmal das erfolgreichste. (...) Die Relation zwischen Text und Musik ist dadurch gekennzeichnet, daß die Musik der sprachlichen Botschaft, der Vervollständigung ihres Sinns zu dienen hat, wie die Formulierung eines Kenners wie Jean Wiener zeigt: *La musique doit surtout mettre en valeur le texte et en faciliter l'absorption; elle doit aussi naturellement le faire aimer davantage.* (Schneider 1995, 612).

Trotz des dienenden Charakters, der die musikalische Ebene insbesondere im Chanson des 20. Jahrhunderts aufweist, kann nicht auf eine Dominanz des Textes, d. h. der sprachlichen Ebene, geschlossen werden. Der Idealfall des Text-Musik-Verhältnisses liegt laut Schneider (1995) in einer „möglichst enge[n] Zusammenfügung des sprachlichen und des musikalischen Elements, so daß sich eine Symbiose ergibt“ (Schneider 1995, 612).¹²⁶

Neben der strophischen Gliederung und der i. d. R. simplen formalen Struktur zeichnen sich Chansons bezogen auf die zugrunde liegende Sprache dadurch aus, dass der Liedtext meist recht kurz ist (vgl. Gourvenec 2017, 33) und dass zu der Simplizität des Aufbaus und der Transparenz in der Struktur, zu der die bereits genannten Aspekte führen, überdies die meist wörtliche Repetition des Refrains beiträgt. Willems zufolge liegt darin insbesondere für Französischlernende ein möglicher essenzieller Aspekt der Verstehenserleichterung (vgl. Willems 2019, 223). Als weitere Charakteristika gelten Reime am Ende von Versen bzw. Ähnlichkeiten im Klang innerhalb einzelner Verse; solche phonologischen Merkmale stehen oftmals in engem Verhältnis zur musikalischen Ebene. Die den Text umfassende Lexik kann einerseits den semantisch-thematischen Gehalt des Chansons bestimmen, andererseits kann das verwendete Sprachregister indirekt herauszulesende Informationen enthalten und / oder einen Adressatenbezug aufweisen. Nicht zuletzt kann ebenso auf syntaktisch-grammatikalischer Ebene die

¹²⁵ Der Anhang der Studie von Dell (1989) gibt einen Überblick über eine Auswahl bekannter Volks- und Werbelieder aus dem Bereich *chansons françaises traditionnelles*. Dabei werden unter Volksliedern Kinderlieder, Lieder anzüglichen Inhalts, Trinklieder sowie Lagerfeuerlieder gezählt (vgl. Dell 2015, 185).

¹²⁶ In dieser angestrebten Einheit von Text und Musik liegt Schneider zufolge die beste Garantie für seinen Erfolg (vgl. Schneider 1995, 612).

inhaltliche Aussage des Chansons zusätzlich betont werden, etwa durch die zum Einsatz gebrachte Versform (vgl. Willems 2019, 223).¹²⁷

Es folgen Überlegungen zum didaktischen Einsatz von Chansons im Französischunterricht:

Insbesondere in Bezug auf die hier dargestellten Merkmale lässt sich aus didaktischer Sicht evaluieren, ob die potenziell vorliegende Diskrepanz zwischen dem sprachlichen Niveau des Chansons zum einen und dem vorherrschenden Sprachniveau sowie den individuellen Voraussetzungen auch hinsichtlich Interesses, Themenbezug etc. der Lerngruppe zum anderen eine Behandlung des Chansons im Unterrichtsrahmen dergestalt erlaubt, dass sich eine sprachliche Progression für die Lerngruppe ergeben kann; dies sollte stets Ziel der didaktischen Vorüberlegungen von Seiten der Lehrkraft sein (vgl. Willems 2019, 223).

Wird hingegen die Diskrepanz auf sprachlicher Ebene zwischen den Voraussetzungen der Lernenden sowie dem sprachlichen Gehalt des Chansons als zu hoch eingeschätzt, sollte von einem Einsatz dieses Liedes Abstand genommen und ein niveauadäquateres Chanson, was die Aspekte Altersgerechtigkeit, Themeninteresse sowie Niveaustufe der Zielsprache angemessen berücksichtigt, ausgewählt werden, um realistisch zu erreichende Lernziele zu initiieren.

Als nächstes distinktives Element wird – dem Definitionsansatz von Gourvennec folgend – die musikalische Dimension betrachtet. Losgelöst vom Grad der Analysetiefe, welche als Produkt der musikalischen Vorerfahrungen der Lehrkraft sowie den sprachlichen Mitteln der Lernenden gelten kann, hebt Willems die Relevanz der Berücksichtigung durch die Musik bei den Lernenden ausgelösten Emotionen hervor, wobei explizit betont wird, dass es hierfür keiner musikwissenschaftlicher Fachbegriffe bedarf; so können Aspekte wie Musikstil, Instrumentierung, Rhythmus, Melodieführung oder Dynamik sowie ebenso das Text-Musik-Verhältnis berücksichtigt werden (vgl. Willems 2019, 223).

Im Zentrum der Frage nach der Effizienz steht hier die erforderliche Kompetenz der Lernenden, ihre auditiven Eindrücke zu verbalisieren (vgl. Willems 2019, 223).¹²⁸ Daher ist an dieser Stelle aus didaktischer Perspektive das Erfordernis einer sprachlichen Vorentlastung im Sinne eines Erarbeitens der für das Schildern auditiver Impressionen nützlichen sprachlichen Mittel unbedingt hervorzuheben (vgl. Willems 2019, 224).

Die dritte von Gourvennec angeführte Ebene neben Text und Musik ist die des Interpreten bzw. der Interpretin. Hier gilt es im Vorfeld zu prüfen, ob ein Verschmelzen zwischen Autor bzw. Autorin und Interpret bzw. Interpretin besteht, ob eventuell unterschiedliche Interpretationen eines Chansons vorliegen und wie die Rezeptionsebene diese verschiedenen Coverversionen u. U. beeinflussen könnte. Obwohl verschiedene Unterrichtskonzepte darauf hindeuten, dass interpretenbezogene Aspekte eher selten in Chansonarbeit integriert werden, untermauert Willems an dieser Stelle die Wirkkraft dieses Parameters, da die individuellen Wirkfaktoren

¹²⁷ Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit typischen Merkmalen des französischen Chansons sei auf Gourvennec 2017, 33–44 verwiesen.

¹²⁸ Diese Fähigkeit der *musical literacy* kann als Erweiterung der *audio literacy* und analog zu den innerhalb der Fremdsprachendidaktik etablierten Konzepten wie etwa der *visual literacy* aufgefasst werden (vgl. Willems 2019, 223).

der jeweiligen Interpreten bzw. Interpretinnen durch ihre Stimmgebung, Akzentsetzung etc. potenziell hohen Einfluss auf das Verständnis des Chansons nehmen können (vgl. Willems 2019, 224).

Weiterhin ist zu klären, welche Formen didaktischen Einsatzes die Musikgattung Chanson ermöglicht. Bezüglich der möglichen Verwendbarkeit von Chansons im Französischunterricht lässt sich sagen, dass

sich schließlich mit französischsprachigen Chansons jegliche im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR, Europarat 2001, Council of Europe 2018) bzw. in den *Bildungsstandards* (KMK 2004, KMK 2004a, KMK 2012) definierten Kompetenzbereiche fördern und darüber hinaus fächerübergreifende Inhaltsbereiche, welche beispielsweise die Kultusministerkonferenz in den Feldern Berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratie- und Europabildung oder Medienbildung verortet und nachdrücklich zur Behandlung in Schulen empfiehlt (vgl. KMK o. J.), im Französischunterricht umsetzen [lassen] (Willems 2019, 235).

Dieses Zitat betont die Funktionsvielfalt, die sich aus der Thematisierung von Chansons im Französischunterricht ergibt,¹²⁹ und lässt sich auf Pop- und Rocksongs, Raps sowie auf weitere Musikgenres übertragen. Für die genannten Musikgattungen wird jeweils eine kurze Übersicht gegeben.

II.5.2.1.2 Pop- und Rockmusik

Pop- und Rocksongs, so Usbeck-Frei (2019), bringen durch ihre Authentizität, d. h. den nicht didaktisierten Charakter, ihre Aktualität, ihren kulturellen Gehalt und ihren ausgeprägten Grad an Identifikations- sowie Motivationspotenzial eine besondere Eignung für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht mit (vgl. Usbeck-Frei 2019, 93).¹³⁰

Usbeck-Frei stellt des Weiteren die beiden Aspekte „emotionaler Gehalt und affektive Reaktion der Hörenden“ (vgl. Usbeck-Frei 2019, 94) als Generator für Sprechansätze vielfältiger Art dar, welche wiederum zu sprachlichem Handeln führen (vgl. Usbeck-Frei 2019, 94), der gemäß den aktuellen Leitlinien des modernen Fremdsprachenunterrichts u. a. zum Ziel gesetzten Handlungsorientierung. Ein weiterer Vorteil liegt laut Usbeck-Frei im Lebensweltbezug sowie der Alltagsrelevanz dieser Musik, indem die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts authentisch genutzten und geübten sprachlichen Aktivitäten durch die Präsenz der Musik in der Lebenswelt der Lernenden von ihnen durch Vergleichen, Abgleichen, Erweitern etc.

¹²⁹ Zur integrativen Schulung unterschiedlicher, gebündelter Sprachkompetenzen vgl. Mösel (2016).

¹³⁰ Es gilt anzumerken, dass Usbeck-Frei (2019) den Terminus Pop- und Rocksongs aus Gründen der Einfachheit für alle modernen Musikstile der Unterhaltungsmusik ab etwa 1960 verwendet. Überdies bezieht sich Usbeck-Frei in ihrem Beitrag nicht explizit auf den Französisch-, sondern auf Fremdsprachenunterricht i. A. und dabei vordergründig auf den Englischunterricht; die o. g. Aspekte lassen sich nach Auffassung der Verfasserin der Arbeit jedoch ebenso auf die Didaktik des Französischunterrichts übertragen.

unmittelbar auf ihren Alltag transferiert werden kann (vgl. Usbeck-Frei 2019, 94). Einschränkend gilt es anzufügen, dass diese Hypothese hinsichtlich Musikrezeption der Lernenden im Alltag zunächst empirisch überprüft werden müsste. Vor dem Hintergrund der Vielfalt von Musikstilen scheint die obige Formulierung die tatsächliche Bandbreite lebensweltlichen Musikkonsums womöglich nicht gänzlich abzubilden und etwa Französischlernende, die eine Instrumentalpraxis aufweisen und im freizeitlichen Rahmen durchaus sog. „Klassik“ bzw. „Klassische Musik“ (vgl. II.5.2.1.4) hören, zu exkludieren. Überdies sind Pop- und Rocksongs meist „kurze, thematisch abgegrenzte, abgeschlossene Sinn-Einheiten“ (Usbeck-Frei 2019, 95), analog zu Kurzgeschichten in der Prosa zu betrachten, wobei in beiden Fällen für Jugendliche relevante Themen wie z. B. Liebe, Verlust, Angst, Sehnsucht, Identität zur Sprache kommen (vgl. Usbeck-Frei 2019, 95).

Zudem lässt ihre poetisch-literarische Dimension, konkret ihr Reichtum an Metaphern, visuellen Elementen und poetischen Konstruktionen der Sprache ihre Nähe zur Lyrik erkennen, sodass Pop- und Rocksongs insbesondere jugendliche Lernende durch ihre Kompaktheit im Umfang, ihr bekanntes Format sowie ihre Begrenztheit auch in thematischer Hinsicht zu einer Beschäftigung motivieren können.

Ein weiteres dieser Musik inhärentes Potenzial liegt in der Tatsache, dass Pop- und Rocksongs i. d. R. nicht ausschließlich in eine Richtung auszulegen sind; dieser Interpretationsspielraum eröffnet zugleich einen zielsprachlichen Handlungsspielraum (vgl. Usbeck-Frei 2019, 95f.) dergestalt, dass die beim Musikhören auftretenden individuellen Assoziationen Leerstellen generieren können, welche, wie Lütge anmerkt, wiederum kontrastiv zur Sprachrezeption des Songs in der Folge von den Lernenden produktiv genutzt werden können (vgl. Lütge 2010, 101).

Gründe für die verstärkte Integration von Popmusik in den Fremdsprachenunterricht sieht Bartosch (2019) v. a. im Postulat einerseits authentischen Sprachlernmaterials, andererseits einer lebensweltlich bedeutsamen Auswahl von für die jeweilige Lerngruppe adäquaten Musiktexten (vgl. Bartosch 2019, 127) und bezieht sich dabei ursprünglich auf die Didaktik des Englischen; diese Aussage lässt sich unmittelbar auf die des Französischen übertragen.

II.5.2.1.3 Rap-Musik

Im Folgenden gehen wir in der Betrachtung zum Genre Rap über, den Wicke wie folgt definiert:

Abgeleitet von dem amerikanischen Slangausdruck *to rap* (= quasseln) bezeichnet der Begriff einen Ende der 1970er Jahre im Kontext der urbanen Jugendkulturen ethnischer Minderheiten in den USA (Afro-Amerikaner, Puertorikaner, Jamaikaner) aufgekommenen Musikstil,¹³¹ der im Sommer 1979 in der Diskoszene New Yorks fast schlagartig Furore machte und sich anschließend nahezu global verbreitete (Wicke 1998, 69).

An der Wende zu den 1980er Jahren erreichte der Rap auf internationaler Ebene den Durchbruch, und in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurde er zu einer „Musikmode (...), die in allen möglichen Spielarten der populären Musik dann aufgegriffen wurde“ (Wicke 1998, 70). Die Entstehung lässt sich eingebettet in den „Kontext der weiter gefassten Hip-Hop-Kultur [nachzeichnen], die neben Musik und dem markanten Sprechgesang zahlreiche andere, inzwischen ebenfalls recht bekannte Elemente wie *breakdancing*, Graffiti, *DJing* und vor allem auch bestimmte Kleidungsstile umfasst“ (Bartosch 2019, 128).

Der semantische Gehalt des Wortes ist in Bezug zu der sich „entwickelte[n] rhythmische[n] Schnellsprechpraxis“ (Wicke 1998, 69) zu verstehen. Im Zuge der internationalen Verbreitung in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre manifestierte sich der auf Rhythmus basierende und durch die perkussive Funktion von Klangereignissen geprägte Rap als Musikstil, gekennzeichnet durch ein „Wechselspiel zwischen Schlagzeug und beweglich springendem Baß, worauf eine Reihe zusätzlicher Perkussionseffekte gelegt sind, so daß davon ein motorisch stimulierender Effekt von geradezu zwingender Wirkung ausgeht“ (Wicke 1998, 70).

Darüber hinaus bezeichnet Wicke den Musikstil Rap als „von Sprechgesang dominierte[n] Musik“ (Wicke 1998, 71), wobei sich letztgenannter – rhythmisch skandiert und die o. g. Schnellsprechpraxis der Discjockeys imitierend – als Grundcharakteristikum des Rap etabliert hat (vgl. Wicke 1998, 70). „Rap ist ein Teil der globalen Kultur des HipHop. Er war ursprünglich eine improvisierte Musik- und Textgattung (...) Weiterhin wird der Text eines Rap häufig improvisiert“ (Lensch 2010, 269). So kann beispielsweise die improvisatorische Gestaltung eines Raps, die auf den ursprünglich improvisierten Charakter des Rap unmittelbar Rückbezug nimmt, Gegenstand des Französischunterrichts sein. Ein Beispiel hierzu hat Schillmöller (2008) vorgelegt.

Stiltypische Merkmale des Rap liegen zunächst in der „grundsätzliche[n] Verwendung des Endreims“ (Lensch 2010, 268) sowie in den auffallend häufig vorkommenden Anaphern und Alliterationen (vgl. Lensch 2010, 268); dazu gesellen sich „die an Anaphern erinnernden

¹³¹ „Entstanden ist er aus dem *Battle*, dem Wettkampf mit Worten unter Jugendlichen aus den Elendsvierteln der Bronx, die sich dabei häufig im gegenseitigen Schmähen zu übertrumpfen suchten“ (Lensch 2010, 269).

Wortwiederholungen auch im Innern eines Satzes mit unterschiedlicher Bedeutung oder in unterschiedlichen Bedeutungskontexten“ (Lensch 2010, 268).¹³²

Hinsichtlich der Akzentuierung konstatiert Lensch, dass sich diese i. d. R. am *beat* orientiert, was neben vielen Übereinstimmungen des musikalischen Akzents mit dem sprachlichen Akzent u. a. dazu führen kann, dass „beispielsweise die Wörter *respect* (Z. 1) und *restés* (Z. 2)¹³³ auf der ersten Silbe betont [werden]. Diese Betonungsverschiebung wiederholt sich an etlichen Stellen und ist wiederum typisch für die Texte des Rap“ (Lensch 2010, 268).

Dies wird von Rossi (2015) als *stress-to-beat mismatch* dargelegt, indem im Sinne des *text-setting* aufgezeigt wird, dass die rhythmische Betonung auf der musikalischen Ebene und die sprachliche Akzentuierung auf sprachlicher Ebene nicht immer zusammenfallen (vgl. Rossi 2015, 236), woraus Rossi zufolge ein “characteristic limping effect” (Rossi 2015, 236) entsteht.

Dieser Begriff des *text-setting*, terminologisch auch als *text-to-tune alignment* geläufig, bezeichnet das systematische Zuordnen von Text und Musik innerhalb einer sog. *metrical grid*, wobei auf zwei Ebenen Kongruenz erforderlich wird, einerseits auf der Ebene der sprachprosodischen Gruppen des Texts und der rhythmisch-musikalischen Gruppen der Musik, andererseits – und darauf fokussiert das *stress-to-beat matching* – auf der Ebene der akzentuierten Silben sowie der musikalisch schweren Zählzeiten (vgl. Rossi 2015, 239); fallen diese beiden nicht zusammen und wird also eine metrisch starke Position mit einer nicht-akzentuierten Silbe bei gleichzeitigem Vorliegen einer mit einer akzentuierten Silbe assoziierten schwachen Zählzeit verknüpft, spricht Rossi von *stress-to-beat mismatching* (vgl. Rossi 2015, 240). Überdies wird die Synkopierung als wesentliches Merkmal von Rap genannt.

Das grundlegende Prinzip der Synkopierung liegt darin, dass die akzentuierte Silbe, die i. d. R. mit einer metrisch starken Position einhergeht, eine Zählzeit früher auftritt (vgl. Rossi 2015, 247–251), etwa in:

1	2	3	4	5	6	7	8
		x				x	
x		x		x		x	
x	x	x	x	x	x	x	x
–	–	cha-	cun	ses	se-	:	crets

Tabelle 1. *Textsetting* eines Ausschnitts von *Pleure en Silence*, KJ, mit Synkopierung (Spalten 6–8) (vgl. Rossi 2015, 249).

Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Rap *Pleure en Silence* auf, bei dem die letzten drei Silben synkopiert auftreten. In diesem Beispiel wird ein maskulines Wort synkopiert, d. h. die akzentuierte Silbe der Zeile, in diesem Falle die Ensilbe *-crets*, tritt auf metrisch schwacher Zählzeit (8) und nach dem metrisch starken Schlag auf und wird daher nicht gelängt. Diese

¹³² Lensch nennt hier beispielhaft die aus dem von K-Marco 2005 (als track 2) publizierten Rap *Les frères existent encore* entnommenen sprachlichen Wendungen *le même cri, la même foi – même quand le cœur tremble* (Z. 8).

¹³³ Lensch bezieht sich hier wiederum auf den o. g. Rap von K-Marco (2005: track 2).

Längung erfolgt dafür auf der ihr vorausgehenden Silbe *se-*. Dasselbe ist bei femininen Wörtern mit apokopiertem Schwa als Endsilbe (z. B. *chroniqu(e)*) möglich (vgl. Rossi 2015, 250).

Darüber hinaus liegen weitere Typen von Synkopierung vor, beispielsweise solche mit femininen Wörtern mit elidiertem oder vollständig gesprochenem Schwa-Laut. In diesem Falle wird, gegenüber dem oben aufgezeigten Synkopierungstypen, die akzentuierte Silbe, die auf metrisch schwacher Zählzeit einsetzt, gelängt (vgl. Rossi 2015, 250).

In Rückbezug auf Lensch (2010) erscheint es allerdings problematisch, angesichts des Fehlens wortbasierter Akzentmuster von „Betonungsverschiebungen“ zu sprechen, da auf der Wortebene kein zu verschiebender Akzent vorliegt. Solche „Verschiebungen“ kommen kontextbedingt allerdings auch in unmarkierter Aussprache vor, beispielsweise *diMANCHE* (mit Endbetonung), aber *DImanche soir* (mit Initialbetonung, um das Aufeinandertreffen von zwei Prominenzen zu vermeiden). Initialbetonungen dieser Art treten in der gesungenen Sprache häufiger auf. Doch scheinen sie in Bezug auf Musik kein Alleinstellungsmerkmal für den Rap darzustellen, sondern Phänomene, die bei der Textvertonung – wie auch unter II.2.3.1 erwähnt – häufig generalisiert werden und daher für weitere Genres wie Volkslied, Kinderlied, Chanson und ebenfalls auf die Oper zutreffen.

Ein Ausschluss von Rap-Musik aus dem Kontext des Einsatzes im Fremdsprachenunterricht wird nicht nur mit der nicht gehobenen französischen Sprache, die sich in Rap-Texten häufig findet, sondern dem mitunter nicht normgerechten Französisch, mit dem Lernende durch eine Verwendung von Rap im Unterricht konfrontiert sind, begründet (vgl. Lensch 2010, 267).

Demgegenüber steht die Tatsache, dass „mit Hilfe von Rap der Hauch einer natürlichen Sprachlernsituation, eines Lernens in vivo in den Unterricht getragen wird. Das Erlernen einer Muttersprache, der Zweitsprache bei migrationsbedingt zweisprachig aufwachsenden Kindern oder bei Menschen in hybriden Kulturen wie beispielsweise denen mancher afrikanischer Länder erfolgt innerhalb einer solchen Sprechsituation“ (Lensch 2010, 267):

Innerhalb einer solchen Kommunikationssituation spielen Inhalt sowie Verständlichkeit die Schlüsselrolle, während Fehlern keine Bedeutung zukommt, sofern die Verständlichkeit dabei erhalten bleibt. Lensch überträgt dies auf den Fremdspracherwerb, der in authentischen Kommunikationssituationen (als einem Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts) wie etwa einem Auslandsaufenthalt den o. g. Grundcharakteristika folgt (vgl. Lensch 2010, 267).

Durch diese Übertragung des Lerncharakters der Zielfremdsprache, im vorliegenden Fall Französisch, wird die scheinbar insuffiziente Natur des Rap-Liedtexts in genau die beiden Kriterien umgemünzt, die bei aktuellen Kommunikationsprüfungen für das Fach Französisch im gymnasialen Rahmen angesetzt sind und gleichermaßen den heutigen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung von Fremdsprachenunterricht folgen: Verständlichkeit und kommunizierter Inhalt stehen gegenüber rein sprachlichen Faktoren wie Grammatik und deren fehlerfreier Anwendung (Korrektheit sprachlicher Mittel) im mündlichen Kommunizieren im Vordergrund.

Insofern kann der Einsatz von Rap trotz dieses scheinbaren Nachteils in der literarischen Grundlage didaktisch wertvoll begründet werden.¹³⁴ „Das Ziel kann nicht sein, die Schüler und Schülerinnen in die Lage zu versetzen, den Text übersetzen zu können. Abgesehen davon, dass die adäquate Übersetzung eines Rap ohnehin sehr schwierig ist, widerspräche dieser Anspruch wiederum einer lebendigen Sprechsituation“ (Lensch 2010, 269).

Wie oben mit Lensch erwähnt, stellt Rap „[a]ls textliches bzw. gesangliches Phänomen (...) einen zentralen Aspekt v. a. des kulturellen Feldes des Hip-Hop dar“ (Bartosch 2019, 127). Bartosch leitet hieraus zwei grundlegende didaktische Einsatzmöglichkeiten ab, indem er zum einen auf die Förderung der *multi-* bzw. *audio-literacies* und der Medienkompetenzen durch konstruktiv-analytische bzw. -kreative Textarbeit, zum anderen auf die auf der Metaebene vertorteten (inter-)kulturellen Kompetenzförderung und dem Augenmerk auf der Kultur des Hip-Hop als Medienverbund verweist, woraus Möglichkeiten einer stärker kontextuell angelegten Textarbeit und sowie kooperativer Lernformen resultieren (vgl. Bartosch 2019, 127).

„Die Arbeit mit Rap kann wegen des emotionalen Gehalts der Musik, durch die Auseinandersetzung mit den Rappern und deren Lebenssituation über das Spannungsfeld von Identifizierung und Ablehnung zu den (...) Prozess der Reflexion, Emotions- und Verhaltensänderung beitragen, den man sich als Resultat des Interkulturellen Lernens erhofft“ (Lensch 2010, 266). Des Weiteren erwähnt Lensch die Kooperation mit einer Musiklehrkraft im Sinne eines zu fokussierenden fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. Lensch 2010, 266).

Folgendes Zitat benennt weitere mit Rap verbundene Zielkompetenzbeschreibungen: „Neben kommunikativen und analytischen Kompetenzen bietet Rap die Möglichkeit, interkulturelle sowie Medienkompetenzen aufzubauen und zu vertiefen (...) es können außerdem affektive, kreative und produktive Fähigkeiten und Fertigkeiten adressiert werden“ (Bartosch 2019, 129), wie etwa François (2015) im Rahmen eines Selbstporträt-Raps nahelegt.

Die innerhalb der Rap-Texte zu findende Diskrepanz zwischen Formvorgabe einerseits und spezifischem Sprachregister oder Soziolekt andererseits macht interpretatorische Textarbeit gleichermaßen wie Elemente der Sprachmittlung im Klassenverbund erforderlich (vgl. Bartosch 2019, 129). „Darüber hinaus sind die Texte immer in einem medialen Verbund – Songstruktur und Klangästhetik, Begleitung durch Musikvideos, Image der Künstlerinnen und Künstler in Werbung und sozialen Medien – eingebunden“ (Bartosch 2019, 129).¹³⁵

Diese Einschätzungen mögen z. T. auf der Tatsache beruhen, dass Musik je nachdem, aus welchem Blickwinkel sie betrachtet wird, im Falle eines Liedes als mit dem textlichen Medium verschränktes Gesamtkonstrukt und -kunstwerk gesehen sowie in manchen Fällen durch ein Begleitvideo um eine weitere mediale Ebene erweitert wird.

¹³⁴ Überdies könnten sprachlich fehlerhafte Stellen Anlass für eine punktuelle Fehleranalyse sein, wobei die Lernenden als Experten bzw. Expertinnen fungieren und durch deren Korrektur dieser Stellen einen Perspektivenwechsel erfahren können.

¹³⁵ Die von Bartosch entwickelten unterrichtsdidaktischen Vorschläge zur Förderung sprachlicher Kompetenzen durch einen Einsatz von Rap beziehen sich zunächst auf den englischen Fremdsprachenunterricht. Der Auffassung der Verfasserin zufolge lassen sich diese Konzepte allerdings problemlos auf den Französischunterricht übertragen.

So ergibt sich eine Fülle von Perspektiven, unter denen ein Chanson, ein Rap etc. im Französischunterricht behandelt werden und dabei verschiedene fremdsprachliche Zielkompetenzen bedienen kann.

II.5.2.1.4 Klassische Musik

Zunächst gilt es festzuhalten, dass der Begriff der Klassik in seiner heutigen Verwendung, jedoch ebenso bereits im 19. Jahrhundert, neben seinem zunehmend inflationären Gebrauch auch in der Umgangssprache, einer gewissen Beliebigkeit unterliegt (vgl. Finscher 1996, 224). So bezeichnet der Terminus heute etwa „den gesamten Bereich der E-Musik“¹³⁶ (Finscher 224) und subsumiert neben dem Epochenbegriff einen „normativen Qualitätsbegriff“ (Finscher 1996, 224).

Eine weitere Problematik ergibt sich daraus, dass der Begriff Klassik in unterschiedlichem Maße „auf das <klassische> Altertum als die Wurzel der abendländischen Kultur“ (Finscher 1996, 224) Bezug nimmt. Innerhalb dieses Rahmens sieht sich die Etymologie des Terminus angesiedelt, der Begriff entstammt dem römischen Steuersystem, und bereits im 2. Jahrhundert erfährt er eine Übertragung auf den sprachlichen Bereich unter Bezugnahme auf eine in besonderem Maße herausragende Autorenschaft. Dieser Gebrauch wird u. a. auch von Heinrich Schütz aufgegriffen, was nicht auf ein spezifisches Begriffskonzept abzielt, sondern vielmehr im Zusammenhang humanistischer Bildung aufzufassen ist (vgl. Finscher 1996, 224).

Für ein solches Begriffsverständnis richtungsweisend wird ab Ende des 17. Jahrhunderts die Entwicklung des Konzepts der Klassik innerhalb der französischen Literatur, im Rahmen der *Querelle des Anciens et des Modernes*, die ihrerseits zumindest für eine Zeit lang in unveränderter Weise auf die französische Musikgeschichte transferiert wurde. Für dieses Begriffskonzept wird eine Verknüpfung national-politischer Größe und kultureller Blüte maßgeblich, insgesamt orientiert an den für die Antike charakteristischen Mustern und diese gleichzeitig übertreffend (vgl. Finscher 1996, 225).

Im Hinblick auf Deutschland wurde die Klassik lange diskutiert und festgehalten, dass es eine solche nach französischer Tradition allein aufgrund der damaligen Territorialisierung nicht geben konnte bzw. – etwa nach Goethes Ansicht – auch nicht sollte, oder aber, dass gerade wegen dieser politisch föderalen Struktur zumindest auf kultureller Ebene eine Einheit gefunden werden sollte (vgl. Finscher 1996, 225). So wird der Begriff klassisch in der deutschen Literatur ab dem 18. Jahrhundert u. a. mit einem nationalen Moment assoziiert. Nach einem von Friedrich Schlegel vorgelegten und zu o. g. Aspekten konträren Klassik-Entwurf wurden im Zuge einer Politisierung der literarischen Diskussion Goethe und Schiller zu den deutschen

¹³⁶ Hiermit ist die dichotome Einteilung von Musik in U-Musik (Unterhaltungsmusik) sowie in E-Musik (Ernste Musik) gemeint.

Klassikern etabliert, woran sich Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Einführung des Epochenbegriffs durch Heinrich Laube anschloss (vgl. Finscher 1996, 226).

Die skizzierten für die Literaturgeschichte geltenden Ausprägungen des Klassikkonzepts lassen sich z. T. auf die Musikgeschichte übertragen, mit dem primären Unterschied, dass hierbei nicht auf Muster der Antike zurückgegriffen werden konnte, da eine solche Tonkunst nicht existierte. Mehrere Definitionsansätze des Klassischen finden sich ab 1800. Vielen dieser Klassikverständnisse gemein sowie für alle späteren Definitionen des Terminus geltend ist der Aspekt der Überzeitlichkeit, demnach klassische Werke, nachdem sie den Veränderungen des Zeitgeschmacks gestrotzt haben, überzeitliche Geltung erlangen (vgl. Finscher 1996, 227f.).

Der Epochenbegriff der Wiener Klassik taucht allerdings erst später auf, in den 1830er-Jahren (227f.) und wird primär mit der Trias Haydn, Mozart und Beethoven verknüpft (228).

Als Merkmale klassischer Musik werden v. a. „Idealisierung der Natur [...], Mannigfaltigkeit [...], [...] ausgewogene[n] Durchdringung von Form und Stoff, Allgemeinverständlichkeit [...], Schlichtheit, aber ebenso Reichtum“ (Finscher 1996, 230) dargestellt.

In der späteren Begriffsrezeption des 20. Jahrhunderts wird eine differenziertere Untergliederung der Wiener Klassik in Vorklassik, Klassik und Nachklassik/Romantik vorgenommen und umfasst den Zeitraum von 1750 bis zu Beethovens Tod 1827 (vgl. Finscher 1996, 231).

1963 wird der Epochen- und Stilbegriff der Wiener Klassik von Friedrich Blume grundlegend modifiziert, indem er die Klassik und Romantik als Einheit deklariert (vgl. Finscher 1996, 232), was für die gesamte spätere Epochendiskussion der Musik prägend wird.

Neben den hier ausführlicher dargestellten Genres des Chanson, der Pop- und Rocksongs, Raps sowie klassischer Musik kann praktisch jede weitere Musikgattung ebenfalls Eingang finden in den Französischunterricht (zum Beispiel Reggae-Musik, wie Gourvenec 2006 vorschlägt).¹³⁷ Einzige Voraussetzung dafür liegt in der adäquaten Aufbereitung für eine spezifisch intendierte Zielkompetenz, die durch die Thematisierung im Französischunterricht in den Fokus rückt.¹³⁸

Diese kann neben den angeklungenen Möglichkeiten überdies z. B. in der zu einem Lied angeleiteten kreativen Schreibphrase mit Ziel des eigenen Verfassens eines Liedes, wie Schillmüller (2015) am Beispiel von Stromas *Papaoutai* nahelegt und didaktisch progressiv sowie unter paritätischer Berücksichtigung sprachlicher und musikalischer Gesichtspunkte aufbereitet, in der Arbeit mit dem zur Musik vorliegenden Videoclip (vgl. hierzu u. a. Gourvenec 2006), in der improvisatorischen Performance eines Raps (vgl. Schillmüller 2008) oder etwa im spielerischen Aneignen von Vokabular (vgl. Gourvenec 2006), im Erwerb bzw. in der Vertiefung grammatikalischer Strukturen (vgl. Gourvenec/Schillmüller 2006) sowie im Weiterführen eines Liedes (vgl. Gourvenec 2006) liegen.

¹³⁷ Die Tatsache, dass die o. g. Genres tiefer behandelt wurden, ist in Verbindung mit der Konzeption der durchgeführten Intervention und deren dortigem Auftreten zu sehen.

¹³⁸ Unabhängig von der Musikgattung oder -stilistik stellt v. a. die heutzutage einfache Disponibilität von Musik einen Faktor dar, der in Verbindung mit der sich hieraus ergebenden Möglichkeit der Wahl zwischen Originalen, Coverversionen, Karaoke-Versionen etc. (vgl. Usbeck-Frei 2019, 96) auch losgelöst von sprachlichen Fragestellungen einen Einsatz im Französischunterricht befürworten kann.

Dies sind lediglich Beispiele der Verwendung von Musik im Französischunterricht mit weiteren Zielkompetenzen – eine umfassende Darstellung von im didaktischen Einsatzbereich von Musik möglichen Konzepten und Zielen ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten.

Gourvennec (2006) differenziert zwischen folgenden vier grundlegenden Ansätzen didaktischer Vermittlung von Musik im Rahmen des Französischunterrichts: Die *approche linguistique*, die auf die Erarbeitung einer oder mehrerer sprachlicher Aspekte fokussiert, die *approche thématique*, die sich der inhaltlichen Bedeutung und Aussage eines Lieds hinsichtlich eines bestimmten Themenfelds widmet, ferner die *approche actionnelle*, innerhalb derer – gemäß der Leitlinie der *tâches* – das Abrufen mehrerer gebündelter Teilkompetenzen erforderlich ist, wie etwa bei der Performance eines kreativ umgestalteten Lieds, sowie schließlich die *approche contextuelle*, im Rahmen derer eine das einzelne Lied übergreifende Auseinandersetzung mit einem weiter gefassten Aspekt im Mittelpunkt steht, wie beispielsweise die Produktionsbedingungen in der Musikindustrie (vgl. Gourvennec 2006, 8).

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich aus der Vielfalt der musikalischen Genres sowie der didaktischen Anwendungsmöglichkeiten von Musik eine Diversität in den Zielkompetenzen ergibt, die eine breite didaktische Handlungspalette eröffnet. Neben den o. g. Beispielen zu möglichen mittels eines Lieds intendierten Sprachkompetenzbereichsförderungen gilt es überdies zu erwähnen, dass die fächerübergreifende – und in diesem Kontext oftmals projektunterrichtlich angelegte – Beschäftigung mit Musik, insbesondere im Rahmen der von Gourvennec (2006) skizzierten *approche contextuelle*, ein weiterer möglicher Ansatz zur handlungsleitenden Auseinandersetzung mit fremdsprachlicher Musik darstellt.

II.5.2.2 Förderung der segmentalen und prosodischen Kompetenz durch Musik

Im vorliegenden Teilkapitel wird – in Abgrenzung zu II.4.3.1.1 und II.4.3.1.2 – der didaktische Anwendungsbereich von Musik und dessen Einfluss auf die Aussprachekompetenz beleuchtet. Vorab gilt es anzufügen, dass neben der Aussprachekompetenz durch den Einsatz von Musik ebenso weitere funktionale kommunikative Kompetenzen als Zielkompetenz herangezogen werden können, wofür vielfältige didaktische Ansatzpunkte existieren.

So lassen sich im Rahmen des Musikeinsatzes im Fremdsprachenunterricht neben der Aussprachekompetenz u. a. die sprachlichen Mittel im lexikalischen (vgl. Ludke 2018, 3) wie grammatikalischen (vgl. Mösel 2016, 6; Schillmöller 2006, 8) Bereich, das Hörverstehen (vgl. Ludke 2009, 22), das Leseverstehen (26), die Textproduktion (27f.) sowie die interkulturelle kommunikative Kompetenz (vgl. Nieweler 2017, 224; Mösel 2016, 8) fokussieren. Es ist zu erkennen, dass Musik vielfältige didaktische Möglichkeiten und Zugänge (vgl. Schillmöller 2006, 6) und damit ein breites Spektrum an didaktischem Potenzial in Bezug auf die fremdsprachliche

Progression eröffnet, wobei die prominentesten Beispiele zumeist das Vokabelmemorieren betreffen – was sich jedoch auch mit der hohen Bedeutung der Aneignung neuer Lexik in einer Fremdsprache in Bezug setzen lässt.

Aufgrund der engen Verbindungen zwischen Musikalität und Fremdsprachenlernen, die aus verschiedenen neurologischen und neurolinguistischen Studien hervorgehen (vgl. II.4.2), kann angenommen werden, dass sich die Perzeption von Aussprachephänomenen (sowohl auf segmentaler als auch auf prosodischer Ebene) sowie deren Artikulation gegenseitig beeinflussen (vgl. Hausen et al. 2013, 2). Wird die Perzeption durch Musik unterstützt, kann sich hierdurch ein Mehrwert beim Lernen der fremdsprachlichen Aussprache ergeben. Mehrere Studien deuten allgemein auf einen erhöhten Lerneffekt in Bezug auf fremdsprachliche Aussprache hin, wenn Musik im Umfeld und Alltag der Lernenden eine Rolle spielt.

Im Folgenden wird ein Überblick gegeben über Forschungsergebnisse zur Ausspracheförderung im Fremdsprachenlernen allgemein, im weiteren Verlauf mit Blick auf das Französische. Insgesamt werden in erster Linie Studien berücksichtigt, die sich der prosodischen Dimension der Aussprache widmen. Somit wird der empirische Rahmen für die vorliegende Studie zur Förderung der prosodischen Strukturen im Französischen skizziert.

Christiner/Reiterer (2013) nennen als Ausgangspunkt für ihre Studie zum Zusammenhang von Gesangstalent und der Fähigkeit der Sprachimitation Musikalität und insbesondere die gesanglichen Fähigkeiten als stärkste Indikatoren für eine gute Aussprachekompetenz in Fremdsprachen (vgl. Christiner/Reiterer 2013, 1). Dieser Studie zufolge ist die Förderung fremdsprachlicher Aussprachekompetenz durch den Einsatz von Musik zumindest bei gesangstalentierten Lernenden als lernerfolgsversprechend anzusehen. Dies weist darauf hin, dass besonders die gesanglichen Fähigkeiten mit den Aussprachefähigkeiten in enger Beziehung stehen.

Toscano-Fuentes (2016) untersuchte bei Grundschulkindern das Verhältnis zwischen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten und berücksichtigte dabei das Hör- und Leseverstehen sowie die Schreib- und Sprechkompetenz. Die Studie führte zu dem Ergebnis, dass diejenigen Lernenden – hierbei geht es um die Zielsprache Englisch – eine höhere musikalische Kompetenz besitzen, die grundsätzlich über eine stärker ausgeprägte Hörfähigkeit verfügen (vgl. Toscano-Fuentes 2016, 52). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass musikalisch vorerfahrene Lernende im Fremdsprachenlernprozess in Bezug auf eine der drei o. g. Dimensionen grundsätzlich bevorteilt sind, da ihr Ohr für den Klang und die segmentalen und prosodischen Charakteristika einer Sprache durch eine präzise Hörkompetenz sensibilisiert (und überdurchschnittlich geschult) ist. Daraus lässt sich schließen, dass das Hören von Liedern u. a. den Prosodieerwerb vereinfachen kann.

Wie unter II.4.3.1 besprochen wurde, wird aus unterschiedlichen phonetisch-phonologischen empirischen Studien zum Zusammenhang von Musikalität und lautsprachlichem Lernen des Französischen ersichtlich, dass der Einsatz von Musik den Lerneffekt der Aussprachekompetenz positiv beeinflussen kann. Daraus geht ein deutliches Potenzial des didaktischen Einsatzes

von Musik mit Ziel der Ausspracheförderung hervor, wie u. a. Arleo (2000) mit Blick auf das Französische formuliert: „Der Einsatz von Musik [...] im Fremdsprachenunterricht [...] trägt zu einem effizienten Lernprozess bei, insbesondere hinsichtlich der Aussprache“¹³⁹ (Arleo 2000, 5).

In einer Studie von Fomina (2000) wurde untersucht, wie die Qualität¹⁴⁰ von Liedern den Erwerb fremdsprachlicher Intonation beeinflussen kann. Die Studie zeigte, dass beim Reproduzieren gehörter Liedtexte die Teilnehmenden die Sätze mit der aus dem Lied stammenden Intonation, d. h. durch Transfer der Melodieführung, wiedergaben und diese übernahmen, auch wenn sie sprachlich falsch war. Hieraus zieht Fomina den Schluss, dass ein Einfluss zwischen Liedmelodie und Memorierung der Sprechintonation besteht (vgl. Fomina 2000, 417). Die Studie zeigt nicht auf, dass dieser Transfer positiv sein muss. Für den häufig auftretenden Fall, dass sich musikalische Melodiebildung und sprachliche Intonation nicht entsprechen, ergeben sich negative Transfereffekte, die entsprechend kognitiviert werden müssten, um nicht zu einer negativen Lernkurve zu führen.

Lütge/Owczarek (2019) führen als zentrale Erkenntnis einer Studie von Wilcox (1995) an, dass der Einsatz von Musik das Memorieren der zielsprachlichen Aussprachemuster fördert: „Die Kombination des fremdsprachlichen Inputs mit einer Melodie erleichtert somit den Abruf der Satzmelodie“ (Lütge/Owczarek 2019, 21).

Auch Grimm (2020) bestätigt die Annahme, dass die Implementierung von Musik im Fremdsprachenlernen zu signifikanten Verbesserungen u. a. im Bereich der Intonation führen kann (vgl. Grimm 2020, 27).

Neben dieser auf die Erstsprachentwicklung ausgerichteten Perspektivierung Falks fokussieren Degraive¹⁴¹ und Ludke in ihren Forschungen zum Zusammenhang von Musik und Sprache den Einsatz von Musik im Kontext schulischen Fremdsprachenunterrichts:

Ludke (2016) untersucht in einer explorativen Studie das Potenzial der Implementierung von Musik bzw. Kunst und Schauspiel speziell mit Blick auf den Unterricht des Französischen als Fremdsprache; aus der Studie geht ein positiver Lerneffekt aus beiden Konzepten hervor, wobei der größte Kompetenzzugewinn bei den gesangsbezogenen Lernaktivitäten verzeichnet wurde (vgl. Ludke 2016, 2), was den potenziellen in Folge von Musik gesteigerten Lerneroutcome bezüglich fremdsprachlicher Kompetenz wiederum bestätigt.

¹³⁹ „L'utilisation de la musique [...] en cours de langue étrangère promeut la diversité pédagogique et contribue à un apprentissage efficace, notamment en ce qui concerne la prononciation“ (Arleo 2000, 5; vgl. hierzu auch Ludke 2009, 24; Lauret 2007, 126; Keßler 2008, 36).

¹⁴⁰ Der Terminus Qualität ist hierbei generell auf den musikalischen Gehalt des Liedes, der sich aus der Komplexität bzw. Einfachheit der Melodie bzw. des Rhythmus ergibt, zu beziehen, jedoch gleichzeitig stets vor dem Hintergrund der Qualität der musikalischen Umsetzung eines Liedes zu verstehen.

¹⁴¹ Degraive zeigt in ihrer Studie (2019) Perspektiven für einen musikbezogenen Fremdsprachenunterricht und verschiedene praxisbezogene Methoden auf, bezieht sich hierbei jedoch nicht, wie etwa Ludke (2014), explizit auf die Zielfremdsprache Französisch.

Degrave zeigt in ihrer Studie (2019) verschiedene praxisbezogene Methoden für einen musikbasierten Fremdsprachenunterricht auf, bezieht sich hierbei jedoch nicht, wie etwa Ludke (2014), explizit auf die Zielfremdsprache Französisch.

Des Weiteren können folgende Studien überblicksartig angeführt werden: Die Studie von Lakshminarayanan/Tallal (2007) zielt darauf ab, anhand des Hörens von nicht-sprachlichen Stimuli, deren akustische Charakteristika allerdings diejenigen linguistischer Stimuli imitieren, zu untersuchen, ob Phonemdiskrimination (an-)trainiert werden kann (vgl. Lakshminarayanan/Tallal 2007, 264); als aus der Studie hervorgehende Erkenntnisse können innerhalb der Experimentalgruppe, die ein akustisches Wahrnehmungstraining erhielt, deutliche Verbesserungen in der Diskriminierung einzelner Silben angeführt werden, sodass sich aus nicht-sprachlichem akustischem Training positive Effekte auf die Silbendiskrimination ergeben (vgl. Lakshminarayanan/Tallal 2007, 270). Dies legt nahe, dass ein gezieltes Üben musikalischer Diskriminierung auch diejenige im sprachlichen Bereich erleichtern kann und ein regelmäßiger Einsatz von Musik die sprachliche Diskriminierung von französischen¹⁴² Bausteinen potenziell erleichtern kann.

Moradi/Shahrokhi (2014) untersuchten die Wirkung des Hörens von Liedern auf sowohl segmentaler als auch prosodischer Ebene (vgl. Moradi/Shahrokhi (2014)). Hierbei wurde die Entwicklung der englischen Aussprache von 30 iranischen Kindern zwischen neun und zwölf Jahren untersucht; die Ergebnisse zeigten bei den Teilnehmenden der Experimentalgruppe, die einen spezifischen Musikinput erhielt, während die Kontrollgruppe ohne Musik arbeitete, neben Verbesserungen im segmentalen Aussprachebereich überdies signifikante Verbesserungen in den Parametern Akzentuierung und Intonation (vgl. Moradi/Shahrokhi 2014, 137).¹⁴³

Eine Studie von Heidari-Shahreza/Moinzadeh (2012) fokussiert auf die Auswirkung des Hörens von Melodien auf den Erwerb englischer Wortakzentmuster. Die Ergebnisse legen nahe, dass die musikalische Simulation von Wortakzentmustern sich für deren Erwerb als hilfreich erweist, wobei die Effektivität in der Studie bei zweisilbigen Wörtern höher war als bei dreisilbigen und sich die höchste Effektivität bei zweisilbigen Wörtern zeigte, deren primärer Akzent auf der zweiten Silbe liegt (vgl. Heidari-Shahreza/Moinzadeh 2012, 531).

In übergreifendem prosodischem Kontext bekräftigt Degrave ein 2016 von Ludke aufgezeigtes Forschungsdesiderat im Bereich des Einsatzes von Musik im Kontext des Fremdspracherwerbs u. a. in Bezug auf die Aussprachekompetenz (vgl. Degrave 2019, 418).

An die o. g. Studien kann angeschlossen werden, indem die empirische Ausrichtung der vorliegenden Studie eine Verwendung von Liedern im Französischunterricht zur gezielten praktischen Verknüpfung der beiden Bereiche Singen und Aussprache fokussiert.

¹⁴² Die Studie bezieht sich auf den englischen Sprachkontext.

¹⁴³ Es gilt mitzuberücksichtigen, dass der Untersuchungszeitraum lediglich fünf Wochen umfasste und die Teilnehmenden ausschließlich weiblich waren, wodurch sich bei Berücksichtigung einer über einen längeren Zeitraum durchgeführten Untersuchung sowie von Genderparität ggf. abweichende Resultate ergeben könnten.

Abschließend sei auf einige bereits von Klemm (1987) aufgezeigte lernförderliche Effekte des fremdsprachlichen Singens hingewiesen, die den durch das Singen erzielten Outcome hinsichtlich prosodischer Ausspracheaspekte illustrieren:

Das Singen von fremdsprachigen Liedern unterstützt den Erwerb der Intonationsmuster und des phonologischen Systems, deren Beherrschung als Grundvoraussetzung für ein akzentfreies Sprechen angesehen wird [...]. Das an Takt und Metrum und damit an ein gleichmäßiges Tempo gebundene Singen trainiert ein flüssiges Sprechen [...]. Die Speicherkapazität des Gehirns kann durch Aktivierung unbewusster Bereiche der Psyche erhöht werden [...]. Die Motivation bei Wiederholungsübungen wird erhöht, wenn diese in den Kontext eines Liedes eingebunden werden (Klemm 1987, 41f.).

Innerhalb der ersten beiden Sätze des Zitats werden die beiden im Rahmen dieser Arbeit fokussierten sprachprosodischen französischen Strukturen Intonation und Rhythmus erwähnt; deren Erwerb wird, so Klemm, durch das Singen in der Fremdsprache positiv beeinflusst. Dabei werden im Kontext der Prosodie insbesondere die Intonationsmuster, das phonologische System und der Sprachfluss angeführt. Im Weiteren wird auf nicht-lautliche Sprachkompetenzbereiche verwiesen, die durch die Verwendung von Musik ebenso gefördert werden (vgl. II.4.3.3.2).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass – ausgehend von den aus II.4.3.1 resultierenden Erkenntnissen eines Zugewinns fremdsprachlicher Aussprachekompetenz infolge ausgeprägter musikalischer Fähigkeiten – durch den Einsatz von und die Arbeit mit Musik im Kontext des Fremdsprachenerwerbs die Aussprachefähigkeit sowohl in ihrer segmentalen als auch besonders in ihrer prosodischen Dimension gefördert werden kann.

II.5.3 Unterrichtsmethodische Ansätze zum Musikeinsatz im Französischunterricht mit Ziel des Prosodieerwerbs

Dieses Teilkapitel widmet sich vorliegenden unterrichtsmethodischen Prinzipien bzw. Ansätzen, die den Musikeinsatz im Französischunterricht mit dem Lernziel der prosodischen Kompetenz verknüpft fokussieren. Dabei werden unter II.5.3.1 allgemeine, die Prosodie berücksichtigende französischdidaktische Ansätze besprochen, während unter II.5.3.2 explizit das fremdsprachliche Singen mit Ziel des Prosodie-Aufbaus im Vordergrund steht.

II.5.3.1 Französischdidaktische Ansätze unter besonderer Berücksichtigung der Prosodie

Innerhalb der L2-Forschung liegen zahlreiche Konzepte der Prosodie-Vermittlung v. a. des Englischen vor. So lassen sich zur Förderung des Sprachrhythmus beispielsweise eine musikbasierte Interventionsstudie unter Verwendung von Rap und Popmusik (vgl. Barrett 2015) oder

das zur Analyse englischer Volkslieder entwickelte Modell von Vázquez, das im Rahmen der Intervention Anwendung fand (vgl. Vázquez 2016), anführen.

Wird der Blick hingegen auf die deutschsprachige Französischdidaktik gerichtet, so erschöpft sich die Literatur zu methodischen Ansätzen des Prosodieerwerbs hier schnell. Dies mag u. a. auf die unterrichtspraktisch wenig verankerten Beachtung prosodischer Aussprachphänomene zurückzuführen sein (vgl. II.2.2).

Keßler (2008) schlägt unter Herausstellung der hohen Relevanz einer konsequenten Aussprachschulung im Französischunterricht ab dem Anfangsunterricht insbesondere rhythmisierende Elemente zum Erwerb von Sprachstrukturen wie den „Grundstrukturen der Grammatik [und] phonetische[n] und syntaktische[n] Regeln der Sprache“ (Keßler 2008, 36) vor. Dies geht Hand in Hand mit Empfehlungen u. a. von Mordellet-Roggenbuck zur Schulung prosodischer Kompetenzen. Sie verweist vor dem Hintergrund zunächst v. a. auf die Vermittlung grundlegender Intonationsschemata sowie der Gliederung von Texten und Äußerungen in *groupes rythmiques* (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2021, 438f.; vgl. II.2.2).

Jedoch werden die vorgestellten Übungen, worauf Keßler auch explizit verweist, v. a. dem Übergang von Grundschule in die Sekundarstufe gerecht (36). Somit liegt der Fokus also ausschließlich auf dem Anfangsunterricht Französisch.

Auch die von Bergner (2019) vorgeschlagenen Übungen zur Aussprachschulung, die einfache Lieder und Reime in den Mittelpunkt stellen, sind im Kontext des Anfangsunterrichts zu denken, hier jedoch unter expliziter Bezugnahme auf die Grundschule (vgl. Bergner 2019, 195).¹⁴⁴

Weitere Beiträge mit unterrichtsmethodischen Vorschlägen zu französischen Liedern, die speziell höhere Lernjahre fokussieren, nehmen meist Bezug auf andere sprachliche Zielkompetenzen als die Aussprache (vgl. u. a. Neff 2015¹⁴⁵).

Der Beitrag von Neff (2015) stellt zwar ausschließlich einen methodischen Vorschlag vor, erscheint aber vor dem Hintergrund, dass in der theoretischen Rahmung dieses Beitrags der Aufbau der französischen Aussprachekompetenz insbesondere durch Musik betont wird, beispielhaft dafür, dass hierzu konkrete methodisch-didaktische Ansätze weitestgehend fehlen und sich dieser Bereich trotz des Verweises auf die Relevanz der Aussprache, v. a. bezogen auf die höheren Lernjahre, materialtechnisch kaum bespielt sieht.

Hieran zeigt sich, dass französischdidaktische Lehrkonzepte unter spezifischem Einbezug von Prosodie und einem aktiven Training prosodischer Parameter in der aktuellen Französischdidaktik insbesondere höherstufiger Lernjahre als Desiderat wahrzunehmen sind. Bereits vorliegende Ansätze, wie anhand von Keßler (2008) beispielhaft illustriert werden kann, stellen

¹⁴⁴ Da die Französischdidaktik innerhalb der vorliegenden Studie auf den gymnasialen Französischerwerb fokussiert, werden Überlegungen von Bergner (2019) an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

¹⁴⁵ Im Beitrag von Neff (2015) beispielsweise wird nach Anmerkung des Potenzials, das Musik auf die Vermittlung von Aussprache bietet, und dem Hinweis auf eine Steigerung der Lernmotivation durch musikalisch untermalte Ausspracheübungen von diesem skizzierten Weg auf die Übersetzung unter Aufzeigen binnendifferenzierender Maßnahmen umgeschwenkt (vgl. Neff 2015, 38).

die Relevanz der Prosodie heraus, beziehen sich jedoch i. d. R. ausschließlich auf den französischen Anfangsunterricht.

Dies lässt sich zwar unter der Prämisse, dass jüngere Lernende der praktischen Umsetzung prosodischer Parameter in Form des Singens gegenüber als grundsätzlich aufgeschlossen gelten, schlüssig und transparent argumentieren, deckt allerdings nicht ansatzweise die Lücken, die im prosodischen Aussprachebereich aktuell zu beobachten sind und lässt die Diskrepanz einer anfänglichen Ausspracheschulung einerseits und einer andererseits eher stagnierenden Aussprachefähigkeit infolge mangelnden Kompetenzaufbaus im prosodischen Aussprachebereich in späteren Lernjahren stets gravierender werden.

II.5.3.2 Nutzung musikalischer Prosodie beim Singen in der Fremdsprache

Obwohl, wie wir unter II.5.2.1 gesehen haben, vielfältige didaktische Ansätze zur Verwendung von Musik im Französischunterricht bestehen und das damit verbundene Potenzial zur Steigerung des fremdsprachlichen Lernoutcomes zunehmend wahrgenommen wird, lassen sich methodisch-didaktische Konzepte, die explizit das Singen im Französischunterricht fokussieren, innerhalb der Französischdidaktik bislang als rar bezeichnen.

Dies mag neben des z. T. fehlenden Zutrauens im Bereich Singen von Seiten der Französischlehrkräfte selbst u. a. auf Argumentationen zurückzuführen sein, die ein Singen im Rahmen des Französischunterrichts insbesondere mit Blick auf die Entwicklungsstadien und Lernerbedürfnisse als nicht in jeder Hinsicht positiv anmerken. Unter Berücksichtigung der Prämisse, die stets ein sorgfältiges Auswählen einerseits einer dem Singen gegenüber offenen Lerngruppe sowie des dafür nötigen musikalischen Inputs unter genauer Vorbereitung des aus dem Singen erwachsenden sprachlichen Mehrwerts und einer Zielperspektive für diesen Lernprozess erfordert, lässt sich beobachten, dass – unter Annahme des eher mit peinlichen Gefühlen verbundenen Singens in der Mittelstufe aufgrund der nicht selten vorkommenden Reserviertheit von mitten in der Identitätssuche steckenden Lernenden (vgl. Feuge 2008, 21) – ein Singen im Französischunterricht v. a. im Anfangsunterricht verfolgt wird, sodass das „Angebot an für den französischen Anfangsunterricht geeigneten Liedern [...] mittlerweile recht groß“ (Feuge 2008, 21) ist.

Allerdings ist auch zu beobachten, dass ein Großteil des dazu zur Verfügung stehenden didaktischen Materials in den Zielkompetenzen v. a. den Erwerb neuer Lexik oder aber, sofern die Aussprachekompetenz betreffend, diese in ihrer segmentalen Dimension fokussieren. Ein von Feuge (2008) vorgelegtes didaktisches Konzept zur Integration von Singen im französischen Anfangsunterricht schlägt so z. B. ein Artikulationstraining des Nasals [ɔ̃] vor (vgl. Feuge 2008, 22). Durch die in eine Melodie integrierte Artikulation wird, auf Grundlage besserer

Memorierung fremdsprachlicher Stimuli beim Singen als beim Sprechen, der Nasal beim singenden Repetieren internalisiert.

Auch in der von Schillmöller (2008) verfolgten didaktischen Progression bei der Thematisierung eines mit einem Lied unterlegten Ausschnitts aus dem Film *La recette pour un cake d'amour* wird, wie angedeutet, zunächst das Erschließen und Memorieren neuen Vokabulars (verbunden mit dem Anwenden von Mengenangaben bei der Rezepterstellung) in den Blick genommen (vgl. Schillmöller 2015, 34f.), bevor das Lied einstudiert und gesungen wird. Es lässt sich feststellen, dass die Prosodie beim Erlernen neuer Lexik durchaus eine indirekte Rolle spielt und das Potenzial der Musikprosodie hierbei zum Einsatz kommt – ob nun bewusst von der Lehrkraft verfolgt oder nicht. Allerdings ist hierbei keine Bewusstmachung der prosodischen Strukturen zu erkennen, sodass eine Arbeit mit Prosodie i. d. R. nicht kognitiviert stattfindet.

Der ebenfalls innerhalb der Zeitschrift *Der Fremdsprachlichen Unterricht* vorliegende Beitrag von Keßler (2008) ist im Kontext der Ausspracheschulung durch Singen als eine der einzigen didaktischen Publikationen zu diesem Thema hervorzuheben. Bereits durch die Fokussierung auf Übungen zur Rhythmusschulung wird die didaktische Verflechtung des prosodischen Parameters Rhythmus, der für den Kompetenzaufbau Aussprache ebenso relevant ist, deutlich: Keßler legt das Potenzial des musikalischen Rhythmus der Aneignung segmentaler wie prosodischer Ausspracheelemente zugrunde und nutzt dabei die Verbindung von Rhythmus als Basis für die Schulung dieser Bausteine (vgl. Keßler 2008, 36f.).¹⁴⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass innerhalb der Fachdidaktik des Französischen eine Verwendung von Musik durch die Fülle der möglichen Arbeitsweisen mit Liedern oft nicht auf Singen fokussieren und dass darüber hinaus ein didaktischer Einsatz fremdsprachlichen Singens zum Aufbau der L2-Prosodie der Lernenden bisher kaum verfolgt wird – zumindest wird dies durch ein diesbezüglich festzustellendes Desiderat an fremdsprachendidaktischen Publikationen nahegelegt.

Insofern existiert an dieser Stelle für die weiterführende Entwicklung der französischen Fachdidaktik erhebliches Potenzial, das es für den Aufbau der L2-Prosodie auszuschöpfen gilt.

¹⁴⁶ Nicht vor dem Hintergrund des Singens, jedoch ebenso im Kontext der Ausspracheschulung ist der Einsatz von Zungenbrechern (*virelangues*) zu kontextualisieren, in deren Mittelpunkt nicht deren semantischer Gehalt, sondern die Intonation steht (vgl. Keßler 2008, 36). Keßler hält diesbezüglich fest: „Klassen, die so einsteigen, haben in der Folge weniger Schwierigkeiten mit dem Chorsprechen“ (Keßler 2008, 36). Selbstverständlich ließen sich solche Zungenbrecher zusätzlich auch im Rahmen kurzer Melodien erlernen und einprägen.

II.6 Zusammenfassung

Auf Basis der – unter II.1 dargelegten – sprachprosodischen Grundlagen des Französischen, die für die in der Studie fokussierten dauer- und tonhöhenbasierten Merkmale Rhythmus und Intonation spezifiziert wurden (vgl. II.1.2), wurde im Rahmen der Darstellung des Forschungsstands gezeigt, dass diese (sprach-)prosodischen Strukturen im Zuge eines interdisziplinären Ansatzes deutliche Parallelen mit musikprosodischen Strukturen aufweisen. Dies umfasst – neben Analogien in der strukturellen Anlage beider Ausdrucksbereiche Sprache und Musik (vgl. II.3) – insbesondere Analogien zwischen musik- und sprachbezogenen Fähigkeiten (vgl. II.4.2), die im Kontext von deren Erwerb eine Rolle spielen und für die vorliegende Arbeit hinsichtlich der Einflussnahmen musikbezogener Fähigkeiten auf den Erwerb fremdsprachlicher Prosodie im Zentrum des Interesses stehen (vgl. II.4.3.2.2). Überdies wurden auch die Auswirkungen von musikalischem Training, d. h. durch spezifischen Input erworbener – im Vergleich zu bereits vorliegenden – musikalischer Fähigkeiten, auf das lautsprachliche Lernen in den Blick genommen (vgl. II.4.3.3.1). In diesem Kontext konnte aufgezeigt werden, dass sowohl musikalische Fähigkeiten als auch musikalisches Training nicht nur mit verbesserter Sprachperzeption sowie Gliederungsfähigkeit fremdsprachlicher Sprachstimuli, sondern darüber hinaus auch mit Verbesserungen im sprachproduktiven Bereich einhergehen (vgl. II.4.2; II.4.3.2; II.4.3.3).

Trotz der aufgezeigten Relevanz der prosodischen Dimension von Aussprache für das Gelingen einer authentischen mündlichen Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache (vgl. II.2.1, II.2.2) wurde gezeigt, dass im schulischen Kontext der Erwerb der Prosodie genauso wenig wie die Aussprachedidaktik per se im Fokus fremdsprachlicher Vermittlung stehen (vgl. II.2.2).¹⁴⁷ Dieser Status quo gilt für deren Erwerb mittels Musik umso mehr, einzelne Ansätze zur Verwendung von Liedern im Anfangsunterricht ausgenommen. Dies mag zunächst paradox wirken, wird die o. g. Grundlage für eine interdisziplinäre Verknüpfung beider Bereiche berücksichtigt. Doch kann dies auf eine in der Breite fehlende didaktische Vermittlungsbasis von Prosodie zurückgeführt werden, die auch im Kontext der Lehrkräftebildung als defizitär behandelt eingestuft wird (vgl. II.2.2).

Ausgehend von dieser aktuell mangelnden didaktischen Unterfütterung des Prosodieerwerbs – letztgenannter gewinnt, genauso wie die Aussprache an sich, in jüngeren Jahren insbesondere im Kontext der L2-Forschung wieder vermehrt an Beachtung – konnte im Rahmen einer historischen Perspektive auf den Musikeinsatz im Französischunterricht (vgl. II.5.1), deren Anfänge bis in die Antike und das Mittelalter zurückgehen, insbesondere die – somit bereits lange in der Tradition des Fremdsprachenunterrichts stehende Methode der – Ausspracheschulung durch Singen herausgestellt werden. Diese wird v. a. im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch die intensive Verwendung von Liedern aufgegriffen.

¹⁴⁷ Die innerhalb der Aussprache defizitäre Vermittlung der prosodischen Aussprachedimension lässt sich vor dem Hintergrund der (immer noch) vielfach als bedeutsamer erachteten und entsprechend stärker berücksichtigten segmentalen Ausspracheebene zu betrachten (vgl. II.2.2).

Eine solche Förderung der L2-Prosodie des Französischen durch den didaktischen Einsatz von Musik, so konnte unter II.5.3 aufgezeigt werden, findet bislang nur in wenigen unterrichtsmethodischen Konzepten der Französischdidaktik und darin nur ansatzweise Anwendung. Dies erklärt sich z. T. durch die o. g., der Aussprache allgemein zugeschriebenen, geringen Bedeutung sowie durch das Fehlen eines generellen didaktischen Konzepts zur Prosodie-Vermittlung.

Damit lässt sich, ergänzt durch die Darstellung der didaktischen Anwendungsmöglichkeiten unterschiedlicher Musikstile mit jeweils verschiedenen Zielkompetenzen (vgl. II.5.2) – nicht zuletzt durch die in der Musik vorliegenden und für die französische Prosodie im Besonderen relevanten Längungseffekte – von einem erheblichen Potenzial des Einsatzes von Musik mit Ziel der Vermittlung prosodischer Aussprachephänomene im Französischen ausgehen, das im Folgenden methodisch beschrieben wird (vgl. III).

III. Methodik

Im vorliegenden Kapitel wird die der Arbeit zugrunde gelegte forschungsmethodische Ausrichtung begründet. Im Rahmen einer detaillierten Darstellung des gewählten Forschungsdesigns wird nach Nennung der sich aus dem Literaturüberblick ergebenden, für die Arbeit relevanten Forschungsfragen (vgl. III.1.2) das methodische Konzept überblicksartig skizziert (vgl. III.1.3). Es folgen Ausführungen zu Auswahl und Größe des Samples (vgl. III.2), zum zeitlichen Verlauf und zur Konzeption der Studie (vgl. III.3.4), zum Erhebungsinstrumentarium (vgl. III.5) sowie zur Auswertung (vgl. III.6).

III.1 Überblick

Das vorliegende Teilkapitel stellt das für die Studie gewählte Forschungsdesign dar. Ausgehend von der grundsätzlichen Kurzbeschreibung der Anlage (vgl. III.1.1) sowie den sich aus dem Literaturüberblick ergebenden Forschungsfragen (vgl. III.1.2) wird ein Überblick über die durchgeführten Teilstudien gegeben (vgl. III.1.3), bevor der Mixed-Methods-Ansatz beschrieben und für die Studie reflektiert wird (vgl. III.1.4). Anschließend werden die Gütekriterien für sowohl quantitative als auch qualitative Forschung beleuchtet, um sie dann für die Mixed-Methods-Forschung sowie für die vorliegende Studie zu konkretisieren.

III.1.1 Anlage des Forschungsdesigns

Die vorliegende Arbeit stellt eine vorrangig empirisch-quantitative Studie dar, in deren Mittelpunkt die schulbezogene Intervention mit einem musikalischen Input steht. Es handelt sich also um eine Evaluationsforschung, die im Sinne des Prä-Posttest-Kontrollgruppendesigns mit Hilfe von insgesamt fünf – im Rahmen der Interventionsstudie mit Hilfe von drei – Datenerhebungen durchgeführt wurde, um Potenziale und den Lernzuwachs in der Arbeit mit Liedern und Musik hinsichtlich des Prosodieerwerbs des Französischen zu analysieren.

III.1.2 Forschungsfragen

In Rückbezug auf die Untersuchungen zum Erwerb fremdsprachlicher Prosodie unter Einsatz von Musik sowie der diesbezüglich unter II. dargestellten Forschungslage liegt der vorliegenden Arbeit folgende übergeordnete Forschungsfrage zugrunde:

Inwieweit fördert der Einbezug musikalisch-prosodischer Parameter den Fremdsprachenlernprozess unter spezifischer Berücksichtigung der unter der mündlichen Sprechkompetenz u. a. subsumierten Teilkompetenz Aussprache und Intonation von Französischlernenden des 6. Lernjahrs an ausgewählten Gymnasien in Baden-Württemberg?

Diese übergeordnete Forschungsfrage lässt sich in folgende vier Teilforschungsfragen untergliedern:

1. Wie verhält sich der Einfluss von Musik und Singen im Französischunterricht auf den Parameter Rhythmus der Aussprachekompetenz der Lernenden des 6. Lernjahrs?
2. Wie verhält sich der Einfluss von Musik und Singen im Französischunterricht auf den Parameter Intonation der Aussprachekompetenz der Lernenden des 6. Lernjahrs?
3. Sind Lernende mit ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten im Blick auf den Prosodieerwerb durch Musik bevorteilt?
4. Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Forschungsergebnissen für die Fachdidaktik des Französischen?

Hinsichtlich der o. g. Teilforschungsfragen lässt sich festhalten, dass die ersten beiden die Intervention und deren Resultate fokussieren, während die dritte mit der Frage nach der Musikalität mit den Lernvoraussetzungen für den Prosodieerwerb im Französischen verknüpft ist. Die abschließende, vierte Teilforschungsfrage zielt schließlich auf übergeordneter Ebene auf mögliche fachdidaktische Schlussfolgerungen, die sich aus der Studie mit Blick auf den fachdidaktischen Diskurs des Französischen ergeben.

III.1.3 Überblick über die methodische Ausrichtung des Forschungsprojekts

Die vorliegende Studie ist in Form einer Interventionsstudie angelegt, in deren Rahmen der Kern der Datenerhebungen stattfand. Gerahmt wurde die Interventionsstudie durch ergänzende Teilstudien, die – hinsichtlich der im Vorfeld der Intervention erfolgten Teilstudie – spezifische individuelle Fähigkeiten in den Bereichen Sprache und Musik erfassten. Mittels der im Nachgang der Intervention durchgeführten Teilstudie wurden vertiefende Interviews mit Lernenden aus der Intervention fokussiert. Abbildung 4 gibt einen Überblick über den methodischen Aufbau, der von links nach rechts chronologisch dargestellt ist.

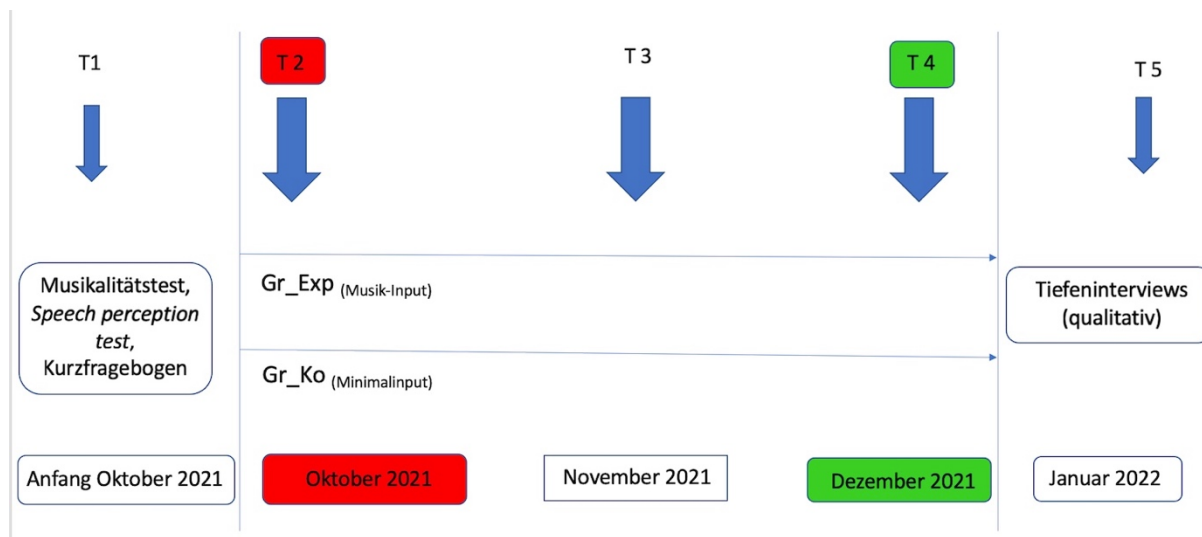


Abbildung 4. Methodischer Aufbau der Interventionsstudie.

Abbildung 4 zeigt die methodische Ausrichtung der vorliegenden Studie auf. Dabei geben die Erhebungszeitpunkte T2–T5 diejenigen Datenerhebungen an, bei denen die Interventionsdaten generiert wurden. Diese setzen sich aus einer Erhebung vor der Intervention (T2), einer Erhebung während des Interventionszeitraums (T3) sowie einer Erhebung nach der Intervention (T4) zusammen und werden ergänzt durch nach der Intervention durchgeführte Tiefeninterviews (T5).

Die farbliche Hervorhebung der Erhebungszeitpunkte T2 und T4 beruht darauf, dass diese beiden Testzeitpunkte im Sinne des Prä-Posttest-Kontrollgruppendesigns (T2 (vgl. Abbildung 4, rote Hervorhebung): Prätest, T4 (vgl. Abbildung 4, grüne Hervorhebung): Posttest) als Grundlage der Datenerhebung dienten, die im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewertet wurde (vgl. hierzu auch III.1.4.1.3).

Als T1 ist in Abbildung 4 die Erhebung der individuellen Scores zum einen im *PROMS-S*-Musikalitätstest, zum anderen im *Speech perception test* dargestellt. Da beide Tests Daten erfassen, die zur Interpretation der Interventionsdaten (T2–T5) herangezogen wurden, sind sie selbst nicht als Teil des Prä-Posttest-Kontrollgruppendesigns (vgl. III.1.4.1) aufzufassen. Analog verhält es sich in Bezug auf den Kurzfragebogen. Im Rahmen dessen wurden – die perzeptiven Fähigkeiten, die aus den o. g. Tests resultieren, ergänzend – die sprach- und musikbiografischen Daten erhoben (vgl. III.5.3), um den Prosodierwerb nicht nur vor dem Hintergrund perzeptiver musikalischer Fähigkeiten zu untersuchen, sondern sprach- und musikpraktische Fähigkeiten ebenso in die Analyse miteinzubeziehen.

III.1.4 Der Mixed-Methods-Ansatz

Die vorliegende Studie lässt sich dem wissenschaftstheoretischen Paradigma des Mixed-Methods-Designs zuordnen, denn es werden darin Ansätze aus qualitativer und quantitativer Forschungsmethodik systematisch miteinander verbunden (vgl. Döring/Bortz 2016, 184).

Da diese Kombination im Rahmen von Mixed-Methods-Designs divergent ausfallen kann, wird im Folgenden die hier vorliegende Kombinationsform erläutert und in Rückbezug auf das Forschungsproblem methodisch begründet.

Hinsichtlich des im Rahmen dieser Arbeit erfolgten Forschungsprozesses liegen drei unterschiedliche Teilstudien vor, die nacheinander durchgeführt wurden. Dabei handelt es sich bei der ersten Teilstudie, der Fragebogenmethode, um eine quantitative Teilstudie, die von der als Hauptstudie der Arbeit zu betrachtenden qualitativen Interventionsstudie gefolgt wird. Zusätzlich zur Prä-Post-Erhebung wurden im Rahmen der Interventionsstudie zwei Tests zur Ermittlung eines Musikalitäts- und Fremdsprachenlernereignungs-Scores durchgeführt. Im Nachgang der Intervention wurde eine Interviewdurchführung realisiert, welche – deren Paradigma folgend – wiederum auf einem qualitativen Ansatz basiert. Aufgrund der Tatsache, dass in den letzten beiden Teilstudien z. T. dieselben Versuchspersonen untersucht werden, können die daraus resultierenden Ergebnisse direkt aufeinander bezogen und in ihrer Gesamtheit interpretiert werden (vgl. Döring/Bortz 2016, 185).

Die vorliegende Studie lässt sich weder dem Vorstudien- noch dem Vertiefungsmodell zuordnen, sondern bildet eine eigene Variante des Mixed-Methods-Designs, weist jedoch durch die chronologische Folge einer qualitativer Untersuchung nach einer vorgeschalteten quantitativen Teilstudie Ähnlichkeiten mit dem letztgenannten auf. Dabei wird eine quantitative Datenerhebung in eine vorrangig qualitative Studie eingeflochten, „typischerweise indem deskriptiv-statistische Ergebnisse zur Häufigkeit oder Ausprägung bestimmter Merkmale oder Phänomene in der qualitativen Gesamtinterpretation Berücksichtigung finden“ (Döring/Bortz 2016, 72). Im Sinne einer Verwendung zweier Datentypen kann hier von einer Daten-Triangulation gesprochen werden (vgl. Döring/Bortz 2016, 72). Der Unterschied der vorliegenden Gesamtstudie zum Vertiefungsmodell besteht darin, dass die Untersuchungspersonen der ersten quantitativen Teilstudie dieser Arbeit aus Französischlehrkräften und damit aus anderen Personen bestehen wie diejenigen Versuchspersonen, die im Rahmen der folgenden Teilstudien untersucht werden, wobei innerhalb dieser – wie oben beschrieben – eine personelle Überschneidung direkt aufeinander beziehbare Aussagen zulässt.

Insgesamt betrachtet zeigt die vorliegende Gesamtstudie innerhalb des Mixed-Methods-Ansatzes eine aus der im Rahmen der Hauptstudie der Intervention erfolgende Betrachtung des Forschungsgegenstands auf quantitativer Basis auf, die einerseits – wie unter III.1.4.1 besprochen wird – durch die der Intervention vorgeschalteten Fragebogenstudie zur Betrachtung der Musikalität und der Sprachperzeptionsfähigkeit von Fremdsprachen sowie andererseits durch eine qualitative Interviewanalyse im Nachgang der Intervention ergänzt wird.

Nichtsdestotrotz gilt es anzumerken, dass es sich hierbei explizit nicht um einen Methoden-Mix handelt, innerhalb dessen etwa auf Basis eines schwerpunktmäßig qualitativen Datentyps dem quantitativen eine ergänzende Funktion zugeschrieben wird, sondern dass in der vorliegenden Gesamtstudie nicht nur – wie oben mit der Triangulation beschrieben – Methoden der Datenerhebung, sondern zusätzlich unterschiedliche Forschungsstrategien miteinander verknüpft werden (vgl. Döring/Bortz 2016, 73).

Solche Strategien der Integration qualitativer sowie quantitativer Forschungsbasis zielen beispielsweise auf die Kombination verschiedener Untersuchungsdesigns genauso wie auf die Verwendung unterschiedlicher Datenanalyseverfahren (vgl. Döring/Bortz 2016, 73). Insbesondere bezüglich der Analyseverfahren liegt innerhalb dieser Studie eine Integration unterschiedlicher Verfahren vor (vgl. III.6).

Durch die Verknüpfung von Analyseverfahren verschiedener wissenschaftstheoretischer Paradigmen wird der unmittelbare Rückbezug von Ergebnissen aus der quantitativen Hauptstudie auf Aspekte, die aus den Tiefeninterviews resultieren bzw. umgekehrt, ermöglicht.

III.1.4.1 Das Prä-Posttest-Kontrollgruppendesign

Im Folgenden wird das Prä-Posttest-Kontrollgruppendesign beschrieben, das im Rahmen der qualitativen Hauptstudie, der Intervention, verwendet wurde. Nach einer Reflexion der einzelnen Datenerhebungen im Sinne des Prä- bzw. Posttests (mit zusätzlicher Zwischenerhebung, vgl. III.1.4.2.2) erfolgt unter III.1.4.2.4 eine Darstellung methodischer Vorteile ebenso wie von Herausforderungen unter Verwendung dieses Designs.

III.1.4.1.1 Reflexion der Datenerhebung 1 (T1: Musikalität, *Speech perception*)

Die Datenerhebung 1 (T1) der Studie stellt die dem Prätest der Intervention (T2; vgl. III.1.4.1.2) vorausgeschaltete Datenerhebung dar. In diesem Rahmen wurde ab dem 04.10.2021 zum einen die Musikalität der Lernenden erfasst, zum anderen ihre Fähigkeit der *Speech perception* erhoben. Nach Instruieren der Lernenden im unterrichtlichen Rahmen erfolgte die Durchführung beider Online-Erhebungen durch die Lernenden selbst, die sowohl den *PROMS-S*-Musikalitätstest (vgl. III.5.1; III.6.1) als auch den *Speech perception test* (vgl. III.5.2; III.6.2) zu Hause bearbeiteten. Die Lernenden schickten ihre Testergebnisse nach Absolvieren der Tests der Lehrkraft zu.

Die von den Lernenden erhaltenen Rückmeldungen, ihre Resonanz zu den Tests und Beobachtungen von Seiten der Lehrkräfte dienen der Kontextualisierung der Datenerhebung 1:

- Das Online-Format beider Tests gab den Lernenden das Gefühl von Autonomie in der Bearbeitung, was ihre Motivation für eine Auseinandersetzung mit der neuen Thematik grundsätzlich positiv beeinflusste.
- Vereinzelt technische Schwierigkeiten in der Bearbeitung führten bei wenigen einzelnen Lernenden zu einer Verzögerung der Testbearbeitung.
- Ebenso der teilweise hohe Krankenstand in den Lerngruppen führte zu einer Verzögerung der Testbearbeitung, da manche Lernende coronabedingt längere Zeit zu Hause waren und dadurch ein Instruieren des Ablaufs im präsentischen Rahmen versäumten. Nachdem an dieser Stelle durch ein Online-Einführungsvideo durch die Lehrkräfte nachjustiert wurde, konnten auch die o. g. Lernenden trotz schulischer Abwesenheit die Tests bearbeiten.
- Wieder andere Lernende, die im Präsenzunterricht mehrheitlich anwesend waren, mussten mehrere Male an die selbstständige Durchführung der Tests zu Hause erinnert werden, bis die Testergebnisse den Lehrkräften vollständig vorlagen.
- Hinsichtlich der Testdurchführung (vgl. III.5.1; III.5.2) berichteten die Lernenden mehrheitlich positiv. Sie hatten den Eindruck, im Zuge der Bearbeitung auch ihre Konzentrationsfähigkeit auf akustische Ereignisse zu trainieren und empfanden die Tests insgesamt als gut machbar, was Verständlichkeit der zu bearbeitenden Aufgabenformate und den dafür erforderlichen Zeiteinsatz betrifft.

III.1.4.1.2 Reflexion der Datenerhebung 2 (T2 Prätest: vor der Intervention)

Die Datenerhebung 2 des Prätests (T2) fand mit den Lernenden der beiden Versuchsgruppen im Zeitraum vom 04.10.2021 bis 05.10.2021 (Experimentalgruppe) bzw. – coronabedingt¹⁴⁸ – vom 15.10.2021 bis 08.11.2021 (Kontrollgruppe)¹⁴⁹ statt. Die Erhebung der Lesetextaufnahmen erfolgte durch die Lernenden selbst, die ihre jeweiligen Aufnahmen zu Hause produzierten. Die Erhebung der semi-spontansprachlichen Daten fand in den jeweiligen schulischen Räumlichkeiten (Stuttgart; Freiburg) beider Versuchsgruppen und damit im unterrichtlichen Rahmen statt.¹⁵⁰ Die Aufnahmen erfolgten synchron mit zwei Aufnahmegeräten (MacBook, iPhone). Die Lernenden nahmen im angegebenen Zeitraum in der ersten Woche des Prosodie-Projekts und somit unmittelbar zu Beginn der Intervention an der Datenerhebung 2 teil.

Einige Beobachtungen werden an dieser Stelle kurz reflektiert, um die Datenerhebung 2 zu kontextualisieren:

¹⁴⁸ Einige Lernende fehlten krankheitsbedingt, mehrheitlich coronabedingt, was sich v. a. auf den Start der Datenerhebung auswirkte, aber auch durch den weiteren Interventionsverlauf hindurch zog.

¹⁴⁹ Aus dieser praktikumsbedingten Verzögerung des Erhebungszeitpunkts 1 der Kontrollgruppe entstand insofern keine große Problematik, als im Vergleich zur getakteten Erarbeitung der einzelnen Phasen des Musik-Inputs in der Experimentalgruppe die Erarbeitung des Minimalinputs zeitlich flexibler erfolgen konnte und somit keine relevanten Veränderungen der Ergebnisse zu erwarten waren.

¹⁵⁰ Dies gilt ebenso für die Darstellung der weiteren Datenerhebungen.

- Hinsichtlich der semi-spontansprachlichen Aufnahmen im Rahmen der *Discourse Completion Task* lässt sich festhalten, dass die Lernenden dieses Aufgabenformat zuvor noch nicht kannten und daher – insbesondere im Vergleich zu den später erfolgten Zeitpunkten – zu Beginn insgesamt etwas reserviert und verhalten antworteten.
- Allgemein ließ sich beobachten, dass diese spontane Art der Aufnahme der Mehrheit mehr Schwierigkeiten bereitete als der Lesetext, den man sich doch kurz zu eigen machen konnte und Stocken oder Stottern in Aussagen fast zur Regel gehörten. Insofern gestalten sich die Erhebungen des Lesetexts im Allgemeinen flüssiger als die Antworten auf die *Discourse Completion Task*. Entgegen dieser generellen Beobachtung im Rahmen der Projektdurchführung gilt es jedoch stets die Einzelbetrachtung zu analysieren, woraus, wie wir später sehen werden, z. T. deutliche interindividuelle Unterschiede ersichtlich werden.
- Bezüglich der Lesetextaufnahmen gilt es festzuhalten, dass bedingt durch den hohen Krankenstand in der Kontrollgruppe diese Aufnahme des Lesetexts aufgrund sonst fehlenden Einholens der Daten in den Unterrichtskontext verlagert wurden, diese dort jedoch aufgrund des sich abwechselnden Fehlens jeweils einiger Lernender nur mit zeitlicher Verschiebung realisiert wurden.

III.1.4.1.3 Reflexion der Datenerhebung 3 (T3 während der Intervention)

Die Datenerhebung 3 (T3) als Zwischenerhebung nach Ablauf der Hälfte des Interventionszeitraums fand mit den Lernenden beider Versuchsgruppen im Zeitraum vom 08.11.2021 bis 15.11.2021 (Experimentalgruppe) bzw. vom 12.11.2021 bis 26.11.2021 (Kontrollgruppe) statt. Die Erhebung der Lesetextaufnahmen erfolgte i. d. R. durch die Lernenden selbst, die ihre jeweiligen Aufnahmen zu Hause produzierten, die Erhebung der semi-spontansprachlichen Daten fand in den jeweiligen schulischen Räumlichkeiten (Stuttgart; Freiburg) beider Versuchsgruppen statt. Die Aufnahmen erfolgten synchron mit zwei Aufnahmegeräten (MacBook, iPhone).

Folgende Beobachtungen dienen der Kontextualisierung der Datenerhebung 3:

- Insgesamt ließ sich bei der Erhebung der semi-spontansprachlichen Kommunikationsdaten innerhalb der Experimentalgruppe beobachten, dass die Lernenden beim zweiten Mal mit dem Aufgabenformat vertrauter waren, sich daher etwas leichter auf die spontan geforderten mündlichen Äußerungen einlassen konnten und sich in ihren Antworten im Allgemeinen etwas weniger reserviert bzw. zögerlich zeigten. Diese Beobachtung wurde von der Französischlehrkraft der Kontrollgruppe in gleicher Weise bestätigt, sodass es festzuhalten gilt, dass bereits bekannte Faktoren zu einem nicht unerheblichen Umfang auf das Ergebnis einer Erhebung einwirken können. Aufgrund von Faktoren wie diesem wurde die zweite Datenerhebung durchgeführt: Da das Design trotzdem auf einen Prä-Posttest-Vergleich abzielt, können Variablen wie etwa die Vertrautheit mit dem Aufgabenformat bei zweimaliger

Erhebung das Ergebnis beeinflussen, ohne dass es als Resultat ausgewertet werden muss; so können diese Faktoren beim tatsächlichen Posttest, der dritten Erhebung, als nicht mehr erstmalig auftretend und daher ggf. weniger einflussgebend betrachtet werden. Aus diesem Grund wurde T3 als zusätzlicher Erhebungszeitpunkt festgesetzt; diese Daten wurden gesammelt, ohne unmittelbar Gegenstand der analytischen Betrachtung zu sein. Überdies hatte die Datenerhebung zum Zeitpunkt T3 für die Lernenden den Charakter eines Zwischenstands, sodass sie dabei die Gelegenheit hatten, ihre eigenen Lernentwicklungen auf den Prüfstand zu stellen.

- Aufgrund des Umstands, dass innerhalb der Kontrollgruppe ein Teil der Lerngruppe mit längerer Krankheit zu kämpfen hatte und daher auch keine Leistungen von zu Hause aus erbringen konnte, wurde die Aufnahme der Lesetexte von der Französischlehrkraft z. T. in die Unterrichtszeit verlagert, um diejenigen Daten der jeweils in Präsenz anwesenden Lernenden verbindlich erheben zu können. Hierdurch wiederum ergab sich eine Streckung des Erhebungszeitraums der Kontrollgruppe.

III.1.4.1.4 Reflexion der Datenerhebung 4 (T4 Posttest: nach der Intervention)

Die Datenerhebung 4 (T4) des Posttests fand mit den Lernenden beider Versuchsgruppen im Zeitraum vom 20.12.2021 bis 17.01.2022 (Experimentalgruppe) bzw. vom 13.12.2021 bis 14.01.2022 (Kontrollgruppe) statt.¹⁵¹ Die Erhebung der Lesetextaufnahmen erfolgte i. d. R. durch die Lernenden selbst, die ihre jeweiligen Aufnahmen zu Hause produzierten, die Erhebung der semi-spontansprachlichen Daten fand in den jeweiligen schulischen Räumlichkeiten (Stuttgart; Freiburg) beider Versuchsgruppen statt. Die Aufnahmen erfolgten synchron mit zwei Aufnahmegeräten (MacBook, iPhone). Die Lernenden nahmen im angegebenen Zeitraum des Prosodie-Projekts und somit als Abschluss der Intervention und der Prosodie-Projektdurchführung an der Datenerhebung 4 teil.

Einige Beobachtungen sollen an dieser Stelle kurz reflektiert werden, um die Datenerhebung 4 zu kontextualisieren:

- Aufgrund der coronabedingt für die Lernenden möglichen Selbstisolation vor Weihnachten 2021 und dadurch bedingter lediglich teilweiser Anwesenheit der Lernenden musste der Zeitraum für die Datenerhebung, insbesondere der semi-spontansprachlichen Daten, der Experimentalgruppe auf Januar 2022 ausgeweitet werden.
- Durch die Wiederholung des Aufgabenformats (gleicher Lesetext, ähnliche Kommunikationssituationen für die *Discourse Completion Task*) wirkten die Lernenden in ihren

¹⁵¹ Die Tatsache etwa, dass der Beginn des Erhebungszeitraums der beiden Versuchsgruppen in der dritten Erhebungsrunde um eine Woche abweicht, ist auf die Planung und Durchführung der jeweils parallel zur Intervention erfolgenden schriftlichen Leistungsfeststellungen zurückzuführen, deren zeitliche Konzeption infolge unterschiedlicher Verfahren an beiden Schulen annäherungsweise zeitgleich berücksichtigt werden konnte.

Aufnahmen wesentlich geübter als etwa bei erstmaligem Absolvieren dieser Aufgaben; dieser Effekt wurde allerdings hinsichtlich der *Discourse Completion Task* insofern im dritten Durchgang (verglichen insbesondere mit T3) geschmälert, als dass die drei gegebenen Situationen dieses Zeitpunkts durch ihre etwas variierte Form die Lernenden z. T. etwas irritierten und sich so o. g. Faktor des Trainings desselben bzw. eines vergleichbaren Aufgabenformats zu diesem abschließenden Erhebungszeitpunkt nicht vollumfänglich bestätigen ließ.

III.1.4.1.5 Reflexion methodischer Stärken und möglicher Herausforderungen des Prä-Posttest-Kontrollgruppendedesigns

Nachfolgend werden Stärken und Herausforderungen des Prä-Post-Kontrollgruppendedesigns mit Fokus auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Forschungsstudie reflektiert, um das während des gesamten Forschungsprozesses methodisch möglichst schlüssige Vorgehen nachvollziehbar aufzuzeigen.

Bei Betrachtung des Prä-Post-Kontrollgruppendedesigns lässt sich zunächst festhalten, dass der Ursprung dieser Designanlage in psychologischen Studien liegt (vgl. Döring/Bortz 2016, 1000). Jedoch kann eine Adaptation dieses methodischen Forschungsdesigns auf die vorliegende qualitative Studie befürwortet werden; so wird das Prä-Posttest-Kontrollgruppendedesign im Kontext dieser Forschungsstudie qualitativ angewendet, da ein Vorher-Nachher-Vergleich zentrale Aussagen über die individuellen Kompetenzentwicklungen und Lernzuwächse der Lernenden in der Intervention ermöglicht.

Durch die Verwendung des identischen Aufgabenformats bei Erhebung sowohl der gelesenen als auch der semi-spontansprachlichen Kommunikationsdaten kann zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten ein etwaiger Unterschied in den Fähigkeiten der Lernenden festgestellt werden, der kausal mit der Intervention in Interdependenz stehen kann.¹⁵²

Zwar lassen sich die Ergebnisse aus sozialwissenschaftlicher Sicht nicht monokausal auf die Intervention zurückführen, da in der Lebenswelt der Lernenden ebenso andere Aspekte Einfluss auf die Fähigkeiten im Kontext des französischen Spracherwerbs nehmen können, jedoch kann bis zu einem gewissen Grad von einer Änderung durch die Intervention ausgegangen werden, da die Experimentalgruppe innerhalb eines solchen Designs in der Tendenz deutlich ausgeprägteren Lernprozessen unterliegt als dies bei der Kontrollgruppe der Fall ist (vgl. Döring/Bortz 2016, 1000).

Innerhalb dieser Studie wurden der Kontrollgruppe ähnliche Inhalte wie der Experimentalgruppe dargeboten (vgl. Döring/Bortz 2016, 1000; III.3.1.1; III.3.1.2), jedoch ohne den zusätzlichen Input von Musik, Liedern und Gesang. Vor diesem Hintergrund kann sich das Prä-Posttest-Kontrollgruppendedesign als Erhebungsmethode eignen, um gruppenspezifische bzw.

¹⁵² Hierbei werden weitere potenzielle Einflussfaktoren außerhalb der Intervention genauso berücksichtigt und in die Analyse mit einbezogen.

individuelle Kompetenzzuwächse im Aufbau der prosodischen Dimension der Aussprachekompetenz durch die Intervention nachzuzeichnen.

Die abhängige Variable im Kontext dieser Studie besteht im musikalischen Input, den ausschließlich die Experimentalgruppe erhält; die unabhängige Variable stellt der reduzierte Input (vgl. III.3.3.1) dar, den beide Versuchsgruppen in gleicher Form erhalten. Dies kann als weitere Chance der vorliegenden Designanlage gelten, da auf diese Weise die Stabilität von Fähigkeiten der Lernenden über den Interventionszeitraum hinweg analysiert und interpretiert werden kann; dies geschieht unter Hinzugabe des Minimalinputs, sodass bei beiden Lerngruppen ein Fortschritt angenommen werden kann, in der Experimentalgruppe zusätzlich durch die Hereingabe von musikalischem Material (vgl. III.3.3.2).

Eine Herausforderung hinsichtlich des Prä-Posttest-Kontrollgruppendesigns innerhalb der vorliegenden Studie liegt in der verbindlichen Erhebung der Daten insbesondere mit Blick auf die Kontrollgruppe. Da diese innerhalb der vorliegenden Studie von einer zweiten Fachlehrkraft unterrichtet wurde, war die mit der Produktion der dreimaligen Aufnahmen sowie der zwei im Vorfeld zu absolvierenden Tests assoziierte Verbindlichkeit aufgrund des Direktkontakts von Lerngruppe und Projektleiterin (gleich Lehrperson) im Falle der Experimentalgruppe bereits dadurch höher einzuordnen.

Hinzu kam, dass durch diese Distanz die im Zuge der Projektdurchführung zu erbringenden Leistungen im Falle der Kontrollgruppe (zunächst) nicht unmittelbar an Zensurnoten gebunden waren.¹⁵³ Überdies bestand innerhalb der Lerngruppe ein sehr hoher (Corona-)Krankenstand teilweise über einen mehrwöchigen Zeitraum, der in Hinblick auf eine verlässliche, planbare Datenerhebung ein weiterer erschwerender Faktor war. Dadurch, dass pro Unterrichtstag im Schnitt zehn bis zwölf von 21 Lernenden fehlten, konnte insgesamt eine Stichprobe von elf Lernenden für die Kontrollgruppe herangezogen werden, von denen alle Daten vorliegen.

Trotz dieser widrigen Umstände konnten unter Inkaufnahme eines sich z. T. verschobenen Zeitrahmens bzgl. der Datenerhebungszeitpunkte alle drei Erhebungen durchgeführt werden.

III.1.4.2 Das Tiefeninterview

Im Folgenden wird das leitfadengestützte (Tiefen-)Interview als Form des wissenschaftlichen Interviews zunächst in seinem Bedeutungsgehalt skizziert (vgl. III.1.4.3.1) und anschließend Chancen und Herausforderungen dieser methodischen Wahl aufgezeigt und diskutiert.

¹⁵³ Die Distanz wurde u. a. mithilfe eines Videos überbrückt, in dem die Projektleiterin die Lernenden der Kontrollgruppe in direkter Ansprache über das Projekt informiert sowie über die zu erarbeitenden Aufgaben instruiert hat. Auch bezog die Lehrkraft der Kontrollgruppe im Laufe der Datenerhebungen zensurrelevante Kriterien wie z. B. benotete Hausaufgaben mit ein. Auf diesem Wege konnten die Verbindlichkeit erhöht und die Rücklaufquote deutlich gesteigert werden.

III.1.4.2.1 Definition

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung, in deren Horizont die Ursprünge des wissenschaftlichen Interviews vorzufinden sind, liegen verschiedene methodische Varianten vor (vgl. Lamnek et al. 2024, 315f.). Das wissenschaftliche Interview kann Verwendung finden, um den Forschungsgegenstand in möglichst authentischer Form zu beleuchten und ihn intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (vgl. Lamnek et al. 2024, 315).

In diesem Kontext zielt ein wissenschaftliches Interview stets auf „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“ (Scheuch 1967, 70 z. n. Lamnek et al. 2024, 316). Nach Festhalten des Interviewverlaufs sowie dessen systematischer Dokumentation (vgl. Döring/Bortz 2016, 356) können die Aussagen der interviewten Person(en) im Sinne des interpretativen Paradigmas ausgewertet werden (vgl. Mayring 2022, 31).

Der inhaltlich relevante Informationsgehalt kann im weiteren Verlauf mit Blick auf diese Studie nach den Grundsätzen der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden (vgl. III.6.1.4). Angesichts seines prozesshaften Charakters sowie des offenen und flexiblen Kommunikationsprozesses kann dem qualitativen Interview im Bereich der Sozialforschung ein hoher Wert beigemessen werden (vgl. Lamnek et al. 2024, 336f.), der hinsichtlich der vorliegenden Arbeit eine die Datenanalyse der Intervention stützende Funktion einnehmen kann.

Das auf einem Leitfaden basierende Interview wird auch als halbstrukturiertes Interview bezeichnet (vgl. Döring/Bortz 2016, 358); dieser Leitfaden wird im Vorfeld als Interviewinstrument entwickelt und setzt sich aus einem Katalog offener Fragen zusammen, die den Befragungspersonen Impulse für deren frei formulierten eigenen Antworten liefern (vgl. Döring/Bortz 2016, 358). Das Attribut halbstrukturiert bezieht sich hierbei auf die Tatsache, dass die Leitfragen, die dem Leitfaden zugrunde liegen, zwar den inhaltlichen Gehalt der Fragen sowie ihre Chronologie vorgeben, je nach Situation in der Befragung jedoch einen individuellen Spielraum bezüglich der Gestaltung des Interviewablaufs zulässt, der beispielsweise ein Vertiefen einzelner Fragen oder ein Vorziehen dieser ermöglicht (vgl. Döring/Bortz 2016, 358). Im Sinne qualitativer Einzelinterviews sollen v. a. die individuellen Sichtweisen der interviewten Personen Berücksichtigung finden (vgl. Döring/Bortz 2016, 365).

Abschließend sei auf den Terminus des Tiefeninterviews eingegangen: Dieser bezieht sich primär auf die Orientierung an psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Konzepten im Rahmen der Interviewführung und deren Auswertung; im weiteren Sinne werden mit Tiefeninterviews aber solche qualitativen mündlichen Befragungen bezeichnet, die „individuell vertiefend auf angesprochene Sachverhalte“ (Döring/Bortz 2016, 365) fokussieren. In diesem letztgenannten Verständnis wird der Begriff für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews verwendet.

III.1.4.2.2 Reflexion methodischer Stärken und möglicher Herausforderungen des leitfadengestützten Interviews

Um über die Adäquatheit der methodischen Wahl entscheiden zu können, wird im Folgenden über Vorteile sowie mögliche Herausforderungen im Umgang mit dem wissenschaftlichen Interview in Abgrenzungen zu anderen Methoden reflektiert. In dieser Forschungsarbeit wird auf das leitfadengestützte Interview fokussiert, weil es, wie unter III.1.4.3.1 erwähnt, anhand von Leitfragen eine recht flexible Interviewführung ermöglicht und als eine der bedeutendsten Datenerhebungsmethoden eingeordnet werden kann (vgl. Döring/Bortz 2016, 356).

Die Kombination aus diesen Informationen und der Tatsache, dass sich Interviewte und Interviewende aus dem unterrichtlichen Rahmen bereits gut kennen und dadurch eine Vertrautheit und Nähe besteht, wie sie bei unbekanntem Interviewpersonen nicht ad hoc kreiert werden kann, können der im weiteren Verlauf erfolgenden Dateninterpretation zuträglich sein. In den o. g. situativen Anpassungsmöglichkeiten kann ein Vorteil der leitfadengestützten Interviews liegen, da die Fragen teilweise an anderer Stelle gestellt, z. T. modifiziert oder vertieft werden können und sich die von der interviewenden Person fokussierten Fragen in ihrer Chronologie aus dem Gesprächsverlauf ergeben (vgl. Lamnek et al. 2024, 339; Döring/Bortz 2016, 372).

Des Weiteren kann in der Form eines leitfadengestützten Interviews eine Orientierung u. a. an der Perspektive des Subjekts der Lernenden erfolgen, sodass die Sichtweisen der Einzelnen in ihrem jeweiligen subjektiven Kontext Wahrnehmung finden (vgl. Mayring 2022, 31).

In Abgrenzung zu einer schriftlichen Befragung stellt das Interview eine niedrigschwellige und aus dem Alltag bekannte Methode dar, für die keine Lese- und Schreibfähigkeiten nötig sind (vgl. Döring/Bortz 2016, 356). Durch die Live-Situation können Hintergrundinformationen der Befragungspersonen sichtbar werden, z. B. die Art und Weise der Antworten, mögliche Rückfragen bzw. der Grad der Kooperation der Befragten (vgl. Döring/Bortz 2016, 357).

Auf diese Weise kann die subjektive Perspektive der befragten Person rekonstruiert werden, um mögliche Ansätze zur Beantwortung der Forschungsfrage zu generieren und sich die Befragungssituation an der sozialen Interaktion zwischen fragender und befragter Person orientieren (vgl. Mayring 2022, 31).

Die o. g. Live-Situation kann als weiterer Vorteil des leitfadengestützten Interviews betrachtet werden, denn sie ermöglicht etwa im Vergleich zu einer schriftlichen Befragung eine deutlich persönlichere Atmosphäre, in der unmittelbar auf die Antworten der Interviewten eingegangen und Bezug genommen werden kann (vgl. Döring/Bortz 2016, 357).

In diesem Zusammenhang sei abschließend auf einen weiteren Vorteil des Interviews im Gegensatz etwa zu einer wissenschaftlichen Beobachtung hingewiesen: In Interviewsituationen kann der Raum eröffnet werden für Zugänge subjektiven Erlebens, die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen, wie beispielsweise Einblicke in Emotionen, Meinungen, Überzeugungen und Haltungen (vgl. Döring/Bortz 2016, 356).

Mögliche Herausforderungen von Interviewdurchführungen können u. a. in einem höheren Zeitaufwand verglichen mit anderen Erhebungsmethoden liegen, die durch Rekrutierung der Befragungspersonen, inhaltliche und organisatorische Vorbereitung sowie Durchführung der Einzelinterviews entstehen (vgl. Döring/Bortz 2016, 357).

Ferner stellt die Interviewsituation für alle an der Durchführung Beteiligten bereits deshalb eine besondere Situation dar, weil die Interviewten i. d. R. um den Forschungskontext wissen. In Anbetracht dessen kann die interviewende Person eine angenehme Atmosphäre herstellen, welche in Bezug auf die vorliegende Studie u. a. durch eine kulinarische Ecke mit Getränken und Schokokeksen gegeben war.

Die erwähnte Kenntnis um den Forschungskontext birgt gleichzeitig die Gefahr sozial erwünschter Antworten (vgl. Döring/Bortz 2016, 383). Diesem Risiko wurde damit begegnet, dass in der im Vorfeld stattgefundenen kurzen Instruktion die Schilderung der eigenen Erfahrungen als von höchstem Erkenntnisinteresse benannt wurde, unabhängig von deren Erfolgsfaktor im Kontext eines möglichen Lernprozesses bzw. -zuwachses.

Abschließend sind Störfaktoren in der Aufnahmesituation tunlichst zu vermeiden und stellen bei Eintreten eine erhebliche Herausforderung für den Interviewenden sowie potenziell die Datenverwertung dar, sodass dadurch Interviewinhalte z. T. verzerrt werden können. Daher wurde von der Forschenden im Vorfeld Sorge getragen, dass Störfaktoren minimiert werden, um den Interviewten ein möglichst freies Antworten zu ermöglichen (vgl. Döring/Bortz 2016, 357).

Überdies gilt es, sich als interviewende Person während der Interviewdatengenerierungsphase möglichst neutral zu verhalten, um eine Beeinflussung der Erhebungssituation möglichst zu vermeiden und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Daten nicht zu gefährden. Weiterhin gilt es, als Interviewender möglichst lange zurückhaltend zu bleiben, während die interviewte Person redet und erst, wenn dieser nichts mehr zu dem Thema einfällt, zu intervenieren, nachzufragen bzw. zur nächst passenden Frage überzugehen (vgl. Lamnek et al. 2024, 342).

Hierauf wurde daher besonders geachtet, da ein solches Verhalten verglichen etwa mit Situationen mündlicher Befragung im unterrichtlichen Rahmen, etwa in Form einer mündlichen Prüfung, zwar Ähnlichkeiten aufweisen, jedoch der Grundcharakter des Gegenübers als Lehrkraft im Sinne einer motivierenden, zu einer zielgerichteten Antwort aufmunternden Haltung näherkommt als einer schlicht nüchternen, auf welche die Forschende in der Rolle als Interviewerin abzielte.

III.1.4.2.3 Reflexion der Datenerhebung T5 (Interviewdurchführung)

Die Datenerhebung 5 (T5) fand mit neun Lernenden aus der Experimentalgruppe im Zeitraum vom 11.01.2022 bis 18.01.2022 in den schulischen Räumlichkeiten des Stuttgarter Gymnasiums statt. Die Lernenden hatten sich auf freiwilliger Basis zu einer Teilnahme am Einzelinterview bereiterklärt.¹⁵⁴ Die Erhebung der Interviews fand in den schulischen Räumlichkeiten der Experimentalgruppe in Stuttgart statt. Die Aufnahmen erfolgten synchron mit zwei Aufnahmegegeräten (MacBook, iPhone).

Folgende Beobachtungen können im Rahmen der Kontextualisierung der Datenerhebung T5 erwähnt werden:

- Analog zu der beobachteten größeren Vertrautheit mit der Aufgabe im Laufe der Zeit bei den Datenerhebungen im Rahmen der Intervention ließ sich auch innerhalb der einzelnen Interviews im Nachgang der Intervention eine Entwicklung feststellen. So zeigten sich einige der Lernenden zu Beginn des Interviews etwas nervös, konnten diese Anspannung jedoch im Laufe des Gesprächs zusehends abbauen und wurden dadurch i. d. R. freier in ihren Schilderungen eigen gemachter Erfahrungen im Zuge des Projekts.
- Insgesamt betrachtet lässt sich jedoch gleichzeitig eine große Bandbreite festhalten, was den Spannungsgrad der einzelnen Lernenden betrifft, sodass dieser trotz o. g. Beobachtung bei manchen Lernenden als nicht bzw. kaum vorhanden, bei wenigen anderen hingegen als deutliche Hemmnis wahrgenommen werden konnte. Die grundsätzliche Offenheit, mit der die Lernenden der Interviewsituation begegneten, sowie die Fähigkeit des Einlassens auf eine unvorbereitete Gesprächssituation verbunden mit Aspekten persönlicher Anlage entschied über den Grad der Angespanntheit der einzelnen Interviewpartner*innen. So sind in dieser Hinsicht klare interindividuelle Unterschiede festzuhalten.
- Überdies lässt sich hinzufügen, dass je nach Persönlichkeit und Charakteranlage der Lernenden sowie deren grundsätzlicher Grad an Auskunftsbereitschaft die Antworten auf die offenen Leitfragen in ihrem Umfang höchst unterschiedlich ausfielen. Dies erklärt die offenkundig deutlich divergierende Zeit der einzelnen Interviewgespräche, die – bei identischer Interviewgestaltung von Seiten der Interviewerin – von minimal 14 Minuten bis 35 Minuten als längste Interviewzeit reichte. Je nach Ausführlichkeit der Antworten, Verknüpfungen zu anderen Unterrichtsinhalten oder außerunterrichtlich gemachten Erfahrungen sowie Veranschaulichungen der Ausführungen anhand von Beispielen ergab sich so eine große Spannweite möglicher Antwortformen.
- Das Ziel, bereits durch die Festlegung von Ort und Zeit für die Lernenden möglichst günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, konnte u. a. dadurch eingelöst werden, dass im

¹⁵⁴ Es gilt darauf hinzuweisen, dass den Lernenden in Verbindung mit der Interviewteilnahme kein Bonus mit Blick auf ihre Zensur oder eine andere externe Motivation in Aussicht gestellt wurde. Insofern ist davon auszugehen, dass diejenigen Lernenden, die sich zu einer Partizipation an einem Interview bereiterklärt haben, dies aus Eigenantrieb und intrinsischer Motivation heraus angegangen sind bzw. ein Eigeninteresse verfolgt haben, ihre Erfahrungen zu reflektieren und den eigenen Horizont über den regulären Unterrichtsrahmen hinaus zu erweitern.

Einvernehmen beider Seiten individuelle Interviewtermine vereinbart werden konnten; dadurch, dass die Lernenden mittels aktiver Partizipation an der Terminauswahl beteiligt waren und individuelle Wünsche einbringen konnten, lagen die Zeiten für die Mehrheit der Lernenden optimal, sodass von einer grundsätzlich höheren Antwortbereitschaft auszugehen war als dies etwa in einer knappen Mittagspause oder Hohlstunde der Fall wäre; diese Annahme bestätigte sich nach Durchführung der Interviews.

- Dadurch, dass der Forschenden die Interviewpersonen alle gut bekannt waren, konnte im Wissen um die individuellen Charakteristika eine möglichst entspannte, flexible und auf die einzelnen Lernenden zugeschnittene Situation gestaltet werden, die das Antworten mittels eigener Worte dem Eindruck der Forschenden zufolge vereinfachte.
- Die innerhalb der Instruktion gemachte Anmerkung zu ehrlichem, offenem Antworten und Schildern der gemachten Erfahrungen mit eigenen Worten schlug sich in der Art und Weise der Antworten nieder, sodass sich die Befürchtung, das Bekanntheitsverhältnis könne sich dahingehend in negativer Form auf die Antworten auswirken, dass die Lernenden vor der Interviewenden gut dastehen wollen, nicht bestätigte. Wie den Postskripten zu entnehmen ist, antworteten die meisten der Lernenden unmittelbar und ohne große Hemmnis in ehrlicher Form, auch wenn sie dadurch von Situationen berichteten, in denen sie lernerfolgstechnisch u. U. Schwierigkeiten hatten.

III.1.5 Wissenschaftliche Gütekriterien

Einem Kurzüberblick über Wesen und Ziel wissenschaftlicher Gütekriterien (vgl. III.1.5.1) sowie deren Festlegung sowohl im Bereich quantitativer (vgl. III.1.5.2) als auch qualitativer Forschung (vgl. III.1.5.3) wird deren Konkretisierung hinsichtlich des Mixed-Methods-Ansatzes dargelegt und auf die vorliegende Studie bezogen präzisiert und methodisch begründet (vgl. III.1.5.4).

III.1.5.1 Definition und Ziel

Gütekriterien gewährleisten die wissenschaftliche Qualität von Forschungsprozessen in Bezug auf ihre Qualität bzw. Güte, basierend auf wissenschaftstheoretischen Prinzipien, die in Form von operationalisierten Qualitätsindikatoren festgelegt werden. Mit den Qualitätsstandards bzw. Referenzwerten von Indikatoren wird angezeigt, welchen Ausprägungsgrad die Qualitätsindikatoren aufweisen müssen, um auf gute bzw. schlechte Qualität hinsichtlich eines Güte- bzw. Qualitätskriteriums hinzuweisen (vgl. Döring/Bortz 2016, 83).

Die Betrachtung einer Studie unter Berücksichtigung hinsichtlich Zielsetzung der Studie relevanten Qualitätskriterien umfasst die Erfassung einzelner Qualitätsindikatoren und deren

Ausprägung sowie ihre Einordnung vor dem Hintergrund von Bewertungsmaßstäben, die für die Studie grundgelegt werden. Hierbei werden die Qualitätskriterien in ihrer Ausprägung vor dem Hintergrund des jeweiligen Forschungsprozesses und dessen Bedingungen im Einzelnen bewertet (83).

III.1.5.2 Gütekriterien in der quantitativen Forschung

Dabei lässt sich beobachten, dass die Verankerung solcher Qualitätskriterien in Form von Kriterienkatalogen im Bereich der quantitativen Forschung in konsensfähiger Form vorliegen: Innerhalb von neun Phasen eines empirisch-quantitativen Forschungsprozesses kommt in sieben Phasen der methodischen Strenge als eines der vier Kriterien der wissenschaftlichen Qualität¹⁵⁵ eine besondere Relevanz zu und wird in erster Linie mit der Validität verknüpft (vgl. Döring/Bortz 2016, 93). Nach Campbell werden vier Typen der Validität unterschieden: Konstruktvalidität, interne Validität, externe Validität sowie statistische Validität (vgl. Döring/Bortz 2016, 93, 97). So gilt es festzuhalten, dass hinsichtlich quantitativer Forschungsprozesse das Ziel in einer Sicherstellung möglichst hoher Validität bzw. in einem Ausschluss oder zumindest in einer Minimierung der Bedrohung dieser vier o. g. Typen der Validität besteht (vgl. Döring/Bortz 2016, 97f.).

III.1.5.3 Gütekriterien in der qualitativen Forschung

Während innerhalb der quantitativen Forschung bezüglich relevanter Gütekriterien Einigkeit besteht, gestaltet sich der Diskurs um adäquate Qualitätskriterien qualitativer Forschung insgesamt kontroverser (vgl. Döring/Bortz 2016, 106). Bei der Suche nach einer Grundlage für Qualitätskriterien qualitativer Forschung existieren unterschiedliche Ansätze: Während einerseits der Versuch der Übertragung der Gütekriterien quantitativer auf qualitative Forschung existieren, die ihrerseits unterschiedliche Problematiken mit sich bringen,¹⁵⁶ besteht andererseits ein weiterer zentraler Ansatz darin, aus dem Verständnis qualitativer Forschung heraus eigene Kriterien für deren Güte zu entwickeln und festzulegen (vgl. Döring/Bortz 2016, 107). Die Tatsache, dass diese Herangehensweise im Vergleich zur o. g. auf größere Resonanz stößt, zeigt sich in einer großen Fülle unterschiedlicher Kataloge von Gütekriterien für qualitative Forschung (vgl. Döring/Bortz 2016, 107).

¹⁵⁵ Diese lauten im Einzelnen 1. Inhaltliche Relevanz, 2. Methodische Strenge, 3. Ethische Strenge, 4. Präsentationsqualität (vgl. Döring/Bortz 2016, 93).

¹⁵⁶ Hierbei geht es zum einen um die Gefahr des Vermischens von Termini wie der Testgütekriterien und solchen zur Messung der Validität, zum anderen um die Frage nach der Legitimität einer Übertragung von Kriterien aus einem Forschungsfeld, das einem im Vergleich zur qualitativen Forschung divergierenden, wenn nicht gar konträren Forschungsparadigma unterliegt (vgl. Döring/Bortz 2016, 107).

Aufgrund der Komplexität wissenschaftstheoretischer Grundlagen sowie der vielfältigen methodischen und methodologischen Vorgehensweisen bleibt die Frage nach der Möglichkeit einer allgemeinverbindlichen Zusammenfassung der relevantesten Kernkriterien für qualitative Sozialforschung (vgl. Döring/Bortz 2016, 107). Aus der Befürchtung heraus, einheitliche Kriterienraster könnten die flexible und offene Form qualitativer Studien zu sehr einengen, geht die Argumentation i. d. R. in Richtung einer für den Einzelfall vorgenommenen Abstimmung von Kriterien für deren Anwendung auf die jeweilige qualitative Studie (vgl. Döring/Bortz 2016, 107), womit sich der Kreis zur o. g. beobachtbaren Vielzahl an Kriterienkatalogen für qualitative Forschung schließt.

Neben den vier Kriterien der Glaubwürdigkeit von Lincoln und Guba (1985), die im Einzelnen die Vertrauenswürdigkeit, die Übertragbarkeit, die Zuverlässigkeit und die Bestätigbarkeit umfassen (vgl. Döring/Bortz 2016, 108), liegen die sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung nach Steinke (1999) als weiterer Ansatz vor (vgl. Döring/Bortz 2016, 111). Steinke subsumiert darunter die Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Indikation, der Empirischen Verankerung, der Limitation, der Reflektierten Subjektivität, Kohärenz und Relevanz (vgl. Döring/Bortz 2016, 112f.).

Viele der Kataloge nehmen vorrangig Bezug auf die methodische Strenge und deren Einhaltung, wie es auch bei den von Mayring aufgestellten sechs Gütekriterien (2022) der Fall ist, die da lauten: Verfahrensdokumentation, Interpretationsabsicherung mit Argumenten, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. Mayring 2022, 144–146; Mayring 2023, 123–125; Dehnbostel et al. 2017, 86f.).

Abschließend sei angemerkt, dass hinsichtlich jeder Methode bzw. Methodologie neben o. g. übergeordneten Qualitätskriterien verfahrensspezifische, auf die Gewährleistung der methodischen Strenge beim jeweiligen Verfahren fokussierende Kriterien existieren (vgl. Döring/Bortz 2016, 114).

III.1.5.4 Gütekriterien in der Mixed-Methods-Forschung und der vorliegenden Studie

Hinsichtlich der Gütekriterien, die für die Mixed-Methods-Forschung Relevanz aufweisen, lassen sich zwei Aspekte grundlegen: Einerseits besteht durch die in der Mixed-Methods-Forschung vorliegende Verknüpfung von Forschungsprozessen sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Forschung hierbei grundsätzlich die Erfordernis, auch die Gütekriterien beider Forschungsparadigmen zu berücksichtigen, um eine hohe wissenschaftliche Qualität der einzelnen Komponenten sicherzustellen (vgl. Döring/Bortz 2016, 114). Andererseits wird das Hinzuziehen spezifischer Gütekriterien bezüglich zweier ausschließlich der Mixed-Methods-Forschung immanenter Arbeitsschritte notwendig. Diese liegen zum einen in der Mixed-Methods-Designqualität, die sich auf die Verknüpfungsart qualitativer und quantitativer

Forschungsphasen zu einem Mixed-Methods-Forschungsprozess bezieht, zum anderen in der Mixed-Methods-(Meta-)Interpretationsqualität, womit die Herausarbeitung qualitativer und quantitativer Teilresultate sowie ihre gegenseitige Integration mit Blick auf eine schlüssige Gesamtinterpretation bezeichnet wird (vgl. Döring/Bortz 2016, 114f.).

Im Folgenden werden die o. g., für die Mixed-Methods-Forschung im Besonderen relevanten Gütekriterien mit Blick auf die vorliegende Studie konkretisiert. Wie unter III.1.4 besprochen, erfolgt die Kombination der verschiedenen Teilstudien dieser Arbeit nacheinander. So dient in erster Linie die qualitative Teilstudie nach Ende der Intervention in Form des leitfadengestützten Interviews dazu, die im Rahmen der Intervention generierten Daten zusätzlich zu stützen. Da die Stichprobe der Interviewanalyse aus Versuchspersonen der Experimentalgruppe (und damit aus Personen der Interventionsstudie) besteht, „können die qualitativen und quantitativen Befunde direkt aufeinander bezogen und in ihrer Gesamtheit interpretiert werden“ (Döring/Bortz 2016, 185). Diese Verknüpfung der Teilstudien ermöglicht es, der Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstands der Prosodie in Form dieser Erhebungsmethoden Rechnung zu tragen.

Insofern liegt in der beschriebenen Verflechtung der Teilstudien beider Forschungsparadigmen ein Mehrwert hinsichtlich der (Meta-)Interpretationsqualität der Gesamtstudie, sodass sich die verschiedenen Teilergebnisse unmittelbar aufeinander beziehen lassen. An dieser Stelle sei beispielhaft auf die Ergebnisse der Hauptstudie aus der Intervention hingewiesen, die durch quantitative Analyseverfahren weiterer erhobener Parameter wie Musikalität, Sprechgeschwindigkeit, Fremdsprachenlerneignung in ihrer Aussagekraft gestützt und in Bezug auf die Forschungsfrage erweitert werden können (vgl. IV.3, V). Auch der Rückbezug von Ergebnissen auf Erkenntnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews kann als Beispiel der direkten Verflechtung von Analyseresultaten aus qualitativem und quantitativem Teilforschungsprozess aufgefasst werden.

Erst dieser Direktbezug ermöglicht eine möglichst genaue Beantwortung der Forschungsfrage und lässt eine differenzierte Antwort auf einzelne Teilforschungsfragen, insbesondere auf die dritte Teilforschungsfrage bezüglich der Musikalität, zu. Darüber hinaus ergibt sich durch die Integration beider wissenschaftstheoretischer Ansätze über die einzelnen Teilstudien hinweg ein größerer Weitblick in Bezug auf mögliche interdependente Einflussmechanismen.

III.2 Sample: Beschreibung der Versuchsgruppen

Im vorliegenden Teilkapitel wird die Zusammensetzung der für die Studie ausgewählten Stichprobe beschrieben.

III.2.1 Überblick Gesamtstudie

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die verschiedenen Versuchsgruppen der Gesamtstudie, auf die im Einzelnen näher eingegangen wird (vgl. III.2.1 – III.2.3).

	Versuchsgruppe	Alter (Ø)	Anzahl	Datenerhebung
Gr_Exp	Deutsche Französischlernende	16,2	16	Baden-Württemberg, Oktober 2021 – Januar 2022
Gr_Ko	Deutsche Französischlernende	16,1	11	Baden-Württemberg, Oktober 2021 – Januar 2022
L1-F	L1-Gruppe	31,7	10	Frankreich/Deutschland, Januar 2022 – März 2022
Teil_Gr_Exp	Deutsche Französischlernende	16,1	9	Baden-Württemberg, Januar 2022

Tabelle 2. Übersicht über die Versuchsgruppen unter Nennung der jeweiligen Personengruppe (Spalte 2) mit Kürzel (Spalte 1), des Durchschnittsalters (Spalte 3), der Stichprobengröße (Spalte 4) sowie der Zeitpunkte und -orte der entsprechenden Datenerhebungen (Spalte 5).

Tabelle 2 zeigt die fünf Versuchsgruppen auf, differenziert nach Personengruppe, Alter, Stichprobengröße sowie Ort und Zeitraum der jeweiligen Datenerhebung. Dieser erste Überblick wird in den nachfolgenden Sample-Beschreibungen erweitert, und eine Beschreibung der einzelnen Versuchsgruppen wird separat vorgenommen (vgl. III.2.1, III.2.2.1–III.2.2.3, III.2.3). Hierbei werden sowohl Kriterien der Stichprobenauswahl (Feldzugang) als auch die Größe der an den einzelnen Teilstudien partizipierten Versuchsgruppen (Stichprobengröße) dargestellt.

III.2.2 Stichprobe Interventionsstudie

Im Zuge des Samplings wurden für die Interventionsstudie zwei unterschiedliche Kohorten gebildet, die hinsichtlich ihrer Hintergrundvariablen ähnlich sind, d. h. konkret in Bezug auf das Alter, den Schultyp,¹⁵⁷ das im Unterrichtskontext verwendete Lehrwerk¹⁵⁸ sowie die bislang durchlaufenen Lernjahre im Fach Französisch.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Beide Versuchsgruppen sind Lerngruppen an G9-Gymnasien in Baden-Württemberg.

¹⁵⁸ Beide Lerngruppen arbeiten mit demselben Lehrwerk *À plus !* (Gregor/Blume 2012-2016).

¹⁵⁹ Es handelt sich um Lernende des jeweils 5./6. Lernjahres Französisch (entspricht dem Niveau B2 nach dem GER). Somit weisen die Lernenden in Bezug auf den Lernstand formal das gleiche Sprachniveau auf.

Auch hinsichtlich ihrer Sozialisierung lassen sich beide Lerngruppen trotz verschiedenen Standorts in gewisser Art und Weise vergleichen: Die Klientel beider Schulen zeichnet sich durch ihren diversen kulturellen Hintergrund aus. Insofern kann angenommen werden, dass der soziale Kontext an beiden Schulstandorten durch die Konstitution der jeweiligen Schülerschaften einen Vergleich zulässt.

Die Stichprobengröße der Interventionsstudie beträgt insgesamt $n = 27$. Da sich die Stichprobe aufgrund des gewählten Untersuchungsdesigns im Sinne des Prä-Post-Kontrollgruppen-Designs (vgl. II.1.5.1) in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe unterteilen lässt, folgt eine separate Beschreibung der jeweiligen Stichprobe sowie ihrer Größe.

III.2.2.1 Experimentalgruppe

Innerhalb der Interventionsstudie wurden als Experimentalgruppe der Studie Lernende der 11. Klasse eines G9-Gymnasiums in Stuttgart ausgewählt. Dies ergab sich durch die Arbeitsstelle der Verfasserin der vorliegenden Arbeit an dieser Schule. Die Stichprobengröße der Experimentalgruppe beträgt $n^{\text{experimental}} = 16$; darunter finden sich sieben monolinguale Lernende und neun Herkunftssprechende (das Durchschnittsalter beträgt 16,2 Jahre).¹⁶⁰ Von den 16 Lernenden sind neun männlich, sieben weiblich, wodurch die Genderparität annäherungsweise gegeben ist.

III.2.2.2 Kontrollgruppe

Parallel zur Experimentalgruppe fungierte eine 11. Klasse eines G9-Gymnasiums in Freiburg als Kontrollgruppe. Dieser Kontakt wurde über eine bekannte Kollegin geknüpft.¹⁶¹ Die Stichprobengröße der Kontrollgruppe beträgt $n^{\text{Kontroll}} = 11$. Sie besteht aus neun lebensweltlich monolingual mit Deutsch aufgewachsenen Französischlernenden sowie zwölf

¹⁶⁰ Unter den 11 Herkunftssprechenden der Experimentalgruppe finden sich folgende Herkunftssprachen: 1 x Bosnisch, 1 x Twi, 1 x Spanisch, 1 x Griechisch, 1 x Polnisch, 1 x Portugiesisch, 2 x Russisch, 1 x Bulgarisch, 1 x Tamil, 1 x Französisch. Die Lernende Gr_Exp_3 mit Französisch als Herkunftssprache ist insofern nicht als bevorteilt einzustufen, da die Sprache im Familienalltag keine große Rolle spielt; ihre Mutter ist Französin, ihr Vater Deutscher, und sie ist in Deutschland aufgewachsen. Die private Kommunikation zu Hause erfolgt auf Deutsch, sodass die Lernende keine zusätzlichen Sprachkenntnisse des Französischen aufweist und daher mit Blick auf deren Erwerb nicht als bevorteilt gilt.

¹⁶¹ Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit kennt das Gymnasium durch eigene frühere Lehrtätigkeit gut. Daraus resultiert die Einschätzung der vergleichsweise ähnlichen Schülerschaft angesichts deren kulturdiversen Hintergrunds sowie die eher größere Distanz zum elitären Bildungsbürgertum bezogen auf das Elternhaus.

Herkunftssprechenden (das Durchschnittsalter beträgt 16,1 Jahre).¹⁶² Von den 11 Lernenden sind 4 männlich, 7 weiblich.¹⁶³

III.2.2.3 L1-Gruppe

Die im Sinne des Prä-Post-Kontrollgruppendesigns angestrebte vergleichende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen innerhalb einerseits der Experimentalgruppe (vgl. III.2.2.1), andererseits der Kontrollgruppe (vgl. III.2.2.2) wurde hinsichtlich der gelesenen Daten (vgl. III.5.3.2.1) zusätzlich eine Stichprobe von Personen mit Erstsprache Französisch herangezogen, die den Lesetext ebenfalls aufnahmen.

Bei der Rekrutierung der L1-Gruppe wurden ausschließlich solche Personen mit Erstsprache Französisch herangezogen, die keinen expliziten Einfluss einer der *langues régionales* aufweisen und deren Aussprache allgemeinhin dem *français standard* entspricht, das im schulischen Kontext als Referenzvarietät dient.

Die zehn Personen, die den Textauszug aufnahmen, kommen größtenteils aus Nord- bzw. Westfrankreich (vgl. Tabelle 3). Die Zusammensetzung der L1-Gruppe sieht wie folgt aus:

Name	Alter	Beruf	Geburtsort	In Deutschland lebend	Englischkenntnisse	Deutschkenntnisse	Kenntnisse weiterer Fremdsprachen
L1-F1	30	Städtischer Angestellter	Toulouse, seit X in Poitiers lebend	Nein	C1 (7 Jahre Schulunterricht)	B1 (5 Jahre Schulunterricht)	Italienisch (B2, 2 Jahre Universität)
L1-F2	25	Logopädin	Vienne	Nein	10 Jahre Schulunterricht (B2)	A2 (Schulunterricht)	Italienisch (A1)
L1-F3	39	Englischlehrerin	Paris	Nein	C1 (bilingual)	7 Jahre Schulunterricht	-
L1-F4	27	Musikerin	Villeneuve-Saint-Georges	Ja, seit 2015	Fließend (7 Jahre Schulunterricht und in der Familie gelernt)	Fließend (7 Jahre Schulunterricht)	Grundlagen in Hebräisch
L1-F5	68	Mathelehrerin, in Rente	Paris	Nein	Gute Grundlagen (Jahraustausch in den USA als Schülerin)	Schulunterricht (v. a. rezepptive Kenntnisse)	Italienisch, ungarisch, russisch (jeweils A2)
L1-F6	25	Lehrerin für Französisch als Fremdsprache	Poitiers	Nein	10 Jahre Schulunterricht (C1)	Fließend	Norwegisch (B2/C1)
L1-F7	28	Musiker	Camp	Ja, seit 2017	Bilingual (7 Jahre Schulunterricht, viel Eigenlektüre)	Fließend (5 Jahre Schulunterricht)	Italienisch (A2)

¹⁶² Die Herkunftssprachen der Lernenden aus der Kontrollgruppe sind im Einzelnen: Persisch (3 x), Russisch (3 x), Arabisch (2 x), Albanisch (1 x), Türkisch (1 x), Portugiesisch (1 x) und Englisch (1 x).

¹⁶³ In Bezug auf die Geschlechterverteilung lässt sich festhalten, dass im direkten Vergleich beider Stichproben eine Genderparität nur in der Experimentalgruppe annäherungsweise gegeben ist. Die Tatsache, dass innerhalb der Kontrollgruppe die Geschlechterverteilung nicht paritätisch ausfällt, ist auf das aus der gesamten Lerngruppe (von insgesamt 21 Lernenden) resultierte Substrat derjenigen Lernenden zurückzuführen, die im Rahmen der Datenerhebungen alle Aufnahmen und Tests absolviert haben (Es sei angemerkt, dass einige der übrigen Lernenden wegen längerer Krankheit (v. a. Corona) eine der Aufnahmen bzw. einen der Tests nicht absolvieren konnten und so im Rahmen der Studienanalyse exkludiert werden mussten).

L1-F8	15	Schüler	Paris	Nein	Gute Grundlagen (5 Jahre Schulunterricht)	Nein	Italienisch (3 Jahre Schulunterricht)
L1-F9	30	Musiker	Grenoble	Ja, seit 2017	Fließend	Fließend	-
L1-F10	30	Musikerin	Tarbes	Ja, seit 2013	Gut	Fließend	Spanisch (A2)

Tabelle 3. Übersicht über die sprachbiografischen Daten der L1-Gruppe.

Tabelle 3 zeigt zur sprachlichen Kontextualisierung der L1-Stichprobe die sprachbiografischen Daten der L1-Gruppe auf.¹⁶⁴ Aus Tabelle 3 geht ein Durchschnittsalter der zehn Personen mit Erstsprache Französisch von 31,7 Jahren hervor. Neun der zehn Personen verfügen über Deutschkenntnisse (fünf davon fließend); zudem weisen alle L1-Sprechenden mindestens gute Englischkenntnisse (B2 oder höher) und acht darüber hinaus Kenntnisse im Bereich weiterer Fremdsprachen auf, darunter fünf (u. a.) im Italienischen (vgl. Tabelle 3). Vier Personen sind als Profimusizierende viel innerhalb Europas unterwegs, ensemblebedingt insbesondere in der Region Paris, und hatten (zum Zeitpunkt der Datenerhebung) zudem seit durchschnittlich sechs Jahren ihren Hauptwohnsitz in Deutschland.

Insgesamt zeichnet sich die L1-Gruppe durch ein größtenteils homogenes Herkunftsgebiet im Norden bzw. Westen Frankreichs aus; drei Personen entstammen dem Süden, von denen zwei inzwischen in Deutschland leben, berufsbedingt aber v. a. im nördlichen Raum Frankreichs unterwegs sind. Die dritte Person ist seit zehn Jahren in Westfrankreich angesiedelt, sodass ein etwaiger südsprachlicher Einfluss als beschränkt einzuordnen ist.¹⁶⁵

III.2.3 Stichprobe Tiefeninterviews

Für die Tiefeninterviews im Nachgang der Intervention setzte sich die Stichprobe aus neun Lernenden der Experimentalgruppe zusammen, die sich freiwillig für eine Teilnahme an den leitfadengestützten Interviews zur Verfügung stellten. Die Stichprobe beträgt $n = 9$ Lernende (davon 5 männlich, 4 weiblich).

Die Tatsache, dass sich die Lernenden, die an einem Interviewgespräch Interesse zeigen, initiativ für eine Teilnahme melden sollten, hatte zur Folge, dass grundsätzlich diejenigen Lernenden aktiv Interesse signalisierten, die allgemeinhin über eine hohe Kommunikations- und Sozialkompetenz verfügen, prinzipiell aufgeschlossen gegenüber neuen Situationen sind und keine Scheu haben, sich in eine nicht kontrollierbare Kommunikationssituation hineinzubegeben. Die Mehrheit der neun Lernenden zeichnet sich durch eine hohe Auskunftsbereitschaft sowie die Motivation zur Selbstreflexion im Rahmen des Prosodie-Projekts aus.

¹⁶⁴ Alle in Tabelle 3 gemachten Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt der L1-Datenerhebung zu Beginn des Jahres 2022.

¹⁶⁵ Limitierend gilt es hinzuzufügen, dass dieser Einfluss (bezüglich allen drei Personen) v. a. die phonetische Realisierung segmentaler Strukturen betrifft und weniger die prosodische Realisierung tangiert. Dies manifestiert sich u. a. in der gleichen Distribution und tonaler Ausgestaltung von APn verglichen mit den dem Westen bzw. Norden Frankreichs entstammenden Sprechenden, sodass insbesondere die prosodische Sequenzierung auf struktureller Ebene auf vergleichbare Weise realisiert zu sein scheint (vgl. Tabelle 10 unter IV.2.1.1).

III.3 Entwicklung und Ablauf der Interventionsstudie

Innerhalb dieses Kapitels wird die Interventionsstudie näher besprochen. Dabei wird zunächst der organisatorisch-konzeptionelle Rahmen der Intervention beschrieben (vgl. III.3.1), bevor Aspekte zu Zielen und Kompetenzen besprochen werden (vgl. III.3.2.1, III.3.2.2), welche in methodisch-didaktischen Überlegungen (vgl. III.3.3) sowie der darunter subsumierten Darstellung des Inputs beider Versuchsgruppen münden (vgl. III.3.3.1, III.3.3.2). Den Abschluss des Kapitels bildet die Beschreibung der Durchführung der Interventionsstudie, wobei Ablauf und Progression skizziert werden (vgl. III.3.4.1, III.3.4.2).

III.3.1 Planung und Konzeption der Interventionsstudie

Die Intervention weist einen Gesamtumfang von drei Monaten auf und wurde für die Monate Oktober 2021 bis Dezember 2021 geplant.¹⁶⁶ Dieser Zeitpunkt ermöglichte eine nach Beginn des neuen Schuljahrs erfahrungsgemäß hohe Motivation und Arbeitsbereitschaft der Lernenden im Vergleich zu späteren Zeiträumen innerhalb eines Schuljahres sowie die Bereitschaft zur Beschäftigung mit neuen Themen in einem neuen Schuljahr.

Andererseits war die Lerngruppe der Experimentalgruppe der Forscherin neu, weshalb nicht unmittelbar zu Beginn des Schuljahres mit der Intervention begonnen wurde. So ermöglichte der Monat September ein Kennenlernen und eine reziproke Einschätzung, insbesondere auch aus Forschersicht, um einerseits die Interessen und (musikalischen) Vorlieben der Lernenden zu eruieren und andererseits den Lernstand und das Sprachniveau zu diagnostizieren.

Dies war deshalb von Relevanz, um die für die Intervention geplanten Lerninhalte (Extra-Input Musik) hinsichtlich Niveau, inhaltlicher Tiefe und Umfang ggf. auf die Lerngruppe gezielt anzupassen, eine Über- oder Unterforderung der Lernenden zu vermeiden und Aufgabenerwartungen in der Projektplanung der Zielgruppe entsprechend adäquat zu gestalten.

In Bezug auf die Kontrollgruppe lässt sich anführen, dass sich Lehrperson und Lerngruppe hier bereits aus dem Vorjahr kannten; insofern wurde hier o. g. Aspekt obsolet; trotzdem konnten die ersten Wochen des Wiedereinstiegs zur Aufarbeitung bereits bekannter Themen und Phänomene genutzt werden, bevor die Interventionsdurchführung begann. Der konzipierte zeitliche Rahmen der Intervention ist in Tabelle 4 dargestellt.

Woche	Geplante Unterrichtstage Gr_Exp		Geplante Unterrichtstage Gr_Ko	
1	Mo., 04.10.2021	Di., 05.10.2021	Mo., 04.10.2021	Fr., 08.10.2021
2	Mo., 11.10.2021	Di., 12.10.2021	Mo., 11.10.2021	Fr., 15.10.2021
3	Mo., 18.10.2021	Di., 19.10.2021	Mo., 18.10.2021	Fr., 22.10.2021

¹⁶⁶ Die Wahl eines über drei Monate sich erstreckenden Untersuchungszeitraums wurde angelehnt an die von Gabriel et al. (2020) durchgeführte Interventionsstudie.

4	Mo., 25.10.2021	Di., 26.10.2021	Mo., 25.10.2021	Fr., 29.10.2021
	Klassenarbeit Nr. 1			
5	Mo., 08.11.2021	Di., 09.11.2021	Mo., 08.11.2021.	Fr., 12.11.2021
			Klassenarbeit Nr. 1	
6	Mo., 15.11.2021	Di., 16.11.2021	Mo., 15.11.2021	Fr., 19.11.2021
7	Mo., 22.11.2021	Di., 23.11.2021	Mo., 22.11.2021	Fr., 26.11.2021
8	Mo., 29.11.2021	Di., 30.11.2021	Mo., 29.11.2021	Fr., 03.12.2021
9	Mo., 06.12.2021	Di., 07.12.2021	Mo., 06.12.2021	Fr., 10.12.2021
10	Mo., 13.12.2021	Di., 14.12.2021	Mo., 13.12.2021	Fr., 17.12.2021
	Klassenarbeit Nr. 2			
Puffer	Mo., 20.12.2021	Di., 21.12.2021	Mo., 20.12.2021	- Weihnachtsferien -

Tabelle 4. Geplanter Zeitrahmen der Interventionsstudie für beide Versuchsgruppen.

Tabelle 4 zeigt den geplanten zeitlichen Rahmen der Interventionsstudie auf. Wie aus der Darstellung hervorgeht, lässt sich die Intervention in zwei Hälften (Wochen 1–5; Wochen 6–10) unterteilen. Je davor und danach erfolgte eine Datenerhebung (T2 Prätest zu Beginn der Intervention, T4 Posttest am Ende der Intervention). Diese Prä-Posttest-Erhebung wird durch eine zusätzliche Datenerhebung nach der ersten Hälfte ergänzt (T3).

Im Vorfeld der Prä-Posttest-Erhebung wurden folgende weiteren Datenerhebungen (T1) durchgeführt: die Ermittlung der individuellen Fremdsprachenlerneignung der Lernenden mittels des *Speech perception test* (vgl. III.4.2.2) sowie die Erfassung eines Musikalitätsprofils mittels des *PROMS-S-Musikalitätstests* (vgl. III.4.2.1). Im Zuge des Fremdsprachenlerneignungstests konnten weiterhin die allgemeinen Sprachdaten sowie musikbiografische Daten zu produktiven musikalischen Kompetenzen erhoben werden (vgl. III.4.2.2). Da der *PROMS-S-Test* den perzeptiven Bereich der Musikalität fokussiert, jedoch keine produktiven Kompetenzen subsumiert, komplettierte die Erhebung der produktiven musikalischen Fähigkeiten die Erfassung der individuellen Musikalitäts-Scores.

Die zeitliche Zweiteilung der Intervention ist einerseits auf die dazwischen liegenden Herbstferien (01.11.2021 – 07.11.2021), andererseits durch die Verschiebung des Fokus von der Intonation auf den Sprachrhythmus begründet. Die Hinzunahme dieses zweiten Schwerpunkts innerhalb der Interventionsstudie markiert einen Themenwechsel, der im Laufe der zweiten Hälfte der Intervention, nach der Erarbeitung relevanter Merkmale des französischen Sprachrhythmus sowohl in Text als auch in Musik, mit dem neu erworbenen Wissen hinsichtlich der Intonation verknüpft werden soll. Damit zeichnet sich zunächst ein Themenwechsel ab Woche sechs ab, der auf eine am Ende stehende integrative Auseinandersetzung mit beiden Schwerpunkten (Rhythmus und Intonation) abzielt. Das Ende des geplanten Interventionszeitraums ist durch den Beginn der Weihnachtsferien bestimmt. Daraus ergibt sich ein Gesamtumfang von insgesamt zehn Wochen Interventionszeitraum mit je drei Wochenstunden Französischunterricht, d. h. 30 Stunden Intervention. Die drei (für die Experimentalgruppe) bzw. zwei Stunden (für die Kontrollgruppe) der letzten halben Schulwoche vor Beginn der Weihnachtsferien dienen als zeitlicher Puffer; zwei Doppelstunden (in der Experimentalgruppe) bzw. eine

Doppelstunde (in der Kontrollgruppe) fallen durch die geplante Durchführung schriftlicher Lernleistungen in Form von Klassenarbeiten aus unterrichtstechnischer Sicht weg. Hieraus ergeben sich inklusive des Puffers für beide Versuchsgruppen 29 Unterrichtsstunden Intervention.¹⁶⁷

Die inhaltliche Gestaltung wurde entlang zweier Lerneinheiten des Lehrwerks *À plus ! Charnières* ausgerichtet: zum einen *Être jeune en France : entre rêves et réalité* (Dossier A), zum anderen *Visages du Maroc* (Dossier B).¹⁶⁸ Die der Interventionsstudie zugrunde gelegten Lieder wurden gemäß den oben aufgeführten inhaltlichen Themenfeldern ausgewählt. Stilistisch wurde mit unterschiedlichen Genres agiert, sodass sich möglichst jede/r Lernende in einem Stil wiederfindet und angesprochen fühlt (vgl. hierzu III.3.3.2). Eine detaillierte Darstellung der Lieder mit einem Übersichtsplan folgt unter III.3.3.2.

III.3.2 Ziele und Kompetenzen

Ausgehend von den unter III.3.1 erfolgten Darstellungen zu Aufbau und Planung der Intervention sowohl in organisatorischer als auch inhaltlicher Dimension werden nun die dadurch fokussierten Kompetenzziele beschrieben und in Rückbezug auf die Inhalte begründet. Dabei werden die formulierten Kompetenzziele stets in operationalisierter Form paraphrasiert, um die Transparenz deren Beobachtbarkeit in konkreten Unterrichtsaktivitäten abzubilden.

Aufgrund der im Falle der Experimentalgruppe erfolgten Beschäftigung mit der französischen Prosodie unter Verwendung von Musik werden die Kompetenzziele dieser Versuchsgruppe (vgl. III.3.2.1) von denjenigen der Kontrollgruppe (vgl. III.3.2.2) differenziert dargestellt, auch wenn das übergreifende Ziel des Kompetenzaufbaus im Bereich der französischen Prosodie und dabei speziell bei den Phänomenen Rhythmus und Intonation für beide Gruppen angelegt ist; hier werden in erster Linie Divergenzen in den operationalisierten Bereichen ersichtlich, da die zugrunde liegenden Aktivitäten ohne bzw. mit Musikeinsatz erfolgen.

III.3.2.1 Kompetenzziele für die Experimentalgruppe

Die im Folgenden dargestellten Kompetenzformulierungen sind angelehnt an die innerhalb des Theorie-Teils (vgl. II.2) beschriebenen curricularen Kompetenzbeschreibungen zur Aussprachekompetenz.¹⁶⁹ Diese der Intervention zugrunde gelegten Lernziele wurden mit spezifischem

¹⁶⁷ Dies ist auf die im Falle der Kontrollgruppe auf den Wochentag Dienstag fallende Einzelstunde in der letzten Woche (Puffer) sowie auf die für diese Lerngruppe bis Ende 2021 einzig geplante Klassenarbeit zurückzuführen.

¹⁶⁸ Vgl. Gregor et al. 2016, 8–49.

¹⁶⁹ Diese Angaben orientieren sich am Bildungsplan 2016 (Baden-Württemberg).

Fokus auf Lernstand und Sprachniveau der Lerngruppe entwickelt.¹⁷⁰ Im Rahmen des Inputs der Experimentalgruppe wurden folgende Kompetenzen fokussiert:

Die Lernenden der Experimentalgruppe können ...

- die Funktionsweise von Rhythmus im gesprochenen Französisch verstehen und anwenden,
- die Funktionsweise von Intonation im gesprochenen Französisch verstehen und anwenden,
- die Funktionsweise von Rhythmus im gesungenen Französisch hörend bzw. singend nachvollziehen,
- die Funktionsweise von Intonation im gesungenen Französisch hörend bzw. singend nachvollziehen,
- die Realisierung von Rhythmus im Gesprochenen und Gesungenen vergleichend analysieren,
- die Realisierung von Intonation im Gesprochenen und Gesungenen vergleichend analysieren,
- eigene Texte auf eine gegebene Melodie erfinden und an das vorliegende rhythmisch-metrische Raster anpassen,
- die Begriffe Phrasen- und Initialakzent verstehen und anwenden / differenzieren.¹⁷¹

Diese Übersicht stellt die wichtigsten Kompetenzziele dar, die im Rahmen der Intervention fokussiert wurden. Einzelne, auf spezifische Aufgaben bezogene Ziele, die keinen der o. g. Aspekte grundlegend erweitern oder ergänzen, die aber etwa Teil einer analytischen Aufgabe größeren Umfangs wie der Analyse des *text-tune-alignments* in *Comme ci, comme ça* nach dem Modell von Vázquez (2016, vgl. III.3.3.2) war, d. h. Teilziele größerer Lernaktivitäten, deren Ziel oben formuliert ist, werden hier nicht separat aufgeführt.

¹⁷⁰ Dies konnte durch die einmonatige, der Intervention vorgeschalteten Unterrichtsphase im September 2021 gewährleistet werden, die in dieser Hinsicht der Schärfung vorbereitender Überlegungen zu Inhalten und konkreter Ausgestaltung der Intervention und v. a. der Diagnostik diente. So konnte eine adäquate Ausrichtung der Lerninhalte in Bezug auf die Lerngruppe weitestgehend eingelöst werden. Limitierend gilt es hinzuzufügen, dass die Heterogenität hinsichtlich des Lernstands in dieser (wie in nahezu jeder) Lerngruppe als hoch einzustufen ist, woraus eine große Spannweite vorhandener Fähigkeiten ersichtlich wurde; diesen Niveauabstufungen innerhalb der Klasse, die eine auf das individuelle Niveau zugeschnittenen Leistungseinforderung allgemein erschweren, waren insbesondere durch die Expertenrolle einiger Lernender zu begegnen, die durch ihre Expertise in einem spezifischen Kompetenzbereich des Französischen (sprachlich-fachbezogen) bzw. in der Musik (interdisziplinär) einzelnen anderen der Lerngruppe gegenüber unterstützend agieren konnten (vgl. hierzu auch III.3.2.2).

¹⁷¹ Hinzu treten alle unter III.3.2.2 formulierten Kompetenzziele, da beide Versuchsgruppen den reduzierten Input erhielten. Die unter III.3.2.1 formulierten Kompetenzziele bilden die spezifisch für die Experimentalgruppe zugrunde gelegten Fähigkeiten ab, die durch den Einsatz des Musik-Inputs fokussiert wurden.

III.3.2.2 Kompetenzziele für die Kontrollgruppe

Entsprechend bestanden die Kompetenzziele für die Kontrollgruppe darin, ...

- die verschiedenen Realisierungen am Ende von Phrasen im Französischen und Deutschen zu erkennen und unter Berücksichtigung der jeweiligen artikulatorischen Bewerkstelligung (stimmhaft vs. stimmlos) vergleichend zu beschreiben,
- die unterschiedlichen Dauerverhältnisse hinsichtlich der Konsonant-Vokal-Segmentierung im Französischen und Deutschen zu erkennen und zu vergleichen,
- das Intonationssystem im Französischen und Deutschen mit eigenen Worten zu beschreiben,
- in einem Hördokument (Podcast) einen Satz in die durch den Sprecher realisierten Phrasen (*mot phonétiques*) zu gliedern und die darin akzentuierten Wörter zu markieren,
- einen französischen Text beim Hören mitsprechen und gemäß des Hörbeispiels einüben,
- durch den Vergleich der prosodischen Systeme des Deutschen und des Französischen die metasprachliche Bewusstheit weiterentwickeln.

Die aufgeführten Kompetenzziele bilden diejenigen Lernziele ab, die unmittelbar anhand der Lernmaterialien des reduzierten Inputs (vgl. Anhang C) verfolgt wurden.

III.3.3 Methodisch-didaktische Überlegungen

Im Folgenden werden methodisch-didaktische Überlegungen zur Ausgestaltung des Interventionsprojekts dargelegt,¹⁷² wobei in diese neben allgemeinpädagogischen Aspekten insbesondere fremdsprachen- und französischdidaktische Ansätze einfließen.

Hinsichtlich der Ausrichtung des Prosodie-Projekts bestand ein zentrales Anliegen darin, den Lernenden beider Versuchsgruppen im Sinne der Handlungsorientierung möglichst viele Lernsituationen zu eröffnen, die – entweder vor oder nach einer theoriegeleiteten Phase etwa der Analyse sprachtheoretischer Elemente in Text bzw. Musik – eine aktive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand, oft gekoppelt mit der Anwendung im Vorfeld antizipierter, gemeinsam erarbeiteter Aspekte; das Initiieren solcher Lernprozesse dient dem übergeordneten Ziel der Handlungsorientierung, welche im Kontext des aktuellen französischdidaktischen Diskurses als grundsätzliches Hauptausrichtungskriterium vorliegt (vgl. Nieweler 2017, 74).

Die Ausrichtung von Lernprozessen an diesem Kriterium wird häufig mit dem Einsatz kooperativer Lernformen verbunden, in der Intervention etwa durch Partner- bzw. Gruppenarbeit im Sinne einer Aktivierung der Lernenden und einer Erhöhung ihrer Autonomie in Bezug auf den Lernprozess.

¹⁷² Es gilt anzumerken, dass dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit verfolgt wird, sondern vielmehr die tragenden Säulen der (Französisch-)Didaktik besprochen werden, welche zur Konzeption der Intervention beitragen.

Überdies werden durch die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung ebenso ein nachhaltiges Lernen begünstigt, da sich selbst erfahrene bzw. angewandte Aspekte schneller und tiefer im Gedächtnis verankern und so zur theoretischen Durchdringung eines Lerninhalts eine didaktisch nicht nur sinnvolle, sondern durch den Anwendungsbezug in hohem Maße effiziente Ergänzung darstellt. Ein Abrufen neu gelerntem Wissens mit Ziel einer weiteren Vertiefung lässt sich auf diese Weise erleichtern, sodass Einzelschritte zu einem progressiv angelegten Lernprozess führen.

Weitere unterrichtsgestalterische Prinzipien, auf denen die Entwicklung der Intervention basiert, bestehen in der Lerner- und Prozessorientierung (vgl. Nieweler 2017, 77), welche u. a. durch das Anknüpfen an das bereits vorhandene Wissen der Lernenden und dem „Abholen“ der Lernenden auf ihrem individuellen Lernstand eingelöst wird.

Schließlich stellt auch die Ganzheitlichkeit eine didaktisch-methodische Leitlinie im Rahmen des aktuellen Französischunterrichts dar; dieses oft im Zuge von Projektunterricht in Erscheinung tretende Unterrichtsprinzip wird innerhalb der Fremdsprachendidaktik häufig v. a. auf den Anfängerunterricht gemünzt (vgl. Nieweler 2017, 81).

Doch mit Blick auf die Lernenden der Sekundarstufe II kommt im Zuge des Prosodie-Projekts und in der Auseinandersetzung mit Musik diesem Prinzip eine entscheidende Bedeutung zu, indem der angestrebte Kompetenzaufbau der französischen Prosodie, konkret der Erwerb bzw. der Ausbau des französischen Sprachrhythmus und der Intonation, nur durch die Integration von aktivem, selbsterfahrendem Lernen durch Singen und rhythmisches Sprechen von den Lernenden adäquat vollzogen werden kann; der Einbezug der körperlichen Ebene als Erfahrungsdimension kann theoretisch erworbenes Wissen über Prosodie unmittelbar erfahrbar machen. Somit gewinnen die Lernenden eine zusätzliche Ebene des praktischen Nachvollzugs, und die analytische Durchdringung von Lerninhalten wird erleichtert.

Dies trifft vor dem Hintergrund der Intervention durch die vorliegende Komplexität des fokussierten Lernstoffs ebenso auf die älteren Lernenden zu, sodass sich kognitive Aspekte durch körperlich-affektive Elemente ergänzen (vgl. Nieweler 2017, 80).

Wichtig erscheint in diesem Kontext die Berücksichtigung von Ganzheitlichkeit ohne dessen Verabsolutierung, sondern vielmehr als die o. g. Prinzipien ergänzend (vgl. Nieweler 2017, 81).

Die weiteren Überlegungen nehmen Bezug auf den der Experimentalgruppe zugeführten musikalischen Input, bestehend aus vertonten französischen Texten: Das unterrichtsmethodische Vorgehen bei der Behandlung der einzelnen vertonten Musikstücke berücksichtigte i. d. R. das Prinzip der Produktorientierung; diese Leitlinie kann als Verstärkung der o. g. Handlungsorientierung konzeptualisiert werden, sodass das Ziel eines im Rahmen einer Lernaufgabe zu erstellenden Lernprodukts, welches im Anschluss an die Bearbeitungsphase präsentiert und reflektiert werden kann, mit einer an einer konkreten Handlung ausgerichteten Lernsituation einhergeht, deren Handlungsziel in der Fertigstellung des Lernprodukts besteht.

Innerhalb der Französischdidaktik wird in diesem Zusammenhang meist der Begriff der Lernaufgabe assoziiert, mit der wiederum als weiteres didaktisches Prinzip die

Aufgabenorientierung verknüpft wird (vgl. Fäcke 2017, 81–83);¹⁷³ die am Ende einer Lerneinheit stehende komplex angelegte Lernaufgabe (*tâche*) bündelt i. d. R. unterschiedliche Teilkompetenzen und stellt somit bereits einen Sonderfall für eine Lernsituation mit Ziel der Erstellung eines konkreten Lernprodukts dar. Die Aufgabe wird als lebensweltrelevante Alltagssituation aufgefasst, und die gegebene Aufgabe soll durch sprachliches Handeln im gegebenen kommunikativen Kontext gelöst werden.

In Bezug auf die Produktorientierung lässt sich sagen, dass diese auch bei Aufgaben kleineren Rahmens, die einzelne Sprachkompetenzen fokussieren, berücksichtigt werden kann, indem ein konkretes Lernprodukt als Ergebnis der Beschäftigung mit einem (Teil-)Lernstoff von den Lernenden eingefordert wird.

Die Orientierung an dieser Leitlinie dient in erster Linie der Transparenz sowohl auf der Seite der Lernenden im Sinne der Selbstüberprüfung und der Eigendiagnostik als auch auf der Seite der Lehrperson im Sinne der Fremddiagnostik sowie des Feedbacks hinsichtlich der Effizienz entsprechend den durchgeführten Unterrichtsphasen. Die Produktorientierung manifestierte sich in der Intervention konkret u. a. in der Erstellung eigener zielsprachlicher Texte auf eine zuvor gehörte, mit dem Originaltext versehene Melodie (im Falle z. B. des Liedes *Comme ci, comme ça* (Zaz)) bzw. eines als Grundlage der Vertonung vorgegebenen rhythmischen Rasters (im Falle etwa des Raps *Bienvenue au Maroc* (Kalsha ft. Jalal El Hamdaoui)).

Die methodische Vorgehensweise in Bezug auf die mit der Experimentalgruppe erarbeiteten Lieder folgt unter der Beschreibung des musikalischen Inputs (vgl. III.3.3.2).

Bezugnehmend auf den reduzierten Input (vgl. III.3.3.1) lassen sich folgende didaktische Prinzipien darlegen: Insgesamt betrachtet folgt die Erarbeitung neuer Lerninhalte dem Schema des induktiven Vorgehens (vgl. Nieweler 2017, 202): Anhand eines neu präsentierten Phänomens wird ein entdeckendes Lernen praktiziert, neue Erkenntnisse werden herausgearbeitet und beschrieben, um ausgehend davon das Formulieren von Regeln bzw. Definitionen vorzunehmen (vgl. III.3.3.1, v. a. *fiche de travail* 1, Fortführung *fiche de travail* 3 nach den Inhalten des *fiche de travail* 2).

Zudem spielt ebenso die auf Basis eines neu erlernten Sachverhalts umgesetzte Transferleistung eine Rolle (vgl. III.3.3.1, Fortführung *fiche de travail* 5 nach den Inhalten des *fiche de travail* 4). Dies entspricht der deduktiven Vorgehensweise, bei der rezeptiv erworbenes Wissen in einem weiteren Schritt in die produktive Dimension überführt und damit angewandt wird (vgl. Nieweler 2017, 202).

¹⁷³ Dieses Prinzip der Aufgabenorientierung, welches sich im Französischunterricht in erster Linie am Ende einzelner Lerneinheiten in der sog. *tâche* manifestiert, ist angelehnt an das seit den 1980er Jahren im Rahmen der Englischdidaktik aufgekommenen Konzept des *task based language learning* (vgl. Fäcke 2017, 81) und deren Orientierung an Aufgaben, auch beispielsweise bei der Behandlung von Grammatikphänomenen; hierbei spielt das Prinzip der Einbettung solcher Grammatikaspekte in einen konkreten inhalts- und aufgabenorientierten Rahmen eine bedeutsame Rolle, um das sprachliche Handeln stets im Sinne einer lebensweltlich relevanten Aufgabe zu präsentieren (vgl. Fäcke 2017, 82, 165f.).

Jedes der Arbeitsmaterialien zeichnet sich überdies durch einen progressiven Aufbau aus; diese im Niveau ansteigende Schrittigkeit lässt sich insbesondere innerhalb des *fiche de travail* 4 besonders klar erkennen.¹⁷⁴

Letztlich lässt sich festhalten, dass durch die Verwendung unterschiedlicher auditiver Quellen und in diesem Kontext auch das Einbinden selbst zu produzierender Aufnahmen, die Verwendung von adäquatem Bildmaterial und visuellen Impulsen, die klare und zielgerichtete Formulierung von Aufgabenstellungen¹⁷⁵ sowie die sinnvolle Progression aufeinander aufbauender Teilaufgaben für Klarheit schaffen und gleichzeitig eine motivierende sowie medial vielfältige Aufbereitung bietet.

Abschließend sei auf einige der Allgemeinpädagogik zugrundeliegende Elemente verwiesen, die im Rahmen der Intervention Relevanz gewinnen.

Zunächst ist die in beiden Versuchsgruppen vorherrschende große Heterogenität in Bezug auf den Lernstand und das Sprachniveau der individuellen Lernenden hinzuweisen. Wie bereits angedeutet, wurde diesem Umstand, der im Präsenzunterricht als entscheidender Faktor u. a. hinsichtlich Motivation der einzelnen Lernenden wirkt, durch teilweises Hinzuziehen einzelner Lernender in die Expertenrolle begegnet. Hierdurch konnte eine *win-win*-Situation dahingehend erreicht werden, dass diese Lernenden sich mit ihren spezifischen Stärken einbringen und die anderen wiederum davon profitieren konnten.

Überdies wurde in der Experimentalgruppe bei jedem Aufgabenformat mit intendierter Gruppenarbeit als Sozialform auf eine möglichst ausgeglichene Zusammensetzung der einzelnen Gruppen geachtet, sodass lernstärkere und -schwächere Lernende sich ergänzen konnten. Dies war durch das innerhalb der Lerngruppe recht etablierte Sozialgefüge einer 11. Klasse zudem bereits in großen Teilen gegeben, sodass eine heterogene Gruppenbildung mit Ziel eines vergleichbaren Anforderungsprofils für die jeweilige Aufgabe nahezu automatisch erfolgte. In Einzelfällen konnten Gruppen, die bereits schneller mit der Erarbeitung waren, früher zur folgenden Aufgabe übergehen bzw. die bearbeitete Aufgabe durch niveaupertiefende Elemente ergänzen, sodass Methoden der Binnendifferenzierung bei Bedarf Verwendung fanden.

Abschließend sei auf einen interessanten Aspekt verwiesen, der mit den musikalischen Präferenzen der Lernenden zusammenhängt: Je nachdem, welches Genre Musik innerhalb der Experimentalgruppe bearbeitet wurde, nahm nicht nur die Motivation einzelner diametral ab bzw. zu, sondern auch die mit einer Vorliebe bzw. Abneigung gegenüber dem zu hörenden bzw. zu musizierenden Stil einhergehende Leistung. So konnte beobachtet werden, dass Lernende, die – unabhängig von ihrem allgemeinen Lernstand in Französisch – beispielsweise eine Vorliebe

¹⁷⁴ Die Teilaufgaben gehen von einem global angelegten Hörverstehen unter Mitlesen des zugrunde liegenden Hörtexts über in die detailliertere Betrachtung eines Textausschnitts mit Fokus auf den rhythmischen Gruppen. Ein erneutes Hören des Ausschnitts zielt anschließend auf die divergierende Akzentdistribution und deren optische Fixierung anhand des Textausschnitts. Den Abschluss bildet die Aufforderung, die Aussprache dieses Satzes anhand des muttersprachlichen Hörbeispiels zu trainieren und dabei die erarbeiteten Wortgruppen besonders zu berücksichtigen. Dieser Schritt dient der integrativen Anwendung der zuvor einzeln rezeptiv erarbeiteten Aspekte.

¹⁷⁵ Zugunsten der Verständlichkeit und Klarheit in Bezug auf die geforderte Aufgabenstellung wird an dieser Stelle die sonst im fachdidaktischen Diskurs des Französischen fokussierte funktionale Einsprachigkeit z. T. aufgehoben.

für Rap haben, in diesem Bereich deutlich motivierter wirkten und zudem bessere Beiträge lieferten als bei der Bearbeitung von Aufgaben zu anderen musikalischen Genres. In dem mit eigener Vorliebe verknüpften Musik konnte also ein höheres Niveau in Bezug auf prosodische Aspekte erzielt werden.

III.3.3.1 Reduzierter Input (Minimalinput)

Der reduzierte Input,¹⁷⁶ den in erster Linie die Kontrollgruppe erhielt, setzt sich aus Materialien zu den theoretischen sprachprosodischen Grundlagen, konkret zum französischen Intonationssystem und dem Sprachrhythmus im Vergleich zur deutschen Sprache zusammen, allerdings ohne zusätzlichen Input in Form von Musik bzw. Liedern, wie ihn die Experimentalgruppe erfuhr.¹⁷⁷

Der Minimalinput zielt, unter Einbindung konkreter Beispiele aus der Zielsprache, auf eine v. a. kognitive Auseinandersetzung mit den prosodischen Merkmalen des Französischen und fokussiert auf die vergleichende Betrachtung der deutschen mit der französischen Sprache. Durch diesen Vergleich wird v. a. die Kompetenz der Sprachbewusstheit gefördert (vgl. III.3.2.2).

Verknüpft mit konkreten Übungen zum Training der französischen Prosodie (hinsichtlich der Sprachmelodie, der Akzentuierungen und Längungen von prominenten Silben bzw. Worten innerhalb von Phrasen sowie die Platzierung der Pausen) regt der Minimalinput zur Internalisierung relevanter Aspekte der französischen Prosodie an, wie etwa der Lokalisierung akzentuierter Silben bzw. Wörter in zusammenhängenden französischen Texten.

Die Erarbeitung dieser Inhalte ist angelehnt an Gabriel et al. (2020a; 2020b) und wurde für die vorliegende Arbeit adaptiert.¹⁷⁸ Der Aufbau folgt dem Prinzip der Progression und steigenden Komplexität, bezieht verschiedene Arten der Erarbeitung sowie unterschiedliche Sozialformen in den Erarbeitungsphasen ein und ist optisch abwechslungsreich gestaltet. Diese didaktische Aufbereitung ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der Materie, bei der verschiedene Lernertypen angesprochen werden (vgl. Nieweler 2017, 78), sodass die Lernenden die ihnen jeweils besonders dienlichen Aspekte im Sinne einer Anwendung von Lerntechniken¹⁷⁹ zunutze machen können. Als Beispiel hierfür lässt sich etwa der Vergleich der Intonationsmuster im Deutschen und Französischen anführen, welcher mit der visuellen Dimension eines Eisbergs versus geschwungener Bögen in einer Graslandschaft assoziiert ist (vgl. Anhang C, *fiche*

¹⁷⁶ Die Lehr-Lern-Materialien zum reduzierten Input befinden sich in Anhang C.

¹⁷⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dieser Minimalinput zwar grundlegend für die Kontrollgruppe bestimmt ist, jedoch von der Experimentalgruppe gleichermaßen bearbeitet wurde, d. h. letztere erhielt sowohl den reduzierten Input als auch den unter 3.3.2 skizzierten zusätzlichen musikalischen Input in Form von Liedern.

¹⁷⁸ Da die Studie von Gabriel et al. (2020) auf den Vergleich der Prosodie deutscher monolingualer sowie türkischer bilingualer Lernender fokussiert, wurde der Minimalinput diesbezüglich angepasst. Die Aspekte des Türkischen wurden hierfür aus dem Material exkludiert.

¹⁷⁹ Hierbei ist davon auszugehen, dass die Lernenden der Sekundarstufe II sich ihrer individuellen Neigungen hinsichtlich Lerntechniken bereits mehrheitlich bewusst sind, diese entwickelt haben und anwenden können.

de travail 5).¹⁸⁰ Eine solche Visualisierungshilfe ergänzt die kognitive Durchdringung des Lerninhalts, welcher in auditiver Form vollzogen werden muss, um eine weitere sensorielle Ebene, erleichtert damit den Wiedererkennungswert und die Zuordnung und sorgt mittels Verknüpfung der visuellen Ebene für ein mehrkanaliges Lernen (vgl. Nieweler 2017, 80) und damit für einen insgesamt nachhaltigeren Lernprozess.

Im Folgenden wird der Aufbau des Minimalinputs skizziert: Der Input umfasst fünf Arbeitsmaterialien und zielt zunächst auf eine Sensibilisierung der Sprachklänge im Französischen und Deutschen sowie auf diesbezügliche Unterschiede insbesondere am Phrasenende ab (vgl. Anhang C, *fiche de travail 1*).

Innerhalb von *fiche de travail 2* gilt das Hauptaugenmerk den dauerbasierten Merkmalen und, im Zusammenhang mit dem Sprachrhythmus, der Dichotomie silben- versus akzentzählender Rhythmus.

Auf *fiche de travail 3* geht es nach einer Einordnung der Dauer von Vokalen in beiden Sprachen um eine Beschreibung der Intonation in eigenen Worten; damit wird das bislang neu erfasste und gelernte Wissen durch individuelle Paraphrasierung verstetigt.

Fiche de travail 4 bezieht ein Hörverstehens-Dokument in Form eines Podcasts ein und fokussiert auf die auditive Wahrnehmung der jeweils als *mot phonétique*¹⁸¹ artikulierten Phrasen und deren Markierung im parallel mitzulesenden Textauszug (1 Satz).

In einem weiteren Hördurchgang werden anschließend die innerhalb einer Einheit akzentuierten Wörter erfragt, bevor die gehörte zielsprachliche Version durch mehrmaliges Anhören und paralleles Mitsprechen selbst einzuüben ist.

Mit dem letzten Arbeitsblatt des Minimalinputs, *fiche de travail 5*, werden – nach einer Zuordnung der o. g. Visualisierung französischer vs. deutscher Intonation – die auf *fiche de travail 4* rezeptiv erworbenen Kompetenzen nun von den Lernenden angewandt, indem in einem kurzen Text die Wortgruppen sowie die jeweils akzentuierten Wörter zu markieren sind. Hierdurch wird auf Basis des perzeptiven Wissens aus *fiche de travail 4*, a) – c) nun eine Transferleistung erzielt. Diese stellt gleichzeitig die Zielaufgabe des reduzierten Inputs dar.

III.3.3.2 Musikalischer Input (Extra-Input)

Zusätzlich zu dem unter III.3.3.1 besprochenen reduzierten Input erhielt die Experimentalgruppe einen musikalischen Input, welcher nachfolgend beschrieben wird. Hauptanliegen der nachfolgenden Darstellung besteht in der Transparentmachung der Auswahl sowie der jeweils intendierten methodischen Vorgehensweise.

¹⁸⁰ Auch auf der *fiche de travail 3* wird diese visuelle Assoziation im Text zur Beschreibung der Intonationssysteme in beiden Sprachen bereits geweckt.

¹⁸¹ Hiermit werden die jeweils als Einheit ausgesprochenen Wortgruppen bezeichnet. Ebenfalls geläufig sind in diesem Kontext die Termini *groupe métrique* bzw. *chaîne parlée*.

Die für die Intervention gewählten Lieder wurden didaktisch auf verschiedene Weise eingesetzt. Jedem Lied gilt ein anderer Fokus und damit einhergehend ebenso ein spezifischer zeitlicher Umfang der Beschäftigung. Dies ist grundsätzlich in Verbindung mit den unter III.3.2 genannten unterschiedlichen Zielen zu betrachten, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Liedern angesetzt wurden. Die Beschäftigung zielte daher auf unterschiedliche Kompetenzziele (vgl. III.3.2.1). Tabelle 5 zeigt einen Überblick über die verwendeten Lieder:

Liedtitel (Erscheinungsjahr)	Künstler bzw. Künstlerin / Band	Genre	Themenbereich / Inhalt	Auswahl → Fokus Intervention
<i>Je veux</i> (2010)	Zaz	Nouvelle Chanson française	<i>Être jeune en France : entre rêves et réalité</i>	Musikalische Elemente Sprache
<i>Respire</i> (2021)	Gaël Faye	Pop	<i>Être jeune en France : entre rêves et réalité</i>	Musikalische Elemente Sprache
<i>Chanson d'automne</i> (1887–1890)	Reynaldo Hahn	Romantisches Lied für Singstimme und Klavier	<i>Être jeune en France : entre rêves et réalité</i>	Akzentdistribution in Gedicht / Lied
<i>Comme ci, comme ça</i> (2013)	Zaz	Nouvelle Chanson française	<i>Être jeune en France : entre rêves et réalité</i>	Singen, <i>text-to-tune-alignment</i> , eigene Textproduktion
<i>Si</i> (2013)	Zaz	Nouvelle Chanson française	<i>Être jeune en France : entre rêves et réalité</i>	Singen, <i>groupes rythmiques</i>
<i>Encore un autre hiver</i> (2012)	<i>Les Einfoirés</i>	Pop-Rock	<i>Être jeune en France : entre rêves et réalité</i>	Singen, Begriffsdefinition Akzenttypen
<i>Bienvenue au Maroc</i> (2011)	Kalsha ft. Jalal El Hamdaoui	Rap	<i>Visages du Maroc</i>	Akzentdistribution Text gelesen / gerappt
<i>Un jour</i> (2015)	Hindi Zahra	Stil-Mix: Chanson, Folk, Soul	<i>Visages du Maroc</i>	<i>groupes rythmiques</i> , WH Termini Sprachrhythmus ¹⁸²
<i>La femme d'aujourd'hui</i> (2008)	Sofia Essaïdi	Indie Pop	<i>Visages du Maroc</i>	Bündelung obiger Aktivitäten

Tabelle 5. Darstellung der im Rahmen des Extra-Inputs verwendeten Lieder.

Insgesamt wurden, wie aus Tabelle 5 hervorgeht, neun Lieder als Grundlage für den musikalischen Input gewählt. Damit wird das Erreichen einer der Altersstufe angemessenen Arbeitstiefe ermöglicht, ohne zu schnell von einem zum nächsten Lied überzugehen.

Darüber hinaus lag ein weiteres Auswahlkriterium in der Nähe zum inhaltlichen Themenfeld *Être jeune en France : entre rêves et réalité* (angelehnt an *À plus ! Charnières* (Gregor et al. 2016), Dossier A) bzw. einer daran anknüpfenden Behandlung auch von Liedern zum Thema

¹⁸² Diese beiden Termini des silbenzählenden Rhythmus in Hinblick auf das Französische sowie des akzentzählenden Rhythmus in Hinblick auf das Deutsche werden im Rahmen des reduzierten Inputs erarbeitet und definiert (vgl. III.3.3.1) und an dieser Stelle zur Verknüpfung der Lerninhalte (prosodische Parameter Rhythmus und Intonation) vertiefend wiederholt.

Zukunftsvorstellungen, Pläne, eigene Weltsicht, Träume etc. Das zweite Themenfeld, das der zweiten Interventionshälfte zugrunde liegt, besteht in der Beschäftigung mit Marokko: *Visages du Maroc* (angelehnt an *À plus ! Charnières* (Gregor et al. 2016), Dossier B).

Die Lieder *Je veux* (Zaz) und *Respire* (Gaël Faye) wurden als Einstieg in die Intervention gewählt, um entlang des Hörens eine akustische Sensibilisierung für musikalische Sprachelemente und das Extrahieren einzelner, konkreter prosodischer Aspekte von (französischer) Sprache zu fokussieren. Die zwei Lieder, die sich im beidseitigen Vergleich eher kontrastiv einordnen lassen, wurden bewusst gewählt, um einerseits durch die Genrediversität unterschiedliche Lernertypen anzusprechen und Motivation zu wecken und um andererseits verschiedene jeweils dominierende musikalische Elemente von Sprache aufzuzeigen. So mag beispielsweise der Fokus beim Lied *Je veux* (Zaz) u. a. auf melodiebezogenen Aspekten wie etwa dem Aufeinanderreffen von sprachlichem und musikalischem Akzent liegen, während im Lied *Respire* (Gaël Faye), das insbesondere mit Pausen spielt, vermehrt Aspekte des Sprachrhythmus in Erscheinung treten. Diese möglichen Assoziationen entziehen sich allerdings jeglicher Festlegung auf auditive Ersteindrücke sowie jedem Anspruch auf Vollständigkeit und stellen daher lediglich mögliche wahrzunehmende Aspekte von musikalischen Elementen der französischen Sprache dar, die ausgehend von den o. g. Liedern artikuliert werden können. Unabhängig von der Kontrastwirkung, die sich nach Hören des zweiten Lieds im Vergleich zum ersten ergeben kann, lassen sich grundsätzlich in Vertonungen von Sprache zu findende Elemente wie etwa die Tendenz zur Reimbildung etc. herausgreifen. Diese beiden Lieder dienen daher nicht einer Detailanalyse, sondern sollen die Vielfalt musikalischer Elemente abbilden und als Einführung in musik- und sprachprosodische Dimensionen fungieren.

Die Wahl des Liedes *Chanson d'automne* (Reynaldo Hahn) intendiert eine progressiv angelegte Arbeitsphase von der Beschäftigung mit der literarischen Grundlage in Form des gleichnamigen Gedichts von Verlaine über das Hören des Lieds bis hin zu einem Vergleich der Akzentplatzierung der gesprochenen sowie der gesungenen Sprache in der vertonten Version.

Grund für die Auswahl dieser Vertonung, die sich stilistisch zwischen Chanson und Kunstlied verorten lässt, liegt v. a. in ihrer musikalischen Schlichtheit, die aus didaktischer Perspektive zu Beginn der Auseinandersetzung mit der Thematik Prosodie mit Blick auf die Schülerschaft die Konzentration auf einzelne Elemente zulässt. Zu viel musikalisches Material und eine damit einhergehende Überforderung werden hierdurch zu vermeiden intendiert. Überdies stellt das Lied durch seine Weichheit in der Melodie beispielsweise verglichen mit dem Einstiegslied *Je veux* (Zaz) einen Kontrast dar. Eine solche Kontrastwirkung wird in der Konzeption der Intervention bereits durch die aufgrund der Fülle an Liedern notwendigen Beschränkung auf einige wenige Musikstücke nahezu an jeder Stelle der Intervention, an der von einem zu einem nächsten Lied übergegangen wird, erzielt. Dies lässt sich aus didaktischer Sicht als Vorteil sehen, da jeder Wechsel der musikalischen Arbeitsgrundlage auch mit einem Wechsel der Stilistik

und damit unmissverständlich verknüpft mit der Motivation der Lernenden und ihren individuellen musikstilistischen Präferenzen einhergeht.

Somit besteht in der gegebenen Variation in Bezug auf das Lernmaterial ein motivationsförderndes Element, das sich in Verbindung mit den Prinzipien der Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit sowie der Lernerautonomie befruchtet (vgl. III.3.3).

Die dreischrittige Vorgehensweise zielt auf ein Annähern an den Lerngegenstand in Form der Gedichtvertonung und gleichzeitig auf eine Sensibilisierung der Lernenden für die Nähe der Bereiche Sprache und Musik. Die Sprache, der Kerngegenstand des Französischunterrichts, dient als Ausgangspunkt für Überlegungen zur Akzentplatzierung beim Rezitieren des Gedichts. Diese werden mit den in der vertonten Version herausgehörten Akzenten, welche musikalisch etwa durch einen Hochton, eine Melodiebewegung, markiert sind, vergleichend betrachtet. Eine abschließende Reflexion der Ergebnisse soll eruieren, ob bzw. inwiefern der Gesang dieser Version einer authentischen zielsprachlichen Realisierung der französischen Intonation zuträglich ist bzw. diese fördern kann.

In diesem Zusammenhang wird die Einführung der Termini phrasenbasierte Akzentmuster im Französischen (vs. wortbasierte Akzentmuster im Deutschen) und deren Nachvollzug anhand des Gedichts vorgesehen.

Mit dem didaktischen Einsatz des Liedes *Comme ci, comme ça* (Zaz), der über einen längeren Zeitraum innerhalb der Intervention angesetzt ist, werden vielfältige Arten der Erarbeitung und Beschäftigung verbunden. So steht das Lied durch die Vielfalt an Perspektiven, mit denen die Lernenden sich dem Lied annähern und widmen, im Zentrum der Intervention. Das Lied wurde mit dem Gedanken gewählt, dass die meisten Lernenden es vermutlich bereits kennen und dieser Umstand eine gewisse Vertrautheit mit dem Lerngegenstand herstellt. Zudem stammt es aus dem Bereich Pop und stößt durch diese stilistische Verortung gemäß den bislang der Lehrperson bekannten Präferenzen der Lerngruppe bei den meisten vermutlich nicht auf Abneigung. Darin bestand ein zentrales Anliegen, da aufgrund dessen davon auszugehen ist, dass somit für den Kern des Prosodie-Projekts entsprechende Motivation vorhanden ist. Zu Beginn der Beschäftigung mit dem Lied steht die Assoziation von Eindrücken, sowohl in sprachlicher als auch musikalischer Hinsicht.

Anschließend wird zur Methode von Vázquez (2016) übergegangen, die ausgehend von Informationen zum Musikstil in Form eines Brainstormings zunächst das gemeinsame Singen fokussiert. Dies soll mithilfe der Imitationsmethode erfolgen, unter Visualisierung des Liedtexts, jedoch ohne Notenvorlage. Das Auswendiglernen des Refrains als Hausaufgabe dient der tieferen Verankerung. Im nächsten Schritt wird dann, im Sinne eines genuin interdisziplinären Arbeitsschritts innerhalb des Französischunterrichts, anhand der Partitur des Lieds basale Grundprinzipien von Liedern erarbeitet (Metrum, Rhythmus, Takte als Strukturelement, starke und schwache Zählzeiten, Akzentkonventionen in der Musik bei verschiedenen Taktarten), bevor zum *text-to-tune-alignment* übergegangen wird.

Dies sieht den optisch zu analysierenden Vergleich von lexikalischen Akzenten zum einen und musikalisch schweren Zählzeiten zum anderen bzw. von unbetonten Silben und musikalisch schwachen Zählzeiten vor. Eine Tabelle mit beiden Ebenen dient dabei der Visualisierung, wobei aus Gründen der Zeit ausschließlich der Refrain als Grundlage herangezogen wird, um eine adäquate Arbeitstiefe innerhalb dieses ohnehin komplexen Schritts erzielen zu können.

Ausgehend von der Erarbeitung dieser (Nicht-)Entsprechungen werden Merkmale des französischen Sprachrhythmus erarbeitet bzw. vertieft und erweitert. Nach erneutem Abrufen des Refrains und dessen Textgrundlage besteht die nun folgende Aufgabe darin, in Gruppen einen eigenen Text zur Melodie des Refrains zu erfinden und diesen den zuvor erarbeiteten rhythmischen Schemata des Refrains zuzuordnen. So soll das Potenzial der direkten Verknüpfung sprachlich-musikalischer Fähigkeiten didaktisch angewendet werden.

Hierbei sollen v. a. das Automatisieren des eigenen Sprechens in rhythmischen Einheiten sowie die Anwendung der im *text-to-tune-alignment* analysierten Prinzipien, die im Lied augenscheinlich werden, Anwendung finden. Die Lernenden sollen üben, die lexikalischen Akzente in zielsprachlicher Weise zu setzen und gleichzeitig die musikalischen Regeln zu berücksichtigen.

Diese Kreativaufgabe mit klarer Produktorientierung weist einen motivierenden Charakter auf, der sich u. a. durch die semantische Offenheit des Zieltexts sowie der Gruppenarbeit als Sozialform mit Freiräumen und Autonomie ergibt. Auch die klare Zielsetzung der abschließenden Präsentation des eigen produzierten Texts soll die Motivation stärken.

Das Lied *Si* (Zaz), das zuerst gehört und dann gemeinsam gesungen wird, dient der Bewusstmachung der rhythmischen Einheiten (*groupes rythmiques*¹⁸³) sowie deren Definition. Damit wird sprachtheoretisches Wissen, mit dem im ersten Zaz-Lied bereits gearbeitet wurde, explizit erlernt, in einer Begriffsbestimmung kognitivert und beim Singen berücksichtigt. Als Vergleich wird der Liedtext ebenso gesprochen, um – bei diesem Lied – festzustellen, wie hilfreich der Gesang für das Internalisieren rhythmischer Einheiten beim Sprechen sein kann.

Anhand der Behandlung des Liedes *Encore un autre hiver (Les Einfoirés)* wird geplant, die beiden Begriffe finaler Phrasenakzent sowie optionaler initialer Nebenakzent zu definieren. Dies soll als Ergebnis einer Arbeitsphase mit Fokus auf dem Sprechen des Liedtexts erfolgen. Beim Hören des Lieds soll der semantische Gehalt in Form von Hörverstehen und einem Austausch über das Lied fokussiert werden.

Bienvenue au Maroc (Kalsha ft. Jalal El Hamdaoui) wird neben *Comme ci, comme ça* (Zaz) als zweiter Hauptmusikgegenstand der Intervention innerhalb der Experimentalgruppe konzipiert. Als Rap wirkt es, so die Annahme der Lehrperson, auf andere Lernende der Gruppe

¹⁸³ Im Rahmen des Lernmaterials des reduzierten Inputs wird in diesem Zusammenhang der Begriff *mot phonétique* verwendet.

ansprechend, auf solche, die mit letztgenanntem favorisierten, vielleicht eher demotivierend. Nicht anzuzweifeln ist jedoch die sich ergebende Kontrastwirkung mit Blick auf die bislang behandelte Musik.

Ausgehend von dem Rap, der in seinen stilistischen Merkmalen skizziert wird, wird der Rap zunächst gehört, wobei der Text visualisiert wird. Nach einem progressiv angelegten Hörverstehen von Global- über Selektiv- zu Detailverstehen sowie mehrfachem Hören des Raps wird anschließend gemeinsam mit-gerappt.

Der nachfolgend geplante Arbeitsschritt sieht eine Überführung des Rap-Texts in ein metrisches Gitter vor, anhand dessen eine Analyse der Akzentdistributionen erfolgen soll. In einer abschließenden Reflexion soll geklärt werden, inwiefern der Beat dieses Raps zur zielsprachlichen Realisierung des Sprachrhythmus dienlich ist. Bei dieser Fragestellung wird ebenso ein Vergleich zwischen im Rap akzentuierten Silben verglichen mit in der französischen Alltagssprache akzentuierten Silben.

Dies nimmt wiederum Rückbezug auf den Phrasen- und Initialakzent, der mithilfe des vorherigen Liedes kognitiviert wurde und zielt auf deren Anwendung.

Un jour (Hindi Zahra) dient als musikalische Grundlage zum Herausarbeiten der *groupes rythmiques*. Auf Basis mehrfachen Hörens des Liedes sollen diese herausgehört und notiert werden. Das sich stilistisch zwischen Chanson, Folk und Soul bewegende Lied wurde ausgewählt, weil es sich aufgrund seiner Textstruktur für die sukzessive Konstruktion des Liedtexts sowie der rhythmischen Struktur gut eignet.

Die Rhythmik, die sich durch den regelmäßigen Puls aus Beat (Basston mit Akzent auf den ungeraden Zählzeiten eins und drei) und Off-Beat (Einsatz von Perkussionsinstrumentarium auf den geraden Zählzeiten zwei (als zwei Achtelschläge) und vier (als Viertelschlag)) auszeichnet, hebt ebenso die textliche Struktur des Liedes hervor, sodass zwar die rhythmische Dimension in diesem Lied bedeutsam erscheint, jedoch durch ihre Regelmäßigkeit dem semantischen Gehalt der textuellen Ebene Raum gibt, welche sich über dem musikalisch-rhythmischen Gerüst des Liedes entfaltet.

Ein sich anschließender Vergleich der Charakteristika des französischen und deutschen Sprachrhythmus, verknüpft mit den aus dem reduzierten Input bekannten Termini silben- vs. akzentzählend, führt zur weiteren Vertiefung der anhand des Liedes erarbeiteten Aspekte und zur Verknüpfung dieser mit dem bis dahin aus dem Projekt erworbenen Wissen bzw. dem Minimalinput (vgl. III.3.3.1).

La femme d'aujourd'hui (Sofia Essaïdi) stellt das Abschlusslied der im Rahmen der Interventionsstudie behandelten Musik dar und wurde mit Ziel einer die bisherigen Teilkompetenzen integrierende Lernaufgabe ausgewählt. Anhand des Liedes sollen die innerhalb des Projekts neu erworbenen Kenntnisse angewandt werden. Dies bedeutet konkret folgende Schritte: das Hören des Liedes, das Mitlesen des Liedtexts, das Singen des Liedes, das Herausarbeiten der

rhythmischen Einheiten sowie die Analyse der Akzentdistribution im Lied verglichen mit den im gesprochenen Liedtext realisierten Akzenten (Phrasen-/Initialakzent). Abschließend soll eine Gesamtbeurteilung des Liedes von Seiten der Lernenden erfolgen, in der eruiert wird, inwiefern das Lied als Lerngegenstand zum Erwerb authentischer französischer Prosodie (in Hinblick auf die Parameter Rhythmus und Intonation/Akzentrealisierung) beitragen kann.

Im Rahmen der unmittelbar vor Interventionsende durchgeführten schriftlichen Leistungsfeststellung wurde zudem das Lied *Petit Papa Noël* behandelt. Da im Rahmen dessen keine Erarbeitung neuer bzw. weiterer prosodischer Aspekte erfolgte und das Lied zum Abprüfen der gemeinsam erarbeiteten Lerninhalte diente, jedoch nicht Teil des Interventionsmaterials war, wird auf detailliertere Ausführungen hierzu verzichtet.

III.3.4 Ablauf der Interventionsstudie

Innerhalb dieses Teilkapitels wird der Fokus ausgehend von der unter III.3.1 bis III.3.3 dargestellten Planung und Konzeption auf den tatsächlichen Ablauf der durchgeführten Interventionsstudie für beide Versuchsgruppen gerückt.

III.3.4.1 Durchführung in der Experimentalgruppe

Im Folgenden wird die Durchführung der Intervention in der Experimentalgruppe fokussiert. Dabei werden neben organisatorischen Angaben zeitlicher und örtlicher Dimension (auch zu den Datenerhebungszeitpunkten) die behandelten inhaltlichen Themenfelder mit den damit verknüpften linguistischen Kompetenzen als Lernziel dargestellt und durch die Angabe der dazu behandelten musikalischen Gegenstände ergänzt. Tabelle 6 veranschaulicht dies:

<i>Datum</i>	<i>Inhaltliches Thema, Sprachkompetenzen</i>	<i>Interventionsthema Prosodie¹⁸⁴</i>	<i>Musikgegenstand</i>	<i>Datenerhebungen</i>
Mo., 04.10.2021 7. Stunde	- Thematischer Wortschatz: Lebensträume, Zukunftsvorstellungen ¹⁸⁵ - Verknüpfen der eigen erstellten Concept Map mit Aspekten aus Lied - Aufbau der Sprechkompetenz	- Sammeln, Strukturieren musikalischer Aspekte von Sprache - Hausaufgabe: <i>fiche de travail</i> 1 (reduzierter Input)	- <i>Je veux</i> (Zaz) - <i>Respire</i> (Gaël Faye)	Datenerhebung 1: 04.10.2021 – 05.10.2021

¹⁸⁴ Innerhalb dieser Spalte sind sowohl die Themen des musikalischen Inputs als auch diejenigen des reduzierten Inputs aufgeführt.

¹⁸⁵ Diese wurden auch unter Bezugnahme auf die damals aktuellen Bedingungen unter Corona formuliert, wie sie auch in Fayes Lied thematisiert werden.

Di., 05.10.2021 3. + 4. Stunde	- <i>Dossier A, Mots en contexte : Les jeunes – portrait d'une génération</i> - Leseverstehen, Wortschatz	- Bearbeitung reduzierter Input : Visualisieren Intonationsmuster ¹⁸⁶ (Hausaufgabe: <i>fiche de travail 4 e</i>), <i>fiche de travail 5</i>)	-	
Mo., 11.10.2021 7. Stunde	- Vokabeltest Nr. 2 - Prioritäten der Jugendlichen: Neue Medien / gesellschaftliches Engagement / Umwelt - Dialogisches Sprechen	- Feedback <i>PROMS, speech perception test</i> , Aufnahme - Intonation gesprochene vs. gesungene Sprache: Gedicht lesen, Vertonung hören, singen, Reflexion - Erarbeitung phrasenbasierte Intonation (Frz.) vs. wortbasierte Akzentmuster (Dt.)	- <i>Chanson d'automne</i> (Reynaldo Hahn), Gedichtvertonung auf Grundlage des gleichnamigen Gedichts von Paul Verlaine	Musikalitätstest und Sprachenlernungstest, Erhebung allg. Sprachdaten sowie musikbiografischer Daten ¹⁸⁷
Di., 12.10.2021 3. + 4. Stunde	- <i>Dossier A, volet 1 : Ma vie selon moi</i> - Textarbeit - WH <i>le subjonctif</i> - WH direkte / indirekte Objektpronomen	- Besprechung <i>fiche de travail 4</i> (Aufgreifen reduzierter Input) - Fortsetzung / Vertiefung <i>Chanson d'automne</i>	- <i>Chanson d'automne</i> (Reynaldo Hahn)	
Mo., 18.10.2021 7. Stunde	- Vertiefung Textarbeit, <i>compréhension écrite, analyse</i> - <i>Comme ci, comme ça</i> (Zaz)	- Informationen zum Musikstil Pop (Brainstorming) - Singen des Liedes <i>Comme ci, comme ça</i>	- <i>Comme ci, comme ça</i> (Zaz)	

¹⁸⁶ Dieser Arbeitsschritt erfolgte deduktiv, und die Lernenden visualisierten Grundfrequenzkonturen von Beispielsätzen, bevor das entsprechende sprachtheoretische Wissen kognitivert wurde.

¹⁸⁷ Diese beiden Tests wurden von den Lernenden der Experimentalgruppe selbständig zu Hause durchgeführt. Der dafür anberaumte Zeitraum musste etwas verlängert werden und belief sich schließlich aufgrund von längerer Krankheit eines Lernenden, auf den 04.10.2021 bis 18.11.2021.

Di., 19.10.2021 3. + 4. Stunde	<ul style="list-style-type: none"> - Zaz (Musikerin) - <i>Dossier A, volet 2 : Raconte-moi ta cité (Planète ados)</i> - Leseverstehen, Aufbau der Schreibkompetenz, Interkulturelle kommunikative Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> - <i>ne ... ni ... ni</i> - <i>laisser + inf., faire + inf.</i> - <i>le conditionnel passé, la condition irréal du passé</i> - Aussprachetraining 	<ul style="list-style-type: none"> - Partitur des Lieds „lesen“ - <i>text-to-tune-alignment</i> - Charakteristika Sprachrhythmus (Vertiefung) - Produktion neuer Liedtext gemäß rhythmischem Schema Refrain¹⁸⁸ - Hören und Singen des Lieds <i>Si</i> - Bewusstmachung der <i>groupes rythmiques</i>, Definition 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Comme ci, comme ça</i> (Zaz) - <i>Si</i> (Zaz) 	
Mo., 25.10.2021 7. Stunde	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung auf Klassenarbeit: Wiederholung französisches Intonationssystem, Anwendung auf Beispiele (Intonationskurven) 	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterarbeit in Gruppen (Aufgabe vom 19.10.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Refrain von <i>Comme ci, comme ça</i> (Zaz) 	
Di., 26.10.2021 3. + 4. Stunde	Klassenarbeit Nr. 1			
Herbstferien				
Mo., 8.11.2021 7. Stunde	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dossier A, volet 3 : Indignez-vous !</i> - KA-Rückgabe 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgreifen der Gruppenarbeit vom 19.10.: Präsentation der Lernprodukte, Feedback-Runde, Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> - Refrain von <i>Comme ci, comme ça</i> (Zaz) 	
Di., 09.11.2021 3. + 4. Stunde	<ul style="list-style-type: none"> - KA-Besprechung - <i>Dossier A, volet 3 : Indignez-vous !</i> (Vertiefung) - Fokus auf Sprechen, Austausch über Lied - Hörverstehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Begriffsdefinitionen Akzenttypen (Beispiele aus Lied) - <i>text-to-tune-alignment</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Encore un autre hiver</i> (Les Enfoirés) 	Datenerhebung 2: 09.11.2021 – 15.11.2021
Mo., 15.11.2021 7. Stunde	<ul style="list-style-type: none"> - Bildbeschreibung (Wiederholung, Erweiterung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung in den Musikstil Rap: Informationen zum Musikstil 	<ul style="list-style-type: none"> - 	

¹⁸⁸ Diese Aufgabe wurde aufgrund der Vielfalt an anstehenden Aktivitäten und Lerninhalten, insbesondere auch vor dem Hintergrund der Behandlung neuer grammatikalischer Phänomene, als über die Stunde hinausgehende Aufgabe gegeben. Die Lernenden sollten sich im Laufe der Woche in ihren Gruppen erneut treffen, um am Folgetag (25.10.2021) noch einmal daran weiterzuarbeiten. Aufgrund der anstehenden Klassenarbeit am 26.10.2021 lag das Interesse am 25.10.2021 selbst jedoch mehr auf der Vertiefung einzelner Inhalte, die für die Klassenarbeit relevant waren. Danach schlossen sich die Herbstferien an. Hier wurde noch einmal auf die am 08.11.2021 stattfindende Präsentation der Gruppenergebnisse und Lernprodukte hingewiesen. Fast alle Gruppen trafen sich in den Ferien dazu erneut, sodass die Präsentation wie geplant stattfinden konnte.

Di., 16.11.2021 3. + 4. Stunde	- <i>Dossier B, Mots en contexte : Le Maroc en quelques mots</i> - Leseverstehen, Analyse - Hörverstehen - Aussprachetraining	- Hörverstehen in Etappen - Mehrfaches Hören, Mit-Rappen - <i>text-to-tune-alignment</i> - Analyse und Reflexion	<i>Bienvenue au Maroc</i> (Kalsha feat Jalal El Hamdaoui)	
Mo., 22.11.2021 7. Stunde	- <i>Dossier B, volet 1 : À la découverte du Maroc : Carnet de voyage</i>	- Aufgreifen des Raps - Anwenden auf das spontane Sprechen ¹⁸⁹	-	
Di., 23.11.2021 3. + 4. Stunde	- Vielfalt marokkanischer Musik: Verschiedene Stile im Überblick (exemplarische Arbeit mit <i>Un jour</i>)	- Rhythmische Einheiten heraushören, sukzessive Konstruktion des Texts, der rhythmischen Struktur	<i>Un jour</i> (Hindi Zahra)	
Mo., 29.11.2021 7. Stunde	- Vokabeltest Nr. 3 - <i>Carnet de voyage</i> Fortsetzung	- Weiterführung: Vergleich gesungene vs. gesprochene Sprache	<i>Un jour</i> (Hindi Zahra)	
Di., 30.11.2021 3. + 4. Stunde	- <i>Dossier B, volet 2 : Le Marathon des Sables</i>	- Anwenden Erkenntnisse zu <i>groupes rythmiques</i> auf Lektüre neuer Texte	-	
Mo., 06.12.2021 7. Stunde	- Hinführung zum Thema in <i>volet 3</i>	- Hören des Lieds, Mitlesen Liedtext, Singen, Analyse	- <i>La Femme d'aujourd'hui</i> (Sofia Essaïdi)	
Di., 7.12.2021 3. + 4. Stunde	- <i>Dossier B, volet 3 : Le jour où Malika ne s'est pas mariée</i>	- Anwenden der Erkenntnisse über die rhythmischen Einheiten auf die Lektüre neuer Texte	- <i>La Femme d'aujourd'hui</i> (Sofia Essaïdi)	
Mo., 13.12.2021 7. Stunde	- Vertiefung Text <i>volet 3</i> - Vorbereitung auf Klassenarbeit: Wiederholung einzelner Inhalte, v. a. grammatikalischer Phänomene sowie Prosodie	- Wiederholung v. a. Charakteristika des französischen Sprachrhythmus und Vergleich mit dem deutschen	-	
Di., 14.12.2021 3. + 4. Stunde	Klassenarbeit Nr. 2			

¹⁸⁹ Dieser Aspekt bezieht sich v. a. auf das Sprechen in *chaînes parlées* und das Üben des eigenen mündlichen Ausdrucks in größeren als wortbezogenen Einheiten. Dieser Transfer, das Automatisieren des eigenen Sprechens in rhythmischen Einheiten, fiel den Lernenden eher schwer, doch erhielten sie ein Bewusstsein für den Übertrag der bislang sprachtheoretisch erworbenen Erkenntnisse auf die eigene Sprechkompetenz und das Ziel von deren Aufbau auf authentische Art und Weise.

Mo., 20.12.2021 7. Stunde	- <i>Tâche</i> (Lerneinheit <i>Le Maroc</i>)	- Anwenden der Erkenntnisse v. a. über den Sprachrhythmus auf das spontane Sprechen	-	Datenerhebung 3: 20.12.2021 – 17.01.2022 ¹⁹⁰
Di., 21.12.2021 3. + 4. Stunde	- KA-Rückgabe und -Besprechung - Abschluss des Themenfelds <i>Le Maroc</i>	- Projektabschluss: Visualisierung Lernergebnisse (Lernplakat / Zusammenführung via <i>padlet</i>), Reflexion	Erneutes Aufgreifen und Singen einzelner Lieder	
Mo., 10.01.2022 7. Stunde		Aufgreifen Reflexion im Plenum		

Tabelle 6. Darstellung des in der Experimentalgruppe erfolgten Interventionsablaufs unter Nennung von Unterrichtstermin (Spalte 1), inhaltlichem Thema (Spalte 2), Thema aus dem musikalischen Input (Spalte 3) sowie dem Zeitraum der erfolgten Datenerhebung (Spalte 4).

Tabelle 6 zeigt einen detaillierten, chronologisch entlang des Interventionszeitraums erstellten Übersichtsplan der Experimentalgruppe der Intervention. Darin wird die spezifisch für diese Lerngruppe entwickelte Verknüpfung des inhaltlichen Themas sowie der in diesem Rahmen fokussierten Sprachkompetenzen mit dem zu erarbeitenden prosodischen Thema aufgezeigt.

Spalte 1 zeigt die zeitliche Umsetzung innerhalb der Unterrichtssequenz auf. Spalte 2 stellt die inhaltlichen Themenfelder sowie die im unterrichtlichen Rahmen fokussierten Sprachkompetenzen dar. Spalte 3 zeigt die damit verknüpften prosodisch-musikalischen Lerngegenstände an. Spalte vier benennt die für den jeweiligen prosodischen Aspekt konkret ausgewählten Lieder, die neben einzelnen Lehrbuchtexten als Sprach- und Textgrundlage der Lerneinheit des Interventionszeitraums dienen.

Nachfolgend werden die behandelten Lieder in ihrer jeweiligen tatsächlich realisierten didaktischen Umsetzung im unterrichtlichen Kontext erläutert.¹⁹¹

Anhand der beiden Lieder *Je veux* (Zaz) und *Respire* (Gaël Faye) wurden zu Beginn der Intervention in Form eines Brainstormings musikalische Aspekte von Sprache allgemein sowie spezifische musikalische Elemente der französischen Sprache gesammelt. Beide Lieder wurden dazu von den Lernenden gehört, das Ziel bestand an dieser Stelle im Festhalten spontan wahrgenommener Assoziationen und Ideen.

¹⁹⁰ Dadurch, dass sich in der letzten halben Schulwoche vor Weihnachten 2021 einige Lernende in Selbstisolation befanden, wurden die Aufnahmen der dritten Datenerhebung im Rahmen der Intervention von diesen Lernenden im Januar 2022 nachgeholt. Dies betrifft nur einzelne Lernende. Der unterrichtliche Rahmen der Interventionsstudie wurde dadurch nicht verlängert, da im Januar im unterrichtlichen Kontext keine Themen der Intervention mehr behandelt wurden (ausgenommen das Aufgreifen der Reflexion am ersten Schultag, 10.01.2022).

¹⁹¹ Im Gegenzug zu den ausführenden Erläuterungen hinsichtlich der intendierten didaktischen Verwendung der Lieder (s. 3.3.1) handelt es sich hier um eine Beschreibung dieser Input-Konzeption in ihrer durchgeführten Form. Der Fokus richtet sich auf die Darstellung dessen, wie die Realisierung der Interventionsstudie verlief. Sowohl 3.3.1 als auch 3.4.1 nehmen Bezug auf die Konzeption bzw. Durchführung innerhalb der Experimentalgruppe, woraus sich die zweimalige, o. g. unterschiedliche Perspektivierung des zugrunde gelegten Liedmaterials ergibt.

Dieses Brainstorming ermöglichte eine hohe Aktivierung der Lernenden, verknüpft mit einer am Anfang eines neuen Projekts erwachsenden Neugierde, sodass die Lerngruppe vielfältige Aspekte nennen konnte, die allesamt im Plenum festgehalten und nach allgemeinsprachlichen sowie spezifisch auf die französische Sprache gemünzten musikalischen Aspekten differenziert wurden.

Das Gedicht *Chanson d'automne* (Paul Verlaine) diente als poetisch-literarische Grundlage für die Beschäftigung mit dem Lied *Chanson d'automne* (Reynaldo Hahn), einer von einer Vielzahl vorliegender Vertonungen des gleichnamigen Gedichts.¹⁹²

Nach dem leisen und dann lauten Lesen des Gedichts sowie des Filterns von Akzentuierungen im Text folgte das Abspielen der von Hahn als *poésie chantée* vertonten Version.

Nach anfänglich zögerlichen Impulsen von Seiten der Lerngruppe, die mitunter auf den Wechsel der musikalischen Stilrichtung zurückzuführen waren, konnte durch das bewusste Tangieren dieses ursprünglichen Hemmnisses ein deutlicher Lernfortschritt beobachtet werden; so wurde diesem mit dem gemeinsamen Singen der Vertonung begegnet:

In der Folge konnten die Lernenden die in der Vertonung zu hörenden Akzentuierungen einzelner Silben herausarbeiten, diese im Liedtext markieren und somit einen Vergleich zu den in der als Gedicht gelesenen Version auftretenden Akzenten vollziehen. Eine Sensibilisierung der Lernenden mit Blick auf die unterschiedliche Beschaffenheit der beiden Versionen bezüglich der jeweils realisierten Akzentuierungen konnte eingelöst werden, und ein so entstandenes Bewusstsein für diese Verschiedenheit wurde von den Lernenden geäußert.

Zudem wurden, wie nach der Beschreibung des Musikeinsatzes besprochen wird, erste Erkenntnisse aus dem reduzierten Input auf die Arbeit mit dem Lied übertragen.

Das Lied *Comme ci, comme ça* (Zaz) stand bereits dadurch im Mittelpunkt der gesamten Intervention, dass am vielfältigsten damit gearbeitet und am meisten Feedback von Seiten der Lernenden selbst im Nachgang der Intervention gegeben wurde.

Nach mehrfachem Hören wurde das Lied mittels der Imitationsmethode mit der Lerngruppe einstudiert und der Refrain dabei fokussiert. Dieser wurde als Hausaufgabe auswendig gelernt und neben der textlichen Grundlage melodisch memoriert.

Nach Abrufen dieses Arbeitsschritts wurde zum *text-to-tune-alignment* übergegangen, welches als analytische Aufgabenform in einem weiteren Schritt im Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Lied stand.

Neben Informationen zum zugrunde liegenden Musikstil Pop wurden grundlegende Begrifflichkeiten eines Liedes (Metrum, Takt(-art), starke und schwache Zählzeiten, musikalische Konventionen der Betonung bestimmter Schläge/Zählzeiten im Vierertakt, auf welchem das Lied basiert) erarbeitet und davon ausgehend eine Visualisierung der textlichen und

¹⁹² Auch insgesamt betrachtet wurden die Werke keines anderen französischen Poeten annähernd so häufig als Grundlage für Vertonungen verwendet, wie es bei Verlaines Gedichten der Fall war.

musikalischen Ebene vorgenommen. Der Fokus lag hierbei auf der genauen optischen Übereinstimmung dessen, was zeitlich parallel erfolgt; untersucht wurden dann potenzielle Übereinstimmungen von sprachlichem und musikalischem Akzent.

Anschließend wurde ein Vergleich der Akzentdistribution in der gesprochenen Sprache und der gesungenen Version desselben Textes vorgenommen.

Nach diesem sprachanalytischen Fokus, welcher mit dem Kernaspekt der Intervention in Sachen Intonation eng verknüpft ist, wurden die Lernenden aufgefordert, sich selbst aktiv mit dem gegebenen rhythmisch-musikalischen Gerüst des Refrains auseinanderzusetzen und – in Gruppenarbeit – einen eigenen Liedtext zu schreiben, welcher die zuvor analysierten musikalischen Gesichtspunkte beibehält (z. B. betonter erster und dritter Schlag im Vierertakt und üblicherweise ein damit einhergehendes Zusammenfallen von musikalischer Betonung und sprachlicher Akzentuierung).

Dieser kreative Umgang zielte auf ein daraus hervorgehendes konkretes Gruppen-Lernprodukt, bestehend aus einem neuen, eigenen Text zum musikalischen Gerüst des Refrains aus dem Lied. Der semantische Gehalt des zu entwerfenden Texts war hierbei frei wählbar, was zum einen die Lernerautonomie, zum anderen der darin entstehende Spielraum und die im Kontext dessen wachsende Motivation (Spaßfaktor innerhalb der kooperativen Lernform) in den Gruppen erhöhte.

Resümierend lässt sich festhalten, dass unterschiedliche Methoden der Auseinandersetzung mit dem Lied kombiniert wurden, was für die Verstetigung der daran erarbeiteten Lerninhalte sorgte und daher – ähnlich wie beim Rap, welcher im weiteren Verlauf beschrieben wird – mit einem nachhaltigen Lernfortschritt im Rahmen der Intervention verknüpft werden konnte.

Anhand des Liedes *Si (Zaz)* konnten die Lernenden der Experimentalgruppe die *groupes rythmiques* zunächst hörend nachvollziehen, identifizieren und anschließend in ihrer Funktion definieren. In einer sich anschließenden Arbeitsphase, in der der Liedtext ohne Orientierung am Rhythmus, der dem Lied zugrunde liegt, von den Lernenden gesprochen wurde, erfolgte so ein Vergleich. Dieser erwies sich als sehr hilfreich, um zur Erkenntnis zu gelangen, dass der Gesang im Falle dieses Liedes¹⁹³ für das Bewusstmachen der rhythmisch-intonatorischen Wortgruppen, die jeweils beim Sprechen bzw. Singen phrasenbasiert zusammengefasst werden, nützlich sein kann. Die unmittelbare Veranschaulichung des Phänomens im Lied zeigte sich als den Lernenden dienlich, um die o. g. Definition an konkreten Beispielen nachzuvollziehen bzw. im Sprechen und Singen selbst zu erfahren.

Das Lied *Encore un autre hiver (Les Einforés)* wurde zur Definition der beiden im Kontext des silbenzählenden französischen Sprachrhythmus relevante Termini obligatorischer finaler Phrasenakzent sowie optionaler initialer Nebenakzent in die Intervention integriert. Der didaktische

¹⁹³ Gleichfalls wurde angemerkt, dass dies von der rhythmischen Beschaffenheit eines jeden Liedes abhängig und vor diesem Hintergrund keine verallgemeinernde Feststellung zulässig ist. Dies erschien im Kontext der Sprachbewusstheit und deren Weiterentwicklung ein wichtiger Aspekt.

Einsatz dieses Liedes erfolgte neben der Definition dieser Begriffe, welche durch mehrfaches Sprechen des Liedtexts anhand der Textzeilen erarbeitet wurde, auf eine bislang im Französischunterricht etablierte und den Lernenden z. T. vertraute Art: Das Hören des Liedes diente als Sprechanlass, und in Form von Globalfragen zur inhaltlichen Botschaft erfolgte eine Annäherung an die Semantik des Liedes. Fragen zunächst an alle Lernenden individuell gerichtet wurden gemäß der Methode *Think-pair-share* in einem weiteren Schritt zu zweit besprochen, um dann im Plenum in gebündelter Form thematisiert zu werden. Diese breite Aktivierung der Lernenden verknüpft mit dem rockigen Musikstil führte zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Liedinhalt, und die Motivation der Lernenden schien in Hinblick auf dieses Lied insgesamt hoch zu sein.

Der Musiktitel *Bienvenue au Maroc* (Kalsha ft. Jalal El Hamdaoui) diente zur Beschäftigung mit dem im Rahmen des Dossier B behandelten Land Marokko und dessen Vielfalt. Die Tatsache, dass dieser Rap en Detail in der Intervention behandelt wurde, stoß wie erwartet auf unterschiedliche Resonanz bei den Lernenden hinsichtlich Musikpräferenzen und damit einhergehend ebenfalls hinsichtlich Motivation.

Einer ersten Arbeitsphase, die ein Sammeln von musikalischen Stilmerkmalen des Rap fokussierte, folgte das Hören des Raps. Aufgrund des innerhalb des Brainstorming u. a. charakteristischen Merkmals einer oftmals hohen Textdichte erwies sich die Visualisierung des Texts als notwendige Verständnishilfe.

Ziel dieser Unterrichtsphase bestand im Mit-Rappen, was sich zunächst aufgrund der geteilten Präferenzen mit Blick auf den Musikstil etwas zögerlich, mit längerer Dauer allerdings immer gefestigter gestaltete und den Lernenden allmählich keine Überwindung abverlangte, mit Ausnahme der insgesamt hohen Rap-Geschwindigkeit im Original. Aus diesem Grund wurde immer wieder auf die Imitationsmethode ausgewichen, um einzelne Partien in gedrosseltem Tempo bei allen Lernenden zu sichern. Dies betraf insbesondere den mit dem Titel des Raps beginnenden, immer wiederkehrenden Chorus-Part.

Nach dem Sprechen einzelner Abschnitte wurden an einzelnen Stellen Fragen zum Inhalt integriert, um die Sprechphase nicht zu langwierig erscheinen zu lassen und die gerappten Textteile in ihrer Semantik grob zu erfassen. Dies erschien der Lerngruppe äußerst hilfreich, um den vielen Text während des Rappens in seiner Bedeutung grob einordnen zu können.

Die sich am Folgetermin anschließende Arbeitsphase bestand in der Übertragung des Texts in ein metrisches Gitter, um anhand dessen die Akzentdistribution im Rap zu untersuchen. Dieser Analyseschritt zeigte sich als für die Lerngruppe komplex; die Übertragung des Texts in den musikalisch-rhythmischen Rahmen fiel den musikerfahrenen Lernenden deutlich leichter, sodass diese Lernenden als Experten bzw. Expertinnen fungieren konnten. So konnte der Arbeitsschritt gelingen, beanspruchte allerdings mehr Zeit als ursprünglich für diese Vorarbeit eingeplant.

Die Analyse der Akzentdistributionen gestaltete sich als für die Lernenden erhellend und aufschlussreich, indem sie immer wieder ihre nun vorhandene Sensibilität für diesbezügliche Unterschiede äußerten. Gleichzeitig klang an, dass die vergleichende Untersuchung der im Rap akzentuierten Silben mit den in der französischen Alltagssprache realisierten Akzentuierungen vorher nicht in ihrem Horizont lag.

Durch die klar sich abzeichnenden Unterschiede in der Realisierung der gesprochenen bzw. musikalischen (gerappten) Form fiel die sich anschließende Reflexion den Lernenden trotz der Komplexität eher leicht. Doch ist die zuvor erfolgte, oben skizzierte progressive Erarbeitung einzelner Schritte diesbezüglich mitzubersichtigen. Das von den Lernenden formulierte Ergebnis ordnete den Beat des vorliegenden Raps als bedingt hilfreich zur zielsprachlichen Realisierung des Sprachrhythmus ein, da an markanten Stellen wie dem Chorus-Beginn die Versionen in Sprache und Musik nicht nur divergieren, sondern konträr ausfallen. Eine Habitualisierung der gerappten Version und des darin u. a. augenscheinlichen Initialakzents auf der ersten Silbe des Inhaltsworts *Maroc* wäre damit einer authentischen zielsprachlichen Akzentdistribution nicht zuträglich.

Insbesondere der Vergleich zwischen gerappter und gesprochener Version des Rap-Texts erschien trotz der Komplexität des Sachverhalts für die Lerngruppe aufschlussreich.

Dem Eindruck der Lehrperson sowie den Äußerungen der Lernenden zufolge schien dieser Schritt zwar eine hohe Konzentration abzuverlangen, aber auch zu einer Sensibilität hinsichtlich der tatsächlich zu findenden Unterschiede in beiden Versionen zu führen. So lagen Antworten u. a. in einer stark differenzierten Wahrnehmung des augenscheinlich werdenden Initialakzents zu Beginn der gerappten Version im Unterschied etwa zur gesprochenen Sprache; durch Ausprobieren unterschiedlicher Akzentdistributionen gelang es den Lernenden zügig, die authentische zielsprachliche Version des Gesprochenen eindeutig herauszuarbeiten. Dadurch scheint die im Sinne der im Bildungsplan 2016 formulierten Aussprachekompetenz in ihrer Zieldimension den Lernenden bewusst zu sein.

Das Lied *Un jour* (Hindi Zahra) wurde im unterrichtlichen Kontext der Intervention v. a. zur Kognitivierung der darin markant angelegten und daher gut zu erkennenden *groupes rythmiques* genutzt. Diese wurden nach mehrfachem Hören aus dem Liedtext extrahiert, ohne Vorlage des Liedtexts, d. h. der Text wurde von den Lernenden sukzessive rekonstruiert und dabei (gemäß der auf *fiche de travail* 4 des reduzierten Inputs konzipierten Aufgabe) in rhythmische Einheiten gegliedert. Aufgrund der klaren Struktur sowohl in textlicher als auch musikalischer Hinsicht gelang dies gut, wurde allerdings zeitbedingt auf den Refrain beschränkt. Auf Grundlage dieser Arbeit am konkreten Liedtext formulierten die Lernenden eine Definition der *groupe rythmique*, die schriftlich festgehalten wurde.

Unter Rückgriff auf das bereits Anfang Oktober im Rahmen des reduzierten Inputs bearbeitete *fiche de travail* 2 und den Termini silbenzählender Sprachrhythmus im Französischen vs.

akzentzählender Sprachrhythmus im Deutschen wurde ein kurzer Vergleich zur Vertiefung abgeschlossen. Die Lernenden konnten hierbei die o. g. Definition mit der Charakteristik des französischen Rhythmus verknüpfen.

Auch wurden die durch das Lied erworbenen Erkenntnisse zum Sprachrhythmus bei der Lektüre des neuen Texts (*Dossier B, volet 2*) berücksichtigt.

La femme d'aujourd'hui (Sofia Essaïdi) wurde als letzter musikalischer Gegenstand der Interventionsstudie herangezogen, um eine Bündelung der bisherigen Erkenntnisse zu erzielen. Das Lied wurde zunächst unter Visualisierung des zugrunde liegenden Texts mehrfach gehört und dann im Plenum mitgesungen.

In der folgenden Phase arbeiteten die Lernenden die rhythmischen Einheiten heraus und markierten diese im Text für die gesungene Version sowie separat¹⁹⁴ für die gesprochene Version, die sie in Tandems erarbeiteten.

Nach Besprechung der Ergebnisse, die klar, transparent und eindeutig ausfielen und die Fähigkeit der Lernenden zur Extrahierung dieser Einheiten spiegelt,¹⁹⁵ wurde zur Analyse der Akzentdistribution und ihrem Vergleich in Text und Lied übergegangen. Diese gestaltete sich etwas schwieriger, was jedoch mit der Komplexität der Aufgabe einhergeht und mit Blick auf die Musiktitel *Comme ci, comme ça* bzw. *Bienvenue au Maroc* gleichermaßen zu beobachten war.

Da das Lied zu Beginn direkt gehört wurde, bestand die Herausforderung darin, sich durch die von manchen Lernenden schnell eingeprägte musikalische Strukturgebung nicht beirren zu lassen und den Liedtext in seiner rein gesprochenen Form zunächst zu erfassen und auf die Akzentplatzierung prominenter Silben hin zu untersuchen. Dieser Schritt schien für manche Tandems etwas schwierig, sodass die gesprochene Form vor dem Vergleich beider Versionen im Plenum gesichert wurde.

Ausgehend davon konnten alle Tandems die im Text realisierten Akzentuierungen nachvollziehen und mit den im Lied vorgenommenen Akzentzuweisungen vergleichend betrachten.

Auf Basis dieses Vergleichs nahmen die Lernenden Stellung zur Frage, inwiefern dieses Lied dem Erlernen des französischen Rhythmus und der Intonation verbunden mit der Akzentrealisierung dienlich sein kann.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass der reduzierte Input, wie Tabelle 6 zu entnehmen ist, bereits unmittelbar zu Beginn des Interventionszeitraums mit der Experimentalgruppe behandelt wurde. So wurde am Tag des Interventionsbeginns (04.10.2021) die *fiche de travail* 1 als Hausaufgabe gegeben und am Folgetag besprochen. Darauf aufbauend folgte die Beschäftigung mit *fiche de travail* 2 und *fiche de travail* 3. Auch die Bearbeitung der *fiche de travail* 4 wurde begonnen; die Fortsetzung erfolgte wiederum im Rahmen der Hausaufgabe. Die daraus

¹⁹⁴ Hierfür arbeiteten die Lernenden mit einer zusätzlichen Farbe.

¹⁹⁵ Dies mag u. a. daran liegen, dass mit Bezug auf dieses Lied eine volle Übereinstimmung der rhythmischen Einheiten in der gesprochenen mit der gesungenen Version und damit eine Klarheit wahrzunehmen ist, die keinen Interpretationsspielraum für womöglich alternative Strukturierungen eröffnet.

entstandenen Ergebnisse sowie die *fiche de travail* 5 waren Gegenstand am 12.10.2021 und wurden somit eine Woche darauf aufgegriffen und inhaltlich besprochen.

Dadurch, dass diese Arbeitsmaterialien grundlegende prosodische Aspekte des Französischen in Hinblick auf Intonation und Rhythmus präsentieren, erwies sich deren Bearbeitung zu Beginn des Untersuchungszeitraums als hilfreich, auch im Sinne einer Basis für die Verknüpfung dieser Inhalte mit den Erkenntnissen aus dem musikalischen Extra-Input.

So konnten beispielsweise erste Lerninhalte aus dem reduzierten Input wie etwa die phrasenbasierte Intonation auf die Untersuchung der Akzentrealisierungen der Vertonung Hahns (*Chanson d'automne*) bezogen werden. Damit wurde eine erste Kontextualisierung geschaffen, sodass die Lernenden erkannten, dass Intonation und die Platzierung von Akzentuierungen (Akzentdistribution) grundlegend miteinander verknüpft sind.

Der Resonanz der Lerngruppe zufolge boten die Arbeitsmaterialien des reduzierten Inputs dafür eine klare Struktur, die der Übersicht diene. Auch die ansprechende Gestaltung und Aufbereitung der Arbeitsblätter verbunden mit den unterschiedlichen Aktivitätspools wie etwa der Integration des Podcasts wirkten auf die Experimentalgruppe besonders motivierend.

III.3.4.2 Durchführung in der Kontrollgruppe

Nachfolgend wird die tatsächlich realisierte Durchführung der Intervention für die Kontrollgruppe dargestellt. Hierbei gilt der Fokus dem Ablauf des reduzierten Inputs, wie er unter III.3.3.2 näher besprochen wurde.

Grundsätzlich gilt es anzumerken, dass der Minimalinput für diese Lerngruppe in seiner realisierten Form durch seine Überschaubarkeit im Umfang eine etwas flexiblere unterrichtspraktische Gestaltung und Umsetzung zuließ, als dies für die Experimentalgruppe der Fall war. Insofern lässt sich hierzu festhalten, dass die Realisierung des reduzierten Inputs zwar einer klaren Planung unterlag, jedoch – wie auch die unter III.3.4.1 geschilderte Durchführung innerhalb der Experimentalgruppe und jede Interventionsstudie im schulischen Kontext – stets den vielen Zusatzaufgaben, organisatorischen Verwaltungsakten und weiteren terminlichen Herausforderungen während des laufenden Schulalltags unterworfen war. Tabelle 7 illustriert den tatsächlich erfolgten Ablauf des Minimalinputs für die Kontrollgruppe:

Datum	Inhaltliches Thema, Sprachkompetenzen	Thema reduzierter Input	Datenerhebungen¹⁹⁶	
Mo., 04.10.2021 5. Stunde	Anknüpfen an <i>A plus ! 4</i> , ¹⁹⁷ <i>Unité 1 (Demain n'est pas loin), volet 1 : Projets d'avenir, le conditionnel présent</i>	Einstieg aufgrund hohen Krankenstands auf Folgestunde verschoben	-	
Fr., 08.10.2021 3. + 4. Stunde	<i>A plus ! 4, Unité 1, volet 2 : Qu'est-ce qui compte pour toi ?</i> Der irrealer Bedingungssatz	<i>fiche de travail 1 : Les sons du français et de l'allemand</i>	Datenerhebung 1: 15.10.2021 – 08.11.2021	
Mo., 11.10.2021 5. Stunde	Le conditionnel présent (als Ausdruck der Höflichkeit)	Reaktivierung der Erkenntnisse aus <i>fiche de travail 1</i>		
Fr., 15.10.2021 3. + 4. Stunde	<i>A plus ! 4, Unité 1, volet 3 : Le stage de troisième, Leseverstehen, poser sa candidature</i>	-		
Mo., 18.10.2021 5. Stunde	Poser sa candidature (Textproduktion)	-		
Fr., 22.10.2021 3. + 4. Stunde	Repères : Aufgreifen Redemittel zu Berufswünschen, Interessen	-		
Mo., 25.10.2021 5. Stunde	Praktikumsbedingter Unterrichtsentfall			
Fr., 29.10.2021 3. + 4. Stunde				
Herbstferien				
Mo., 08.11.2021 5. Stunde	Wiederholungsstunde vor Klassenarbeit, Aufgreifen von Grammatik, Schreibstrategien	-		
Fr., 12.11.2021 3. + 4. Stunde	Klassenarbeit Nr. 1	-		Datenerhebung 2: 12.11.2021 – 26.11.2021
Mo., 15.11.2021 5. Stunde	Einstieg in <i>Unité 2 (Des deux côtés du Rhin), volet 1 : Vive la différence !</i> , Wiedergabe dt. Passiv im Französischen	-		

¹⁹⁶ Die beiden Tests zur Erfassung der Musikalität (*PROMS-S*) sowie der Fremdsprachenlernreignung (*Speech perception test*), kombiniert mit einem Kurzfragebogen zu sprach- und musikbiographischen Daten, wurden in der Kontrollgruppe im Zeitraum vom 22.11.2021 bis 21.12.2021 absolviert. Dies ist auf den hohen Krankenstand, den praktikumsbedingten Unterrichtswegfall sowie auf technische Probleme (teilweises Fehlen von Tonspuren) beim Bearbeiten der Tests zurückzuführen. Letztere wurden in Rücksprache mit den verantwortlichen Kontaktpersonen der Tests behoben, was jedoch einige Zeit in Anspruch nahm. Ende Dezember 2021 waren alle Tests der Kontrollgruppe absolviert; einige wenige Lernende der Lerngruppe, von denen nicht alle Daten vorliegen (Lesetext, DCT) und die daher nicht Teil der ausgewerteten Kontrollgruppe darstellen, haben die Tests im Januar 2022 nachgeholt.

¹⁹⁷ Aufgrund einer anderen Streckung der einzelnen Bände der Lehrbuchreihe *A plus !* arbeitete die Kontrollgruppe mit Band 4 (vgl. Gregor et al. (2015)).

Fr., 19.11.2021 3. + 4. Stunde	<i>Unité 2, volet 1 : Vive la différence !</i> , Gewohnheiten beschreiben	<i>fiche de travail 2 : Le rythme</i>	
Mo., 22.11.2021 5. Stunde	Rückgabe, Besprechung Klassenarbeit Nr. 1	-	
Fr., 26.11.2021 3. + 4. Stunde	<i>Unité 2, volet 2 : Trois mois en Allemagne !</i> , Hörverstehen, Leseverstehen, <i>les adverbess</i>	Aufgreifen der Lerninhalte aus <i>fiche de travail 2</i>	
Mo., 29.11.2021 5. Stunde	<i>Unité 2, volet 2 : Trois mois en Allemagne !, le subjonctif</i> (weitere Auslöser)	<i>fiche de travail 3 : Un peu de théorie ...</i>	-
Fr., 03.12.2021 3. + 4. Stunde	Vertiefung <i>le subjonctif</i>	-	
Mo., 06.12.2021 5. Stunde	Grammatik-Test (<i>le subjonctif</i>)	<i>fiche de travail 4 : Écouter un podcast – la famille</i> , Einstieg Plenum, b) – e) : Hausaufgabe	
Fr., 10.12.2021 3. + 4. Stunde	Rückgabe, Besprechung Grammatik-Test, Einstieg in <i>Unité 2, volet 3 : Le coin des anecdotes</i>	Abschluss <i>fiche de travail 4 : Besprechung Aufgaben b) – e)</i>	
Mo., 13.12.2021 5. Stunde	<i>Unité 2, volet 3 : Le coin des anecdotes</i> , Probleme ansprechen und ausräumen (interkulturelle Kompetenz)	<i>fiche de travail 5 : Il était une fois ...</i>	Datenerhebung 3: 13.12.2021 – 14.01.2022
Fr., 17.12.2021 3. + 4. Stunde	Erlebte Situationen erzählen, <i>les verbes rejoindre, plaindre</i>	-	
Mo., 21.12.2021 5. Stunde	Abschlussstunde vor Weihnachten: Noël en France	-	

Tabelle 7. Darstellung des in der Kontrollgruppe erfolgten Interventionsablaufs unter Nennung von Unterrichtstermin (Spalte 1), inhaltlichem Thema (Spalte 2), Thema aus dem reduzierten Input (Spalte 3) sowie dem Zeitraum der erfolgten Datenerhebung (Spalte 4).

Tabelle 7 sind zunächst das Unterrichtsdatum (Spalte 1), das inhaltliche Themenfeld und die damit verknüpften Sprachkompetenzen (Spalte 2) zu entnehmen. Darüber hinaus werden die die Intervention betreffenden Aspekte veranschaulicht: die Inhalte aus dem reduzierten Input (Spalte 3) sowie die Zeiträume der realisierten Datenerhebungen (Spalte 4). Die Beschäftigung mit dem reduzierten Input in Form der fünf Arbeitsblätter zum prosodischen System des Französischen hinsichtlich Rhythmus und Intonation wurden je nach inhaltlicher Passung zu dem lehrwerksbezogenen Themenfeld bzw. nach zeitlicher Passung in den Unterricht integriert.

Fiche de travail 1 wurde in der zweiten Oktoberwoche bearbeitet; durch vielerlei Krankheitsfälle innerhalb der Lerngruppe, einer durch Praktikum und Herbstferien bedingten Unterrichtsunterbrechung sowie einer anstehenden Klassenarbeit folgte die Bearbeitung von *fiche de*

travail 2 in der dritten Oktoberwoche. *Fiche de travail 3* wurde auf Grundlage einer im Vorfeld stattgefundenen Reaktivierung des Wissens aus *fiche de travail 2* Ende November behandelt. Die letzten beiden Arbeitsblätter, *fiche de travail 4* und *5*, waren in der Woche vom 06.12.2021 und dem 13.12.2021 Unterrichtsgegenstand. Durch die Hausaufgabe, der vollständigen Bearbeitung von *fiche de travail 4* sowie dessen Besprechung und Weiterführung zum letzten Arbeitsblatt konnte an dieser Stelle eine kontinuierliche Arbeit mit dem Minimalinput erzielt werden.

An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass aufgrund von fehlenden Zeitkontingenten u. a. infolge eines hohen Krankenstands in der Lerngruppe die Aufnahmen für den ersten Zeitpunkt teilweise im unterrichtlichen Rahmen gelesen und aufgenommen wurden. Dies hatte zur Folge, dass die Aufnahmen qualitativ nicht ohne Störfaktoren durch andere Lesende im Hintergrund blieben und teilweise der Gong bzw. weitere Geräusche die Aufnahmequalität der Lesetexte insbesondere des ersten Zeitpunkts, im Vergleich zur Experimentalgruppe, abschwächten. Zudem führte ein Ende Oktober stattfindendes Sozialpraktikum zu einem Unterrichtswegfall in dieser Woche.

Durch die o. g. Verzögerungen war die Hinzunahme einer zusätzlichen Unterrichtswoche im Januar zum Abschluss der Datenerhebung erforderlich, wodurch sich der Interventionszeitraum, bedingt durch den Wegfall der letzten Oktoberwoche, um eine Woche nach hinten verschob. Dies betraf nicht den unterrichtlichen Kontext selbst bzw. die Thematisierung des reduzierten Inputs, sondern ausschließlich die aufzunehmenden Daten (Lesetext, *DCT*).

Bezüglich des Absolvierens der beiden Tests (T1) gilt es anzumerken, dass innerhalb der Zugänge der Kontrollgruppe einige Lernende mit technischen Problemen konfrontiert waren. Deren Behebung beanspruchte in Rücksprache mit u. a. der Verantwortlichen für den *PROMS-S*-Test einige Zeit, sodass sich auch hier das Einholen der Daten etwas verzögerte und die Lernenden der Kontrollgruppe v. a. den Musikalitätstest nicht vor Beginn der Durchführung des reduzierten Inputs absolviert hatten. Dies betrifft ungefähr ein Drittel der Kontrollgruppe.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die oben skizzierten Faktoren eine reibungslose Datenerfassung erschwerten. Das Zusammenspiel aus personellen Problemen innerhalb der Coronazeit, technischen Belangen sowie die verminderte Verbindlichkeit gestalteten die Datenerhebungen in dieser Lerngruppe insgesamt als herausfordernd. Nichtsdestotrotz konnten von elf Lernenden alle Daten erhoben werden.

III.4 Aufbau und Ablauf der leitfadengestützten Interviews

Für die Interviewdurchführung der Tiefeninterviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der in mehreren Durchgängen mit unterschiedlichen Personen, die nicht an der späteren Untersuchung teilnahmen, getestet wurde. Auch hier wurden, ähnlich wie im Rahmen des Fragebogen-Pretests, die Leitfragen verschiedenen Personen vorgelegt mit Bitte um Bewertung des Gehalts der einzelnen Fragen bzw. des Antwortspektrums.

Die Hereingabe von Impulsen einerseits sowie die möglichst offene Frageform dieser Impulse andererseits sollten es den Lernenden ermöglichen, von ihren Erfahrungen im Umgang mit der in der Intervention erarbeiteten Musik im Französischunterricht zu berichten, ohne dabei gänzlich gesteuert zu sein. Dies sollte gewährleisten, dass individuelle Aspekte, die in der jeweiligen Erfahrung der Intervention womöglich stark divergieren, angesprochen werden. Auch sollte durch die Wahl eines leitfadengestützten Interviews vermieden werden, dass die Befragung den Charakter eines Frage-Antwort-Spiels mit offensichtlich richtig bzw. falschen Aussagen annimmt. Vielmehr sollte den Lernenden der Raum gegeben werden, ins Reden und Reflektieren zu kommen (vgl. III.1.4.2.2). Der Interviewleitfaden findet sich in Anhang I.

III.4.1 Erhebungszeitpunkte und -orte der Interviewaufnahmen

Die Tiefeninterviews wurden in Form von leitfadengestützten Interviews mit neun Lernenden der Experimentalgruppe im Januar 2022 an deren Schule in Präsenz durchgeführt. Mit den Lernenden wurden dazu Einzeltermine außerhalb des schulischen Rahmens vereinbart, an denen die Interviews stattfanden. Damit wurde sichergestellt, dass ein möglichst ungestörter Rahmen vorherrscht, in dem sich die Lernenden ohne Zeitdruck, der in Zeiträumen des sonstigen Unterrichtskontexts etwa in (Mittags-)Pausen meist vorzufinden ist, frei äußern können.

III.4.2 Ablauf der Tiefeninterviews

Entsprechend dem Leitfaden (vgl. Anhang I), der den Tiefeninterviews zugrunde liegt, wurden die einzelnen Lernenden im Vorfeld kurz hinsichtlich des genauen Ablaufs und technischer Fragen instruiert. Diese Instruktion erfolgte bei allen Interviewten auf identische Weise (vgl. III.5.3). Die Reflexion der Datenerhebungen erfolgte im Rahmen der Darstellung des Prä-Posttest-Kontrollgruppendesigns der Studie (vgl. III.1.4). Die transkribierten Interviewdaten sind in Anhang K beigefügt.

III.5 Erhebungsinstrumentarium

Im vorliegenden Kapitel 5 wird das Erhebungsinstrumentarium der unter der Interventionsstudie subsumierten Teilstudien beschrieben. Dabei wird gemäß der Chronologie der durchgeführten Teilstudien vorgegangen. So erfolgt zunächst eine Darstellung der Erhebungsinstrumente im Rahmen des verwendeten Musikalitätstests (vgl. III.5.1) und des *Speech perception test* (vgl. III.5.2). Diese werden in Aufbau und Inhalt beschrieben. Die Beschreibung wird mit einer Begründung der Wahl der Tests verschränkt. Ausgehend von diesen Testbeschreibungen, die der Erfassung der musik- und sprachperzeptiven Fähigkeiten dienen, wird der Kurzfragebogen zur Ermittlung der sprach- und musikbiografischen Daten vorgestellt (vgl. III.5.3). Anschließend werden die Audio-Interventionsdaten (vgl. III.5.4) beschrieben, die sich in den Lesetext (vgl. III.5.4.1) und die *Discourse Completion Task* (vgl. III.5.4.2) untergliedern lassen. Abschließend werden die Tiefeninterviews und dessen zugrunde liegendes Erhebungsinstrument in Form des Leitfadens besprochen (vgl. III.5.4).

III.5.1 Messung von Musikalität und der *PROMS-S*-Musikalitätstest

Zur Messung individueller Musikalität existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Tests, die sowohl in ihrem zugrunde liegenden Verständnis des Zielbegriffs Musikalität, den berücksichtigten musikalischen Kompetenzbereichen sowie in Umfang, Zielgruppe und damit in Fragen hinsichtlich ihrer Verwendungsmöglichkeiten variieren.

Im Kontext der Messung von Musikalität lassen sich zunächst vor allem die Ermittlung der Musikalität nach Gordon in Form des *Advanced Measures of Music Audiation Tests* (*AMMA*-Test; vgl. Gordon (1989)), der Seashore-Test (*Seashore Measures of Musical Talent*; (vgl. Seashore 1919)¹⁹⁸ sowie der Wing-Musikalitätstest (*Wing Standardized Tests of Musical Intelligence*; vgl. Wing (1962)) anführen, die im Kontext der musikalischen Begabungsforschung neben zahlreichen weiteren Testbatterien wie etwa der von Bentley (vgl. Bentley (1966)) entwickelten vielfach verwendet wurden und werden.¹⁹⁹

Hierbei lässt sich anführen, dass sich der von Gordon u. a. entwickelte *AMMA*-Test (1989) in Hinblick auf die Zielgruppe mit derjenigen der vorliegenden Studie (teilweise) deckt. Denn der *AMMA*-Test wurde für ab Zwölfjährige sowie für Erwachsene entwickelt. Der Test umfasst 30 computerbasierte musikalische Fragen gefolgt von musikalischen Antworten, die dann als identisch oder abweichend eingestuft werden sollen, d. h. der Test zielt auf die

¹⁹⁸ Diese von Seashore (1919) entwickelte Testserie bezeichnet die historisch erste zur Messung von Musikalität überhaupt; aufgrund dessen, dass neuere Testbatterien einer höheren Validität sowie Reliabilität unterliegen, diente diese Testserie insbesondere als Ausgangspunkt zur Entwicklung weiterer darauf aufbauender Musikalitätstests.

¹⁹⁹ Die einzelnen Tests werden an dieser Stelle in ihrem Aufbau nicht separat beschrieben; dies würden den Rahmen der Arbeit sprengen.

Insbesondere die von Seashore (1919) und Wing (1958) entwickelten Tests stellen historische Eckpunkte der Konzeption von Musikalitätstests dar.

Diskriminationsfähigkeit unter Einbeziehung der Parameter Tonalität und Rhythmus; möglich ist hierbei eine Unterscheidung in entweder tonaler oder rhythmischer Hinsicht oder gar keine Unterscheidung zwischen Frage und Antwort; aus den gegebenen Antworten ergibt sich ein je parameterspezifischer Score sowie ein Gesamtscore (vgl. Gordon 1989, 13).

Als weitere von Gordon konzipierte Tests unter Berücksichtigung divergierender Ziel- bzw. Altersgruppen lassen sich etwa der spezifisch für Kinder zwischen drei und vier Jahren entwickelte *Audie*-Test (vgl. Gordon 1989, 7), der für Kinder zwischen vier und neun Jahren entwickelte und die zwei Teilbereiche Melodie und Rhythmus umfassende *PMMA*-Test (*Primary Measures of Music Audiation*; vgl. Gordon 1989, 8), der *IMMA*-Test (*Intermediate Measures of Music Audiation*; vgl. Gordon 1989, 9), der dieselben Bereiche wie der *PMMA* auf einem höheren Schwierigkeitslevel testet (vgl. Gordon 1989,9) sowie der als Weiterentwicklung des *IMMA*-Tests entstandene *MAP*-Test (*Musical Aptitude Profile*; vgl. Gordon 1989, 10) nennen, der neben Tonalität (differenziert nach Melodie, Harmonie) und Rhythmus (differenziert nach Tempo, Metrum) einen dritte Teilkategorie, die musikalische Empfindsamkeit (differenziert nach Phrasierung, Ausgewogenheit, Stil) testet (vgl. Gordon 1989, 11).

Weitere teilbereichsspezifischere Tests von Gordon sind z. B. der *HIRR* (*Harmonic Improvisation Readiness Record*; vgl. Gordon 1989, 14) bzw. der *RIRR* (*Rhythm Improvisation Readiness Record*; vgl. Gordon 1989, 15), bei denen, wie der Name impliziert, improvisatorische Fähigkeiten in harmonischer bzw. rhythmischer Dimension erfasst werden.

Auf die Nennung und Beschreibung weiterer Tests zur Messung von Musikalität wird an dieser Stelle verzichtet. Die obenstehende Darstellung zu der von Gordon u. a. entwickelten Testbatterien dient zur exemplarischen Veranschaulichung der Bandbreite bestehender Testserien.

Aus der Fülle der existierenden Musikalitätstests wurde für die vorliegende Studie der *PROMS-S*-Musikalitätstest (*PROMS* = *Profile of Music Perception Skills*; vgl. Law/Zentner 2012; Zentner/Strauss 2017) gewählt. Diese Wahl ist darin begründet, dass die *PROMS*-Testbatterie in der S-Version, wie untenstehend besprochen wird, explizit für die dieser Studie zugrunde liegende Zielgruppe entwickelt wurde. U. a. in dieser Hinsicht lässt sich die *PROMS-S*-Testbatterie zu anderen existierenden Musikalitätstests abgrenzen. Es folgt eine Beschreibung der *PROMS-S*-Testbatterie.

Der *PROMS-S*-Musikalitätstest dient der Erfassung des perzeptiven Bereichs von Musik.²⁰⁰ Die S-Version bezeichnet dabei eine spezifisch auf Kinder und Jugendliche zugeschnittene, im Umfang auf das Wichtigste gekürzte Testbatterie (S = *Short-PROMS*), die ohne großen zeitlichen Aufwand durchzuführen ist (vgl. Law/Zentner 2012, 1). So umfasst der *PROMS-S*-Musikalitätstest folgende vier Bereiche rezeptiver musikalischer Fähigkeiten: den tonalen Bereich (Melodie, Tonhöhe), den qualitativen Bereich (Timbre, Tuning), den temporalen Bereich

²⁰⁰ Da infolge der Erfassung ausschließlich perzeptiver musikalischer Fähigkeiten die produktive Dimension von Musikalität unberücksichtigt ist, wurde diese in einem zusätzlichen Selbstauskunftsbogen erhoben. Dieser fokussiert neben musikproduktiven Daten v. a. sprachbiografische Daten (vgl. III.5.3). Zum Bedeutungsgehalts des Terminus Musikalität vgl. II.4.1.

(Rhythmus, Rhythmus-Melodie, Akzent, Tempo) und schließlich die dynamische Dimension (Lautstärke). Die zugrunde liegenden akustischen Parameter, die in Form einzelner Subtests gemessen werden, sind folgende acht: Melodie, Tuning, Tempo, Akzent, Rhythmus, eingebetteter Rhythmus, Tonhöhe und Klangfarbe (vgl. Zentner/Strauss 2017, 36).

Hinsichtlich der Verwendung und in Bezug auf mögliche Anwendungsfelder der *PROMS*-Testbatterie lässt sich zunächst anführen, dass diese zur Messung der individuellen Musikalität beiträgt und dabei mögliche Kategorisierungsfehler, die aus einem ausschließlichen durch Selbstauskunft von Befragten sich ergebenden Maß an musikalischem Training bzw. musikproduktiven Kompetenzen resultieren (vgl. Law/Zentner 2012, 12), ausschließt.

Zudem liegt ein weiterer Vorteil der Testbatterie darin, dass spezifische perzeptive musikalische Fähigkeiten mit der Testbatterie abgebildet werden können. Durch die Erfassung einzelner, isolierter musikalischer Bausteine können Verbindungen zwischen musikalischen Fähigkeiten einerseits und nicht-musikalischen Fähigkeiten andererseits detaillierter als zuvor verstanden werden, da u. a. einzelne musikalische Elemente solchen Verbindungen zwischen musikalischen und nicht-musikalischen Fähigkeiten zugrunde liegen (vgl. Law/Zentner 2012, 12).

Im Vergleich etwa zum *AMMA*-Musikalitätstest umfasst der *PROMS*-Musikalitätstest kürzere Elemente und ist zugleich als kulturneutral einzuordnen; denn hierin besteht ein etwa im Zusammenhang mit dem *AMMA*-Test angeklungener Vorwurf, sofern ein Test etwa vorrangig Musik eines spezifischen Kulturkreises berücksichtigt.

Neben dem o. g. Kriterium der Testauswahl für diese Studie, der Anpassung der *PROMS*-Testbatterie in ihrer S-Form für die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen, lag ein weiterer Grund der Wahl dieses Tests in der im Vergleich zu anderen Tests simplen Durchführbarkeit. Dies betrifft zum einen das für die Lernenden mögliche autonome Bearbeiten des Tests ohne eine den Test anleitende Person, zum anderen die dafür benötigte Zeit, die wiederum mit dem reduzierten Umfang und der Anpassung an die Zielgruppe (durch die *Short*-Form) assoziiert ist.

III.5.2 *Speech perception test*

Der von Christiner et al. (2022b) entwickelte und online programmierte Sprachperzeptionstest, der die Diskriminationsfähigkeit unbekannter Fremdsprachen ermittelt, ist aus 37 Sprachpaaren aufgebaut, bestehend aus jeweils einer Kette von aneinandergereihten Wörtern aus insgesamt fünf verschiedenen Fremdsprachen,²⁰¹ einer sog. Multilingualen Sprachkette (Audio), sowie einer Vergleichsphrase (Audio). Letztere war in manchen Fällen in der zuvor gehörten Kette inkludiert, in anderen nicht. Die Aufgabe der Testperson besteht darin, ausgehend von dieser auditiv wahrgenommenen Grundlage zu entscheiden, ob diese Phrase in der zuvor gehörten

²⁰¹ Die fünf Fremdsprachen sind Thai, Tagalog, Mandarin, Farsi und Japanisch (vgl. Christiner et al. 2022a, 6).

Kette tatsächlich enthalten war („ja“) oder nicht („nein“) und wie sicher sie sich dabei ist („sehr sicher“ / „ziemlich sicher“ / „weiß nicht“).

Die Multilinguale Sprachkette, die zuerst präsentiert wird (*Stimline*), besteht aus acht, zehn oder zwölf Wörtern bzw. kurzen Sätzen (*Stims*),²⁰² die darauffolgende Vergleichsphrase (*Stimcompare*) aus einem Wort, zwei oder drei Wörtern bzw. zwei oder drei kurzen Sätzen.²⁰³ Jedes Vergleichspaar kann einmal gehört werden. Nach Eintragung der Ergebnisse folgt das nächste Vergleichspaar, bis schließlich alle 37 Sprachpaare bearbeitet sind. Aus der Summe der Sprachpaare ergibt sich der Sprachwahrnehmungs-Score (vgl. Christiner et al. 2022a, 6).²⁰⁴

Angesichts des stringenten Aufbaus, der klaren und eindeutig formulierten Anweisungen, der technisch einfachen Handhabung sowie der zeitlichen Machbarkeit wurde der Test als für die Lernenden im schulischen Kontext angemessenes Mittel erachtet, um deren Fähigkeit der Diskrimination unbekannter Fremdsprachen mithilfe einer objektiven Testbatterie zu ermitteln.

III.5.3 Kurzfragebogen (Sprach- und musikbiografische Daten)

Im Rahmen eines Kurzfragebogens wurden für beide Bereiche, Musik und Sprache, die jeweils biografischen Daten erhoben: zunächst die allgemeinen Sprachdaten, die die Sprachbiografie der Versuchspersonen erfassen (Teil 1), und anschließend die musikbiografischen Daten, die die instrumentalpraktischen und gesanglichen Fähigkeiten der Lernenden fokussieren (Teil 2). Teil 1 umfasst 14 Fragen (1–14), Teil 2 beinhaltet 6 Fragen (15–20). Die 20 Einzelfragen des Kurzfragebogens können in Anhang F eingesehen werden.

Da der *PROMS-S*-Musikalitätstest (vgl. III.5.2.1) ausschließlich die perzeptive Dimension musikalischer Fähigkeiten fokussiert, wurden die produktiven musikalischen Fähigkeiten der Lernenden, die den zweiten Teil des Kurzfragebogens darstellen, durch die Selbstauskunft indirekt erfragt. So konnte die Dimension der musikalischen Performance als Ergänzung zu den durch den *PROMS-S*-Score erfassten perzeptiven musikalischen Fähigkeiten ermittelt werden.

Hierin bestand die maßgebliche Motivation der Verwendung dieses Fremdsprachenlernleistungstests, sodass dessen Einzelkomponenten sich in Verbindung mit dem gewählten Musikalitätstest ideal ergänzen und sich der Ermittlung eines Musikalitäts-Scores, der über die rezeptiven Fähigkeiten der Versuchspersonen Auskunft gibt, die o. g. Erfragung musikbiografischer Daten anschließt, die insbesondere die produktiven musikalischen Fähigkeiten abdecken. Überdies sind durch den ersten Teil ebenso die allgemeinen Sprachdaten berücksichtigt, die für die weitere Kontextualisierung der erhobenen Daten erforderlich sind.

²⁰² Die *Stims* sind durch Pausen von 50 Millisekunden voneinander getrennt (vgl. Christiner et al. 2022a, 6).

²⁰³ Die Trennung von *Stimline* und *Stimcompare* wird durch eine Pause von 2 Sekunden markiert und durch einen Wechsel der Bildschirmfarbe zusätzlich optisch hervorgehoben (vgl. Christiner et al. 2022a, 6).

²⁰⁴ Eine detaillierte Beschreibung der Struktur des Messinstrumentariums lässt sich vertiefend nachlesen unter <https://www.mdpi.com/article/10.3390/languages7020072/s1>, Abschnitt S3.

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Validität des Kurzfragebogens bzw. im Besonderen der Fragen zur musikalischen Biografie lässt sich zudem anführen, dass Antworten auf Selbstauskunftsfragen der Art „Wie gut schätzt du dich im Singen ein auf einer Skala von 1–10?“ eine recht hohe Validität aufweisen ($r^2 = 0,5$) und damit die Verlässlichkeit der von den Versuchspersonen gegebenen Antworten etwa hinsichtlich ihrer musikpraktischen Fähigkeiten bzw. Aktivitäten als grundsätzlich gesichert, robust, einzustufen ist (vgl. Christiner/Reiterer 2013, 5; Groß et al. 2023, 7, 9). Vor diesem Hintergrund erwies sich bezüglich der Ermittlung der musikalischen Fähigkeiten eine Kombination aus einer Testserie (*PROMS-S*) in Verbindung mit ergänzenden Selbstauskunftsfragen als sinnvoll.

III.5.4 Audio-Aufnahmen Interventionsstudie

Es folgt die Beschreibung der innerhalb der Interventionsstudie produzierten Audio-Aufnahmen. Zunächst gilt der Fokus den gelesenen Daten (vgl. III.5.4.1), dann den im Rahmen des *Discourse Completion Task* erhobenen semi-spontansprachlichen Daten (vgl. III.5.4.2) und schließlich den im Zuge der Leitfadeninterviews aufgenommenen Audio-Aufnahmen im Nachgang der Interventionsstudie (vgl. III.5.5). Dabei wird jeweils die Auswahl der textlichen Grundlage sowie das methodische Vorgehen begründet.

III.5.4.1 Lesetext

Als textliche Grundlage der im Rahmen der Interventionsstudie erhobenen gelesenen Daten diente ein Auszug aus Éric-Emmanuel Schmitts Roman *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* (2001, vgl. Anhang D.1). Der Textauszug wurde wegen Sprachniveaus der Versuchsgruppen ausgewählt. Ferner diente die unterschiedliche Länge von Sätzen und damit verbunden das Auftreten auch einzelner kurzer Sätze sowie darüber hinaus das Vermeiden von zu komplexen Hypotaxen als weitere Auswahlkriterien. Das Vorkommen auch kurzer Sätze war relevant, um auf Grundlage der L1-Daten über eine Ausgangsbasis zu verfügen, die hinsichtlich der Prosodie in den Parametern Intonation und Akzentuierung eine zielsprachlich eindeutige Realisierung ermöglicht. Denn je komplexer französische Sätze sind, desto variabler ist deren Phrasierung und desto ungenauer die Vorstellung einer zielsprachlich-authentischen Umsetzung, die als Muster für die von den Lernenden produzierten Aufnahmen gelten kann (vgl. III.6.1.3.1).

Der Lesetext wurde von beiden Versuchsgruppen zu den drei Zeitpunkten im Rahmen der Interventionsstudie sowie zusätzlich einmalig von zehn Personen mit Erstsprache Französisch

(als L1-Vergleichsdaten)²⁰⁵ aufgenommen, um ein authentisches Zielsprachenprodukt (*native target*) für die vergleichende Betrachtung zur Verfügung zu haben.

Zusätzlich lasen auch die beiden Lehrpersonen den Lesetext ein, um im Nachgang der Erhebung ein Sample der Lehrpersonen zum Abgleich der Versionen der Lernenden zur Verfügung zu haben. Es wird angenommen, dass damit eingeschätzt werden kann, inwieweit eine Aufnahme der den Lernenden bekannten prosodischen Realisierung der jeweiligen Lehrperson nahekommt bzw. inwiefern die Aufnahmen prosodisch variieren.

Abschließend folgen Bemerkungen zum Ablauf der produzierten Lesetextaufnahmen. Für Experimental- und Kontrollgruppe galten die gleichen Bedingungen: Die Aufnahmen wurden von den Lernenden zu Hause im gewohnten Umfeld selbst aufgenommen.²⁰⁶ Somit lagen keine Störfaktoren wie etwa ein Mehr an Nervosität vor, was die Leistung mindern könnte. Die Instruktion war für beide Versuchsgruppen identisch: Da die Verfasserin als Lehrkraft der Experimentalgruppe fungierte, wurde die Instruktion für diese Versuchsgruppe im Rahmen des Unterrichts im Direktkontakt mit den Lernenden, im Falle der Kontrollgruppe in Form eines Videos gegeben, das im Unterricht von der parallelen Fachlehrkraft abgespielt wurde.

Die im Zuge der Instruktion gemachten Vorgaben lauteten: Nach zweimaligem Durchlesen des Textauszugs folgt dessen Aufnahme. Treten einzelne Versprecher auf, soll nach Wiederholen der betreffenden Stelle im Textverlauf weitergegangen, d. h. keine erneute Aufnahme erstellt werden.

III.5.4.2 Diskursvervollständigungsaufgabe (*DCT*)

Damit zusätzlich zu den gelesenen auch semi-spontansprachliche Daten in der Studie berücksichtigt werden (um Aussagen über die Entwicklung der Aussprachekompetenz im prosodischen Bereich machen zu können), werden kurze Alltagssituationen geschildert, auf die die Lernenden spontan in der Fremdsprache reagieren. Dies hebt die spontane Bewältigung von Alltagssituationen in der Zielkultur hervor und zeigt die Flexibilität der Lernenden in unterschiedlichen Situationen auf.

Die Diskursvervollständigungsaufgabe (engl. *Discourse Completion Task*, fortlaufend mit der Abkürzung als *DCT* bezeichnet) absolvieren alle Lernenden, die Teil der Untersuchungsgruppen sind, zu den drei Zeitpunkten des Interventionszeitraumes. Hierfür wurden neun kurze Szenarien als gegebene Kommunikationssituation ausgewählt, von denen pro Messzeitpunkt drei Szenarien verwendet wurden (vgl. Anhang E).²⁰⁷

²⁰⁵ Bezüglich der L1-Vergleichsdaten gilt es anzumerken, dass das durch Normalisieren der zehn Tonspuren erzielte Mittel aus den zehn Aufnahmen als authentisches Zielprodukt (*native target*) bei der Analyse herangezogen wurde.

²⁰⁶ Teilweise Abweichungen hiervon (für den Fall der Kontrollgruppe) lassen sich unter III.3.4.2 nachvollziehen.

²⁰⁷ Die Szenarien wurden an die von Gabriel et al. (2018) ausgewählten Kommunikationssituationen angelehnt.

Der *DCT* als aus der Pragmatik entstandene und innerhalb der prosodischen Forschung relativ junge Methode wird definiert als entweder mündlichen oder schriftlichen Fragebogen, der verschiedene Szenarien in Form von Alltagssituationen beschreibt, die einen entsprechenden Sprechakt hervorrufen und die Teilnehmenden dazu auffordert, pro Szenario einen Dialog zu vervollständigen (vgl. Vanrell et al. 2018, 195f.). Dabei geht es in erster Linie darum, auf die alltäglichen Kommunikationssituationen, mit denen man konfrontiert wird, möglichst natürlich und intuitiv zu antworten (vgl. Félix-Brasdefer 2010, 42).

Die Methode hält seit Prieto (2001) Einzug in den Bereich der romanischen Prosodieforschung und dabei zunächst in der Intonationsphonologie, bald jedoch auch in den Bereichen Sprachkontakt, Zweitspracherwerb, Prosodie und ihre Schnittstellen, Höflichkeitstheorie sowie in der visuellen Prosodie (vgl. Vanrell et al. 2018, 198, 200).

Verglichen mit der natürlichen Sprache ruft der Einsatz von *DCTs* insbesondere prototypische Antworten hervor. Nach Nurani (2009) werden grundsätzlich fünf verschiedene Arten von *DCTs* unterschieden (vgl. Vanrell et al. 2018, 196, 197). Die im Rahmen der vorliegenden Studie verwendeten Formen fokussieren die Typen (1) *classic format* (hierbei endet die Aufforderung des Szenarios mit einer Antwort, auf die reagiert werden soll) (2) *dialogue construction* (hierbei wird, entgegen dem Typus (1), im Rahmen der Präsentation der Situation noch keine Antwortmöglichkeit vorgeschlagen, dies obliegt den Teilnehmenden) (3) *open item-verbal response only construction* (hierbei sind die Teilnehmenden in ihrer Antwort, die lediglich verbaler Natur sein soll, komplett frei, in Inhalt wie in Form) (vgl. Vanrell et al. 2018, 196).

III.5.5 Tiefeninterviews (Leitfadeninterviews)

Im Nachgang des Interventionszeitraums wurden mit einzelnen Lernenden der Experimentalgruppe Tiefeninterviews geführt. Das Ziel dieser Interviews bestand darin, detaillierte subjektive, persönliche Einschätzungen und Erfahrungen aus der Intervention, zu verschiedenen Aspekten des Projekts sowie der Musik, den Verfahren und Methoden sowie zu einzelnen prosodischen Inhalten zu eruieren, um in Kombination mit der Analyse der Audiodaten noch detailliertere und aussagekräftigere Aussagen über individuelle Kompetenzentwicklungen und Lernfortschritte zu machen und die Einzelfallanalyse nach dem Prinzip der Qualitativen Inhaltsanalyse durchzuführen (vgl. III.6.2).

Die Lernenden konnten selbst entscheiden, ob sie an einem Interview teilnehmen möchten. Auf dieser freiwilligen Basis – ohne Rückbindung an die Unterrichtsnote im Fach Französisch – haben sich neun Lernende der Experimentalgruppe zu einer Teilnahme an einem Interview bereit erklärt. Von den neun Interviewten sind vier weiblich und fünf männlich, wodurch eine Genderparität nahezu erreicht ist.

Hinsichtlich der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage ist es der Verfasserin darüber hinaus ein Anliegen, unter den Interviewten sowohl Lernende mit einem hohen als auch mit

einem niedrig ausgeprägten Musikalitäts-Score zu haben. Von den neun Lernenden finden sich diejenigen zwei Lernenden, die das höchste Ergebnis innerhalb der Lerngruppe erreicht haben (55, 48); überdies haben zwei Lernende eher unterdurchschnittliche Musikalitäts-Scores und damit verhältnismäßig geringe musikalische Vorerfahrungen (21; 22); fünf Lernende weisen als Score einen innerhalb der Lerngruppe mittleren Wert auf (43,5; 39; 38,5; 35,5; 35). Somit stellt die Auswahl der Lernenden für die Interviews die maximale Bandbreite der Musikalitäts-Scores aus der gesamten Experimentalgruppe dar und erscheint vor diesem Hintergrund für die Analyse individueller Lernfortschritte besonders geeignet, da somit unterschiedliche Kombinationen an Fähigkeiten aus dem musikprosodischen Bereich die Grundlage für die Einzelfallanalyse bilden, die damit grundsätzlich divergierende individuelle Kompetenzentwicklungen nachzeichnen kann.

Vor der Durchführung der Interviews und deren Audioaufnahme wurde im Rahmen der gesamten Experimentalgruppe in Gruppenarbeit ein Projektfazit gezogen, in dem die Lernenden die Kerninhalte (vor den Weihnachtsferien 2021/2022) rememoriert, resümiert und präsentiert haben. Das Wiederaufgreifen dieser Reflexion im Januar 2022 ermöglichte es, diejenigen Aspekte, die den Lernenden trotz der zeitlichen Distanz durch die Weihnachtsferien nach Projektende präsent waren, noch einmal herauszustellen und das Gesamtprojekt zu reflektieren, insbesondere für diejenigen Lernenden, die sich vor den Weihnachtsferien in Selbstisolation befanden. Besonders spannend erscheint hierbei bereits im Vorfeld die Frage, welche Perspektivierung die unterschiedlichen Gruppen bei der Präsentation der im Projektverlauf neu erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse vornehmen. Die neun Lernenden wurden durch eine Forscherinstruktion auf das Interview vorbereitet.²⁰⁸

Der den Tiefeninterviews zugrunde gelegte Leitfaden wurde in Anlehnung an denjenigen aus Gabriel et al. (2018) entwickelt, mehrfach validiert und überarbeitet (vgl. Anhang I).

²⁰⁸ Diese umfasste folgende Aspekte: Die Lernenden sollten möglichst ausführlich auf die Fragen antworten. Sie sollten alles, was ihnen zu einer Frage einfällt, äußern und dabei auch das hinzufügen, wovon sie u. U. denken, dass es über die Frage hinausgeht oder nicht deren Kern trifft. Sie sollten sich darauf einstellen, dass die Interviewerin bei einzelnen Punkten genauer nachfragt. Sie sollten nicht überrascht sein, wenn die Interviewerin nach einer Frage zunächst einfach abwartet, auch wenn keine sofortige Antwort kam, denn das Ziel ist, dass die Lernenden von ihren Erfahrungen berichten und sprechen.

III.6 Auswertung: Analyseinstrumente und Datenaufbereitung

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden die für die Studie verwendeten Auswertungsmethoden, d. h. die jeweils durchgeführte Datenaufbereitung sowie die Analyseinstrumente dargestellt. Dabei wird erneut in chronologischer Hinsicht nach Erhebung vorgegangen und somit zunächst die den Interventionsdaten vorangeschalteten Tests, *PROMS-S-Musikalitätstest* (vgl. III.6.1) und *Speech perception test* (vgl. III.6.2), hinsichtlich ihrer Auswertung dargestellt.

Diesen folgen die unter dem Abschnitt III.6.4 gruppierten Auswertungsmethoden der allgemeinen Sprachdaten sowie der musikbiografischen Daten. Die im Rahmen der Interventionsdaten erfolgten Analysen bilden zum einen die Rhythmusanalyse (vgl. III.6.4), zum anderen die Intonationsanalyse (vgl. III.6.5), die sich wiederum in zwei Teilanalysen gliedern lässt (vgl. III.6.5.1, III.6.5.2). Abschließend wird die Auswertung der Tiefeninterviews erläutert (vgl. III.6.6).

III.6.1 *PROMS-S-Musikalitätstest*

Bei der Datenerhebung im Rahmen des *PROMS-S-Musikalitätstests* (T1) ging es schlicht um die Erfassung des individuellen Musikalitäts-Scores, der bei Absolvieren des Tests mithilfe des Testprogramms automatisch ermittelt wurde. Die Lernenden erhielten individuelle Zugangsdaten für die dem Test zugrunde liegende Website, führten ihn online selbstständig durch und übermittelten der Lehrkraft das Ergebnis. Diese aus der Durchführung resultierenden Gesamtscores dienten somit als Grundlage für die Interpretation der Interventionsdaten. Insofern bedurfte es an dieser Stelle keiner separaten Datenaufbereitung, wie es etwa in Bezug auf die Interventionsdaten der Fall war (vgl. III.6.4–III.6.6).

III.6.2 *Speech perception test*

Bei der Datenerhebung im Rahmen des *Speech perception test* (T1) ging es schlicht um die Erfassung des individuellen *Speech perception test*-Scores, der bei Absolvieren des Tests mithilfe des Testprogramms automatisch ermittelt wurde. Auch für diesen Test, den die Lernenden autonom im Rahmen der Hausaufgaben durchführen konnten, erhielten alle Lernenden individuelle Zugangsdaten; das Ergebnis wurde anschließend der Lehrkraft zugeschickt. Dieser Score wurde der Interpretation der jeweiligen Daten aus der Intervention zugrunde gelegt. Auch an dieser Stelle fand keine weitere Datenaufbereitung statt, wie es etwa in Bezug auf die Interventionsdaten der Fall war (vgl. III.6.4–III.6.6).

III.6.3 Sprach- und musikbiografische Daten

Die Ergebnisse aus dem Kurzfragebogen wurden in Excel zusammengeführt und für alle Lernenden individuell dargestellt. Daraus ergibt sich eine nach einzelnen Frageparametern strukturierte Abfolge von Ergebnissen aus den einzelnen Fragen des jeweiligen Fragekatalogs zur Sprach- und Musikbiografie.

III.6.4 Rhythmusanalyse (*Correlatore*)

In Vorbereitung auf die Analyse des Sprachrhythmus wurden zunächst alle erhobenen Sprachdaten, d. h. sowohl die Aufnahmen des Lesetextes als auch diejenigen der semi-spontansprachlichen Daten, mithilfe des Tools WebMAUS²⁰⁹ automatisch für die Rhythmusanalyse entsprechend dem von Ramus et al. (1999) etablierten Modell (vgl. II.1.2.2.2) in C- und V-Intervalle segmentiert. Eine manuelle Korrektur erfolgte in Praat (Boersma and Weenink 2020).

Zur computergestützten Analyse des Sprachrhythmus haben Mairano/Romano (2010) das Tool *Correlatore* entwickelt,²¹⁰ das auf der Basis segmentierter C- und V-Intervalle gängige *rhythm metrics* (vgl. II.1.2.2) berechnet. Dafür werden die Sprachdaten in der o. g. segmentierten Form in das Programm eingespeist, woraufhin das Tool je nach Wahl verschiedene Rhythmusmaße berechnen kann, um Unterschiede in Bezug auf die Gruppen sowie einzelne individuelle Entwicklungen für den Interventionszeitraum (Prä- und Posttestaufnahme) aufzuzeigen.

Hierfür wurden die Rhythmusmaße %V und VarcoV herangezogen. %V bezeichnet den vokalischen Anteil im Sprachsignal in Prozent, während VarcoV die Variabilität vokalischer Intervalle angibt (vgl. II.1.2.1.2). Diese Rhythmusmaße erscheinen für den Analysegegenstand adäquat, weil sich das Französische als silbenzählende Sprache durch einen eher hohen Vokalanteil bei gleichzeitig eher geringer Vokalvariabilität auszeichnet (vgl. Payne 2022, 282). Ausgehend von dieser Tendenz ist anzunehmen, dass sich eine Verbesserung aufseiten der Lernenden in gesteigerten %V- und geringeren VarcoV-Werten abbildet.

²⁰⁹ Das Tool ist online frei zugänglich unter <https://clarin.phonetik.uni-muenchen.de/BASWebServices/interface/WebMAUSBasic>.

²¹⁰ Zur Handhabung und Arbeitsweise mit *Correlatore* vgl. Mairano/Romano (2010).

III.6.5 Intonationsanalyse

Hinsichtlich der Intonationsanalyse wurde ebenso mithilfe des Tools WebMAUS eine automatische Segmentierung der erhobenen lautsprachlichen Daten vorgenommen, allerdings ohne Überführung der Einzelsegmente in C-V-Intervalle, wie es für die Rhythmusanalyse erfolgt ist (vgl. III.6.4). Da für eine prosodische Analyse flüssig produzierte Sprachdaten erforderlich sind, mussten alle Passagen, die durch starke Brüche im Sprachfluss gekennzeichnet sind, von der Analyse ausgeschlossen werden (vgl. hierzu Grünke/Gabriel 2022, 9).

Im Rahmen der Intonationsanalyse wurden zwei Anliegen verfolgt. Zum einen wurde im Zuge einer phonologischen Herangehensweise der Analyse die Phrasierung der für die Intonationsanalyse ausgewählten drei Sätze untersucht, d. h. die Akzentdistribution (vgl. III.6.5.1). Zum anderen wurde der Verlauf der F_0 -Kontur im Vergleich zur erstsprachlichen Realisierung sowie deren Entwicklung über den Interventionszeitraum hinweg betrachtet (vgl. III.6.5.2). Dies entspricht dem neben der phonologischen Teilanalyse berücksichtigten phonetischen Oberflächenkorrelat der Akzentuierung und Intonation, dem Verlauf der Tonhöhenkontur. Mithilfe der Kombination dieser beiden Teilanalysen erscheint eine aussagekräftige Erkenntnis über die vorliegenden bzw. sich im Zeitverlauf ergebenden prosodischen Realisierungen der L2-Intonation des Französischen gewährleistet.

III.6.5.1 Phonologische Teilanalyse

Wie erwähnt, bilden möglichst flüssig produzierte Sprachdaten eine adäquate Grundlage für eine prosodische Analyse (vgl. III.6.5). Da die Lernenden beider Versuchsgruppen bei der Textlektüre mit der flüssigen Produktion längerer Sätze Schwierigkeiten hatten (vgl. Anhang D.2; die drei (kürzesten) Sätze sind zwischen 6–11 Silben lang; durchschnittliche Silbenanzahl pro Satz: 8,8 Silben), wurde die Intonationsanalyse auf die drei kürzesten Sätze beschränkt.

Ein weiterer Grund für dieses Vorgehen liegt darin, dass längere Sätze mehr prosodische Variabilität bezüglich Phrasierungsentscheidungen erlauben, da die Anzahl und die Verteilung von APn von zahlreichen Faktoren wie etwa der Lesegeschwindigkeit abhängen kann; vor dem Hintergrund des Vergleichs der Lernerdaten mit solchen von L1-Sprechenden zum Ziel der Berechnung einer Standardabweichung spielt dieser Aspekt im vorliegenden Kontext eine große Rolle (vgl. Grünke et al. 2022, 9). Die Auswahl der drei kürzesten Sätze ermöglichte es daher zum einen, dass sie von der L1-Gruppe mit derselben Anzahl und Verteilung der APn realisiert werden und zum anderen, dass in den Daten der Lernenden Momente des Zögerns minimiert werden konnten (vgl. Grünke et al. 2022, 9).

Es folgt die Beschreibung der einzelnen Analyseschritte für die phonologische Teilanalyse. Zunächst wurde die Anzahl sowie die Verteilung der APn in den zugrunde gelegten Sätzen bestimmt. Dazu wurden alle lokalen F_0 -Maxima, die innerhalb der Realisierung jedes Satzes

auftraten, hinsichtlich ihrer Position innerhalb der jeweiligen prosodischen Wörter untersucht: Immer, wenn ein Hochtton (F_0 -Maximum) mit der letzten Silbe eines lexikalischen Worts (Klitika eingeschlossen) übereinstimmte, wurde angenommen, dass er einer Realisierung der obligatorischen finalen prosodischen Prominenz (LH*) entsprach, welche mit dem rechten Ende einer AP verknüpft ist (LH oder H).

Für den Fall dagegen, dass das F_0 -Maximum mit nicht-finalen Silben eines Inhaltsworts oder funktionalen Elements verknüpft war, galt es als Repräsentation eines (optionalen) Anfangsanstiegs (LHi), der am linken Rand einer AP auftritt (vgl. Grünke/Gabriel 2022, 9). In Rückbezug auf Grünke/Gabriel (2022), die sich auf Jun/Fougeron (2002) beziehen, wurde als weiteres Kriterium der Differenzierung zwischen initialen und finalen Anstiegen des F_0 -Verlaufs, der nach dem Hochtton vorliegende Tonhöhenabfall hinzugezogen, der an Rändern der AP tendenziell markant ist, nach Anfangsanstiegen hingegen eher flach (vgl. Grünke/Gabriel 2022, 9).

III.6.5.2 Phonetische Teilanalyse

Im Rahmen der phonetischen Teilanalyse der Intonation wurden die F_0 -Werte für jedes produzierte Segment unter Verwendung eines Praat-Skripts extrahiert (und zwar zu den Zeitpunkten 0.25, 0.5 und 0.75). Oktavsprünge sowie ähnliche Messfehler wurden manuell ausgeschlossen. Anschließend wurden die F_0 -Rohwerte pro Segment gemittelt, und die entstandenen Durchschnittswerte wurden für jeden Satz normalisiert (z-Werte, cf. Rose 1987; Seoudy 2015), um die Bewegungen im Grundfrequenzverlauf über Sprechenden und Sätze hinweg vergleichbar machen zu können (vgl. Grünke et al. 2022, 9f). Schließlich wurde durch Subtraktion für jedes Segment die Abweichung vom Durchschnittswert, der aus den Daten der zehn französischen L1-Sprechenden für das jeweils gleiche Segment resultierte, berechnet. Diese Differenzwerte wurden in einem weiterführenden Schritt gemittelt mit dem Ziel, Werte durchschnittlicher Abweichung pro Satz und Sprecher bzw. Sprecherin zu ermitteln. Je niedriger ein durch einen individuellen Lernenden-Score erzielter Abweichungswert war, als desto authentischer galt seine bzw. ihre Intonation (vgl. Grünke/Gabriel 2022, 10).

Auf diese Weise kann ebenso durch Vergleich der Durchschnittswerte zu Beginn und am Ende der Intervention eine mögliche Annäherung an die L1-Werte bzw. ein damit verknüpfter Lernfortschritt hinsichtlich zielsprachlicher Intonationsrealisierung gezeigt werden.

III.6.6 Interviewanalyse

Im Zuge der Datenaufbereitung für eine folgende Interviewanalyse wurden die erhobenen Interviewdaten zunächst transkribiert. Die Transkription der Tiefeninterviews erfolgte händisch. Zur Datenanalyse der leitfadengestützten Tiefeninterviews der Lernenden wurde das Forschungsparadigma der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2008) herangezogen; die Interviews wurden gemäß dem Modell von Kuckartz (2008, 15–58) mit MAXQDA evaluiert.

Hierfür wurden in einem ersten Schritt anhand der transkribierten Interviews, gemäß dem induktiven Ansatz, Kategorien gebildet, die relevante Schlagwörter hinsichtlich der zu untersuchenden prosodischen Parameter beinhalten. Dabei wurden folgende acht Kategorien gebildet und der weiteren Analyse zugrunde gelegt: Sprachfluss, Sprachgeschwindigkeit, *groupes rythmiques*, Pausen, Rhythmus, Intonation, Akzentuierung, Satz als Ganzes.

Überdies wurden, für die spezifische Frage nach dem Zusammenhang von Musikalität bzw. Musikeinsatz und prosodischen Lernerfolgen, folgende zwölf weitere Kategorien für die Analyse herangezogen: Musik hören (rezeptive Fähigkeiten), Aktivität Singen (produktive Fähigkeiten), Lieder, Musikstile, Melodie, musikalischer Rhythmus, musikalische Phrasierung, musikalische Betonung, Tempo in der Musik, musikalische Vorerfahrung(en), musikalische Begabung. Anhand dieser Kategorien konnten die auf der Basis der Interventionsdaten nachgewiesenen Lernprozesse für die einzelnen prosodischen Teildimensionen nachgezeichnet und um individuelle Erfahrungen erweitert werden. Dabei spielte auch eine Rolle, wie viele der Lernenden von einer vergleichbaren Lernerfahrung berichteten, d. h. als wie verdichtet die betreffende Kategorie galt.

IV. Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel IV präsentiert die Ergebnisse der vorliegenden Studie. Diese beinhalten die Ergebnisdarstellung der einzelnen Teilanalysen, gegliedert nach den in den Forschungsfragen 1 und 2 fokussierten prosodischen Dimensionen Rhythmus (IV.1) und Intonation (IV.2). Diese Teilanalysen gliedern sich jeweils in drei Unterabschnitte, die zunächst die Ergebnisdarstellung für den Lesetext (IV.1.1 bzw. IV.2.1), dann die Ergebnisdarstellung für den *DCT* (IV.1.2 bzw. IV.2.2) und schließlich eine Diskussion dieser Ergebnisse fokussieren. Auf Basis der genannten Ergebnisse der verschiedenen Versuchsgruppen erfolgt unter IV.3 die Darstellung von prosodischen Lernerprofilen einzelner Teilnehmender.

IV.1 Ergebnisse Rhythmusanalyse

Bei Betrachtung der für beide Untersuchungsgruppen berechneten Rhythmuswerte für den Lesetext (%V = Vokalanteil im Sprachsignal; VarcoV = Variabilität des Vokalanteils) lassen sich deutliche Veränderungen der Messwerte im Zeitverlauf beobachten, die zunächst für den Lesetext konkretisiert und illustriert werden.

IV.1.1 Lesetext

Hinsichtlich des Lesetextes hat sich gezeigt, dass die Lernenden der Experimentalgruppe im Nachgang der Intervention in beiden Rhythmusmaßen (%V; VarcoV) deutliche Unterschiede aufweisen. Abbildung 5 zeigt die Veränderungen dieser Rhythmusmaße auf:

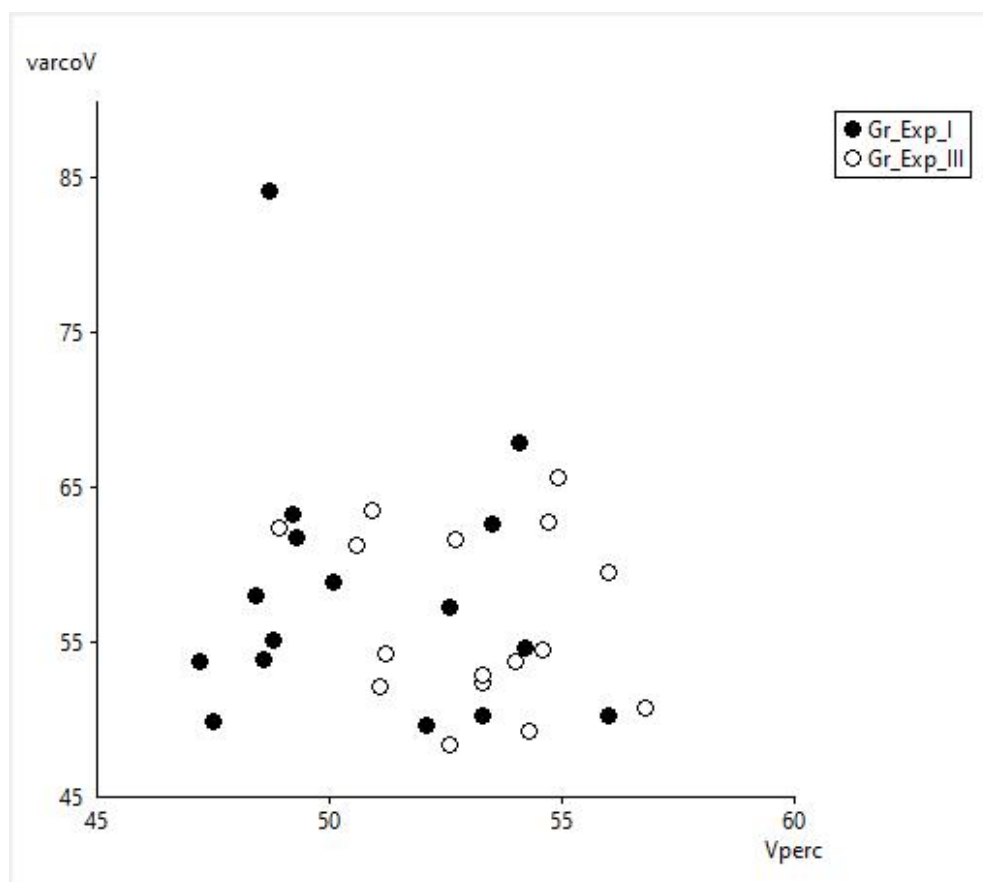


Abbildung 5. Rhythmusmaße Vperc²¹¹ (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) der Experimentalgruppe zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_I_III).

Wie Abbildung 5 zeigt, steigt der vokalische Anteil (%V) in der Experimentalgruppe bei 14 von 16 Lernenden im Laufe der Intervention an. Überdies lässt sich festhalten, dass die Variabilität der vokalischen Intervalle (VarcoV) in der Experimentalgruppe bei der Mehrheit der Lernenden (bei neun von 16 Lernenden) sinkt; bei zwei der übrigen sieben nimmt er nur marginal um weniger als eins zu (Gr_Exp_10, Gr_Exp_14).

Dieselben Rhythmusmaße wurden ebenso für die Lernenden der Kontrollgruppe ermittelt. Abbildung 6 zeigt die entsprechenden Veränderungen der Rhythmusmaße für diese Versuchsgruppe auf.

²¹¹ Vperc (*Vocalic percentage*) ist die dem Programm *Correlatore* direkt entnommene englische Bezeichnung für %V. Beides meint den prozentualen Vokalanteil im Sprachsignal. Im weiteren Textverlauf wird auf diesen mit der Kurzform %V verwiesen.

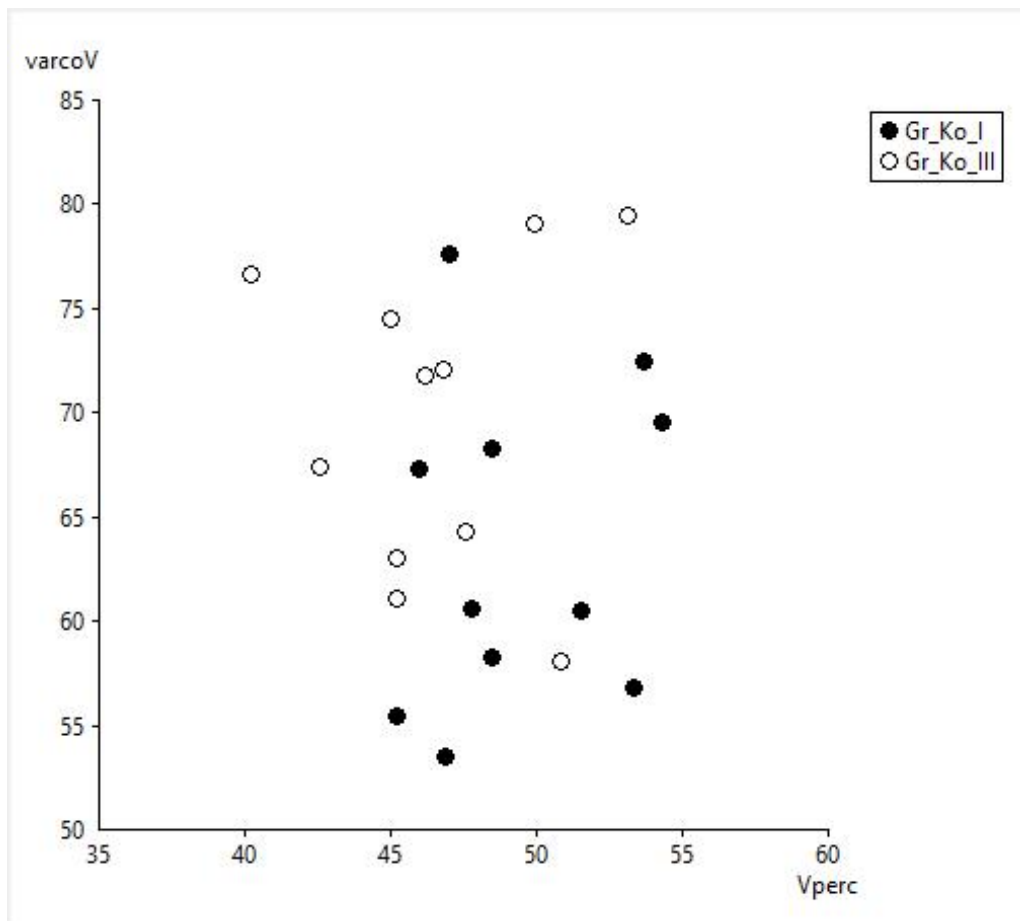


Abbildung 6. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) der Kontrollgruppe zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Ko_I-III).

Im Vergleich hierzu zeigt Abbildung 6, dass in der Kontrollgruppe der Vokalanteil am Ende der Interventionseinheit gegenüber dem Anfangswert bei allen Lernenden geringer ausfällt. Abbildung 6 zeigt darüber hinaus auf, dass sich hinsichtlich des Variabilitätsindex VarcoV nur bei drei Lernenden eine Abnahme ergibt (Gr_Ko_1; Gr_Ko_2; Gr_Ko_11), jedoch aus individueller Perspektive bei allen drei Lernenden deutlich unter den zielsprachlichen Wert. Sieben Lernende weisen eine Zunahme der Vokalvariabilität auf, bei einer Person ist die nur minimale Zunahme zu vernachlässigen (Gr_Ko_5).

Für die Kontrollgruppe lässt sich insgesamt ein deutlich höherer Mittelwert der Vokalvariabilität (62,33) konstatieren, der sich auch im Verlauf der Intervention nicht grundlegend ändert – der Wert beträgt am Ende der Lerneinheit 62,66 –, woraus sich ein Mittelwertunterschied von 0,33 ergibt. Dagegen beträgt der Mittelwert der Vokalvariabilität bei der Experimentalgruppe am Ende der Lerneinheit 56,35, was fast dem L1-Zielwert von 56,50 entspricht und für eine deutliche Annäherung der Experimentalgruppe an die Zielsprache spricht. Das Anfangsmittel der Experimentalgruppe ist mit 57,29 auch bereits in relativer Nähe des zielsprachlichen Mittelwerts einzuordnen, wenngleich eine weitere Annäherung im Laufe der Lerneinheit festgestellt werden kann, die sich v. a. in individuellen Entwicklungen zeigt.

Die Tatsache, dass die Abnahme von VarcoV bei drei Versuchspersonen der Kontrollgruppe aus jeweils individueller Perspektive bei allen drei Lernenden deutlich unter den absoluten ziel-sprachlichen Wert fällt, kann jedoch auch mit der jeweils erzielten Sprechgeschwindigkeit assoziiert werden. Auf Grundlage aufgezeigter Einflussnahmen der Sprechgeschwindigkeit auf unterschiedliche Rhythmusmesswerte (vgl. u. a. Dellwo/Wagner 2003) wurde dieser prosodische Parameter in die vorliegende Studie ebenfalls miteinbezogen und für die Versuchspersonen in Form von Segmente/Sekunde berechnet. So soll eine etwaige prominente Einflussnahme auf die ermittelten Rhythmusmesswerte untersucht und mitberücksichtigt werden.

Tabelle 8 zeigt die mittlere Sprechgeschwindigkeit beider Versuchsgruppen für den Lesetext vor und nach der Intervention sowie die mittlere Sprechgeschwindigkeit der L1-Gruppe auf.

Personen	Sprechgeschwindigkeit_I	Sprechgeschwindigkeit_III
Gr Exp	7,26	7,88
Gr Ko	7,57	8,21
L1-F	11,1	

Tabelle 8. Mittlere Sprechgeschwindigkeit Lesetext (Segmente/Sekunde).

Wie Tabelle 8 zeigt, nimmt die Sprechgeschwindigkeit in beiden Versuchsgruppen im Laufe der Intervention zwar zu, erreicht jedoch in keinem der Fälle das von der L1-Gruppe bei der Lektüre des Lesetexts realisierte Tempo. Um zu eruieren, ob die Ergebnisse der Rhythmusanalyse durch die Sprechgeschwindigkeit beeinflusst werden, wurde die Korrelation zwischen den Ergebnissen für %V, VarcoV und der Sprechgeschwindigkeit berechnet. Dabei wird deutlich, dass der Anteil an vokalischem Material über die Gruppen hinweg signifikant von der Sprechgeschwindigkeit abhängt ($r = -.715, p < 0,05$). Dies lässt sich insofern schließen als eine negative Korrelation vorliegt, die aufzeigt, dass – bei der Mehrheit der Lernenden – bei Zunahme der Sprechgeschwindigkeit %V abnimmt und umgekehrt (je höher die Sprechgeschwindigkeit, desto geringer %V). Für VarcoV hingegen verhält es sich auf Grundlage der ermittelten Rhythmusmaße anders. Hier konnte auf Grundlage der Datenbasis der vorliegenden Studie keine Abhängigkeit von der Sprechgeschwindigkeit nachgewiesen werden ($r = -.289, p > 0,05$).

Eine detailliertere Perspektive auf die gesamtprosodische Entwicklung des Sprachsignals einzelner ausgewählter Lernender beider Versuchsgruppen erfolgt im Anschluss an die Darstellung der Gruppenergebnisse (vgl. IV.3).

IV.1.2 *DCT*

Hinsichtlich der Rhythmusmesswerte, die aus den semi-spontansprachlich erhobenen Daten des *DCT* resultieren, lässt sich – analog zu den Ergebnissen aus dem Lesetext (vgl. IV.1.1) – festhalten, dass der Vokalanteil bei der Mehrheit der Lernenden aus der Experimentalgruppe im Verlauf der Intervention zunimmt. So ist dies bei neun von zwölf, d. h. bei drei Viertel der Lernenden, der Fall (Gr_Exp_1, Gr_Exp_2, Gr_Exp_3, Gr_Exp_8, Gr_Exp_10, Gr_Exp_13, Gr_Exp_14, Gr_Exp_15, Gr_Exp_16). Dies kann die unter IV.1.1 beschriebene zielsprachliche Rhythmusrealisierung in der Tendenz bestätigen.

Die Tatsache, dass vier von sechs Lernenden der Kontrollgruppe ebenso einen Anstieg des Vokalanteils aufweisen (Gr_Ko_1, Gr_Ko_2, Gr_Ko_7, Gr_Ko_8), kann darauf hindeuten, dass auch diese Gruppe in der mündlichen Sprachproduktion Fortschritte erzielt und am Ende der Lerneinheit zielsprachlichere Ergebnisse produziert als zu Beginn, auch wenn sich dies durch die für den Lesetext vorliegenden Daten nicht, wie dies bei der Experimentalgruppe der Fall ist, gleichfalls auf die gelesene Sprachproduktion ausweiten lässt.

Hinsichtlich der Rhythmusmesswerte aus den *DCT* auffällig erscheint jedoch, dass beide Rhythmusmaße (%V, VarcoV) bei sieben von zwölf Lernenden aus der Experimentalgruppe einer nach der Intervention tendenziell zielsprachlicheren Realisierung entsprechen (Gr_Exp_1, Gr_Exp_2, Gr_Exp_3, Gr_Exp_8, Gr_Exp_10, Gr_Exp_13, Gr_Exp_16), während dies für die Kontrollgruppe bei keinem der Lernenden aufgezeigt werden kann, da maximal ein Rhythmusmaß im Laufe der Lerneinheit eine zielsprachlichere Tendenz annimmt. So steigt etwa der Vokalanteil nur bei einem der sechs Lernenden aus der Kontrollgruppe (Gr_Ko_4), während dies bei neun von zwölf Lernenden der Experimentalgruppe beobachtet werden kann.

Diesbezüglich gilt jedoch der gleiche limitierende Faktor wie bezogen auf den Lesetext, so dass auch hier eine Steigerung der Sprechgeschwindigkeit in der semi-spontanen mündlichen Sprachproduktion i. d. R. mit einem niedrigeren Vokalanteil im Sprachsignal einhergeht. Dies ist bezogen auf die einzelnen Lernenden innerhalb der Experimentalgruppe bei insgesamt sieben der innerhalb dieser Analyse zwölf berücksichtigten Lernenden der Fall, hingegen innerhalb der Kontrollgruppe bei keinem der sechs Lernenden. Tabelle 9 zeigt die mittlere Sprechgeschwindigkeit beider Untersuchungsgruppen sowie der L1-Gruppe für den *DCT* auf.

Personen	Sprechgeschwindigkeit_ <i>DCT</i> _I (Zeitpunkt I)	Sprechgeschwindigkeit_ <i>DCT</i> _III (Zeitpunkt III)
Gr_Exp	8,75	10,15
Gr_Ko	7,42	7,14
L1-F	14,46	11,58

Tabelle 9. Mittlere Sprechgeschwindigkeit *DCT* (Segmente/Sekunde).

Wie anhand von Tabelle 9 für die Gesamtheit der Untersuchungsgruppen ersichtlich wird, steigt das Sprechtempo für den *DCT* bei der Experimentalgruppe im Laufe der Intervention von 8,75 Segmenten/Sekunde auf 10,15 Segmenten/Sekunde an. Demgegenüber kann eine solche

Steigerung der Sprechgeschwindigkeit für die Kontrollgruppe nicht festgestellt werden. Hier sinkt der Wert leicht ab von 7,42 Segmente/Sekunde auf 7,14 Segmente/Sekunde. Auch wenn sich dies bei der L1-Gruppe aus Verlaufssicht ebenso verhält, bleibt für die Erstsprechenden ein absolut gesehen beinahe doppelt so schnelles Sprechtempo festzuhalten als für die Kontrollgruppe nachzuweisen ist. Auch die Experimentalgruppe liegt deutlich unter dem L1-Tempo, weist aber in ihrer Entwicklung eine klare Annäherung an die zielsprachliche Sprechgeschwindigkeit auf.

Auch für den *DCT* wurde – analog zum Vorgehen für den Lesetext unter IV.1.1 – der Einfluss der Sprechgeschwindigkeit auf die Rhythmusmesswerte untersucht und im Rahmen von Korrelationsberechnungen zwischen %V, VarcoV und der Sprechgeschwindigkeit ermittelt. Dabei konnte für %V eine analoge negative Korrelation ermittelt werden ($r = -.604, p < 0,05$), wohingegen dies für VarcoV nicht der Fall war ($r = .158, p > 0,05$). Hier ergab sich keine signifikante Korrelation mit der Sprechgeschwindigkeit, weder positiv noch negativ.

Damit ergibt sich insofern ein insgesamt vergleichbares Bild wie hinsichtlich des Lesetexts, als auch hinsichtlich des *DCT* eine statistisch signifikante (negative) Korrelation zwischen den Ergebnissen des Vokalanteils sowie der Sprechgeschwindigkeit nachgewiesen werden kann. Dies gilt für VarcoV nicht. Somit lässt sich für VarcoV nicht von einem Einfluss der Sprechgeschwindigkeit auf die Vokalvariabilität ausgehen.

IV.1.3 Diskussion

Anhand der errechneten Rhythmusmesswerte lässt sich für den Lesetext feststellen, dass sich die Experimentalgruppe hinsichtlich des Vokalanteils %V tendenziell verbessert hat. Wie oben dargestellt, kann am Ende der Intervention ein höherer Vokalanteil im Sprachsignal nachgewiesen werden. Damit nähert sich die Experimentalgruppe dem in der Tendenz hohen Vokalanteil an, der für das Französische als silbenzählende Sprache charakteristisch ist.

Diese Entwicklung lässt sich insofern verstetigen, als die Gruppe am Ende der Intervention eine leicht höhere Sprechgeschwindigkeit aufweist. Letztere geht nämlich i. d. R. mit einer Abnahme des Vokalanteils einher; analog lässt sich bei einer Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit i. d. R. aufgrund zunehmender Vokallängung eine Zunahme von %V verzeichnen. Da dies nur bei zwei der Lernenden aus der Experimentalgruppe der Fall ist, zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Experimentalgruppe (14/16) im Laufe der Intervention an die zielsprachliche Realisierung des Rhythmus angenähert hat.

Neben einer Zunahme des Vokalanteils zählt dazu gleichzeitig eine Abnahme der Variabilität dessen. Auch dies lässt sich im Zeitverlauf für die Experimentalgruppe mehrheitlich (9/16) feststellen. Fünf der Lernenden weisen eine Erhöhung des Werts auf, darunter zwei eine lediglich minimale Zunahme, die für die Gesamtinterpretation zu vernachlässigen ist.

Die bei der Gesamtheit der Lernenden aus der Kontrollgruppe zu beobachtende Verringerung des Vokalanteils im Laufe der Lerneinheit kann zunächst darauf hindeuten, dass die Kontrollgruppe keine Annäherung an die Zielsprache aufweist, da eine solche mit Blick auf silbenzählende Sprachen wie das Französische i. d. R. mit einem Anstieg des Vokalanteils im Sprachsignal einhergeht.

Einschränkend sei angemerkt, dass eine niedrigere Sprechgeschwindigkeit, wie sie im absoluten Vergleich zur L1-Gruppe bei beiden Untersuchungsgruppen vorliegt, durch die dann in Relation stärkeren Längungseffekte des vokalischen Sprachmaterials zu einem höheren prozentualen Vokalanteil im Sprachsignal führen. Insofern kann die Tatsache, dass beide Untersuchungsgruppen – im Vergleich zur L1-Gruppe – einen absolut höheren Vokalanteil aufweisen, auch auf das jeweilige Sprechtempo zurückgeführt werden (vgl. hierzu Tab. 1, Tab. 2). Insofern lässt sich der (im absoluten Vergleich der Rhythmusmesswerte erkennbarer) insgesamt höhere Vokalanteil im Sprachsignal bei den Lernenden beider Versuchsgruppen im Vergleich zur L1-Gruppe in erster Linie auf die geringere Sprechgeschwindigkeit sowie auf die angesichts eines weniger ausgeprägten Leseflusses realisierte Vokallängung zurückführen.

Da allerdings die Kontrollgruppe verglichen mit der Experimentalgruppe zu beiden Testzeitpunkten eine etwas höhere Sprechgeschwindigkeit aufzeigt, lässt sich die o. g. Beobachtung des im Zeitverlauf etwas fallenden Vokalanteils ebenso mit der Sprechgeschwindigkeit in Verbindung bringen. Die fallende Tendenz des Vokalanteils in der Kontrollgruppe könnte somit mit einem Anstieg des Tempos assoziiert werden. Insofern entspricht diese Veränderung des Vokalanteils einer im Zuge der Tempoveränderung resultierende Entwicklung und stellt daher keine generelle Entfernung der Gruppe von einer zielsprachlichen Realisierung dar. Dies wäre nur dann der Fall, wenn bei gleicher oder langsamerer Sprechgeschwindigkeit der Vokalanteil ebenfalls fallen würde. Letzteres lässt sich bei drei der elf Lernenden beobachten (Gr_Ko_2; Gr_Ko_3; Gr_Ko_5).

Die tendenzielle Abnahme des Variabilitätskoeffizienten für die Dauern der vokalischen Intervalle im Sprachsignal der Lernenden aus der Experimentalgruppe kann mit einer Annäherung an die zielsprachliche Rhythmusrealisierung in Verbindung gebracht werden. Dies lässt sich zumindest für neun der 16 Lernenden bestätigen. Bei zwei Lernenden nimmt der Wert um weniger als eins zu, was weniger als Anstieg denn – unter Bewusstmachung potenzieller weiterer Faktoren – als insgesamt ähnliches Ergebnis einzustufen ist.

Die unter IV.1.1 für den Lesetext ermittelten Mittelwertunterschiede für VarcoV ergaben in erster Linie für die Experimentalgruppe ein auffälliges Bild, in dem sich die Annäherung an die native Gruppe zeigt. Diese ist zwar nur gering, doch bewegen sich die Werte sowohl am Anfang als auch am Ende im nahen Umfeld der L1-Werte (57,29 bzw. 56,35; L1-Vergleichswert: 56,5), ungleich der für die Kontrollgruppe ermittelten VarcoV-Werte, die deutlich darüber liegen (62,3 bzw. 62,66). Da jedoch der Mittelwert einer ganzen Lerngruppe stets ein Konglomerat an

unterschiedlich ausfallenden Einzelwerten darstellt und sich trotz gleichen Mittelwerts zweier Gruppen im Vergleich einzelne Werte stark verschieben können, gilt festzuhalten, dass individuelle Entwicklungen in Bezug auf einen Lernfortschritt im Bereich des Sprachrhythmus aussagekräftiger erscheinen als der Mittelwert der gesamten Gruppe. Daher gelten die nachfolgenden individuellen Lernerprofile als notwendig hinsichtlich der sprachrhythmischen Entwicklung einzelner Lernender der Experimentalgruppe.

Für die Vokalvariabilität der Kontrollgruppe bezogen auf den Lesetext lässt sich angesichts einer kaum wahrnehmbaren Änderung keine Entwicklung bezüglich der gesamten Lerngruppe aufzeigen, und der Wert bleibt dem der Experimentalgruppe ebenso wie dem der L1-Gruppe deutlich fern. Die Tatsache, dass der Wert bei acht von elf Lernenden im Verlauf der Einheit zunimmt, mit einer tendenziellen Entfernung von der nativen Rhythmusrealisierung assoziiert werden und verliert damit das Erreichen einer zielsprachlichen Entwicklungstendenz.

Die oben skizzierten Gruppenentwicklungen gelten in der Tendenz ebenfalls in Bezug auf den *DCT*. So lässt sich die für den Lesetext zu beobachtende Annäherung an eine zielsprachliche Rhythmusrealisierung der Gesamtgruppe der Lernenden aus der Experimentalgruppe auch anhand der aus dem *DCT* resultierten Rhythmusmaße bestätigen.

Die (im Vergleich zur tendenziellen Annäherung der Gr_Exp an die absoluten Werte der L1-Gruppe beim Lesetext im Laufe der Interventionseinheit) nicht zu beobachtende analoge Annäherung der Rhythmusmaße bezogen auf die semi-spontansprachlichen Daten kann primär damit zusammenhängen, dass die sehr unterschiedlich ausfallenden Antworten der Lernenden in Bezug auf Länge (und Qualität) verglichen mit den Antworten der L1-Gruppe hinsichtlich des Umfangs stark divergieren und diesen damit einhergehend ein anderer Textvorrat zugrunde liegt. Da dieser aufgrund der zumeist überschaubaren Länge der effektiven Textantworten der Lernenden – die zeitliche Dauer ist meist länger, hingegen die (innerhalb dieser Zeit produzierten Textbausteine kürzer – jedoch ebenfalls nur ein begrenztes Inventar an Segmenten umfasst, wobei das C-V-Verhältnis als nicht repräsentativ einzuordnen ist, lässt sich schließen, dass daher auch ein zielsprachliches Verhältnis des Vokalmaterials bzw. dessen Variabilität infolgedessen nicht zu erwarten ist. Im Vergleich dazu verhält sich dies beim Lesetext bereits auf Basis desselben textlich zugrunde liegenden Sprachmaterials anders, sodass in diesem Fall eine Annäherung an die zielsprachliche Realisierung in Bezug auf die o. g. gemessenen Rhythmuswerte im Laufe der Intervention als Lernfortschritt gelten kann, auch wenn hierbei stets lernerspezifische, individuelle Lernercharakteristika der Realisierung von Sprache oder etwa die *r*-Vokalisierung (vgl. Gabriel/Grünke 2021, 50) mit einer Rolle spielen und daher der Blick auf einzelne Lernende lohnenswert erscheint. Insgesamt gilt es, neben den L1-Vergleichsdaten die relative Entwicklung der Lernenden in den Blick zu nehmen und Absolutwerte aufgrund der Fülle an möglichen Einflussfaktoren lediglich als Orientierung zu verstehen.

Werden nun im Kontext der Einordnung der Ergebnisse aus der Rhythmusanalyse die verschiedenen Lernaktivitäten aus der Intervention bedacht, kann festgehalten werden, dass insbesondere das Segmentieren von Phrasen sowie die Sensibilisierung für die das Französische charakterisierenden *groupes rythmiques* zu den Hauptanliegen der Intervention zählte. Doch nicht nur hinsichtlich tonhöhenbasierter Merkmale der Phrasierung, sondern ebenso hinsichtlich dauerbasierter Merkmale lassen sich Verknüpfungen mit diesen Arbeitsphasen herstellen.

So markierte insbesondere die Beschäftigung mit sprachrhythmisch typischen Aspekten der Zielsprache den Beginn in die Interventionseinheit. Dies ging mit Überlegungen zur Silbenstruktur beider Sprachen im kontrastiven Vergleich zueinander einher. Diese und weitere damit zusammenhängende Aspekte der Bewusstmachung von Sprache sowie der prosodischen Strukturen, u. a. der *chaîne parlée* sowie darüber hinaus der Abwesenheit von Vokalreduktion, die für das Französische gilt, führten zu ersten Aha-Effekten bei der Experimentalgruppe unmittelbar zu Beginn der Intervention.

Diese Aspekte wurden an verschiedenen Stellen im weiteren Verlauf der Einheit immer wieder aufgegriffen und an weiterführenden Beispielen sowie an Liedern vertiefend erarbeitet. Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich der für die Experimentalgruppe klar festgestellte Fortschritt hinsichtlich der Rhythmusmaße %V und VarcoV u. a. auf die geschilderten Lernaktivitäten zurückführen lassen kann.

Abschließend sei angemerkt, dass die absoluten Werte für %V für die deutschen Lernenden des Französischen im Vergleich zu denjenigen der L1-Gruppe über den Zielwert hinausgehen. Dies ist in erster Linie auf die durch die bei allen Lernenden deutlich geringere Sprechgeschwindigkeit sowie die dadurch erhöhte Vokallängung zurückzuführen.

Die vergleichsweise geringe Variabilität vokalischer Intervalle im Französischen lässt sich zunächst damit assoziieren, dass das Phänomen der Vokalreduktion im Französischen, etwa verglichen mit dem Deutschen, deutlich seltener und in geringerem Maße auftritt. So kommt das Schwa zwar auch im Französischen vor, wird jedoch in unmarkierter Sprache meist nicht realisiert.²¹² Demgegenüber ist das Schwa im Deutschen als Reduktionsvokal an ein metrisches Muster wie etwa den kanonischen Trochäus gebunden.²¹³ Dies ist bezogen auf das Französische nicht der Fall.

²¹² Für Ausnahmen in gesprochener sowie die Schwa-Realisierung in gesungener Sprache vgl. II.3.2.1.

²¹³ Ein Transfer der deutschen Vokalreduktion ins Französische ließe bei monolingual deutsch aufgewachsenen Französischlernenden daher eine höhere vokalische Variabilität erwarten, d. h. insgesamt hohe Werte für VarcoV infolge der übernommenen Vokalreduktion aus der L1.

IV.2 Ergebnisse Intonationsanalyse

Wie unter III.6.5 beschrieben, wurden für den Lesetext Analysen der Intonation sowohl auf phonologischer als auch auf phonetischer Ebene durchgeführt. In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie für den Parameter Intonation dargelegt (für eine detailliertere Analyse einzelner Lernender vgl. die individuellen Lernerprofile unter IV.3).

Dabei gilt der Fokus zunächst der intonatorischen Analyse des Lesetexts (vgl. IV.2.1), anschließend den Ergebnissen des *DCT* (vgl. IV.2.2), wobei jeweils die Ergebnisdarstellung der phonologischen Analyse (vgl. IV.2.1.1; IV.2.2.1) derjenigen der phonetischen (vgl. IV.2.1.2; IV.2.2.2) vorangestellt ist. Unter IV.2.3 schließlich werden die Ergebnisse diskutiert.

IV.2.1 Lesetext

Wie oben beschrieben, werden nachfolgend die Ergebnisse der Intonationsanalyse bezogen auf den Lesetext präsentiert. Für die Analyse der gelesenen Daten wurden die drei kürzesten Sätze ausgewählt, um angesichts der unter II.1.2.2 besprochenen Variabilität der Phrasierung komplexer Konstruktionen (vgl. III.6.5) ein möglichst homogenes Zielmodell zugrunde zu legen.

IV.2.1.1 Ergebnisse phonologische Analyse

In Tabelle 10 wird zunächst die Anzahl der APn dargestellt, die von der L1-Gruppe sowie von den Lernenden der Experimentalgruppe zu Beginn und am Ende der Intervention produziert wurde. Die vollständig nach der *ToBI*²¹⁴-Notation gelabelten Daten finden sich in Anhang I.

Da ein unmittelbarer Vergleich beider Versuchsgruppen per se vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lernausgangsstände sowie Gruppenkonstitutionen nicht zielführend erscheint, werden die Ergebnisse beider Lernergruppen separat dargestellt. Dies erlaubt es, die jeweiligen Gruppenentwicklungen in den Fokus zu rücken. Eine vergleichende Betrachtung der Entwicklung beider Versuchsgruppen erfolgt in der Ergebnisdiskussion dieses Teils sowie im Rahmen der Gesamtdiskussion. Tabelle 10 illustriert – ausgehend von der Darstellung der Ergebnisse der L1-Gruppe – die Ergebnisse der phonologischen Teilanalyse der von der Experimentalgruppe produzierten Daten vor und nach der Intervention.

Satz	1	2	3	Insgesamt
L1-F1	1	2	3	6
L1-F2	1	2	2	5

²¹⁴ *ToBI* ist die englische Abkürzung für *tones and break indices* und bezeichnet ein Modell für die Transkription von prosodischen Informationen, die im Sprachsignal mittels der jeweilig realisierten Tonkontur transportiert werden und ursprünglich für das amerikanische Englisch entwickelt wurde. Die Terminologie *ToBI* verweist im Rahmen dieser Arbeit auf das von Delais-Roussarie et al. (2015) für das Französische etablierte *ToBI*-System.

L1-F3	1	2	3	6
L1-F4	1	2	3	6
L1-F5	1	2	3	6
L1-F6	1	2	3	6
L1-F7	1	2	2	5
L1-F8	1	2	3	6
L1-F9	1	2	3	6
L1-F10	1	2	3	6
Durchschnitt	1	2	2.8	5.8
Gr_Exp_1_I	2	5	3	10
Gr_Exp_2_I	2	5	4	11
Gr_Exp_3_I	3	5	4	12
Gr_Exp_4_I	2	4	4	10
Gr_Exp_5_I	3	4	3	10
Gr_Exp_6_I	2	4	3	10
Gr_Exp_7_I	2	-	4	-
Gr_Exp_8_I	1	2	3	6
Gr_Exp_9_I	2	-	3	-
Gr_Exp_10_I	3	4	4	11
Gr_Exp_11_I	2	5	3	10
Gr_Exp_12_I	3	5	6	14
Gr_Exp_13_I	2	4	4	10
Gr_Exp_14_I	3	4	3	10
Gr_Exp_15_I	3	6	3	12
Gr_Exp_16_I	3	5	4	12
Durchschnitt	2.5	4.4	3.6	10.6
Gr_Exp_1_III	2	5	3	10
Gr_Exp_2_III	2	5	3	10
Gr_Exp_3_III	3	4	2	9
Gr_Exp_4_III	2	4	2	8
Gr_Exp_5_III	3	4	3	10
Gr_Exp_6_III	2	4	3	9
Gr_Exp_7_III	2	4	3	9
Gr_Exp_8_III	1	2	3	6
Gr_Exp_9_III	2	-	3	-
Gr_Exp_10_III	1	4	3	8
Gr_Exp_11_III	2	4	3	9
Gr_Exp_12_III	3	5	4	12
Gr_Exp_13_III	2	4	3	9
Gr_Exp_14_III	1	4	3	8
Gr_Exp_15_III	3	4	3	10
Gr_Exp_16_III	2	4	3	9
Durchschnitt	2.1	4.1	2.9	9.1

Tabelle 10. Anzahl der innerhalb der drei Zielsätze realisierten APn im Verlauf der Intervention (Vergleich L1-F und Gr_Exp). Oberer Abschnitt: Teilnehmende mit L1 Französisch (Gruppe L1-F); mittlerer Abschnitt: Lernende_{Experimental} Zeitpunkt I (Gruppe Gr_Exp_I); unterer Abschnitt: Lernende_{Experimental} Zeitpunkt III (Gruppe Gr_Exp_III).

Tabelle 9 stellt die von den Lernenden der Experimentalgruppe zu den Messzeitpunkten I und III realisierte Anzahl der APn dar. Kurze Querstriche (-) zeigen an, dass hier aufgrund fehlenden Sprachflusses keine Phrasenzählungen erfolgen konnten. So war in diesen Fällen nicht eindeutig festzustellen, ob die Lernenden ohne die hier aufgetretenen segmentbezogenen Ausspracheschwierigkeiten eine zielsprachliche Phrasierung hätten realisieren können.

Aus Tabelle 10 lässt sich zunächst entnehmen, dass die Personen aus der L1-Gruppe nahezu alle Sätze mit derselben Anzahl und Distribution von APn realisiert haben. Dies gilt sowohl für Satz 1 als auch für Satz 2 uneingeschränkt. Lediglich bei Satz 3 liegen von den insgesamt zehn L1-Realisierungen zwei vor, die mit nur zwei statt drei APn eine geringere Phrasenanzahl aufweisen. An der Tatsache, dass dieser Satz gleichzeitig den längsten der drei analysierten Sätze darstellt, wird die insgesamt zu beobachtende Variabilität der Phrasenrealisierung des Französischen einmal mehr sichtbar: Je länger (und komplexer) die Sätze sind und je mehr Sprachmaterial zusammengefasst wird, desto mehr Möglichkeiten der Phrasierung ergeben sich. Mit Ausnahme dieser alternativen Realisierung bestätigt die L1-Gruppe das generell homogene Bild der phrasenbasierten Intonation.

Darüber hinaus geht aus dem Vergleich der jeweils ermittelten Phrasenanzahl hervor, dass die Experimentalgruppe (\bar{x} 10,6 APn zu Beginn bzw. \bar{x} 9,1 APn nach der Intervention) zu beiden Testzeitpunkten deutlich mehr APn realisiert als die L1-Gruppe (\bar{x} 5,8 APn). Trotz dieser Feststellung gibt die Tabelle insofern Aufschluss über eine Entwicklung innerhalb der Experimentalgruppe, als vierzehn von sechzehn Lernenden nach der Intervention weniger (und damit insgesamt größere) APn realisieren als zu Beginn der Lerneinheit – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung.

Dabei zeigt sich hinsichtlich der tonalen Ausgestaltung dieser Struktureinheiten, dass die wortbasierte Phrasierung (vgl. Beispiel unter I.1) tendenziell abnimmt, auch wenn einige Lernende ihre Phrasierung im Laufe der Intervention nicht geändert haben und daher auch nach der Intervention lokale Maxima auf der Wortebene realisieren. Dass die Anzahl der realisierten Akzente dennoch abnimmt, ist mit dem bei allen Lernenden der Experimentalgruppe erhöhten Sprachfluss in Verbindung zu bringen und macht daher zunächst keine explizite Gesamtverbesserung der Phrasierung, sondern vielmehr deren Voraussetzung deutlich: Erst auf Grundlage einer flüssigen Textlektüre kann der/die Lernende eine Intonation auf Phrasenebene verfolgen, da erst dann der mit dieser (größeren) Strukturebene verknüpfte Finalakzent der AP als solcher in Erscheinung tritt (und nicht, wie bei der wortbasierten Phrasierung, gleich prominent wie die pro Wort realisierten Akzente erscheint).

Einzelne Lernende konnten hingegen zusätzlich zu einer Erhöhung des Sprachflusses ihre Akzentrealisierung zu Teilen in die zielsprachliche Richtung lenken und wohlgeformte APn realisieren, auch wenn dies tendenziell eher bei denjenigen Lernenden der Fall war, die auch vor der Intervention einer zielsprachlichen Phrasierung nicht fern waren. Dies bestätigt vor allem, dass die Aneignung fremdsprachlicher Intonationsmuster, wenn diese – wie im vorliegenden Fall – zum L1-Akzentsystem grundsätzlich konträr ausfallen, einem längeren Lernweg

bedarf, der nach Bewusstmachung der jeweiligen Strukturen zu einer sukzessiven Änderung der eigenen Realisierung und der Internalisierung der zielsprachlichen Muster führen kann.

So weisen bezogen auf Satz 1 nach der Intervention beispielsweise drei Lernende der Experimentalgruppe ein zur L1-Gruppe identisches *ToBI-Labeling* auf (Gr_Exp_14, Gr_Exp_10, Gr_Exp_8), wohingegen sich dies vor der Intervention nur bei 1 Lernenden beobachten lässt (Gr_Exp_8, vgl. Anhang G). Daneben wird deutlich, dass sich auch die Zahl der Lernenden aus der Experimentalgruppe erhöht, die nach der Intervention eine Segmentierung in 2 APn vornehmen (von acht auf neun). Aus diesen beiden Teilentwicklungen ergibt sich nach der Intervention nur noch bei vier Lernenden eine Aufteilung von Satz 1 in 3 APn, verglichen mit Zeitpunkt I, bei dem sieben Lernende 3 APn realisieren.

Im Folgenden wird zur kontrastiven Betrachtung der Phrasierung derselben Sätze in der Kontrollgruppe übergegangen. Tabelle 11 illustriert dies:

Satz	1	2	3	Insgesamt
Gr_Ko_1_I	2	4	3	9
Gr_Ko_2_I	3	5	-	-
Gr_Ko_3_I	1	3	2	6
Gr_Ko_4_I	2	4	3	9
Gr_Ko_5_I	3	4	2	9
Gr_Ko_6_I	3	5	3	11
Gr_Ko_7_I	2	3	3	8
Gr_Ko_8_I	2	5	3	10
Gr_Ko_9_I	2	-	-	-
Gr_Ko_10_I	2	5	3	10
Gr_Ko_11_I	2	4	2	8
Durchschnitt	2.2	4.2	2.7	8.9
Gr_Ko_1_III	2	4	3	9
Gr_Ko_2_III	3	-	3	-
Gr_Ko_3_III	2	3	2	7
Gr_Ko_4_III	2	4	3	9
Gr_Ko_5_III	2	4	3	9
Gr_Ko_6_III	3	4	3	10
Gr_Ko_7_III	2	4	3	9
Gr_Ko_8_III	2	4	3	9
Gr_Ko_9_III	3	-	-	-
Gr_Ko_10_III	2	5	3	10
Gr_Ko_11_III	2	5	2	9
Durchschnitt	2.3	4.1	2.8	9.0

Tabelle 11. Anzahl der innerhalb der drei Zielsätze realisierten APn im Verlauf der Intervention (Vergleich L1-F und Gr_Ko). Oberer Abschnitt: Lernende_{Kontroll} Zeitpunkt I (Gruppe Gr_Ko_I); unterer Abschnitt: Lernende_{Kontroll} Zeitpunkt III (Gruppe Gr_Ko_III).

Tabelle 11 zeigt, dass innerhalb der Kontrollgruppe bezogen auf alle drei Sätze im Laufe des Interventionszeitraums hinsichtlich der Phrasierung keine große Entwicklung erfolgt. So liegt

die Anzahl der APn im Gesamtschnitt bei einem nahezu identischen Wert. Gleichfalls handelt es sich insgesamt um eine deutlich von der L1-Gruppe entfernte Anzahl an APn. Auch tonal agiert diese Lerngruppe zu weiten Teilen nicht-zielsprachlich, sondern im Gegenteil insofern ausgangssprachlich, als sich die Finalsilbenbetonung jedes Worts aus dem Deutschen auch bei den französischen Sätzen zeigt. Dies legt nahe, dass die Lernenden das wortbasierte Akzentmuster ihrer L1 in einem Maße internalisiert haben, dass ihnen eine Umgewöhnung in einem dreimonatigen Zeitraum in Richtung eines neuen prosodischen Systems schwerfällt.

IV.2.1.2 Ergebnisse phonetische Analyse

Die phonetische Teilanalyse der Intonation ergibt in der Experimentalgruppe für die drei analysierten Sätze durchschnittliche Mittelwertabweichungen von 0,80 zu Beginn und 0,85 am Ende der Lerneinheit (vgl. Tabelle 12).

Versuchsperson	Mwabw._F0_norm_S atz1 I	Mwabw._F0_norm_S atz2 I	Mwabw._F0_norm_ Satz3 I	Mwabw._Satz1-3_I
Gr_Exp_1	0,71	0,59	0,87	0,723333333
Gr_Exp_2	0,43	0,22	0,27	0,306666667
Gr_Exp_3	1,27	0,89	1,16	1,106666667
Gr_Exp_4	0,88	0,71	1,06	0,883333333
Gr_Exp_5	0,64	0,46	0,7	0,6
Gr_Exp_6	1,08	0,68	1,26	1,006666667
Gr_Exp_7	0,07	0,1	0,08	0,083333333
Gr_Exp_8	1,21	0,54	0,94	0,896666667
Gr_Exp_9	1,25	0,77	1,48	1,166666667
Gr_Exp_10	1,49	1,03	1,46	1,326666667
Gr_Exp_11	1,05	0,64	0,94	0,876666667
Gr_Exp_12	1	0,64	1,22	0,953333333
Gr_Exp_13	0,99	0,54	0,78	0,77
Gr_Exp_14	0,87	0,9	0,84	0,87
Gr_Exp_15	0,85	0,53	0,79	0,723333333
Gr_Exp_16	0,51	0,32	0,35	0,393333333
MW	0,89375	0,5975	0,8875	0,792916667
Gr_Ko_1	0,67	0,62	0,73	0,673333333
Gr_Ko_2	0,77	0,57	0,78	0,706666667
Gr_Ko_3	0,23	0,25	0,33	0,27
Gr_Ko_4	0,7	0,83	0,68	0,736666667
Gr_Ko_5	0,27	0,81	0,25	0,443333333
Gr_Ko_6	1,7	1,82	1,7	1,74
Gr_Ko_7	0,84	0,7	1,1	0,88

Gr_Ko_8	0,76	0,97	0,89	0,873333333
Gr_Ko_9	1,48	1,48	1,55	1,503333333
Gr_Ko_10	1,09	0,74	0,8	0,876666667
Gr_Ko_11	0,76	0,62	0,65	0,676666667
MW	0,842727273	0,855454545	0,86	0,852727273
MWabw._F0_norm_ Satz1_III	MWabw._F0_norm_ Satz2_III	MWabw._F0_norm_ Satz3_III	MWabw._Satz1-3_III	
0,52	0,41	0,52	0,483333333	
0,23	0,17	0,1	0,166666667	
1,5	1,27	1	1,256666667	
1,2	1,33	1,19	1,24	
0,72	0,79	0,92	0,81	
0,35	0,01	0,29	0,216666667	
0,13	0,31	0,2	0,213333333	
0,94	0,6	0,91	0,816666667	
0,47	1,14	1,6	1,07	
1,49	1,68	1,32	1,496666667	
1,34	1,37	1,42	1,376666667	
0,92	0,91	0,86	0,896666667	
1,07	1,1	0,99	1,053333333	
1,38	1,14	1,17	1,23	
0,94	0,93	1,01	0,96	
0,44	0,37	0,23	0,346666667	
0,8525	0,845625	0,858125	0,852083333	
0,67	0,95	0,72	0,78	
0,93	0,94	0,94	0,936666667	
0,7	0,91	0,65	0,753333333	
0,84	0,61	0,6	0,683333333	
0,84	0,76	0,44	0,68	
1,52	1,62	1,57	1,57	
0	0,28	0,32	0,2	
0,9	0,89	0,81	0,866666667	
1,45	1,41	1,64	1,5	
1,02	0,67	1,1	0,93	
0,57	0,7	0,71	0,66	
0,858181818	0,885454545	0,863636364	0,869090909	

Tabelle 12. Mittelwertabweichungen beider Untersuchungsgruppen pro Satz und Lernendem/r zunächst für Zeitpunkt I (obere Tabellenhälfte) sowie für Zeitpunkt III (untere Tabellenhälfte).

Tabelle 12 zeigt für beide Untersuchungsgruppen zunächst die Mittelwertabweichungen pro Satz und Sprecher, die dann wiederum für die drei untersuchten Sätze gemittelt werden. Wie aus der Tabelle hervorgeht, lässt sich für die Gesamtheit der Lernenden aus der

Experimentalgruppe eine Zunahme der Abweichung um 0,05 beobachten. Diese Veränderung der Abweichungswerte in der Gesamtsicht der Gruppe stellt eine so marginale Entwicklung dar, dass sie zu vernachlässigen ist. Diese Tendenz verfestigt sich mit Blick auf beide Versuchsgruppen: Damit zeigt sich die Zusammensetzung der Gesamtentwicklung, die sich über die Gruppen hinweg nahezu aufhebt, v. a. in einer tatsächlichen Annäherung einzelner Lernender an die native Zielkontur, während sich andere im Zeitverlauf etwas von diesem Konturverlauf wegbewegen. Hieran verdeutlicht sich die für Lernergruppen typische hohe Variabilität. Damit kann kein Gesamteffekt festgestellt werden, der für die ganze Gruppe statistische Signifikanz aufweist. Hierzu wurden gepaarte t-Tests verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass für die zwei Versuchsgruppen insgesamt kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Zeitpunkt 1 ($M= 0,82$, $SE = 0,07$) und Zeitpunkt 3 ($M= 0,86$, $SE = 0,08$) vorliegt: $t(26)= -0,75$; $p= 0,46$. Wie Tabelle 12 bereits zeigt, lässt sich ein signifikanter Unterschied in der Performanz daher für die Experimentalgruppe zwischen Zeitpunkt 1 ($M= 0,80$, $SE = 0,08$) und Zeitpunkt 3 ($M= 0,80$, $SE = 0,11$) nicht feststellen: $t(15)= -0,77$; $p= 0,44$. Dies macht die Betrachtung individueller Entwicklungen erforderlich.

Für die Kontrollgruppe verhält es sich ähnlich: Hier lässt sich eine Zunahme der Abweichung um 0,02 feststellen, doch ist diese ebenso marginal, dass sie vernachlässigt betrachtet werden und von einer Stagnation der F_0 -Kontur ausgegangen werden kann. Somit weisen die Ergebnisse der Performanz-Analyse im Rahmen des gepaarten t-Tests auch für die Kontrollgruppe keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Zeitpunkt 1 ($M= 0,85$, $SE = 0,13$) und Zeitpunkt 3 ($M= 0,87$, $SE = 0,12$) auf: $t(10)= -0,18$; $p= -0,86$.

Ausgehend von diesen Betrachtungen wird von der Satz- auf die Silbenebene übergegangen. Abbildung 7 zeigt die für Satz 1 exemplarisch visualisierten Mittelwertabweichungen der Experimentalgruppe für beide Messzeitpunkte I und III.

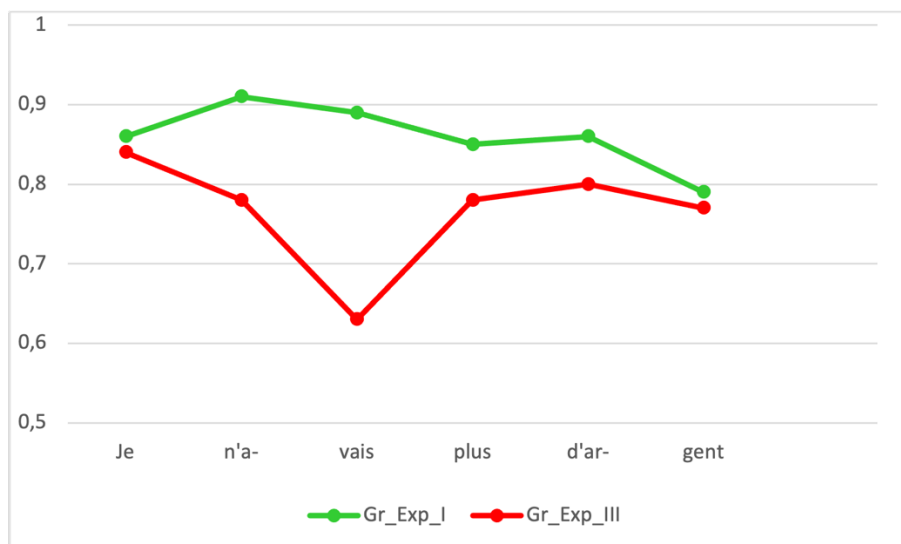


Abbildung 7. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Experimentalgruppe vor der Intervention (Gr_Exp_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Abbildung 7 zeigt, dass sich die Tonkontur der Experimentalgruppe innerhalb des Interventionszeitraums an die native Zielkontur annähert. Dies ist zwar nur zu einem sehr geringen Maß der Fall, zeigt aber dennoch die Tendenz einer Entwicklung hin zur zielsprachlichen Realisierung auf, die sich in längeren Untersuchungszeiträumen u. U. verstetigen könnte.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr_Exp_I	0,86	0,91	0,89	0,85	0,86	0,79
Gr_Exp_III	0,84	0,78	0,63	0,78	0,80	0,77
Differenz	-0,02	-0,13	-0,26	-0,07	-0,06	-0,02

Tabelle 13. Abweichung pro Silbe der Experimentalgruppe vor der Intervention (Gr_Exp_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Wie oben erwähnt, entspricht die Gesamtentwicklung innerhalb der Experimentalgruppe lediglich einer geringen Zunahme der Abweichung. Daher gilt die oben für Satz 1 exemplifizierte Darstellung für die Sätze 2 und 3 nicht in gleicher Weise, da diese für alle Silben eine – wenn auch geringe – Reduktion der Abweichung aufweisen. So zeigen diese in der Tendenz eine Zunahme der Abweichung auf, die schließlich auch für die Gesamtheit der drei Sätze gültig bleibt. Insofern ist der in Abbildung 7 dargestellte Satz 1 hinsichtlich des Gesamtergebnisses der Abweichungsveränderung aus globaler Perspektive nicht repräsentativ, indem er eine Entwicklung andeutet, die bei den anderen beiden Sätzen eine konträre Tendenz annimmt. Da es aufgrund der Variabilität der Daten schwierig ist, Rückschlüsse auf Lernfortschritte zu ziehen, bedarf es der Perspektive einzelner Lernender der Experimentalgruppe.

Für die Kontrollgruppe liegen die Mittelwertabweichungen im Durchschnitt bei 0,85 zu Beginn und bei 0,87 am Ende der Intervention (vgl. Abbildung 8).

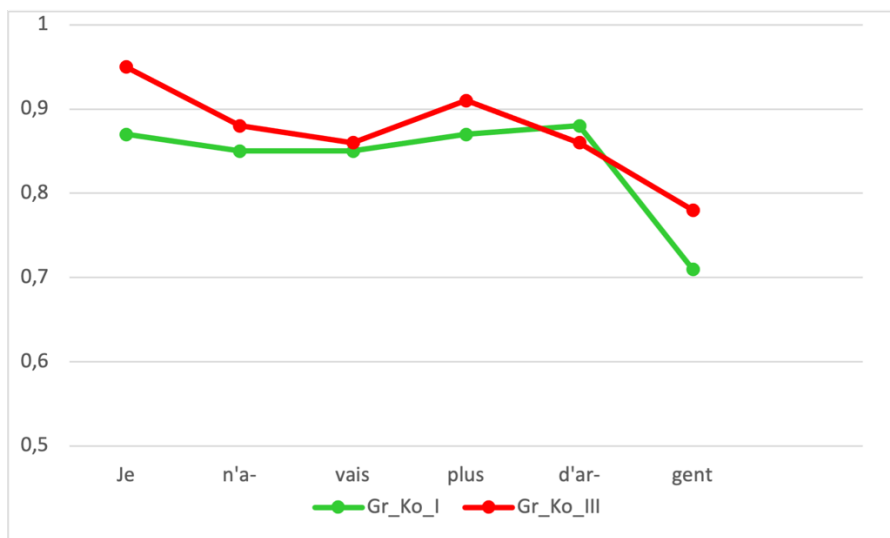


Abbildung 8. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Kontrollgruppe vor der Intervention (Gr_Ko_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Wie aus Abbildung 8 ersichtlich wird, weisen die Abweichungswerte der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt III allesamt eine leichte Tendenz zur Zunahme auf. Dies gilt für alle Silben des Satzes ausgenommen der zweitletzten Silbe *d'ar-* [daʁ], bei der allerdings nur eine geringe Reduktion der Abweichung vorliegt (um 0,02; vgl. Tabelle 14). Aus den skizzierten Entwicklungen ergibt sich eine Veränderung der Abweichung dahingehend, dass sie sich über die Lerneinheit hinweg geringfügig vom L1-Modell entfernt. Hieraus lässt sich schließen, dass die Kontrollgruppe keinen klaren Lernerfolg erzielen konnte, der sich über die Gesamtheit der Lernenden hinweg abzeichnen würde. Hingegen lässt sich anmerken, dass bei dem geringfügigen Grad an Veränderung, der sich der unteren Zeile von Tabelle 14 entnehmen lässt, ebenso wenig von einer Verschlechterung im Sinne einer Entfernung von der Zielkontur gesprochen werden könnte. Vielmehr kann von einer geringfügigen positiven Entwicklung einiger weniger Lernender sowie von einer leichten Entfernung einzelner anderer Lernender ausgegangen werden. Dies vermittelt insgesamt den Eindruck einer Stagnation des Abweichungsgrades, sodass die Werte über die Lernenden hinweg nahezu konstant bleiben.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr Ko I	0,87	0,85	0,85	0,87	0,88	0,71
Gr Ko III	0,95	0,88	0,86	0,91	0,86	0,78
Differenz	0,08	0,03	0,02	0,04	-0,02	0,07

Tabelle 14. Abweichung pro Silbe der Kontrollgruppe vor der Intervention (Gr_Ko_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Anhand von Tabelle 14 wird deutlich, dass die silbisch ermittelten Abweichungswerte für den ersten Satz des Lesetexts über die Kontrollgruppe hinweg insgesamt nahezu identisch sind. Einzelne minimale Veränderungen sind erkennbar, die jedoch keine mehrheitliche Veränderung der Abweichung hervorrufen.

IV.2.2 DCT

Analog zur Analyse des Lesetexts wurde auch für die semi-spontansprachlichen Daten neben einer Intonationsanalyse, die auf der Zählung der realisierten APn und deren tonaler Ausgestaltung beruht (vgl. IV.2.2.1), eine deskriptivstatistische phonetische Analyse durchgeführt (IV.2.2.2). Die Ergebnisse beider Teilanalysen werden nachfolgend beschrieben.

IV.2.2.1 Ergebnisse phonologische Analyse

Tabelle 15 stellt die für die im Rahmen der *DCT*-Analyse berücksichtigten Lernenden jeweils analysierte Silbenanzahl dar, die – zu Beginn (Spalte zwei) und am Ende der Intervention (Spalte 3) – je einer AP zugrunde liegen. Dazu wurden zunächst die jeweils innerhalb einer Situation des *DCT* produzierten Antworten der Lernenden in Silben gezählt. Anschließend wurden die Äußerungen, sofern eindeutig identifizierbar (vgl. andernfalls die Kennzeichnung „X“ in Tabelle 15), in APn segmentiert und pro Äußerung summiert. Die pro Kommunikationssituation produzierte Silbenanzahl wurde schließlich durch die jeweils zugehörige Anzahl an zugrunde liegenden APn dividiert (jedem Zeitpunkt (I und III) liegen jeweils drei Kommunikationssituationen zugrunde). Tabelle 15 zeigt dies auf:

Versuchsperson	Silbenanzahl pro AP DCT I	Silbenanzahl pro AP DCT III
Gr Exp 1	4,75	5,33
Gr Exp 2	3,29	4,2
Gr Exp 3	X ²¹⁵	4,83
Gr Exp 5	X	5,75
Gr Exp 7	5,83	4,67
Gr Exp 8	X	5
Gr Exp 10	X	4,8
Gr Exp 12	X	3

²¹⁵ Bei den mit X gekennzeichneten Feldern konnte die Anzahl der APn aufgrund von fehlendem Sprachfluss nicht bestimmt werden. Eine entsprechend langsame Sprachproduktion ließ den mangelnden Sprachfluss nicht eindeutig auf fehlende Internalisierung der zielsprachlichen Phrasierungsmuster zurückführen, da davon auszugehen ist, dass mitunter morphologische Strukturen für die (phrasierungstechnisch nicht adäquate) zusätzliche Segmentierung in einzelne Struktureinheiten sorgten, die entsprechender zeitlicher Vorbereitung bedurften. Ebenso ist anzunehmen, dass teilweise auch inhaltliche Ideen sprachlich zurechtgelegt werden mussten, was sich ebenfalls in einer von Pausen durchsetzten mündlichen Produktion manifestierten, die sich der klaren Einteilung in einzelne *chaînes parlées* entzog.

Gr Exp 13	5	4,8
Gr Exp 14	X	X
Gr Exp 15	5,60	6,25
Gr Exp 16	9,33	6,67
Mittelwert	5,76	5,03
Gr Ko 1	X	4
Gr Ko 2	3,2	3
Gr Ko 4	3,14	5,2
Gr Ko 6	5,33	5,16
Gr Ko 7	3,29	3,64
Gr Ko 8	4,83	4,86
Mittelwert	3,96	4,31

Tabelle 15. Nennung der einer AP jeweils zugrunde liegenden Silbenanzahl für die im Rahmen des *DCT* berücksichtigten Lernenden zu beiden Messzeitpunkten I und III.

Wie Tabelle 15 zu entnehmen ist, zeigt sich im zeitlichen Verlauf der Interventionseinheit eine klare Entwicklung hinsichtlich der Phrasierung, die sich bei den Lernenden der Experimentalgruppe (obere Tabellenhälfte) manifestiert. Dabei steigt die durchschnittlich pro AP realisierte Silbenanzahl zwar nicht über alle Lernenden dieser Versuchsgruppe hinweg, und auf den ersten Blick scheint keine Steigerung hinsichtlich der Phrasierung erkennbar zu sein. Doch muss mitberücksichtigt werden, dass bei der Zählung am Ende der Intervention (Spalte 3) bei elf von zwölf Lernenden eine klare Segmentierung ihrer mündlichen Äußerungen in APn möglich war, was bei Betrachtung zu Beginn der Intervention (Spalte 2) nur bei fünf von zwölf Lernenden der Fall war. Mit Blick auf die fünf Lernenden, bei denen eine Akzentphrasenzählung bei beiden Zeitpunkten möglich war, nimmt die durchschnittlich pro AP produzierte Silbenanzahl bei drei Lernenden zu (Gr_Exp_1, Gr_Exp_2, Gr_Exp_15), bei drei Lernenden ab (Gr_Exp_7, Gr_Exp_13, Gr_Exp_16).

Überdies lässt sich konstatieren, dass bei den am Ende der Intervention beobachteten sechs Lernenden, die zu Beginn der Intervention mit X gekennzeichnet sind, eine deutliche Steigerung hinsichtlich des Sprachflusses festzustellen ist. Dadurch wurde die klare Einteilung der Äußerungen in APn (und somit die Basis für eine phonologische Analyse) ermöglicht. Da dies jedoch zu Beginn bei diesen sechs Lernenden aufgrund mangelnden Sprachflusses noch nicht der Fall war, lässt sich für diese Personen eine Lernentwicklung aufzeigen, die für den Sprachfluss gilt, der wiederum Voraussetzung für eine phonologische Analyse darstellt. Die Verbesserung des Sprachflusses bei semi-spontaner Sprachverwendung spricht für einen Lernfortschritt, auch wenn dieser nicht phonologischer Natur ist. Aufbauend darauf kann eine phonologische Analyse erfolgen. Die Grundlagenkompetenzen dafür allerdings im Rahmen der Interventionsstudie entwickelt zu haben, stellt einen klaren Lernprozess im Prosodieerwerb dar, den es unabhängig von den Parametern Phrasierung und Akzentuierung festzuhalten gilt.

Insgesamt betrachtet zeigt sich für die Experimentalgruppe bei neun von zwölf Lernenden eine Verbesserung hinsichtlich der prosodischen Sprachlernleistungen, wovon drei eine in

größeren prosodischen Einheiten realisierte Phrasierung aufweisen und bei sechs eine deutliche Steigerung des Sprachflusses beobachtet werden kann. Da dieser eine zentrale Voraussetzung für die Akzentphrasenzählung darstellt, lässt sich in der Zunahme des Sprachflusses ein klarer Zugewinn semi-spontansprachlichen Handelns sehen.

Diese bei fünf der Lernenden konstatierte Steigerung des Sprachflusses (Gr_Exp_3, Gr_Exp_5, Gr_Exp_8, Gr_Exp_10, Gr_Exp_12, Gr_Exp_14) im *DCT* lässt sich zusätzlich durch Selbstaussagen aus den Tiefeninterviews stützen.²¹⁶ So liegt ein zentraler Erkenntnisgewinn aus der Interventionsstudie in der eigenen Wahrnehmung eines höheren Sprachflusses. Dies hat sich auch bereits im Zuge der Darstellung der Ergebnisse aus der Rhythmusanalyse für den Lesetext gezeigt, da die besprochenen Verbesserungen der Sprechgeschwindigkeit (vgl. IV.1.1) per se mit erhöhtem Lesefluss gemeinsam zu denken sind.

Im Gegensatz zur Experimentalgruppe lässt sich mit Blick auf die Kontrollgruppe festhalten, dass nur bei zwei von sechs Lernenden eine positive Lernentwicklung hinsichtlich der Phrasierung vorliegt (sowie bei einer Versuchsperson eine Zunahme des Sprachflusses). So geht aus Tabelle 15 hervor, dass nur die Versuchsperson Gr_Ko_4 eine Verbesserung der Phrasierung aufweist. Bei Gr_Ko_1 zeigt sich, analog zu den o. g. und bei Zeitpunkt I mit X gekennzeichneten Lernenden aus der Experimentalgruppe, eine Zunahme des Sprachflusses. Hingegen kann für die Versuchspersonen Gr_Ko_2 und Gr_Ko_6 eine leichte Abnahme der pro AP produzierten Silbenanzahl, für die Lernenden Gr_Ko_7 und Gr_Ko_8 eine marginale Zunahme konstatiert werden, wobei insbesondere der Umfang einer AP bei der Lernenden Gr_Ko_8 aufgrund der zu beiden Zeitpunkten ähnlichen Werte kaum als dezidierte Lernentwicklung zu betrachten sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass innerhalb der Experimentalgruppe für den *DCT* neben einzelnen individuellen Verbesserungen in der Phrasierung (bei drei Lernenden), eine Zunahme des Sprachflusses (bei fünf Lernenden) nachgewiesen werden konnte. Hingegen lassen sich in der Kontrollgruppe nur marginale Veränderungen beobachten, die das Fazit einer nahezu gleichbleibenden prosodischen Leistung der Lerngruppe aus der Analyse des Lesetexts damit grundsätzlich bestätigen.

²¹⁶ Diese Steigerung des Sprachflusses lässt sich hinsichtlich des Lesetexts auf alle Lernenden der Experimentalgruppe ausweiten (vgl. Lernerprofil 1).

IV.2.2.2 Ergebnisse phonetische Analyse

In Tabelle 16 sind die Mittelwertabweichungen beider Versuchsgruppen zu Beginn und am Ende der Intervention zu den semi-spontansprachlichen Daten der L1-Gruppe aufgeführt.

Versuchsperson	Mittelwertabweichung <i>DCT</i> I	Mittelwertabweichung <i>DCT</i> III
Gr Exp 1	0,41	-8,05E-02
Gr Exp 2	1,49	2,43E+00
Gr Exp 3	0,7	-7,30E-01
Gr Exp 5	0,27	2,15E-02
Gr Exp 7	0,95	4,20E-01
Gr Exp 8	0,25	3,10E-01
Gr Exp 10	0,34	-6,36E-01
Gr Exp 12	2,49	-7,00E-02
Gr Exp 13	0,09	-6,59E-01
Gr Exp 14	0,25	-7,02E-01
Gr Exp 15	0,62	-6,30E-01
Gr Exp 16	0,01	3,24E-01
Mittelwert	0,66	0
Gr Ko 1	0,32	-2,90E-01
Gr Ko 2	0,03	-5,74E-01
Gr Ko 4	2,01	1,97E+00
Gr Ko 6	0,34	-2,87E-01
Gr Ko 7	0,03	-2,83E-01
Gr Ko 8	0,50	-2,80E-01
Mittelwert	0,54	0

Tabelle 16. Mittelwertabweichung pro Person und Zeitpunkt für den *DCT*.

Hinsichtlich der Mittelwertabweichungen bei den semi-spontansprachlichen Daten lässt sich für die Experimentalgruppe festhalten, dass diese sich im Gruppenschnitt deutlich verringern und damit zum Zeitpunkt III einen zielsprachlichen Charakter aufweisen. So lässt sich eine Reduktion der Abweichung um 0,66 festhalten (vgl. Tabelle 16). Diese Entwicklung lässt sich beim *DCT* auch mit Blick auf die Kontrollgruppe beobachten. Somit weist auch diese Lerngruppe eine Reduktion der Abweichung vom L1-Modell auf (0,54). Diese Entwicklungen lassen darauf schließen, dass die Lerneinheit unabhängig von der Form des (reduzierten bzw. musikalischen) Inputs durch die intensive Beschäftigung über den drei Monate dauernden Zeitraum mit Prosodie zu einer Verbesserung der Gestaltung der Tonhöhenkontur im Bereich der mündlichen Sprachleistung geführt haben.

IV.2.3 Diskussion

Zunächst lässt sich festhalten, dass in beiden Teilanalysen, die hinsichtlich der Intonation für den Lesetext durchgeführt wurden, unterschiedlich deutliche Lernentwicklungen zu konstatieren sind. Dabei zeigt sich, dass die Lernenden hinsichtlich der Phrasierung Fortschritte erzielt haben, die sich eindeutig auf die Akzentdistribution zurückführen lassen. Aufgrund der in der Tendenz am Ende der Intervention weniger häufig auftretenden Endbetonung auf der Wortebene ist für die Experimentalgruppe eine leichte Verbesserung in der Phrasierung aufzuzeigen (Reduzierung der Anzahl der APn von im Durchschnitt 10,6 APn auf durchschnittlich 9 APn am Ende der Intervention), die für die Kontrollgruppe nicht festgemacht werden kann (die durchschnittliche Akzentphrasenanzahl liegt hier zu Beginn bei 8,9 APn, am Ende bei 9 APn). So hat sich gezeigt, dass die Lernenden nach der Intervention tendenziell längere Phrasen bilden, als dies zuvor der Fall war und dies – in unterschiedlicher Ausprägung – auch tonal zielsprachlicher ausgestalten. So weisen bezogen auf Satz 1 nach der Intervention drei Lernende ein zur L1-Gruppe identisches *ToBI-Labeling* auf, während dies zuvor nur bei einer Lernenden (Gr_Exp_8) der Fall war (vgl. IV.2.1.1). Daneben zeigen neun Lernende eine in 2 APn segmentierte Phrasierung auf, was vor der Intervention für acht Lernende galt. Gleichzeitig fällt dadurch die Zahl der Lernenden, die 3 APn realisieren, von sieben auf vier.

Hinzu treten Verbesserungen im Sprachfluss, die ihrerseits zwar nicht unmittelbar mit der Phrasierung einhergehen, jedoch die Voraussetzung dafür bilden, dass eine Einteilung in APn anhand des Datenmaterials überhaupt möglich ist. Somit lässt sich mit Blick auf den *DCT* bei fünf Lernenden der Experimentalgruppe ein unabhängig von der Analyse der zielsprachlichen Phrasierung zu beobachtender Lernprozess hinsichtlich des Sprachflusses aufzeigen.

Für die Kontrollgruppe ergibt sich ein grundsätzlich anderes Bild: Hinsichtlich der Tonkontur kann nur für vier von elf Lernenden eine tendenziell zielsprachliche Entwicklung nachgewiesen werden, während dies für (bei sieben der sechzehn und damit für) knapp die Hälfte der Lernenden der Experimentalgruppe gilt. Trotz dieser einzelnen Annäherungen hat sich die Experimentalgruppe damit zwar nicht mehrheitlich der L1-Kontur angenähert, sodass keine statistisch signifikanten Gruppenergebnisse nachzuweisen sind. Dies beruht darauf, dass manche Lernende sich der zielsprachlichen Realisierung annähern, andere sich allerdings davon entfernen, weshalb keine gesamte positive Entwicklung zu verzeichnen ist.

Dies betont einerseits die Schwierigkeit des Erlernens der zielsprachlichen Phrasierung, die auf einem grundlegend anderen prosodischen System beruht, und andererseits die damit verbundene Zeiterfordernis. Um Veränderungen bei der Phrasierung herbeizuführen, bedarf es bei den Lernenden selbst entweder einer längeren, konstanten Umgewöhnung verbunden mit einem Training von Phrasierungsmustern, die sich internalisieren, oder aber einer ausgeprägten phonologischen Bewusstheit, die mit einem Lernprozess im Rahmen von Phrasierungsübungen einhergeht (oder idealerweise beides). Hier spielt der limitierende Faktor des insgesamt zur Verfügung gestellten Zeitraums eine wichtige Rolle, berücksichtigt man, dass

Ausspracheaspekte innerhalb der zu schulenden Sprachkompetenzbereiche im institutionell-schulischen Rahmen wohl zu den mit dem größten Zeiterfordernis assoziierten Teilbereichen gehören, wenn grundlegende Aspekte erlernt, vertieft bzw. – wie im vorliegenden Fall – verbessert, d. h. verändert erworben werden sollen.

Bedenkt man die skizzierten Umstände, lassen sich die zu beobachtenden Entwicklungen innerhalb der Experimentalgruppe, trotz der am Ende noch immer deutlichen Entfernung der Anzahl der APn im Vergleich zur L1-Gruppe, zunächst als Verbesserung auffassen. Die Tatsache, dass einzelne sich verbessern, während andere sich von der Zielkontur wegbewegen, zeigt, dass sich die Lernerdaten insgesamt als höchst variabel gestalten (vgl. II.2.3). Da eine mit Blick auf die gesamte Gruppe eher geringere Entwicklung bezogen auf einzelne Lernende anders ausfallen kann, sollte stets miteinbezogen werden, welcher Verlauf sich für die einzelnen Lernenden ergibt. Hierbei tritt die Frage nach dem Ausgangsniveau und dem Lernprozess auf, der darauf basierend erfolgen kann: Ein etwa hohes Lernausgangsniveau bei der Lernenden Gr_Exp_8 zu Beginn lässt entsprechend keine derart steile Lernkurve zu, als dies bei Lernenden mit Werten der Fall ist, die von der zielsprachlichen Realisierung zu Beginn weiter entfernt sind. Insofern erscheint eine Einzelfallbetrachtung sinnvoll, die gleichzeitig auch die Entwicklung der Rhythmusmaße und die Musikalitäts- und *speech perception* Scores einbezieht und so eine individuelle Analyse aller untersuchten prosodischen Parameter fokussiert (vgl. IV.3).

Somit lässt sich in Hinblick auf die Teilforschungsfrage 2 konstatieren, dass die Intonation durch die Implementierung von Musik und Gesang im Rahmen des Französischunterrichts nur bei einzelnen Lernenden der Experimentalgruppe zu Verbesserungen in der Aneignung der zielsprachlichen Intonationsmuster geführt hat. Was sich allerdings ansatzweise gezeigt hat und im Rahmen der individuellen Lernerprofile vertieft wird, ist die Voraussetzung für ein Lernfortschritt in der Intonation, und zwar ein entsprechender Sprachfluss sowie die Sprachbewusstheit für die prosodischen Strukturverhältnisse im Französischen im Vergleich zum Deutschen.

IV.3 Individuelle Lernerprofile

In diesem Unterkapitel werden die prosodischen Lernerprofile ausgewählter Teilnehmender beider Versuchsgruppen dargestellt mit dem Ziel, unter Berücksichtigung individueller Faktoren (musikalisch-perzeptive Fähigkeiten in Form des *PROMS*-Scores, musikalisch-produktive Fähigkeiten, Fremdsprachenlerneignung (*Speech perception Score*), Sprachbiografie) den Zusammenhang zwischen dem Erwerb prosodischer Strukturen und dem musikalischen Profil aufzuzeigen. Entsprechend der unterschiedlichen Prägung dieses Profils erfolgt die Einzelfallanalyse gegliedert nach Lernerprofilen mit hoher Musikalität (IV.3.1), mit durchschnittlicher Musikalität (IV.3.2) und mit niedriger Musikalität (IV.3.3). Abschließend werden in einem Fazit aus den individuellen Profilen gewonnene Entwicklungstendenzen formuliert (IV.3.4). Die der Analyse zugrunde gelegten prosodischen Parameter werden wie folgt illustriert:

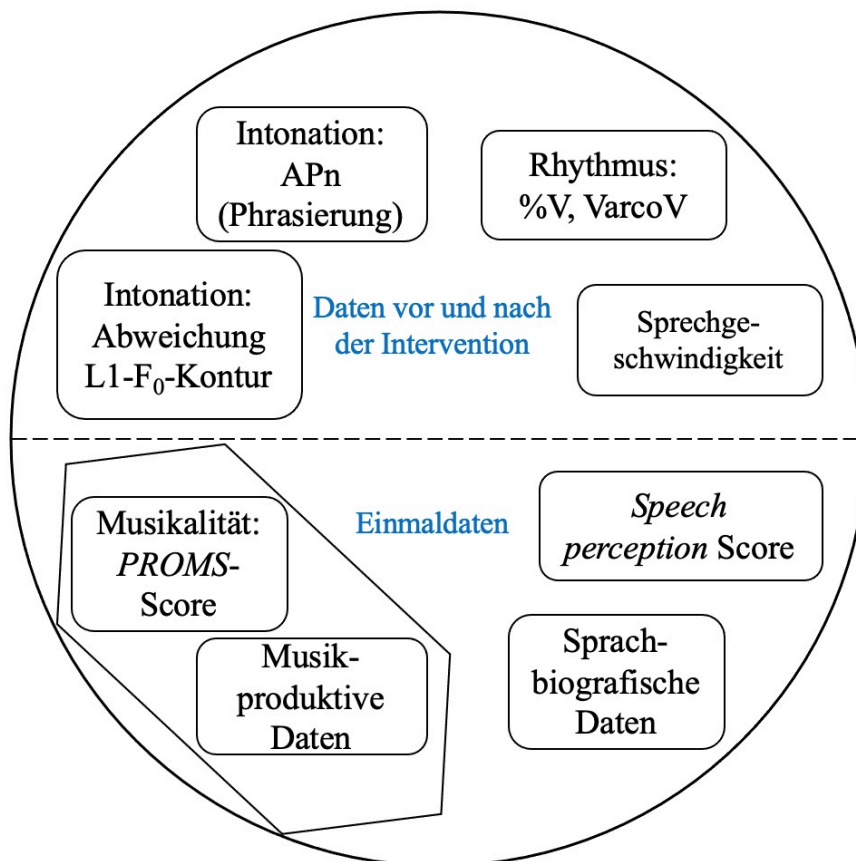


Abbildung 9. Modell der innerhalb der Intervention empirisch überprüften prosodischen Parameter.

Wie aus Abbildung 9 hervorgeht, wurden innerhalb der Studie die folgenden acht sprach- und musikprosodischen Parameter fokussiert: die Anzahl der realisierten APn und deren tonale Ausgestaltung (phonologische Perspektive der Intonation), die Mittelwertabweichung zur Zielkontur (phonetische Perspektive der Intonation), die Rhythmusmaße %V und VarcoV und die Sprechgeschwindigkeit einerseits sowie andererseits die musikalisch-perzeptiven Fähigkeiten

in Form des *PROMS*-Scores und die musikalisch-produktiven Fähigkeiten (musikprosodische Parameter, in Abbildung 9 durch das Sechseck gekennzeichnet) sowie schließlich die Fremdsprachenlerneignung in Form des *Speech perception*-Scores und die jeweiligen sprachbiografischen Daten. Die beiden letztgenannten bilden gemeinsam mit den APn, der Mittelwertabweichung zur Zielkontur, %V und VarcoV die sprachprosodischen Parameter (wobei die sprachbiografischen Daten keine dezidiert prosodische Kategorie darstellen, sondern als Interpretationsgrundlage der erhobenen Daten zu sehen sind). Die allen acht o. g. Parametern zugrunde liegenden Datensätze wurden im Rahmen der nachfolgenden individuellen Einzelfallanalyse zur Beantwortung der (Teil-)Forschungsfrage(n) herangezogen. Dabei wurden die in der oberen Hälfte der Abbildung veranschaulichten Parameter vor und nach der Intervention ermittelt. Die in der unteren Hälfte angesiedelten Parameter hingegen stellen Einmaldaten dar, die der weiteren Kontextualisierung dienen und zu Beginn erfasst wurden.

Da sich die Prosodie aus sich gegenseitig beeinflussenden Teilbereichen zusammensetzt (vgl. Abbildung 9),²¹⁷ erfolgt die Untersuchung individueller prosodischer Entwicklungen nicht für Rhythmus und Intonation separat, sondern in verknüpfter Weise. Im Zuge ihres Zusammenspiels kann jedoch aus gesamtprosodischer Sicht nicht von einer bestimmten Hierarchisierung ausgegangen werden. Daher sind die prosodischen Parameter in der Gesamtform eines Kreises und damit im Sinne eines Konglomerats verschiedener Einzelstrukturen veranschaulicht. Gleichzeitig ist eine Verknüpfung der einzelnen Parameter erforderlich, um Gesamtzusammenhänge in ihrem jeweils individuellen Zusammenspiel aufzuzeigen. Aus diesem Grund werden die Lernerprofile gemäß dem dargestellten Modell besprochen. Da eine Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit nicht als dezidiertes Lernziel fokussiert wurde, dieser prosodische Parameter allerdings für die Kontextualisierung der Rhythmusmaße relevant erscheint, wurde die Sprechgeschwindigkeit vor und nach der Intervention zusätzlich ermittelt. Darüber hinaus wurden einzelne lernerspezifische Aussprachecharakteristika wie die *r*-Vokalisierung mitberücksichtigt, die im Rahmen der auditiven Analyse sowie mit Hilfe von PRAAT ebenfalls eruiert werden konnten. Auch außersprachliche Faktoren wie etwa die Motivation, die Haltung gegenüber dem Singen werden in die Überlegungen miteinbezogen. So wird der Versuch unternommen, sich anhand von Sprachprofilen einzelner Lernender beider Gruppen den tatsächlich erfolgten Entwicklungsprozessen aus möglichst gesamtprosodischer Sicht adäquat anzunähern.

Die Auswahl der Lernenden erfolgte ausgehend von der Tatsache, dass in den Gruppenergebnissen der Experimentalgruppe hinsichtlich der Intonation in phonetischer Hinsicht keine statistisch signifikanten Unterschiede über die Gruppe hinweg zu konstatieren waren (vgl. IV.2). Deshalb wurden diejenigen Lernenden für die Einzelfallanalyse ausgewählt, bei denen sich eine Annäherung an die Zielkontur ergab, um zu diskutieren, inwiefern die prosodischen Lernerfolge dieser Lernenden mit deren musikalischem Profil gemeinsam zu denken sind.

²¹⁷ An dieser Stelle soll erneut betont werden, dass die hier ausgewählten Parameter das Phänomen Prosodie nicht vollumfänglich, mit dem Anspruch auf Vollständigkeit, darstellen (vgl. II.1.1). Vielmehr wurden für die vorliegende Studie die Parameter Rhythmus und Intonation als zwei maßgebliche prosodische Parameter für die empirische Untersuchung herangezogen.

Da sich das Musikalitätsprofil der Lernenden aus dem *PROMS*-Score zur Musikperzeption und den musikbiografischen Daten zur Musikpraxis zusammensetzt und sich dieses Profil im Laufe des Lebens im Zusammenspiel von *nature* und *nurture* entwickelt hat (vgl. II.4.I; II.4.2), werden neben Lernerprofilen aus der Experimentalgruppe zwei Profile von Lernenden der Kontrollgruppe besprochen, die eine Verbesserung der Tonkontur aufzeigen. Damit geht es um die zunächst unabhängig vom Musik-Input bestehende Frage, ausgehend von welchen musikalischen Fähigkeiten welche sprachprosodischen Fähigkeiten in ihrem Erwerb beeinflusst werden können. Zusätzlich werden bei den Profilen von Lernenden mit Musik-Input an den Stellen, wo es möglich war, Verknüpfungen zu Aktivitäten aus der Intervention hergestellt. An einzelnen Stellen werden die Ergebnisse darüber hinaus mit Ergebnissen der Interviewanalyse verknüpft, um in Rückbezug auf Selbstaussagen der Lernenden möglichst genaue Schlussfolgerungen über den Einfluss von Musikalität auf den Prosodieerwerb ziehen zu können (vgl. III.5.5).

IV.3.1 Lernerprofile mit hoher Musikalität (perzeptiv und/oder produktiv)

Lernerprofil 1: Gr_Exp_1 (niedriger *PROMS*-Score, hohe musikpraktische Fähigkeiten)

Der Lernende Gr_Exp_1 weist mit einem *PROMS*-Score von 22 einen niedrigen Musikalitätswert auf, der deutlich unter dem Gruppendurchschnitt von 35,81 liegt. Seit einem Jahr hat er Erfahrungswerte in der Klavierpraxis vorzuweisen, erhält Instrumentalunterricht und übt laut Selbstaussage zwischen 1–2 Stunden pro Tag. Gr_Exp_1 stuft seine gesanglichen Fähigkeiten bei 1/5 ein und gibt an, keine Zeit mit Singen zu verbringen. Insgesamt entsprechen diese Angaben einem eher am unteren Durchschnitt angesiedelten Musikalitätsprofil. Die Tatsache jedoch, dass er im Rahmen der am Klavier praktizierten Instrumentalfähigkeiten bereits sehr anspruchsvolle Werke (u. a. Schumann-Sonaten, Chopin-Nocturnes) spielt, diese eigenständig ambitioniert memoriert, technisch einstudiert und im Rahmen des Instrumentalunterrichts gestalterisch formt, soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, da ohne Kenntnis über diese Informationen zur vorliegenden einjährigen Klavierpraxis andernfalls von weniger versierten und stark ausgeprägten klaviertechnisch-musikpraktischen Fertigkeiten ausgegangen würde. Insofern stellt Gr_Exp_1 einen Spezialfall der Experimentalgruppe dar, entspricht er in dem auf perzeptiven musikalischen Fähigkeiten beruhenden *PROMS*-Score eher dem unteren Durchschnitt, zeigt aber durch seine für die einjährige Klavierpraxis weit fortgeschrittenen musikproduktiven Fähigkeiten ein bemerkenswertes Niveau auf, auch wenn sich die musikpraktischen Fähigkeiten nicht auf den Gesang beziehen.

Gr_Exp_1 ist bilingual mit Deutsch und Bulgarisch²¹⁸ als L1 aufgewachsen. Als eine erste Fremdsprache hat er Englisch, als zweite Französisch gelernt. Im Rahmen des *Speech perception test* erzielte er mit einem Wert von 22 exakt den Gruppendurchschnitt der Experimentalgruppe und verfügt damit über ein moderat ausgeprägtes ‚Ohr für fremde Sprachen‘, was die Zuordnung mehrfach gehörter fremdsprachlicher Stimuli sowie deren Imitation anbelangt.

Auf Grundlage dieses musikalischen und sprachlichen Profils wird nachfolgend zunächst die Entwicklung der F₀-Kontur am Beispiel von Satz 1 veranschaulicht. Abbildung 10 zeigt die durchschnittliche Abweichung von der Zielkontur der von Gr_Exp_1 vor (Gr_Exp_1_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III) produzierten Realisierungen eines einfachen Deklarativsatzes aus dem Lesetext.²¹⁹

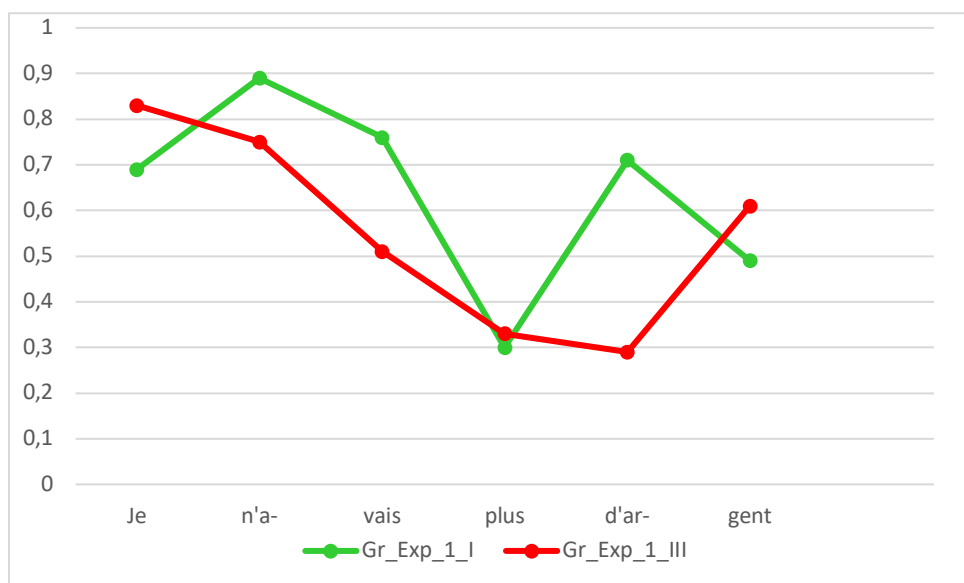


Abbildung 10. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_1 vor der Intervention (Gr_Exp_1_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Wie Abbildung 10 zeigt, weist der Lernende Gr_Exp_1 für Satz 1 mit Ausnahme der Anfangs- und Endsilbe sowie einer quasi-identischen Abweichung auf der Silbe *plus* (vgl. Tab. 15) im Verlauf der Interventionseinheit eine leichte Reduktion der Abweichungswerte auf. Damit nähert er sich der Zielkontur an, auch wenn dies nur eine leichte Effektstärke aufweist (vgl. Tabelle 17). Dort sind die Abweichungswerte zu Beginn (Gr_Exp_1_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III) dargestellt. Die untere Zeile zeigt die Entwicklung der Abweichungswerte auf.

²¹⁸ Das Bulgarische lässt sich auf der Skala zwischen den Polen silben- und akzentzählend mittig ansiedeln und weist einen Mischrhythmus auf (vgl. Dimitrova 1997, 27). Hinsichtlich der Intonation liegt ein Wortakzent vor (vgl. Sabev et al. 2023, 2603; Andreeva 2009, 364). Es lassen sich daher keine direkten Analogien zur Prosodie des Französischen verzeichnen, die mit etwaigen Lernvorteilen infolge der zusätzlichen L1 einhergehen könnten.

²¹⁹ Hierbei wurde der kürzeste Satz der zehn Sätze ausgewählt, um die mögliche Variabilität hinsichtlich der Gestaltung der Tonhöhenkontur, die für das Französische mit zunehmender Phrasenlänge steigt, möglichst gering zu halten und auf diesem Wege ein möglichst einheitliches L1-Modell als Vergleichsgrundlage der Analyse heranzuziehen (vgl. III.6.5.1).

Negative Werte stellen eine Reduktion der Abweichung dar und sind somit als positive Lernentwicklung zu verstehen. Diese Entwicklung gilt ebenso für die Sätze 2 und 3.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr_Exp_1_I	0,69	0,89	0,76	0,3	0,71	0,49
Gr_Exp_1_III	0,83	0,75	0,51	0,33	0,29	0,61
Differenz	0,14	-0,14	-0,25	0,03	-0,42	0,12

Tabelle 17. Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_1 vor der Intervention (Gr_Exp_1_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Abbildung 11 veranschaulicht ausgehend von der oben besprochenen Entwicklung der Abweichung vom L1-Modell die von Gr_Exp_1 produzierten und normalisierten F₀-Konturen vor und nach der Intervention sowie die Zielkontur.

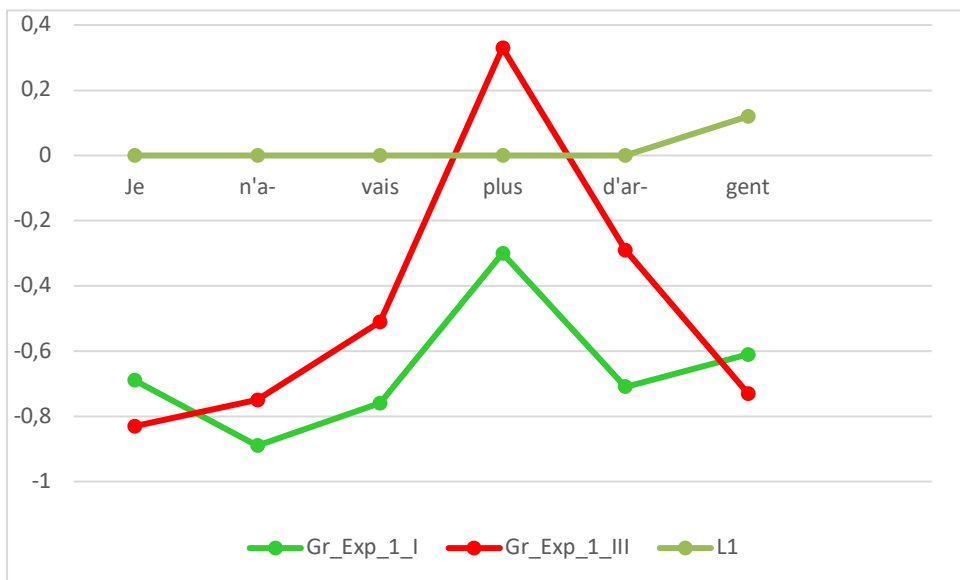


Abbildung 11. Normalisierte F₀-Kontur für Satz 1 des Lernenden Gr_Exp_1 vor der Intervention (Gr_Exp_1_I, hellgrüne Linie) und nach der Intervention (Gr_Exp_1_III, rote Linie) sowie der L1-Gruppe (L1, grüne Linie).

Wie aus Abbildung 11 hervorgeht, erfolgt bei den Konturen des Lernenden – insbesondere bei der ersten Aufnahme vor der Intervention – eine tonale Markierung an der Endsilbe dreier einzelner lexikalischer Einheiten (*n'aVAIS*, *PLUS*, *d'arGENT*), während die Phrasierung beim nativen Modell in einer längeren Phrase erfolgt, mit lediglich einer steigenden Tonhöhenbewegung hin zur Endsilbe. Da die Tonhöhenkontur beim Lernenden Gr_Exp_1 zum Zeitpunkt III bereits im Ansatz in erkennbar zusammengefassterer Einheit realisiert wird, ist davon auszugehen, dass weitere Übung sowie mehr Zeit zur Internalisierung der neu erworbenen Kenntnisse zur phrasenbasierten Intonation zu weiteren Verbesserungen führen können. Bezogen auf alle drei analysierten Sätze zeigt Gr_Exp_1 eine Reduktion der Abweichung um 0,24 (von 0,72 vor

der Intervention auf 0,48 nach der Intervention) und damit eine Annäherung an die Zielkontur auf, auch wenn mit eher geringer Effektstärke.

Hinsichtlich der Phrasierung liegen im Verlauf der Intervention keine Veränderungen vor; der Lernende realisiert die drei Sätze zu beiden Messzeitpunkten in je zehn APn. Es ist anzunehmen, dass sich dies u. U. erst nach längerer Dauer einer Beschäftigung mit Prosodie, der Bewusstmachung prosodischer Strukturverhältnisse und der Unterschiede zur Ausgangssprache des Deutschen einstellen kann. So konnte generell beobachtet werden, dass bei der Mehrheit der Lernenden der (zunächst unbewusste) Transfer des deutschen Wortakzents ins Französische die Hauptschwierigkeit hinsichtlich einer zielsprachlichen Realisierung der Intonation darstellte. Dass der Lernende dennoch von der Intervention profitieren und die Grundlagen für den Erwerb einer zielsprachlichen phrasenbasierten Intonation entwickeln konnte, wird anhand des Interviewmaterials deutlich und im weiteren Verlauf besprochen.

Auch im Rhythmus erzielt Gr_Exp_1 Verbesserungen. Wie aus Abbildung 12 hervorgeht, erzielt Gr_Exp_1 sowohl für %V als auch für VarcoV Fortschritte, die zielsprachlichere Tendenzen aufweisen (auch wenn der Effekt als gering einzustufen ist). So steigt %V von 53,5% zu Beginn marginal auf 53,96% im Nachgang der Intervention. Hingegen sinkt der Wert für VarcoV im Verlauf der Intervention von 62,58 auf 53,68.

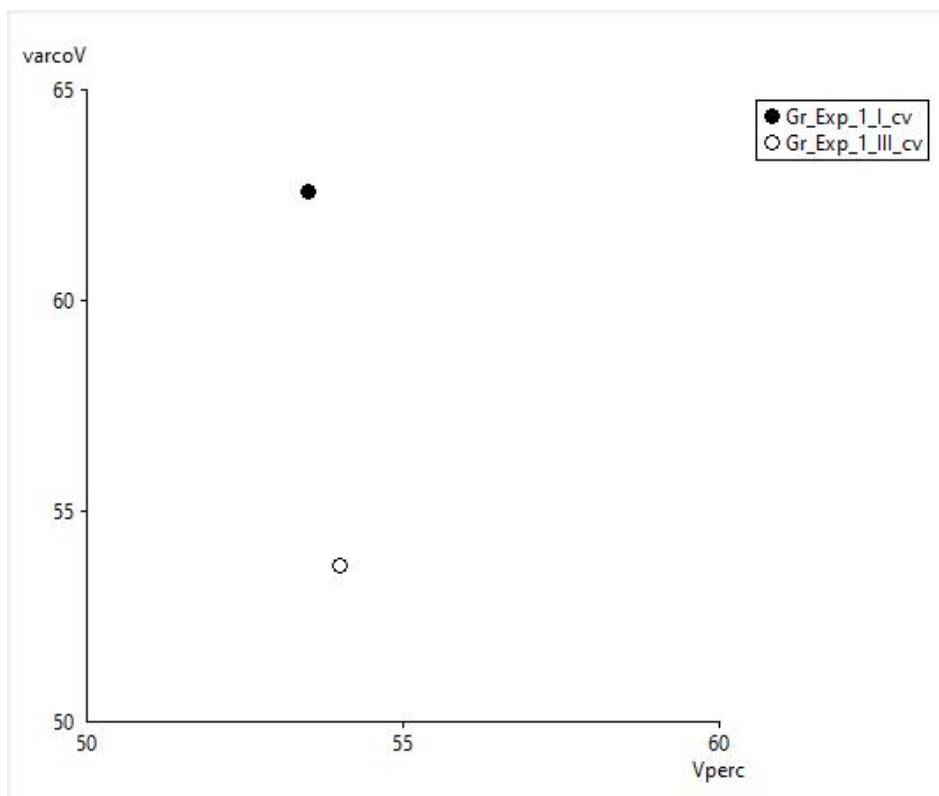


Abbildung 12. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_1).

Insbesondere vor dem Hintergrund der leichten Zunahme der Sprechgeschwindigkeit (von 8,22 Segmente/Sekunde zu Beginn auf 8,97 Segmente/Sekunde nach der Intervention), die i. d. R.

mit einer Abnahme von %V verknüpft ist, lässt sich die prozentuale Zunahme des vokalischen Anteils im Sprachsignal hervorheben, auch wenn einschränkend die ebenso nur leichte Zunahme von %V gleichfalls zu berücksichtigen ist.

Die Entwicklung in der rhythmisch-prosodischen Dimension lassen sich bei Gr_Exp_1 auf die intensive Auseinandersetzung mit den *groupes rythmiques* verknüpfen, was im weiteren Verlauf aus den Interviewdaten geschildert wird. Mit Blick auf den DCT bestätigen sich die oben für den Lesetext gezeigten Entwicklungen (vgl. Anhang H).

Anhand der Interviewaussagen zeigt sich, dass sich bei dem Lernenden – wie dies auch aus den Interviewaussagen einiger weiterer Lernender ersichtlich wird – neben einer Zunahme des Sprachflusses sowie der Sprechgeschwindigkeit v. a. die Bewusstheit für die Phrasensegmentierung entwickelt hat. Dies manifestiert sich zwar in seinen Sprachdaten nicht unmittelbar in einer prosodisch größer angelegten Phrasierung mit insgesamt weniger APn, jedoch berücksichtigt er 1 im Laufe der Interventionseinheit syntaktische Orientierungspunkte wie die Interpunktion, die Phrasengrenzen markieren können, bei der Lektüre und zieht diese als Phrasenbeginn-/Ende bzw. mögliche Stellen für Pausen heran.

In der Folge entwickelt der Lernende beim Lesen zunehmenden Sprachfluss, ausgehend von einer Segmentierung des Texts in *groupes rythmiques*, die er aufgrund von Anhaltspunkten im Text (vor der Lektüre) definiert. Insofern lassen sich hier Aspekte von Sprachbewusstheit auf prosodischer Ebene aufzeigen und dabei insbesondere der Blick über das Segment hinaus auf den „Satz als Ganzes“ (Gr_Exp_1, #00:13:44-0#), weg vom Mikroblick auf das Segment sowie dessen phonetischer Realisierung (bzw. einer damit einhergehenden lexikalischen Identifizierung), die sich bei dem Lernenden Gr_Exp_1 entwickeln.

Doch geht es dabei um mehr als um das simple Gliedern eines Texts in verschiedene Sinnesabschnitte, nämlich darum, auf Basis der erfolgten Segmentierung in Phrasen diese organisch „in einem Atemzug (...) durchgezogen also diese rhythmischen Gruppen“ (Gr_Exp_1, #00:22:54-7#) im Sinne einer *chaîne parlée* (vgl. auch Gr_Exp_4, #00:27:53-6#, #00:30:04-0#) phonetisch flüssig zu realisieren. Hieran verdeutlicht sich die unmittelbare Verflechtung mit dem Sprachfluss, der sich im Laufe der Zeit erhöht hat (unabhängig von der Phrasierung per se und vielmehr als Basis für eine solche verstanden), wie an insgesamt 36 Interviewstellen aller neun durchgeführten Interviews in der Selbstreflexion deutlich wird.²²⁰ Das damit verfolgte Ziel wird von Gr_Exp_1 selbst formuliert, indem er anführt, dass „prinzipiell [...] die große Entwicklung [...] einfach die Schnelligkeit (vgl. auch Gr_Exp_10, #00:00:42-0#; Gr_Exp_15, #00:15:56-0#) und das Gefühl dafür [ist, Ann. d. Verfasserin] den Text authentisch durchzulesen“ (Gr_Exp_1, #00:23:23-3#) und sich damit der prosodisch zielsprachlichen Realisierung anzunähern.

Dies scheint nicht nur zu einem bewussteren Gefühl für den Sprachfluss geführt zu haben, sondern ebenso mit den o. g. Ergebnissen der Rhythmusanalyse verknüpft zu sein. So kann

²²⁰ Vgl. u. a. Gr_Exp_1, #00:22:25-2#, #00:02:22-3#; Gr_Exp_2, #00:16:05-9#; Gr_Exp_3, #00:02:13-3#; Gr_Exp_5, #00:00:46-1#, #00:14:44-1#; Gr_Exp_8, #00:18:50-5#; Gr_Exp_10, #00:01:29-0#; Gr_Exp_14, #00:07:49-2#.

davon ausgegangen werden, dass die Fortschritte hinsichtlich einer zielsprachlichen Realisierung gelesener bzw. semi-spontan geäußerter Sprache in Zusammenhang mit der Erarbeitung der *groupes rythmiques* zu denken sind.

Bezüglich des Erwerbs zielsprachlicher Akzentuierungsmuster lässt sich sagen, dass es dem Lernenden Gr_Exp_1 laut Selbstaussage geholfen hat, die Melodie von Liedern sowie die dazugehörigen Liedtexte zu memorieren, um damit nicht nur den Liedtext selbst zu reproduzieren, sondern damit verbunden insbesondere die jeweilige Akzentuierung:

„[I]ch würd sagen definitiv nachdem wir [...] das ein paar Mal gemacht haben da hab ich auch die Woche danach obwohl ich ne Woche da nichts gemacht hab gemerkt ja ich kannte die Melodie noch und das hat mir DEFINITIV weitergeholfen mir nochmal den Text herzuleiten und [...] die Betonung“ (Gr_Exp_1, #00:13:27-2#). Die gezielte Wahrnehmung sowie das Memorieren solcher Akzentmuster können somit exemplarische Funktion erfüllen und damit den Grundstein legen, basierend auf deren Perzeption die eigene Produktion in die zielsprachliche Richtung zu lenken, ausgehend vom eigenen Orientieren an den wahrgenommenen Akzentmustern.

Dies war u. a. Ziel einer Aufgabe, die mit im Zentrum der Intervention stand und bei der die Lernenden basierend auf einem bekannten Lied einen neuen, eigenen Refrain-Text verfassen sollten, unter Beibehaltung sowohl der Melodie als auch der dadurch vorgegebenen musikprosodischen Aspekte (Akzentuierung, Rhythmus), die auf der sprachprosodischen Ebene des neuen Refrains analog wiederzufinden sein sollten. Diese Arbeitsphase wird als komplexer eingeschätzt als etwa die Einteilung eines Texts in *groupes rythmiques* (vgl. Gr_Exp_1, #00:16:08-1#). Hinsichtlich des Erwerbs der Akzentdistribution im Französischen fügt er ergänzend hinzu: „[...] diese ruhigeren Lieder die haben mich SEHR weitergebracht [...] in Sachen Betonung“ (Gr_Exp_1, #00:10:44-1#). Daran zeigt sich, dass insbesondere langsamere Lieder geeignet zu sein scheinen, um den Lernenden zu ermöglichen, die Akzentmuster nachzuvollziehen, da hier das Sprechtempo durch das musikalische Tempo gedeckelt ist.

Hingegen lässt sich festhalten, dass etwa Musikstücke der Gattung Rap, die ein durchschnittlich deutlich höheres Tempo aufweisen, dabei hilfreich sein können, ein Gefühl für die *chaînes parlées* sowie „dafür [zu bekommen] sehr SCHNELL die Sätze auszusprechen [...]“ (Gr_Exp_1, #00:09:27-2#) und durch das schnelle Tempo gut geeignet sein können, um prosodische Struktureinheiten wahrzunehmen sowie dabei unterschiedliche prosodische Hierarchieebenen (APn (*groupes rythmiques*), Äußerungen, Sätze etc.) zu identifizieren (vgl. Gr_Exp_1, #00:07:16-8#). Auch hierbei gilt es anzumerken, dass dennoch eine insgesamt länger angelegte Implementierung prosodischer Parameter in den Französischunterricht eine Internalisierung der französischen Prosodie durch die im Ansatz bereits als hilfreich erfahrene musikalisch-didaktische Mittel ermöglichen könnte.

Lernerprofil 2: Gr_Exp_2 (hoher PROMS-Score, aktive Musikpraxis)

Für den Lernenden Gr_Exp_2 sind in allen vier berücksichtigten prosodischen Parametern Fortschritte zu verzeichnen. Gr_Exp_2 weist mit einem PROMS-Score von 43,5 und einer fünfjährigen Klavierpraxis²²¹ sowohl überdurchschnittlich hohe musikalisch-perzeptive Fähigkeiten als auch ausgeprägte musikpraktische Fertigkeiten auf, auch wenn er seine gesanglichen Fähigkeiten nur mit 1/5 beurteilt und angibt, selbst nicht zu singen. Er ist neben Deutsch mit Bosnisch als zweite L1 aufgewachsen²²² und hat als erste Fremdsprache Englisch, als zweite Französisch gelernt. Im *Speech perception test* ist er mit einem Score von 19 im unteren Drittel anzusiedeln. Abbildung 13 veranschaulicht die Entwicklung der Abweichung der F₀-Kontur für Satz 1.

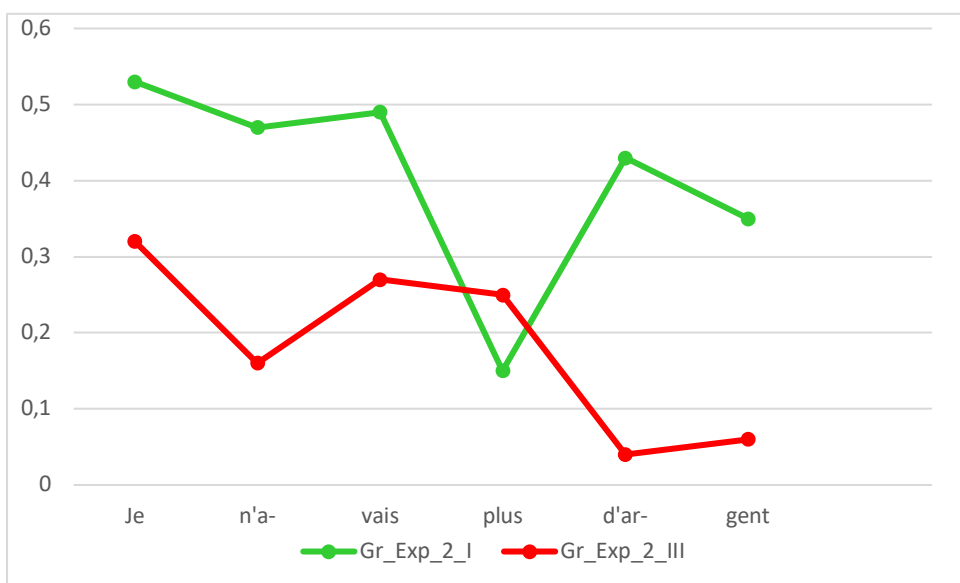


Abbildung 13. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_2 vor der Intervention (Gr_Exp_2_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_2_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Wie aus Abbildung 13 hervorgeht, zeigt Gr_Exp_2 mit Ausnahme von der Silbe *plus* bei allen Silben nach der Intervention eine geringere Abweichung auf als zuvor. Dies zeigt Tabelle 18 mit den pro Silbe ermittelten Abweichungswerten von Gr_Exp_2 für Satz 1 ebenfalls auf, wobei

²²¹ Der Lernende Gr_Exp_2 hat bis kurz vor Beginn der Intervention fünf Jahre Klavierunterricht erhalten. Er spielt zwar immer noch, jedoch jetzt ohne Unterricht. Davon grundlegend zu differenzieren wären allerdings Personen, die über eine mehrjährige Instrumentalpraxis verfügen, die sie noch immer ausüben und die mit täglich mehreren Stunden Übung verknüpft sind. Solche Lernende würden als mit stark überdurchschnittlich ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten bezeichnet werden, lagen jedoch im Rahmen der Lerngruppen dieser Studie nicht vor.

²²² Bosnisch gehört zur Gruppe der südslawischen Sprachen und bildet neben Kroatisch und Serbisch eine der Hauptvarietäten des Serbokroatischen. Das Bosnische wiederum weist hinsichtlich der Intonation keine direkten Analogien zum Französischen auf. Daher stellt diese zweite L1 des Lernenden keine zweite Ausgangssprache dar, die erwarten ließe, den L2-Intonationserwerb des Französischen durch etwaige Analogien zu erleichtern. Hinsichtlich des Rhythmus fehlen entsprechende Studien zum Bosnischen, weshalb an dieser Stelle auf Studien zu den Nachbarvarietäten verwiesen wird. Hier sind zum einen der als silbenzählend geltende Rhythmus des Kroatischen (vgl. Josipović 1994, 25, 35) und der auf dem Kontinuum zwischen den Polen silben- und akzentzählend als Mischform angenommene Rhythmus des Serbischen (vgl. Bjelica 2012, 80) zu nennen.

die Werte eine insgesamt eher leichte Effektstärke aufweisen. Dies gilt ebenso für die Sätze 2 und 3, sodass sich die F₀-Kontur bei allen drei Sätzen der Zielkontur leicht annähert.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr_Exp_2_I	0,53	0,47	0,49	0,15	0,43	0,35
Gr_Exp_2_III	0,32	0,16	0,27	0,25	0,04	0,06
Differenz	-0,21	-0,31	-0,22	0,1	-0,39	-0,29

Tabelle 18. Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_2 vor der Intervention (Gr_Exp_2_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_2_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Diese leichte Verbesserung in phonetischer Hinsicht zeigt sich analog für die phonologische Dimension. Gr_Exp_2 segmentiert die drei Sätze zu Beginn in insgesamt 11, nach der Intervention in 10 APn und realisiert damit in der Tendenz größere prosodische Struktureinheiten, die auch tonal eine gewisse Entwicklung aufzeigen. Diese lässt sich Abbildung 14 entnehmen.

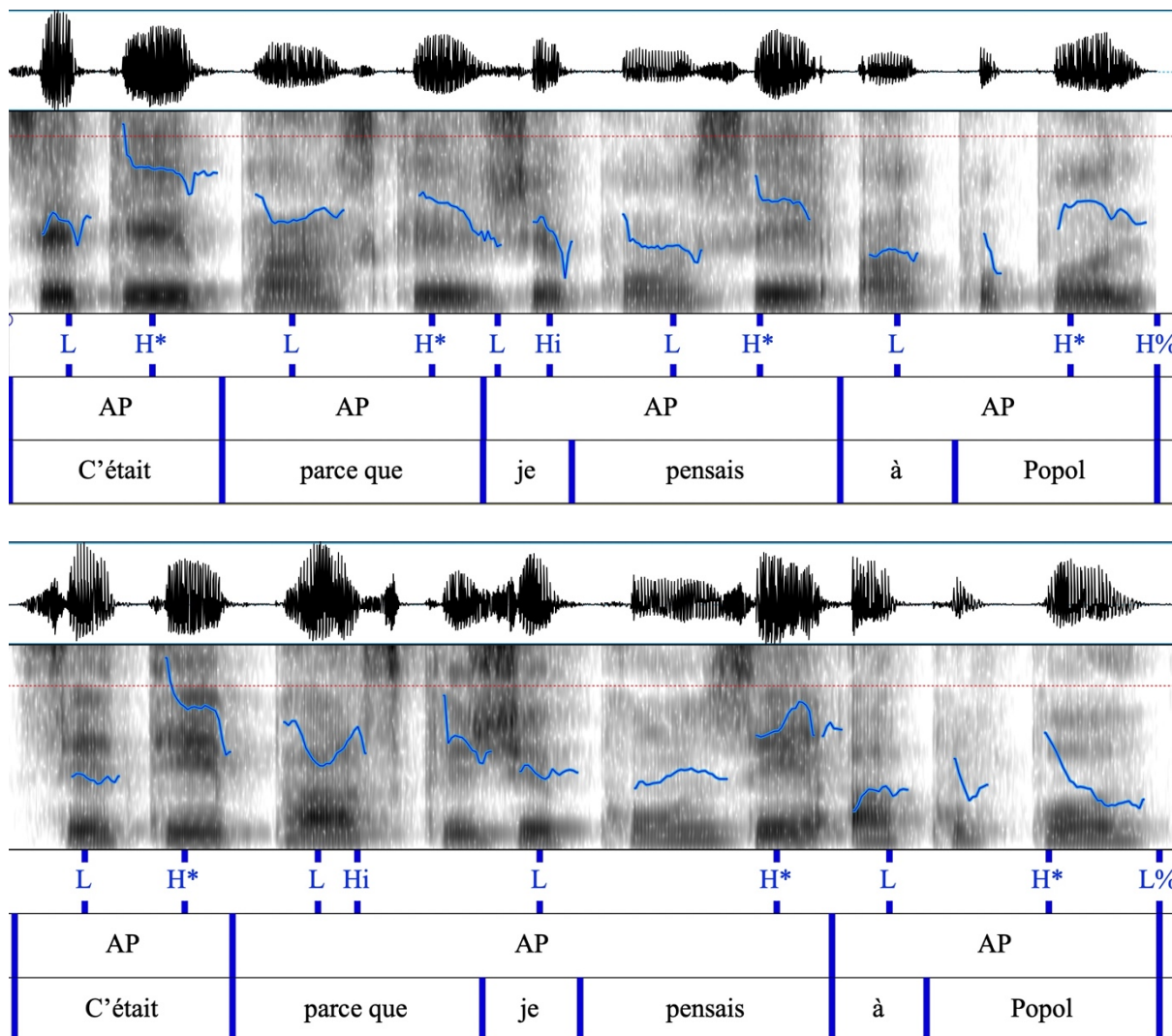


Abbildung 14. Satz 3, realisiert vom Lernenden Gr_Exp_2 vor der Intervention (obere Darstellung) bzw. nach der Intervention (untere Darstellung).

Wie Abbildung 14 aufzeigt, verändert Gr_Exp_2 die Phrasierung: Während er Satz 3 vor der Intervention in vier APn gliedert, produziert er ihn danach in drei APn. Dabei erstreckt sich die vor der Intervention für *je pensais* realisierte Tonkontur (LHiLH*) mit Initialakzent nach der Intervention über einen längeren Signalabschnitt und beginnt bereits bei *parce que*: (*PARCE que je penSAIS*)_{AP}. Somit fällt die vor der Intervention für diese Konjunktion separat realisierte AP weg. Da die Tonkontur LH* jedoch am Satzanfang und -ende identisch bestehen bleiben (und sich die Sätze 1 und 2 hinsichtlich ihrer Phrasierung nicht ändern), lässt sich insgesamt von einem leichten Fortschritt ausgehen.²²³ Zusätzlich weist Gr_Exp_2 eine deutliche Verbesserung im Sprachfluss auf, und auch die Sprechgeschwindigkeit erhöht sich von 7,18 Segmenten/Sekunde auf 7,96 Segmente/Sekunde leicht.

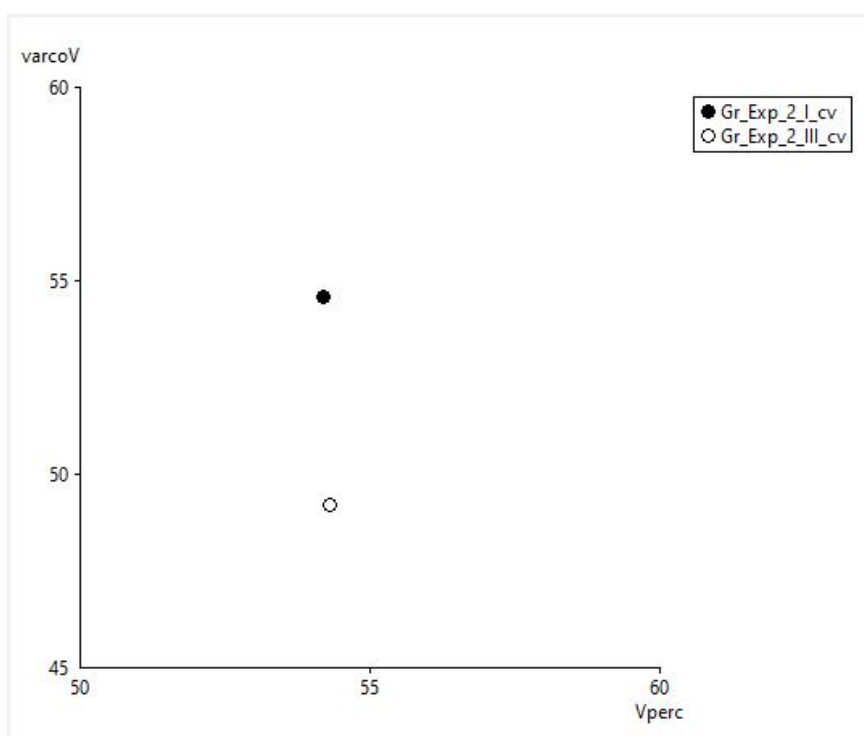


Abbildung 15. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_2).

Abbildung 15 zeigt, analog zur Intonation, hinsichtlich der Rhythmusmaße eine leichte Verbesserung. Während bezogen auf den Lesetext %V im Sprachsignal nur marginal steigt (54,23% vor bzw. 54,27% nach der Intervention) und daher zu vernachlässigen ist, reduziert sich der Wert für VarcoV deutlich von 54,57, auf 49,18, wodurch Gr_Exp_2 sich hinsichtlich dieses Werts der zielsprachlichen Realisierung annähert (vgl. Abbildung 15).

²²³ Gleichzeitig darf der potenzielle Einfluss der zweiten Erstsprache (Bosnisch) von Gr_Exp_2 nicht außer Acht gelassen werden. Denn die in dieser Sprache ebenso prominenten wortbasierten Akzentmuster können ein grundsätzliches Umdenken hin zu einer phrasenbasierten Intonation u. U. weiter erschweren, die Effektstärke abmildern bzw. eine Veränderung hemmen.

Neben den genannten prosodischen Entwicklungen hat sich, wie aus den Interviewdaten des Lernenden hervorgeht, bei Gr_Exp_2 durch die aktive (sängerische) Auseinandersetzung mit Liedern und Musik eine Erhöhung der Lernmotivation ergeben (vgl. Gr_Exp_2, #00:01:23-6#), was dadurch die Erkenntnisse aus dem Forschungsstand bestätigen kann (vgl. II.5.2). So ist, neben leichten Verbesserungen in den prosodischen Parametern, ein Interessenszuwachs durch die Arbeit mit Musik erfolgt. Welches Maß an Einfluss dieser Faktor verglichen mit den musikalischen Ausgangsvoraussetzungen für den Lernfortschritt hatte, bleibt offen.

Ebenfalls bringen die Interviewdaten eine Annahme hinsichtlich der Frage nach musikalischer Vorerfahrung und deren Einfluss auf den möglichen Lern-*Outcome* hervor. Laut Selbsteinschätzung von Gr_Exp_2 sind Lernende mit stark ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten im L2-Prosodieerwerb nicht generell bevorteilt. So spricht der Lernende davon, dass die Arbeit mit Liedern Lernenden mit viel Vorerfahrung beim Hören und Praktizieren von Musik zwar leichter fallen kann, schätzt diesen Unterschied gemäß seinen Erfahrungen jedoch als „nicht erwähnenswert[en]“ (Gr_Exp_2, #00:03:40-1#) Vorteil ein. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass von der Arbeit mit Liedern prinzipiell alle Lernenden profitieren können, zunächst unabhängig vom individuellen Musikalitätsprofil. Diese Einschätzung teilen überdies auch weitere interviewte Lernende (vgl. u. a. Gr_Exp_1, #00:03:09-5#, #00:04:01-3#; Gr_Exp_3, #00:24:18-7#, #00:06:02-3#; Gr_Exp_8, #00:05:31-3#; Gr_Exp_15, #00:05:22-3#). Gleichfalls stellt diese Hypothese eine rein erfahrungsbasierte Einschätzung der Lernenden dar, die daher nicht absolut gesetzt werden kann. Dennoch wird hieran deutlich, welcher potenziell maßgeblichen positiven Einflussfaktor Musik für kognitive Lernprozesse wie den L2-Prosodieerwerb sein kann.

Lernerprofil 3: Gr_Ko_1 (hoher *PROMS*-Score, aktive Musikpraxis)

Die Ergebnisse der Lernenden Gr_Ko_1 zeigen trotz hoch ausgeprägter perzeptiv-musikalischer und musikpraktischer Fähigkeiten sowie trotz stark ausgeprägter Fähigkeiten der fremdsprachlichen Klangdistinktion und Sprachimitation keine Annäherung an die Zielkontur auf.

Gr_Ko_1 weist mit einem *PROMS*-Score von 54 den innerhalb dieser Lernergruppe höchsten Wert auf. Auch im *Speech perception test* erzielt sie mit einem Score von 30 das über beide Versuchsgruppen hinweg beste Ergebnis. Gr_Ko_1 hat neben der Erstsprache Deutsch als Fremdsprachen zunächst Englisch, dann Russisch und danach Französisch gelernt. Die mit Singen verbrachte Zeit gibt sie mit einer halben Stunde pro Woche im privaten Rahmen an. Dabei stuft sie ihre gesanglichen Fähigkeiten bei 3/5 ein. Sie spielt seit fünf Jahren Klavier und nimmt dazu regelmäßig Instrumentalunterricht. Vor dem Hintergrund dieses Musikalitäts- und Sprachprofils kann im Laufe der Interventionseinheit eine leichte Zunahme der Mittelwertabweichung von 0,11 beobachtet werden (0,67 vor bzw. 0,78 nach der Intervention).

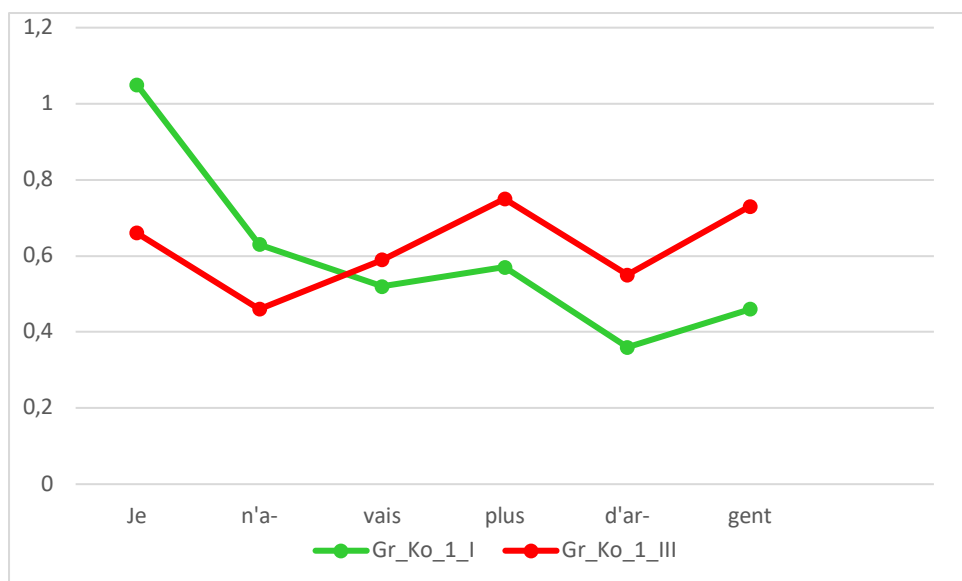


Abbildung 16. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_1 vor der Intervention (Gr_Ko_1_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Abbildung 16 zeigt für den Phrasenbeginn von Satz 1 nach der Intervention eine geringere Abweichung auf als zuvor. Hingegen verhält es sich ab der Silbe *-vais* anders, denn ab hier nehmen die Abweichungswerte für die weiteren vier Silben des Satzes zu. Da es sich zwar um eine nur leichte Änderung (in beide Richtungen) handelt, sich die Tonkontur allerdings über die Phrase hinweg eher weiter vom L1-Modell wegbewegt, kann in phonetischer Hinsicht von keiner expliziten Verbesserung gesprochen werden. Diese Entwicklung gilt auch für die Sätze 2 und 3. So ergibt sich über alle drei Sätze hinweg eine leichte Zunahme der Abweichung (vgl. Tabelle 19).

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr Ko 1 I	1,05	0,63	0,52	0,57	0,36	0,46
Gr Ko 1 III	0,66	0,46	0,59	0,75	0,55	0,73
Differenz	-0,39	-0,17	0,07	0,18	0,19	0,27

Tabelle 19. Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_1 vor der Intervention (Gr_Ko_1_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_1_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Gleichzeitig ist in der Phrasierung hinsichtlich der Gestaltung der APn sowie der Akzentdistribution keine Veränderung zu konstatieren, sodass Gr_Ko_1 zu beiden Messzeitpunkten bei der Lektüre der drei Sätze dieselbe Anzahl an APn mit identischer Tonkontur realisiert (jeweils 9 APn) – was bereits mit durchschnittlich pro Satz einer AP mehr als die zielsprachliche Realisierung einem grundlegend guten Niveau entspricht. So realisiert Gr_Ko_1 Satz 1 etwa sowohl vor als auch nach der Intervention in zwei APn, die jeweils die Kontur LH* aufweisen (*Je n'aVAIS*)_{AP} (*plus d'arGENT*)_{AP}. Daran wird deutlich, dass die Lernende zwar flüssig liest und nicht aufgrund segmentaler Unsicherheiten jedes Wort separat segmentiert, dass sie jedoch die

Endbetonung beide Male als lokales Maximum gestaltet, was an das Betonungsmuster aus I.1 erinnert und aufzeigt, dass das Intonationsmuster der Finalsilbenbetonung zwar nicht pro Wort, so doch global gesehen in generalisierter Weise als (LH*) erfolgt. Dies zeigt zum einen, wie stark internalisiert dieses Phrasierungsmuster ist und zum anderen, wie schwer eine diesbezügliche Veränderung in einem zehnwöchigen Zeitraum hervorzurufen ist, berücksichtigt man das sonst sehr gute Lernniveau von Gr_Ko_1. Im Rhythmus allerdings erzielt Gr_Ko_1 eine Verbesserung:

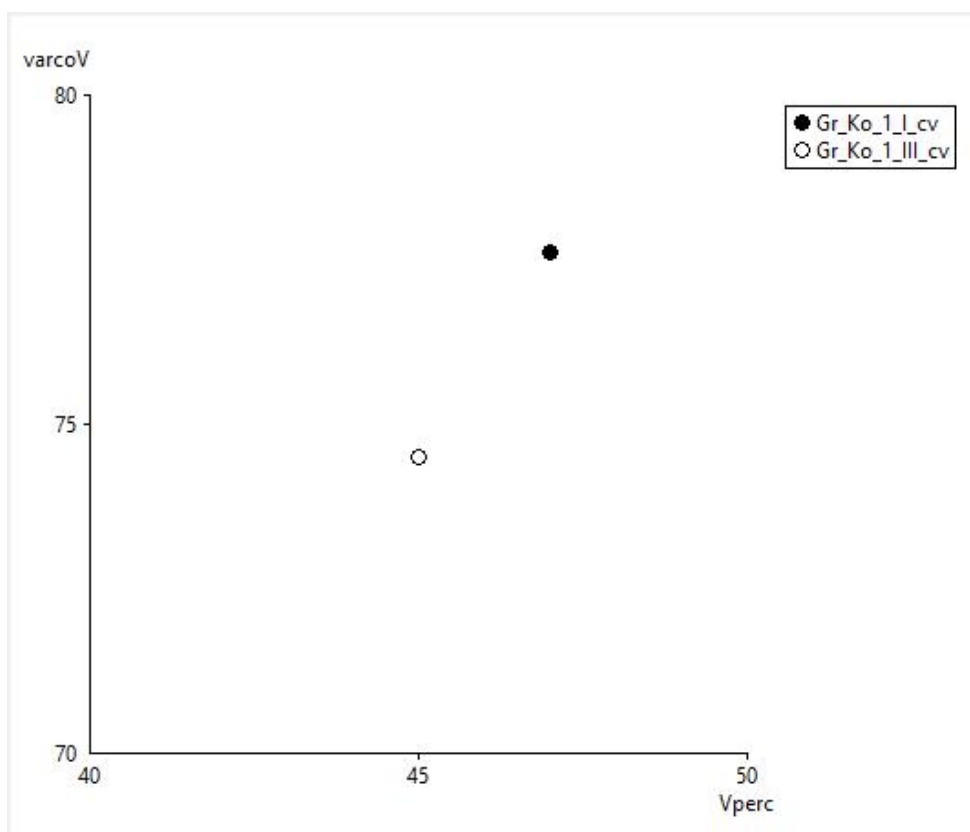


Abbildung 17. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Ko_1).

Wie aus Abbildung 17 hervorgeht, weist Gr_Ko_1 mit 47%V vor und 44,99%V nach der Intervention eine Abnahme an vokalischem Material auf. Diese lässt sich allerdings vor dem Hintergrund der steigenden Sprechgeschwindigkeit (von 7,52 Segmenten/Sekunde auf 8,94 Segmenten/Sekunde) einordnen, sodass die zielsprachliche Tendenz des Vokalanteils aufgrund des erhöhten Sprechtempos nur beschränkt abnimmt. Analog dazu nimmt, wie Abbildung 17 ebenso zeigt, auch der Anfangswert für VarcoV (77,56) nach der Intervention deutlich ab (43,27). Damit ergibt sich eine klare Annäherung an die sprachrhythmische Struktur des Französischen. Aufschlussreich erscheinen in diesem Zusammenhang die im Kontext des PROMS-S-Musikalitätstests für Gr_Ko_1 vorliegenden Einzel-Scores (vgl. Tabelle 20).

Musikalische Parameter	Von der Lernenden Gr_Ko_1 erreichter Score
Melodie	9 / 10
Rhythmus	7 / 8
Rhythmus (eingebettet)	7 / 8
Klang	6 / 10
Akzent	5 / 10
Timbre	8 / 8
Tempo	7 / 8
Tonhöhe	5 / 10
Gesamt-Score	54

Tabelle 20. Einzel-Scores im Rahmen des *PROMS-S*-Musikalitätstests (Gr_Ko_1).

Wie Tabelle 20 aufzeigt, erreicht Gr_Ko_1 im Rhythmus, sowohl isoliert als auch in einen Klangkontext eingebettet, einen Wert von 7/8 und schneidet auch in der analogen musikprosodischen Dimension sehr gut ab. Diese Beobachtung lässt den Schluss zu, dass stark ausgeprägte musikalisch-rhythmische Fähigkeiten (im perzeptiven Bereich) sprachprosodisch-rhythmische Entwicklungen begünstigen können. Diese Analogie vorliegender sprach- und musikprosodischer Fähigkeiten gilt ebenso für die Intonation: Im Bereich Tonhöhe und Akzent erreicht Gr_Ko_1 einen durchschnittlichen Wert von 5/10. Dies lässt sich mit der sprachprosodischen Performanz der Intonation in Verbindung bringen, die keine Verbesserung aufzeigt. Überdurchschnittliche musikalische Fähigkeiten in Intonation bzw. Tonhöhe hätten im Gegenzug einen den Erwerb der zielsprachlichen Phrasierungsmuster möglicherweise begünstigen können.

Für Gr_Ko_1 zeigt sich, dass hoch ausgeprägte musikalische Fähigkeiten (perzeptiv und produktiv) nicht automatisch auf Verbesserungen im Erwerb der L2-Intonation des Französischen hindeuten. Allerdings ergibt sich eine Verbesserung im Sprachrhythmus, die mit ausgeprägten musikalisch-rhythmischen Wahrnehmungsfähigkeiten in Verbindung gebracht werden kann.

Lernerprofil 4: Gr_Exp_8 (hoher *PROMS*-Score, keine Musikpraxis)

Die Lernende Gr_Exp_8 weist mit einem Musikalitäts-Score von 55 den höchsten in der Experimentalgruppe ermittelten Wert und damit überdurchschnittlich ausgeprägte perzeptiv-musikalische Fähigkeiten auf. Sie schätzt sich im Singen gut ein (4/5), gibt jedoch an, selbst nicht zu singen (0 Stunden pro Woche) und erhält keinen institutionellen Instrumentalunterricht. Allerdings praktiziert sie auf autodidaktischer Basis Klavierspiel und verfügt damit über einen gewissen Grad musikpraktischer Fertigkeiten. Überdies stellt die Tonsprache Twi die zweite L1 von Gr_Exp_8 dar, was ihre ausgeprägte Tonhöhenperzeptionsfähigkeit und den hohen Musikalitäts-Score erklären kann. Denn Gr_Exp_8 ist durch ihre Vorerfahrungen in der Sprachpraxis des Twi für die Tonhöhenwahrnehmung sensibilisiert, da sie diese Fähigkeit im Twi zur Wortdistinktion nutzt (vgl. u. a. Wayland/Guion 2004; II.4.3.2). Auch der hohe Score von 28 im *Speech perception test* lässt sich vor dem Hintergrund der im Twi vier lexikalisch

kontrastierenden Töne einordnen. Deshalb liegt es nahe, dass die Tonhöhendistinktion bei Gr_Exp_8 in stärkerem Maße internalisiert ist als bei Lernenden ohne Vorerfahrungen mit Ton-sprachen. Als erste Fremdsprache hat Gr_Exp_8 Englisch, als zweite Französisch gelernt.

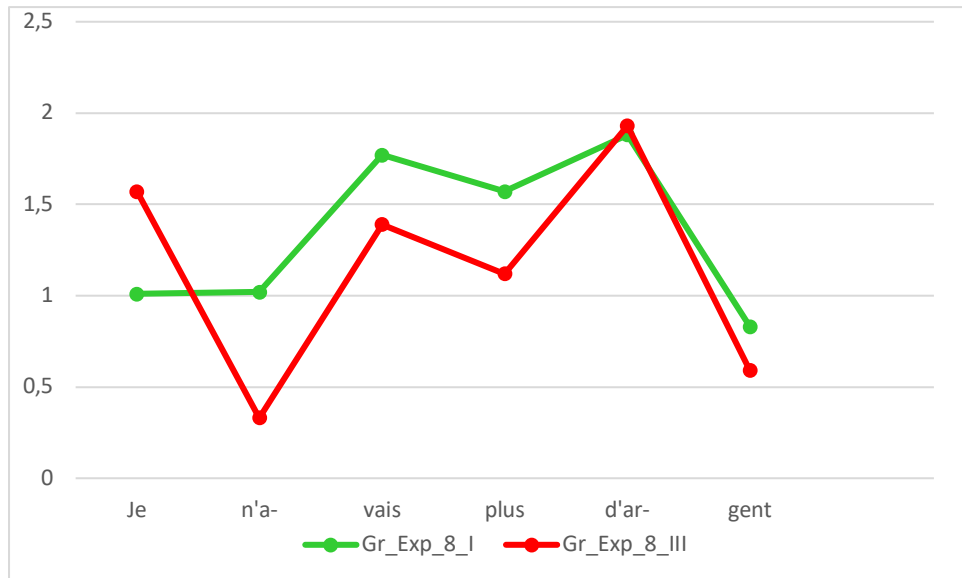


Abbildung 18. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_8 vor der Intervention (Gr_Exp_8_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_8_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Wie aus Abbildung 18 hervorgeht, zeigt sich bei Gr_Exp_8 für Satz 1 eine geringfügige Verbesserung der Mittelwertabweichung durch etwas niedrigere Abweichungswerte nach der Intervention. Ausgenommen sind die Silbe (*d'ar*) mit nahezu identischen Werten und die Anfangsilbe (*Je*), die eine um 0,56 höhere Abweichung aufweist. Daraus ergibt sich bei Gr_Exp_8 für Satz 1 eine leichte Annäherung an die Zielkontur.²²⁴ Auch wenn sie bereits ein hohes Anfangsniveau aufzeigt, erzielt sie in der tonhöhenbasierten Dimension dennoch Fortschritte. Dies gilt v. a. für Satz 1. Die Sätze 2 und 3 zeigen sehr marginale, zu vernachlässigende Verläufe auf.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr Exp 8 I	1,01	1,02	1,77	1,57	1,88	0,83
Gr Exp 8 III	1,57	0,33	1,39	1,12	1,93	0,59
Differenz	0,56	-0,69	-0,38	-0,45	0,05	-0,24

Tabelle 21. Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_8 vor der Intervention (Gr_Exp_8_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_8_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

²²⁴ Ähnlich verhält es sich bei der Lernenden Gr_Exp_7: Bei einem insgesamt überdurchschnittlich ausgeprägten Musikalitäts-Score (perzeptiv-musikalische Fähigkeiten) ist eine nur marginale Veränderung der Mittelwertabweichung in Richtung der Zielkontur zu beobachten.

Tabelle 21 verdeutlicht durch die Differenzwerte den eher niedrigen Grad an Annäherung an die Zielkontur. Dies zeigt, dass musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten, die bei Gr_Exp_8 in hohem Maße vorliegen, nicht automatisch zu tendenziell zielsprachlicher Intonation führen. Daraus resultiert u. a. auch, dass eine gemäß dem *PROMS-S*-Musikalitätstest perzeptiv-musikalisch begabte Person nicht automatisch über einen Vorteil im L2-Erwerb der französischen Prosodie verfügt. Ebenso wenig lassen sich aufgrund der Verankerung musikprosodischer Aspekte in der L1_2 der Lernenden automatisch Fortschritte im Intonationserwerb erwarten.²²⁵

Hinsichtlich der Phrasierung zeigt Gr_Exp_8 nur deshalb keinen Lernprozess auf, weil sie bereits zielsprachlich phrasiert. So realisiert sie die drei Sätze wie die L1-Gruppe in insgesamt acht APn und gestaltet diese auch tonal nahezu zielsprachlich aus (vgl. Anhang G). Dies hebt die L1_2 der Lernenden als möglicherweise erheblichen Einflussfaktor für die L2-Phrasierung des Französischen hervor. Letztgenannte kann jedoch z. T. genauso mit dem hohen Musikalitätsprofil von Gr_Exp_8 in Verbindung gebracht werden. Das Maß der Einflussnahme der genannten Faktoren bleibt hierbei offen. Da die musikalische (Ton-)Wahrnehmungsfähigkeit und das Erlernen fremdsprachlicher Töne jedoch ebenso in Zusammenhang stehen (vgl. II.4.3.2.2), liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere die Kombination sprach- und musikprosodischer Fähigkeiten den Erwerb prosodischer Strukturen erleichtern kann.

²²⁵ Doch kann die Sensibilisierung für die Tonhöhendistinktion, die womöglich vielmehr unterbewusst gegeben denn aktiv-kognitiv gesteuert ist, dazu beitragen, dass die Verknüpfung musikalischer und sprachlicher Aspekte Entwicklungen und Lernfortschritte im L2-Erwerb der französischen Prosodie erleichtern kann.

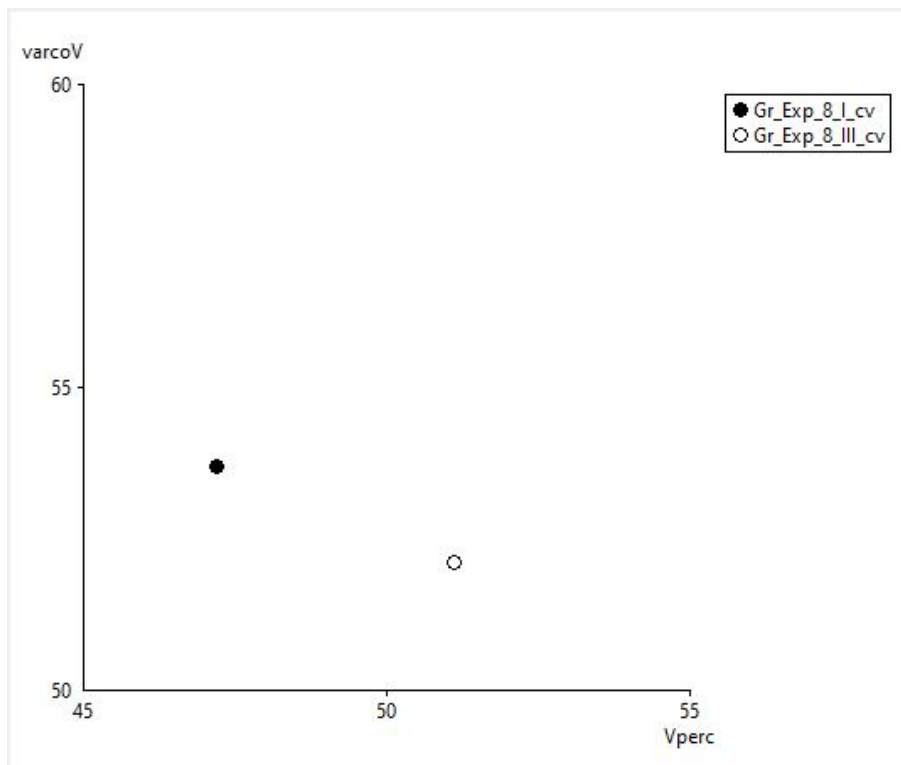


Abbildung 19. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_8).

Im Rhythmus erzielt Gr_Exp_8 sowohl beim Lesetext als auch beim *DCT* eine Verbesserung. Abbildung 19 veranschaulicht die im Rahmen des Lesetexts von Gr_Exp_8 produzierten Rhythmusmaße (%V, VarcoV). So steigt der vokalische Anteil im Sprachsignal für den Lesetext von 47,19%V auf 51,15%V, während gleichzeitig der Wert für VarcoV von 53,73 – wenn auch nur leicht – auf 52,11 sinkt (vgl. Abbildung 19). Hierbei lassen sich die Maße für den Vokalanteil insofern herausstellen, als diese trotz einer Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit von 9,1 Segmenten/Sekunde auf 9,84 Segmente/Sekunde (ebenso) steigen. Die Entwicklungen von %V, VarcoV sowie der Sprechgeschwindigkeit lassen sich für den *DCT* analog aufzeigen und bestätigen damit die Verbesserung im Sprachrhythmus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gr_Exp_8 mit hoch ausgeprägten perzeptiv-musikalischen Fähigkeiten, autodidaktischen musikpraktischen Fertigkeiten und einer Vorerfahrung in einer Tonsprache Verbesserungen im Rhythmus aufweist, hinsichtlich der Zielkontur jedoch nur geringfügig. Durch ihr tendenziell hohes Niveau an Zielsprachlichkeit bereits vor der Intervention lassen sich Verbesserungen beschränkten Maßes verzeichnen. Vor dem Hintergrund ihres musik- und sprachprosodischen Profils lässt sich v. a. ihre vor und nach der Intervention identische, zielsprachliche Phrasierung herausstellen. Dies lässt auf einen hohen Einfluss sowohl der musikalischen Fähigkeiten als auch der Tonspracherfahrung auf den L2-Prosodieerwerb schließen, wobei der jeweilige Grad an Einflussnahme offenbleibt. Da aber die Wahrnehmung sprachlicher Intonation mit der Musikalität einhergeht (vgl. Jansen et al. 2022; II.4.3.2.2) und im Umkehrschluss die musikalische Tonhöhenwahrnehmung gleichzeitig mit der

fremdsprachlichen Ausspracheleistung zu denken ist (vgl. Posedel 2012; II.4.3.2.2), liegt der Schluss nahe, dass beide bei Gr_Exp_8 vorliegenden Einflussfaktoren in Kombination (hohe musikalische Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit durch ausgeprägte Musikalität, hohe sprachliche Tonhöhendiskriminierungsfähigkeit durch die Tonspracherfahrung) den L2-Prosodieerwerb des Französischen stärker als je für sich stehend begünstigen (und damit das insgesamt gute Abschneiden von Gr_Exp_8 v. a. hinsichtlich der Phrasierungsmuster erklären) können.

Lernerprofil 5: Gr_Ko_7 (hoher PROMS-Score, keine Musikpraxis)

Die Lernende Gr_Ko_7 zeigt – mit perceptiv-musikalisch stark ausgeprägten Fähigkeiten ohne Musikpraxis – eine eher hohe Reduktion der Mittelwertabweichung und damit eine deutliche Annäherung an die Zielkontur auf. Gr_Ko_7 verfügt mit einem PROMS-Score von 45 über stark ausgeprägte musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten, übt aber keine Gesangs- oder Instrumentalpraxis aus. Sie schätzt sich beim Singen mit 2/5 ein und gibt die mit Singen verbrachte Zeit mit null an. Sie weist einen mittleren *Speech perception* Score von 24 auf und ist bilingual aufgewachsen mit Englisch²²⁶ als L1_1 und Deutsch als L1_2. Französisch hat sie als erste, Spanisch als zweite Fremdsprache gelernt.

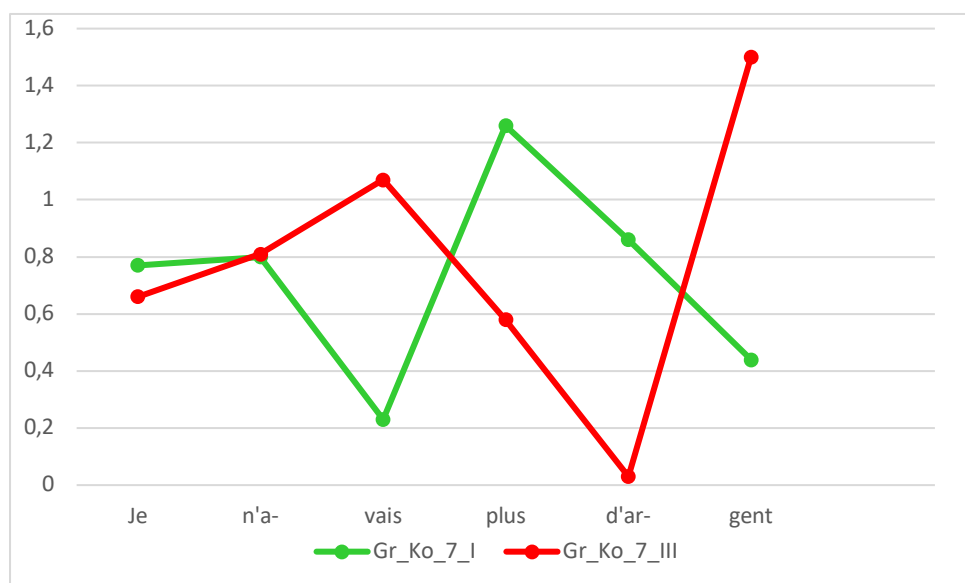


Abbildung 20. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_7 vor der Intervention (Gr_Ko_7_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_7_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Wie Abbildung 20 zeigt, weist Gr_Ko_7 am Anfang von Satz 1 zu beiden Messzeitpunkten ähnliche Abweichungswerte auf, während ab dem Prädikat *-vais* eine pro Silbe sprunghafte Entwicklung mit zunächst größerer Abweichung von der Zielkontur erfolgt. Dies gilt auch für

²²⁶ Das Englische weist einen akzentzählenden Rhythmus und einen festen Wortakzent auf (vgl. II.1.2.1.1).

die Endsilbe *-gent*, während dazwischen zwei Silben mit am Schluss deutlich niedrigeren Abweichungswerten auftreten. Dennoch erfolgt über den Satz hinweg insgesamt eine Reduktion der Abweichung und damit eine Annäherung an die Zielkontur, wie Tabelle 22 veranschaulicht:

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr_Ko_7_I	0,77	0,8	0,23	1,26	0,86	0,44
Gr_Ko_7_III	0,66	0,81	1,07	0,58	0,03	1,5
Differenz	-0,11	0,01	0,84	-0,68	-0,83	1,06

Tabelle 22. Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Ko_7 vor der Intervention (Gr_Ko_7_I) und nach der Intervention (Gr_Ko_7_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Diese Entwicklung gilt ebenso für die Sätze 2 und 3. Hinsichtlich der weiteren sprachprosodischen Dimensionen liegen bei Gr_Ko_7 keine Verbesserungen vor. So nahmen die APn in den drei Sätzen von insgesamt acht auf neun APn zu. Sie phrasiert damit nach der Intervention nicht in größeren prosodischen Strukturen, und auch die tonale Ausgestaltung dieser Strukturen ändert sich nicht, sodass Gr_Ko_7 auf der Wortebene LH*-Töne realisiert, was die Nähe zu ihren zwei L1-Sprachen nahelegt, die beide kontrastive Wortakzente aufweisen. Der Einfluss des akzentzählenden Rhythmus sowohl des Deutschen als auch des Englischen kann ebenso mit der Entwicklung der Rhythmusmaße in Verbindung gebracht werden (vgl. Abbildung 21).

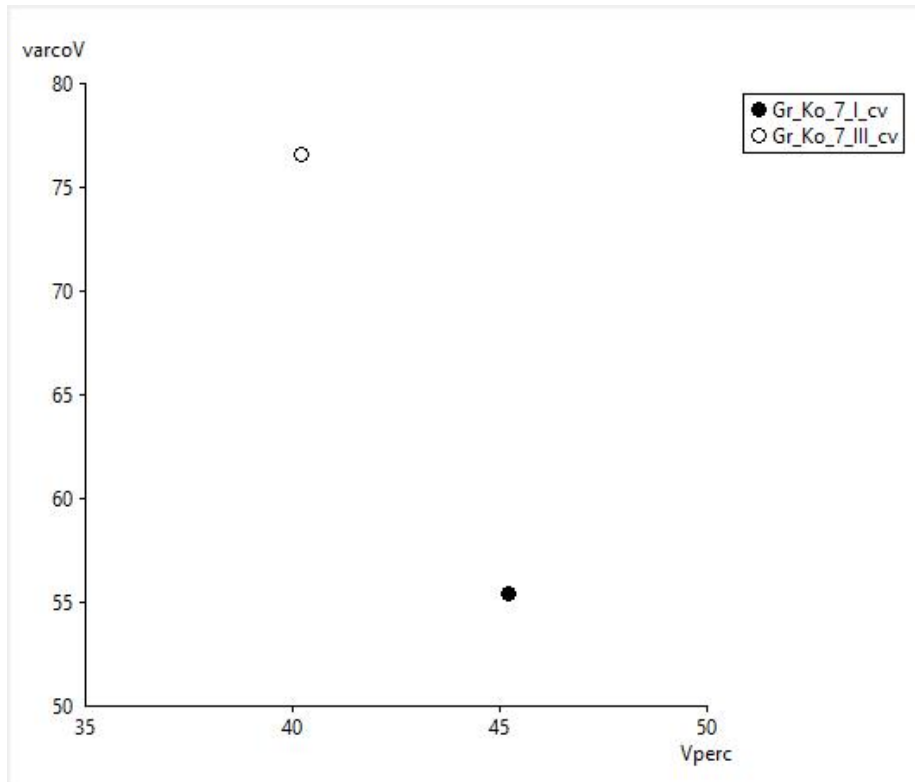


Abbildung 21. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Ko_7).

Denn, wie aus Abbildung 21 hervorgeht, fällt %V bei Gr_Ko_7 im Laufe der Intervention von 45,18 auf 40,23. Hingegen nimmt VarcoV von 55,42 auf 76,64 zu, was tendenziell mit einer Veränderung in die nicht-zielsprachliche Richtung zu assoziieren ist. Die Sprechgeschwindigkeit steigt sehr leicht von 7,18 Segmenten/Sekunde auf 7,56 Segmente/Sekunde, was möglicherweise für die Abnahme von %V mitverantwortlich gemacht werden kann. Es ergibt sich insgesamt keine rhythmisch-prosodische Annäherung an die zielsprachliche Realisierung.

Diese Tendenz, die sich in den für Gr_Ko_7 ermittelten Rhythmusmaßen zeigt, kann neben der Einflussnahme der L1-Sprachen mit dem zugrunde liegenden Musikalitätsprofil in Zusammenhang gebracht werden. So liegen bei Gr_Ko_7 zwar, ähnlich wie für Gr_Ko_1 (wenn auch nicht in derart überdurchschnittlich ausgeprägter Form) hoch entwickelte perzeptiv-musikalische Fähigkeiten vor, doch werden diese nicht durch eine ebenso vorliegende Musikpraxis begleitet. Insofern wird auf Grundlage dieser Einzelfallanalyse angenommen, dass ein Lernfortschritt in der sprachrhythmischen Dimension nur dann erfolgen kann, wenn hoch ausgeprägte perzeptiv-musikalische Fähigkeiten (die überdurchschnittlich ausgeprägte Fähigkeiten im musikalisch-rhythmischen Bereich inkludieren) durch musikpraktische Fähigkeiten ergänzt werden.²²⁷ Die Tatsache jedoch, dass sich Gr_Ko_7 in der Intonation verbessert, bestätigt die Hypothese, nach der der Erwerb zielsprachlicher Intonationsmuster auf Basis stark ausgeprägter perzeptiv-musikalischer Fähigkeiten auch ohne musikpraktische Fertigkeiten möglich ist.²²⁸

IV.3.2 Lernerprofil 6: durchschnittliche Musikalität

Lernerprofil 6: Gr_Exp_12 (durchschnittlicher *PROMS*-Score, Singen)

Die Lernende Gr_Exp_12 weist mit einem *PROMS*-Score von 35 den dem Gruppendurchschnitt entsprechenden Musikalitäts-Score auf. Sie übt keine Instrumentalpraxis aus, schätzt ihre gesanglichen Fähigkeiten mit 3/5 ein und singt im privaten Rahmen, ohne institutionellen Gesangsunterricht, im Schnitt 4 Stunden pro Woche. Sie hat einen *Speech perception* Score von 24 und damit einen etwas überdurchschnittlichen Wert erreicht. Ihre zweite L1 nach Deutsch ist Polnisch.²²⁹ Als erste Fremdsprache hat sie Englisch, als zweite Französisch gelernt.

Hinsichtlich der Intonation ergibt sich eine Reduktion der Abweichung von insgesamt 0,95 vor auf 0,9 nach der Intervention. Damit nähert sich Gr_Exp_12 leicht an die Zielkontur an.

²²⁷ Einschränkung kann gesagt werden, dass die hier formulierte Wenn-Dann-Beziehung zwar für Gr_Ko_7 gilt, jedoch auf Basis der von Gr_Exp_6 festgestellten Lernentwicklungen auch im sprachrhythmischen Bereich bei gleichzeitig gering ausgeprägten perzeptiv-musikalischen Fähigkeiten einer individuellen Restriktion unterliegen.

²²⁸ Auch diese Feststellung hinsichtlich des Erwerbs der zielsprachlichen Intonationsmuster lässt sich mit Blick auf Gr_Exp_6 einschränken, da analog zur oben formulierten, auf den Sprachrhythmus abzielenden Lernentwicklung bei Gr_Exp_6 auch eine Verbesserung der Intonation ohne ausgeprägte musikalische Fähigkeiten nachgewiesen werden konnte.

²²⁹ Das Polnische weist mit phonologischen Merkmalen sowohl des akzent- als auch des silbenzählenden Rhythmustyps einen Mischrhythmus zwischen beiden auf (vgl. Wagner 2014, 337; Gralińska-Brawata 2015, 125). Hinsichtlich der Intonation liegen keine direkten Analogien zum Französischen vor, und das polnische Intonationssystem zeichnet sich durch einen festen Wortakzent aus (vgl. Wagner 2014, 337).

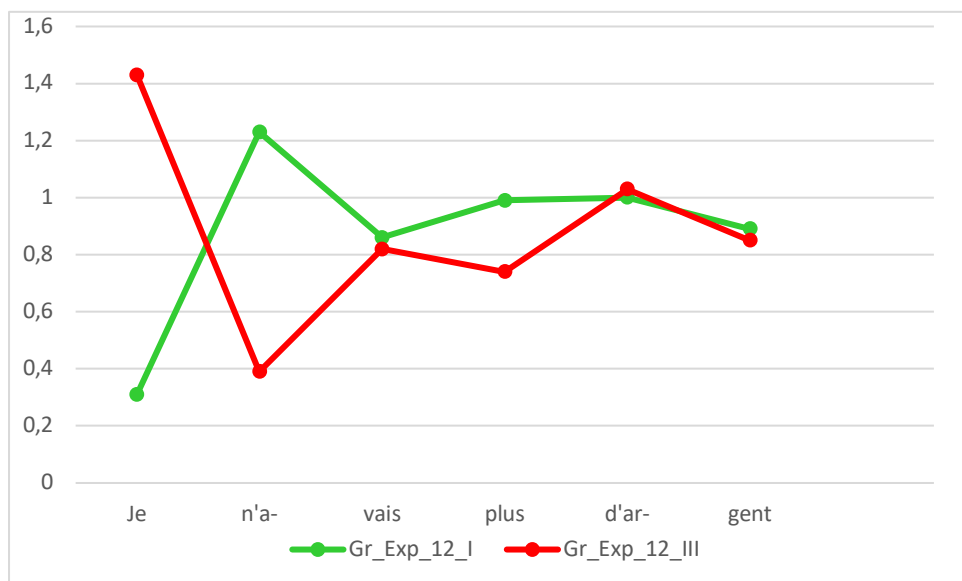


Abbildung 22. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_12 vor der Intervention (Gr_Exp_12_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_12_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Abbildung 22 zeigt, bezogen auf Satz 1, nach der Intervention mehrheitlich niedrigere Abweichungswerte im Vergleich zu vorher auf. Eine Ausnahme bilden die Initialsilbe *Je*, die einen höheren Abweichungswert aufweist, sowie die Silbe *d'ar*, die eine marginal höhere Abweichung aufzeigt und dadurch nahezu identisch realisiert wird. Die einzige Silbe mit deutlich höherer Abweichung bei *Je* kann möglicherweise auf eine anders gewählte Stimmlage zu Beginn der Aufnahme nach der Intervention zurückgeführt werden, denn die Silbe stellt zugleich den Beginn des Lesetexts dar. Insofern ist dieser Wert u. U. weniger mit prosodischen Strukturverhältnissen denn mit lesepraktischen Entscheidungen in Verbindung zu bringen. Ebenso plausibel erscheint eine durch Nervosität variierte Stimmlage bei der erneuten Aufnahme, da diese Situation mit gewissem Leistungsdruck und einer erwarteten höheren Leistung verknüpft sein kann.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr_Exp_12_I	0,31	1,23	0,86	0,99	1	0,89
Gr_Exp_12_III	1,43	0,39	0,82	0,74	1,03	0,85
Differenz	1,12	-0,84	-0,04	-0,25	0,03	-0,04

Tabelle 23. Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_12 vor der Intervention (Gr_Exp_12_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_12_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Tabelle 23 zeigt die Abweichungswerte zur Zielkontur für Satz 1 auf. Da sich die Abweichungswerte insgesamt auf einem ähnlichen Niveau bewegen, kann hier – wie für alle drei Sätze – von einer leichten Annäherung an die Zielkontur gesprochen werden.

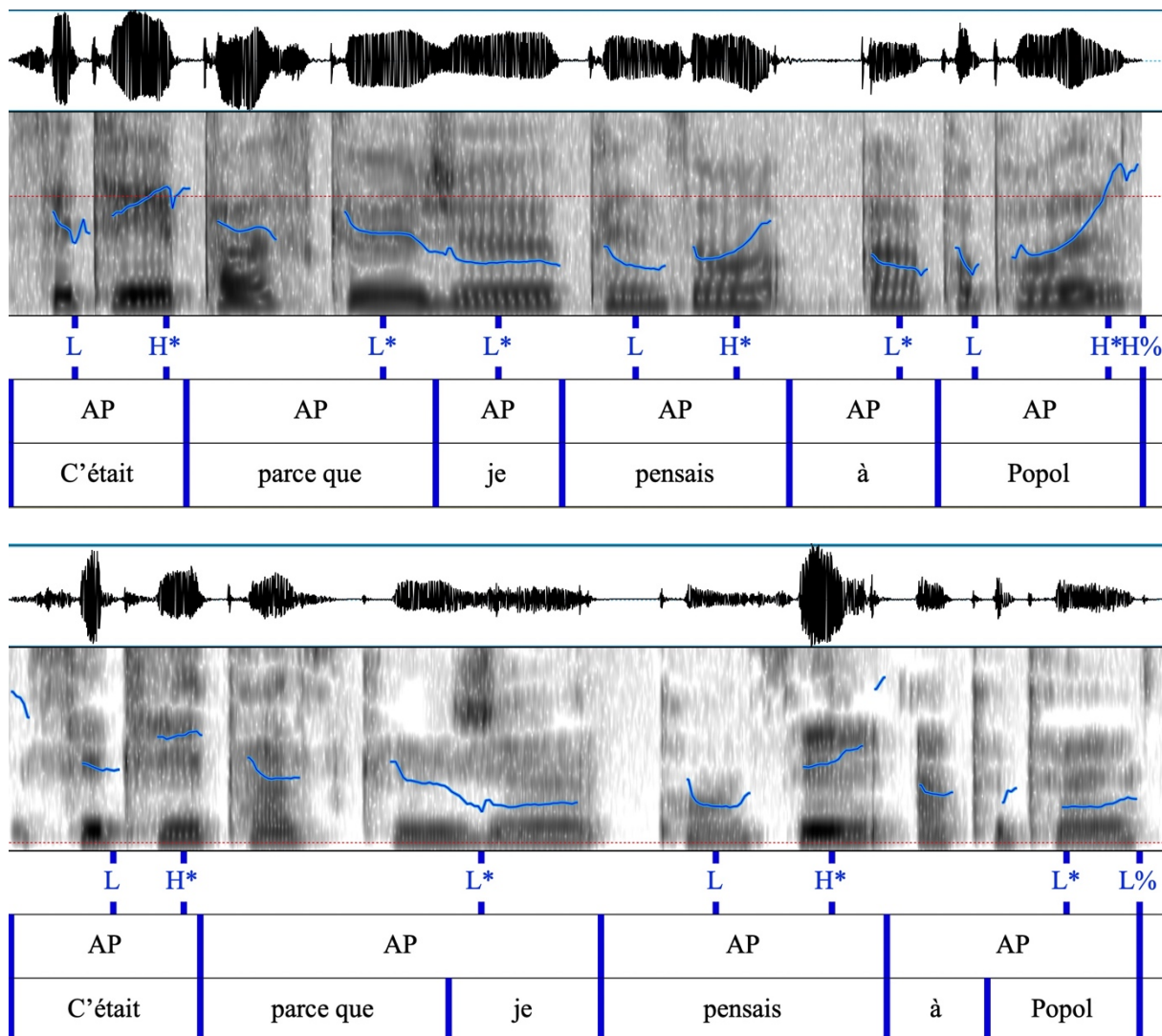


Abbildung 23. Satz 3, realisiert von der Lernenden Gr_Exp_12 vor der Intervention (obere Darstellung) bzw. nach der Intervention (untere Darstellung).

Abbildung 23 stellt die Tonkontur von Gr_Exp_12 für Satz 3 dar. Die Lernende produziert dafür vor der Intervention sechs, nach der Intervention vier APn und damit größere prosodische Struktureinheiten.²³⁰ Darin zeigt sich, zunächst unabhängig von der tonalen Ausgestaltung, die Verbesserung im Sprachfluss²³¹ sowie die zunehmende Bewusstheit für die Realisierung von Phrasen, die sich tendenziell an längeren prosodischen Einheiten denn an Ein-Wort-Sequenzen orientieren. Es zeichnet sich eine leichte zielsprachliche Tendenz ab: Von den zwei L*-Tönen bei *parce que je* verzichtet Gr_Exp_12 auf die tonale Markierung von *parce que* und realisiert eine AP. Auch die letzten zwei Wörter realisiert sie nach der Intervention in einer anstelle in zwei separaten Phrasen. Der vor der Intervention realisierte zusätzliche Hochtönen innerhalb des Worts *Popol* fällt weg. Die Unterbrechung des Stimmsignals (blaue Linie) nach der

²³⁰ Für diese Lernende kann die vorliegende phonologische Analyse angesichts ihrer Kleingliedrigkeit nur bedingt Auskunft darüber geben, in welchem Maße die französische Phrasierung erworben wurde, da davon ausgegangen werden muss, dass die Phrasierung ohne Zögern im Lesefluss anders erfolgt wäre.

²³¹ Dies gilt, wie sich gezeigt hat, für alle Lernenden der Experimentalgruppe (vgl. Lernerprofil 1).

Intervention ist allein der *Voice Onset Time (VOT)*²³² vor dem Plosiv *P* geschuldet, bedeutet aber keinen neuen Stimmansatz, und es handelt sich bei *à Popol* um eine AP. Auffällig bleibt auch nach der Intervention das Absetzen der Stimme nach *je* bzw. vor *penSAIS*, was eine zusätzliche, nicht-idiomatische Phrasengrenze verursacht. Der tonale Verlauf aber entspricht einer möglichen zielsprachlichen Realisierung. Die geschilderte Entwicklung gilt für Satz 3; die Sätze 1 und 2 realisiert Gr_Exp_12 jeweils identisch, sodass sich dort keine Änderung der Phrasierung ergibt.

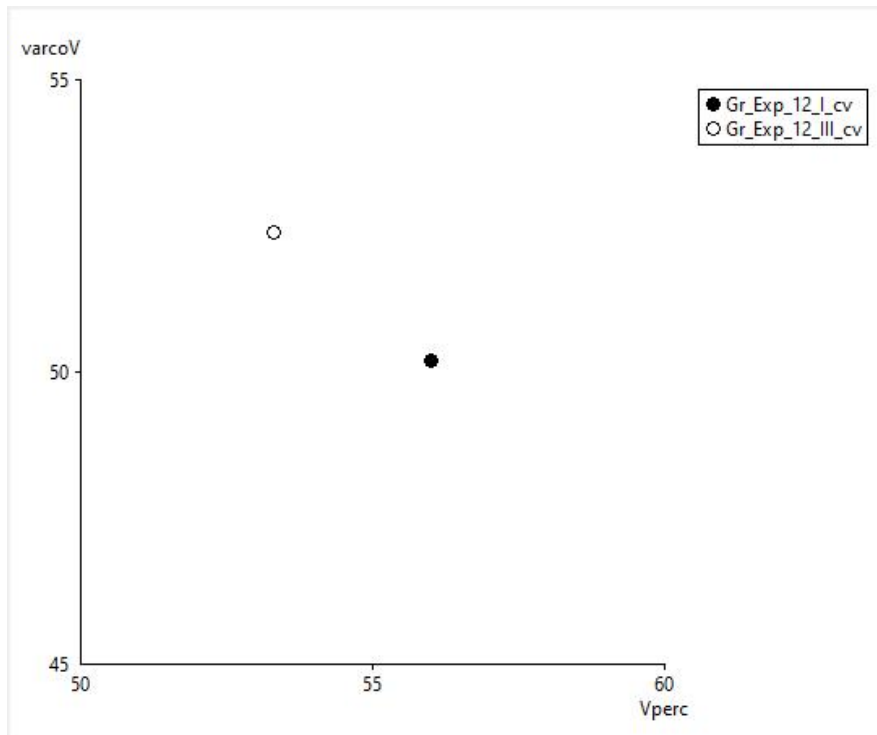


Abbildung 24. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_12).

In sprachrhythmischer Hinsicht nähert sich Gr_Exp_12 bezogen auf den Lesetext der zielsprachlichen Realisierung nicht an, sondern nimmt zunächst eher konträre Tendenz an. Denn, wie Abbildung 24 aufzeigt, weist Gr_Exp_12 nach der Lerneinheit eine leicht höhere Vokalvariabilität auf als zuvor (50,2 vor bzw. 52,43 nach der Intervention). Ebenso verhält es sich beim Vokalanteil, der leicht absinkt (55,99% vor bzw. 53,3% nach der Intervention). Diese Tendenz von %V ist insofern nicht erstaunlich, als die Sprechgeschwindigkeit gleichzeitig leicht abnimmt (von 6,9 Segmenten/Sekunde auf 6,35 Segmente/Sekunde). Allerdings sind die Größenveränderungen der Rhythmusmaße eher marginal, sodass daher auch keine tatsächliche

²³² Die *Voice Onset Time (VOT)*, dt. Stimmtoneinsatzzeit, bezeichnet das bei der Artikulation von Plosiven auftretende zeitliche Intervall zwischen der Verschlusslösung bzw. der Geräuschbildung und dem Einsatz der Stimme (vgl. Lisker/Abramson 1964, 422). Zu den Unterschieden der *VOT*-Realisierung im Deutschen bzw. Französischen vgl. u. a. Gabriel et al. 2023, 78; Gabriel et al. 2022b, 55f.

Negativentwicklung attestiert werden kann; vielmehr lassen sich beide Werte jeweils ähnlich einordnen, und der geringe Unterschied lässt keine Interpretation einer tatsächlichen Veränderung zu.

Beim *DCT* hingegen sinkt die Vokalvariabilität nach der Intervention deutlich ab (81,48% vor bzw. 50,2% nach der Intervention), was als eindeutige Entwicklungstendenz hin zur zielsprachlichen Realisierung einzuordnen ist. Diese Entwicklung geht zwar nicht mit einer entsprechend zu erwartenden Zunahme von %V einher, im Gegenteil – dieser Wert sinkt von 63,55% auf 55,22% ab.²³³ Allerdings lässt sich dies, bei einer starken Zunahme der Sprechgeschwindigkeit von 5,33 Segmenten/Sekunde auf 9,35 Segmente/Sekunde, wiederum als gewisse Annäherung an eine zielsprachliche Realisierung auffassen, wird ein geringerer Vokalanteil – aufgrund der unter IV.1 aufgezeigten signifikanten Abhängigkeit von %V von der Sprechgeschwindigkeit – zunächst grundsätzlich mit einer Tempoerhöhung assoziiert. Die Sprachproduktion gewinnt an Fluss, an Authentizität und damit an zielsprachlichem Charakter.

Insgesamt zeigt sich, dass sich Gr_Exp_12 phonologisch wie phonetisch in der Intonation verbessert. Es liegt nahe, dass diese Verbesserung – aufgrund der Analogien von Intonation mit den Parametern Melodie/Tonhöhe und Akzentuierung (vgl. II.3.3) – durch das Musikalitätsprofil sowohl im Bereich der Perzeption als auch der Produktion erleichtert wird. Es lässt sich vermuten, dass die Zugewandtheit gegenüber dem Singen Fortschritte im Erwerb fremdsprachlicher Intonationsmuster begünstigen kann. Der methodische Zugang mittels Musik ist Gr_Exp_12 vertraut, sodass die Erfahrung im Singen potenzielle motivationale Aspekte wie das Generieren intrinsischer Motivation begünstigen kann.

IV.3.3 Lernerprofile 7–9: niedrige Musikalität

Lernerprofil 7: Gr_Exp_6 (niedriger *PROMS*-Score, keine Musikpraxis)

Gr_Exp_6 weist mit einem *PROMS*-Score von 22 wenig ausgeprägte perzeptive musikalische Fähigkeiten auf. Er übt keine Musikpraxis aus und schätzt die eigenen gesanglichen Fähigkeiten mit 1/5 ein. Im *Speech perception test* erzielte er einen Score von 21. Gr_Exp_6 ist neben Deutsch mit Russisch²³⁴ als L1 aufgewachsen und hat Englisch als erste, Französisch als zweite Fremdsprache gelernt.

²³³ Überdies ist die Interpretation der Rhythmusmaße beim *DCT* insofern limitiert, als die Antworten der Lernenden z. T. sehr kurz ausfallen und die ermittelten Rhythmusmaße aufgrund des beschränkten Umfangs an Sprachmaterial kaum repräsentativen Charakter aufweisen kann.

²³⁴ Das Russische weist einen silbenzählenden Rhythmus (vgl. Mitciuk et al. 2022, 2) und einen freien Wortakzent auf (vgl. Timberlake 2004, 29, 445). Die bewegliche Akzentsilbe, deren Träger prinzipiell Vokale sind, zeigen sich anhand der phonetischen Korrelate der Längung und Zunahme der Intensität. Dadurch wiederum ergibt sich für die unbetonten Vokale entsprechend eine hinsichtlich der Dauer und der Intensität erfolgende Vokalreduktion (vgl. Timberlake 2004, 29f.).

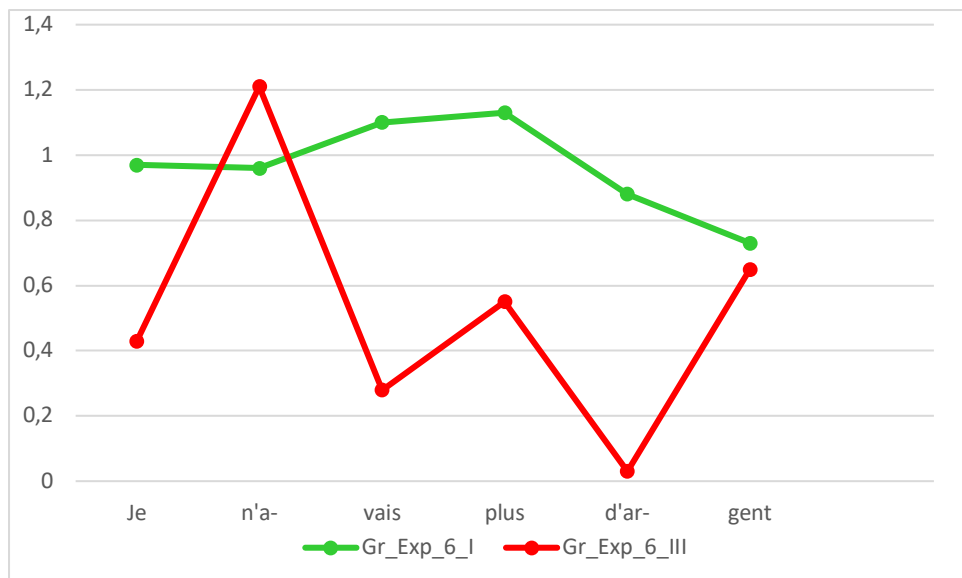


Abbildung 25. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_6 vor der Intervention (Gr_Exp_6_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_6_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Wie Abbildung 25 zeigt, zeigt Gr_Exp_6 einen deutlichen Unterschied der Abweichungswerte vor und nach der Intervention auf. Zwar mag der silbisch sprunghafte Verlauf nach der Intervention zunächst auf eine an einzelne Worte bzw. Silben gebundene Realisierung von Akzentmustern hindeuten, lässt sich jedoch insofern dekonstruieren, als sich alle Silben mit Ausnahme von *n'a-* und *d'ar-* auf ähnlichem Niveau bewegen und der Verlauf durch die bei *n'a-* punktuell hohe und bei *d'ar-* sehr marginale Abweichung zur Zielkontur den oberen Eindruck vermitteln.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Abweichungswerte außer bei der zweiten bei allen Silben nach der Intervention deutlich geringer ausfallen als vorher und sich damit der Zielkontur deutlich annähern. Dies zeigt sich in mehrheitlich hohen Differenzen zwischen den einzelnen Abweichungswerten für die zwei Zeitpunkte (vgl. Tabelle 24).

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr_Exp_6_I	0,97	0,96	1,1	1,13	0,88	0,73
Gr_Exp_6_III	0,43	1,21	0,28	0,55	0,03	0,65
Differenz	-0,54	0,25	-0,82	-0,58	-0,85	-0,08

Tabelle 24. Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_6 vor der Intervention (Gr_Exp_6_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_6_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Für alle drei Sätze insgesamt lässt sich, wie Tabelle 24 aufzeigt, bei Gr_Exp_6 eine Reduktion der Mittelwertabweichung um 0,79 (1,01 vor bzw. 0,22 nach der Intervention) beobachten. Damit weist er die innerhalb der Experimentalgruppe größte Annäherung an die Zielkontur auf. Auf Grundlage des Musikalitätsprofils von Gr_Exp_6 erscheint es evident anzunehmen, dass auch mit eher schwach ausgeprägten musikalischen Ausgangsvoraussetzungen ein L2-Prosodieerwerb im Bereich der Intonation erfolgen kann.

Wird die Phrasierung betrachtet, lässt sich bei der Versuchsperson Gr_Exp_6 im Rahmen des phonologischen Teilbereichs der Intonation eine nur geringe Entwicklung aufzeigen. So realisiert der Lernende Gr_Exp_6 die drei phonologisch analysierten Sätze aus dem Lesetext zu Beginn in insgesamt 10 APn, am Ende in insgesamt 9 APn. Da der Lernende Gr_Exp_6 neben den identisch phrasierten Sätzen 2 (jeweils 4 APn) und 3 (jeweils 3 APn) Satz 1 bei der ersten Aufnahme versehentlich um eine Silbe kürzt (indem er das Prädikat *avais* in die Präsensform *ai* setzt), lässt sich diese Reduktion der APn nicht auf eine veränderte Phrasengestaltung zurückführen, sondern stellt lediglich das Ergebnis des genannten lexikalischen Versehens dar. Aus diesem Grund wird von einer Zählung der APn bei Satz 1 für diese Versuchsperson von einer vergleichenden Betrachtung mit dem späteren Zeitpunkt abgesehen.

Anhand der Rhythmusmaße zeigt sich – bei gleichzeitig leichter Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit (8,15 Segmente/Sekunde vor bzw. 8,61 Segmente/Sekunde nach der Intervention) – zunächst die Zunahme des Vokalanteils (48,68%V vor bzw. 56,03%V nach der Interventionseinheit, vgl. Abbildung 26).

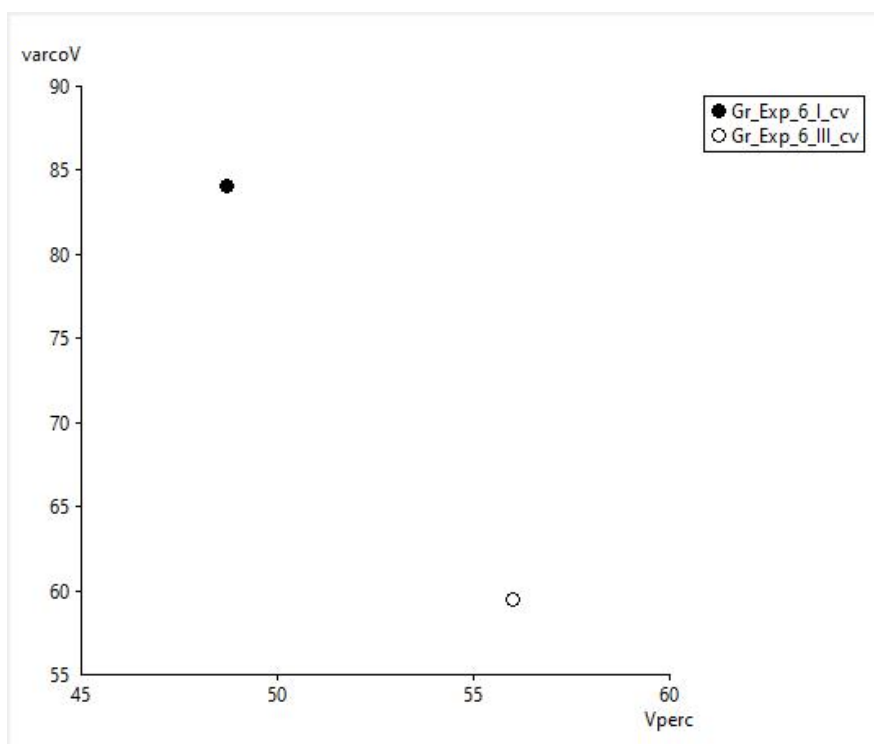


Abbildung 26. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_6).

Die Zunahme des Vokalanteils, die Abbildung 26 aufzeigt, deutet bei einer Tempoerhöhung auf eine Annäherung an die zielsprachliche Rhythmusrealisierung hin, wird angenommen, dass bei einer Temposteigerung %V i. d. R. abnimmt. Dies macht den Lernfortschritt im Sprachrhythmus deutlich. Wie aus Abbildung 26 ebenfalls ersichtlich wird, nimmt auch der Wert für VarcoV (44,87) nach der Intervention ab (59,54), was bei einer Zunahme der

Sprechgeschwindigkeit zu erwarten ist. Damit verbessert sich Gr_Exp_6 in beiden Rhythmusmaßen %V und VarcoV.

Aufgrund des kurzen Umfangs des *DCT* (mindestens drei produzierte Silben pro situativer Antwort wurden für eine Analyse der Phrasierung als unteres Limit angesetzt) wurde Gr_Exp_6 von einer *DCT*-Analyse exkludiert. Dies betont, dass ein gutes Abschneiden in der Lesekompetenz bzw. der Verinnerlichung der gehörten zielsprachlichen Intonationsmuster und Rhythmusaspekte keinen Prädiktor für analog ausgeprägte Kompetenzen in der mündlichen Sprachproduktion darstellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gr_Exp_6 auf Grundlage eines niedrig ausgeprägten Musikalitätsprofils Verbesserungen in der Intonation und im Rhythmus aufweist.

Lernerprofil 8: Gr_Exp_9 (niedriger *PROMS*-Score, keine Musikpraxis)

Die Lernende Gr_Exp_9 weist auf Grundlage wenig ausgeprägter musikalischer Fähigkeiten Lerneffekte im L2-Prosodieerwerb in verschiedenen prosodischen Teildisziplinen auf.

Gr_Exp_9 hat mit einem *PROMS*-Score von 18 den niedrigsten Musikalitätswert innerhalb beider Versuchsgruppen erzielt und verfügt damit über unterdurchschnittliche musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten. Sie übt keine Instrumentalpraxis aus, gibt die mit Singen verbrachte Zeit pro Woche mit null an und beurteilt die eigenen gesanglichen Fähigkeiten mit 1/5. Im Rahmen des *Speech perception test* wurde mit 24 ein etwas über dem Gruppenschnitt liegender Score erzielt. Gr_Exp_9 ist einsprachig deutsch aufgewachsen, ihre erste Fremdsprache ist Englisch, ihre zweite Französisch.

Auf Grundlage dieses Musikalitäts- und Sprachprofils lässt sich bei Gr_Exp_9 eine leichte Reduktion der Mittelwertabweichung der Tonkontur um 0,13 von 1,2 vor der Intervention auf 1,07 nach der Intervention nachweisen. Dies zeigt Abbildung 27 für Satz 1 exemplarisch auf.

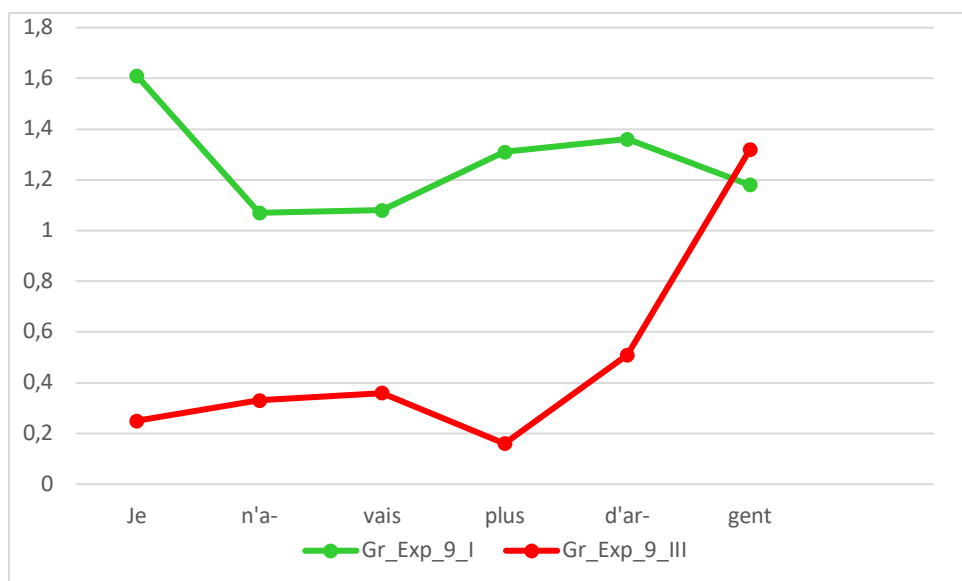


Abbildung 27. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_9 vor der Intervention (Gr_Exp_9_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_9_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

Wie aus Abbildung 27 hervorgeht, lässt sich für Satz 1 *Je n'avais plus d'argent* eine nach der Intervention deutlich geringere Abweichung zur Zielkontur konstatieren als zuvor. So beträgt die Differenz der Abweichung (vgl. Tabelle 25) für die ersten fünf der sechs Segmente mehr als 0,7. Lediglich bei der Finalsilbe ergibt sich ein minimal höherer Abweichungswert (+ 0,14), der allerdings insgesamt als marginal anzusehen ist.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr Exp 9 I	1,61	1,07	1,08	1,31	1,36	1,18
Gr Exp 9 III	0,25	0,33	0,36	0,16	0,51	1,32
Differenz	-1,36	-0,74	-0,72	-1,15	-0,85	0,14

Tabelle 25. Abweichung pro Silbe der Lernenden Gr_Exp_9 vor der Intervention (Gr_Exp_9_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_9_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Die leichte Annäherung an die Zielkontur, die Tabelle 25 anhand der segmentweise ermittelten Abweichungswerte verdeutlicht, gilt für Satz 1. Für Satz 2 und 3 ergeben sich leicht höhere Abweichungen. In der Phrasierung hat sich bei Gr_Exp_9 insofern eine Änderung ergeben, als für Zeitpunkt III bei Satz 2 eine eindeutige Phrasenzählung möglich ist, die vor der Intervention nicht gegeben ist, da ein Versprecher (*j'ai* anstelle von *j'avais*) die realisierte Silbenzahl und damit die Grundlage für eine Interpretation der Phrasierung ändert. Die Sätze 1 und 3 phrasiert Gr_Exp_9 bereits vor der Intervention nahe an der Zielsprachlichkeit. Ihr Lesefluss ist danach zwar höher, führt jedoch zu keiner Änderung der tonalen Ausgestaltung.

Die Ergebnisse der Rhythmusanalyse zeigen, dass Gr_Exp_9 in Hinblick auf den Lesetext auch in der dauerbasierten Dimension Verbesserungen erzielt hat. Die Entwicklung der Rhythmusmaße lässt sich folgender Darstellung entnehmen:

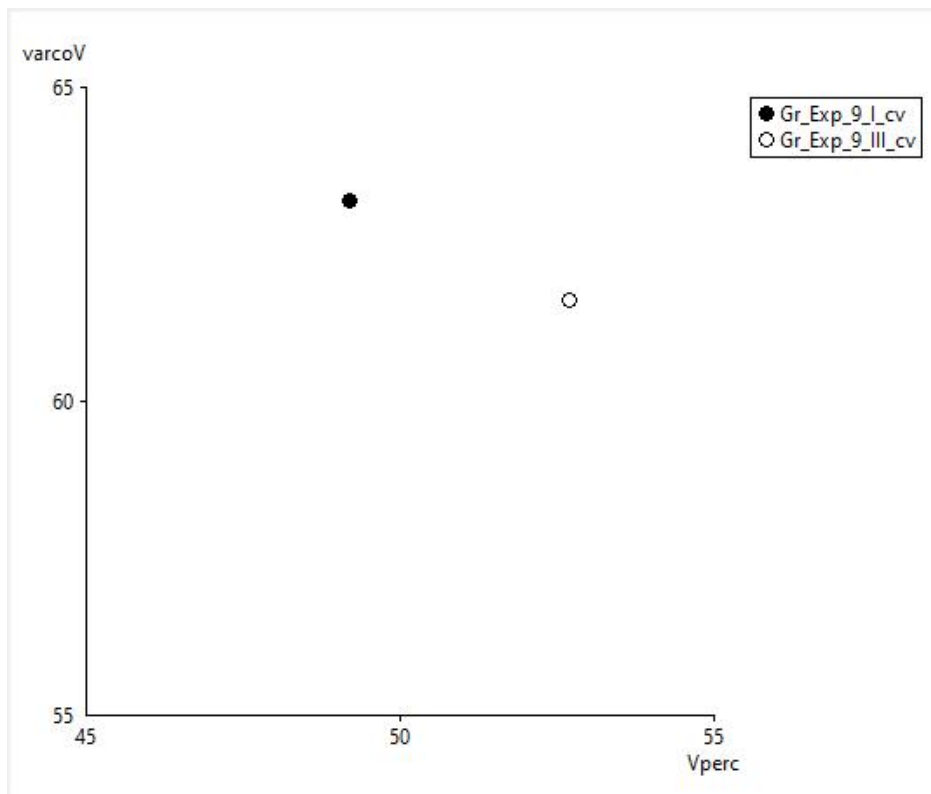


Abbildung 28. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_9).

Wie Abbildung 28 aufzeigt, steigt der für %V ermittelte Wert von 49,19% auf 52,69% nach der Intervention. Da Gr_Exp_9 auch die Sprechgeschwindigkeit steigert (von 7,1 Segmenten/Sekunde vor der Intervention auf 8,04 Segmente/Sekunde nachher) und diese zunächst mit einem Rückgang von %V assoziiert wird,²³⁵ verdeutlicht dessen Zunahme eine Annäherung an die zielsprachliche Realisierung. Analog dazu verhält es sich für das Rhythmusmaß VarcoV, dessen Wert von 63,16 vor der Intervention auf 61,6 nach der Intervention abnimmt (vgl. Abbildung 28), was somit die zielsprachliche Entwicklungstendenz bestätigt.

Angesichts des unterdurchschnittlichen Musikalitätsprofils erscheint es schwierig, Verknüpfungen zwischen den besprochenen prosodischen Entwicklungen mit musikalischen Fähigkeiten herzustellen. Hingegen ließ sich bei Gr_Exp_9 eine besonderer Eifer in Lernaktivitäten konstatieren, die direkt mit dem Singen einhergingen. So könnten hier möglicherweise weitere Faktoren wie etwa eine hohe Arbeitsmotivation sowie ein Angesprochen-Werden durch die Herangehensweise an die Thematik mittels Musik eine Rolle gespielt haben. Daher erscheint es plausibel, dass die trotz schwach ausgeprägtem Musikalitätsprofil aufgezeigten Lerneffekte im L2-Prosodierwerb sich z. T. auf die besonders interessierte Mitarbeit und Zugewandtheit

²³⁵ Es erscheint allerdings plausibel, dass die Werte für %V bei Gr_Exp_9 z. T. mit der bei dieser Lernenden zu beobachtenden *r*-Vokalisierung, z. B. bei *frère*, in Verbindung gebracht werden können. Hierdurch nimmt der Vokalanteil zu, ohne dass dies jedoch ein zielsprachliches Merkmal darstellen würde, im Gegenteil, es handelt bei der *r*-Vokalisierung um einen negativen Transfer aus der L1 der Lernenden. Denn im Deutschen besagt diese Regel, dass „zugrundeliegendes /ʁ/ in der Silbencoda grundsätzlich vokalisiert wird, vgl. z. B. Kultur [køl.ˈtu:ɐ̯] vs. Kulturen [køl.ˈtu:ˌkøŋ]“ (Gabriel et al. 2022b, 58). Dieser Effekt wiederum führt zu einer gewissen Minderung der o. g. zielsprachlichen Annäherung.

zu der Unterrichtseinheit zurückführen lassen, die sich bei Gr_Exp_9 im Vergleich zu lehrwerksbezogenen Unterrichtseinheiten deutlich zeigt. Ebenso können die Verbesserungen in der Tonkontur für Satz 1 womöglich teilweise mit der differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit fremder Sprachklänge verknüpft werden, die Gr_Exp_9 im *Speech perception test* bewiesen hat und die im Rahmen von zielsprachlichen Audiodokumenten auch Teil der Intervention waren.

Lernerprofil 9: Gr_Exp_16 (niedriger *PROMS*-Score, keine Musikpraxis)

Der Lernende Gr_Exp_16 weist mit einem *PROMS*-Score von 28 einen im unteren Durchschnitt liegenden Musikalitätswert auf. Er übt keine Gesangs- oder andere Instrumentalpraxis aus, stuft seine gesanglichen Fähigkeiten bei 2/5 ein und gibt die wöchentlich mit Singen zugebrachte Zeit mit 0,75 Stunden an.²³⁶ Im *Speech perception test* erzielte er mit einem Score von 18 den niedrigsten innerhalb der Experimentalgruppe erreichten Wert. Dies deutet darauf hin, dass es ihm tendenziell schwerzufallen scheint, fremdsprachliche Klänge differenziert wahrzunehmen bzw. diese zu imitieren. Neben Deutsch (L1_2) ist Griechisch²³⁷ seine Erstsprache (L1_1). Als erste Fremdsprache hat er Englisch, als zweite Französisch gelernt.

Abbildung 29 visualisiert die durchschnittliche Abweichung zur Zielkontur für Satz 1.

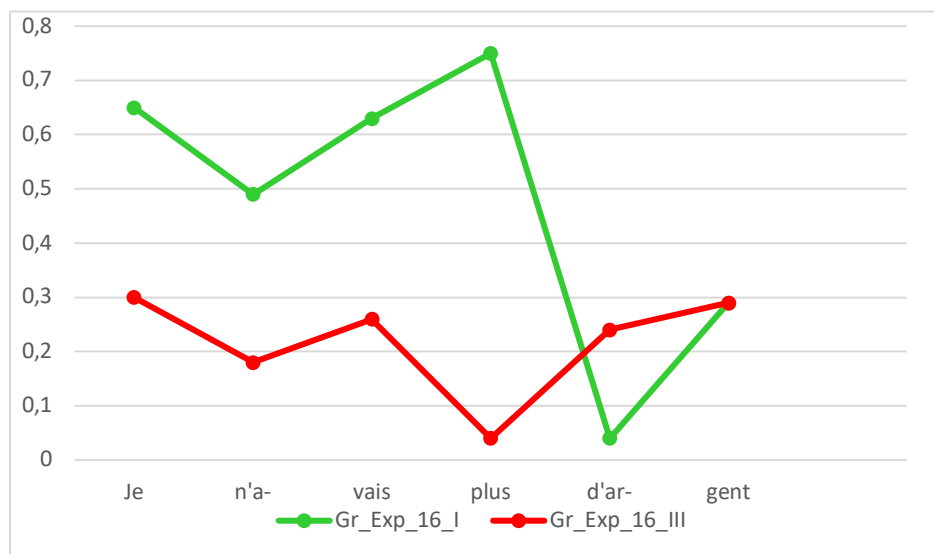


Abbildung 29. Durchschnittliche Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_16 vor der Intervention (Gr_Exp_16_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_16_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘.

²³⁶ Dieser Angabe liegt auf Nachfrage der für diese Klassenstufe in dem laufenden Schuljahr stattgefundenen Musikunterricht zugrunde, auch wenn damit nicht davon ausgegangen werden kann, dass die präzise Frage nach der Aktivität Singen der mit Musikunterricht verbrachten Zeit inhaltlich gleichkommt.

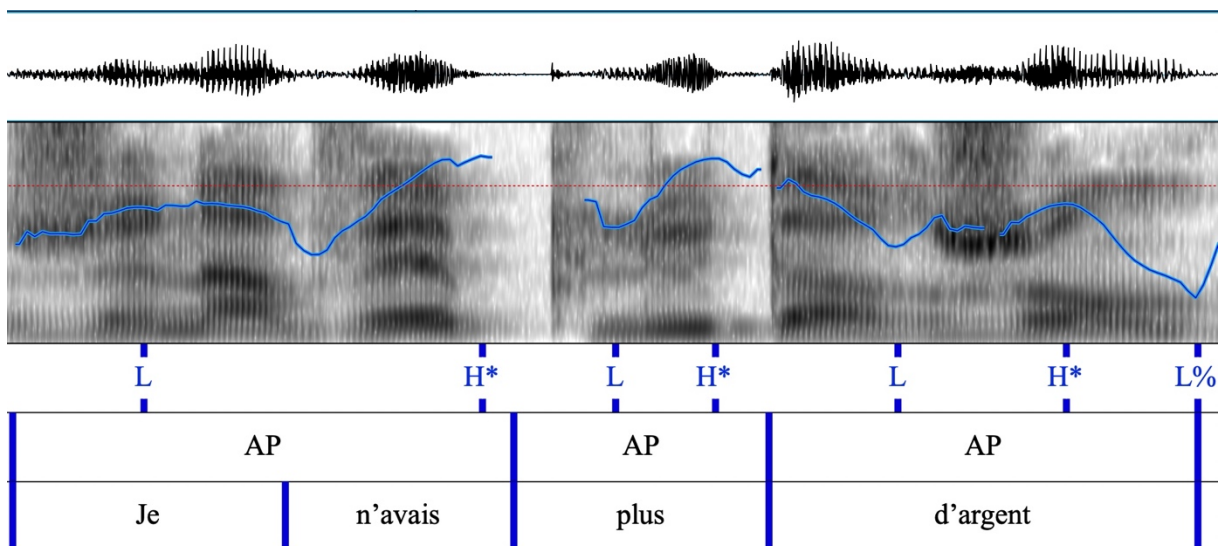
²³⁷ Das Griechische gilt hinsichtlich seiner rhythmischen Struktur als silbenzählend (vgl. Arvaniti 1994, 242) und verfügt nicht, wie das Französische, über ein phrasenbasiertes Intonationssystem, sondern weist einen freien Wortakzent auf. Insofern ist die nicht im Kontext des Fremdspracherwerbs realisierte Intonation bei Gr_Exp_16 sowohl in der L1_1 als auch in der L1_2 zunächst von wortbasierten Akzentmustern geprägt.

Wie Abbildung 29 veranschaulicht, ergibt sich bei Gr_Exp_16 für Satz 1 eine Annäherung an die Zielkontur, da die meisten Abweichungswerte nach der Intervention geringer ausfallen. Eine Ausnahme bildet das letzte Wort *d'argent*. Jedoch steigt der Abweichungswert der Silbe *d'ar* nur minimal an, und die Endsilbe *gent* wird identisch realisiert (vgl. Tabelle 26), sodass diese Werte der Entwicklung auf Satzebene insgesamt nicht grundlegend entgegenwirken.

	Je	n'a-	vais	plus	d'ar-	gent
Gr Exp 16 I	0,65	0,49	0,63	0,75	0,04	0,29
Gr_Exp_16_III	0,3	0,18	0,26	0,04	0,24	0,29
Differenz	-0,35	-0,31	-0,37	-0,71	0,2	0

Tabelle 26. Abweichung pro Silbe des Lernenden Gr_Exp_16 vor der Intervention (Gr_Exp_16_I) und nach der Intervention (Gr_Exp_16_III) vom zielsprachlichen Modell für den Deklarativsatz *Je n'avais plus d'argent* ‚Ich hatte kein Geld mehr‘ (obere Zeilen) sowie Differenz der Abweichung (untere Zeile).

Tabelle 26 verdeutlicht die leichte Annäherung an die Zielkontur. Diese Entwicklung gilt ebenso für Satz 3, hingegen nicht für Satz 2. In der Phrasierung verbessert sich Gr_Exp_16 bei allen drei Sätzen, auch wenn das Ergebnis in keinem der Fälle als zielsprachlich gelten kann, sondern zielsprachlichen Tendenzcharakter aufweist. Insgesamt realisiert Gr_Exp_16 die drei Sätze vor der Intervention in zwölf APn, während er sie danach in neun APn aufteilt. Dabei ergibt sich für jeden Satz eine Reduktion um jeweils eine APn. Die Tonkontur für Satz 1 sieht vor bzw. nach der Intervention wie folgt aus:



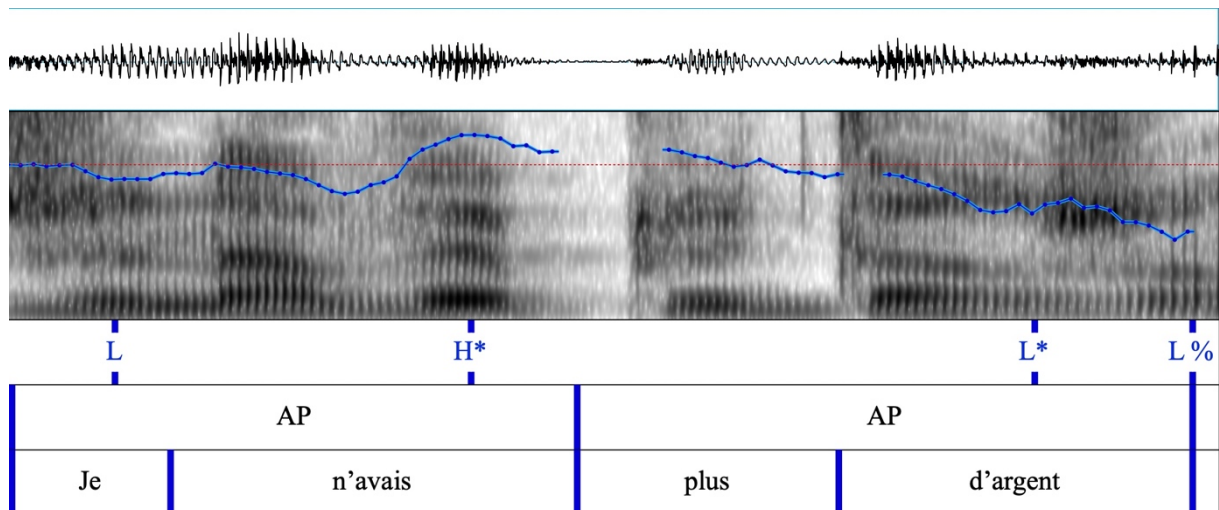


Abbildung 30. Satz 1, realisiert vom Lernenden Gr_Exp_16 vor der Intervention (obere Darstellung) bzw. nach der Intervention (untere Darstellung).

Wie aus Abbildung 30 hervorgeht, realisiert Gr_Exp_16 Satz 1 vor der Intervention in drei APn, nach der Intervention hingegen in zwei. Bei der tonalen Ausgestaltung ergibt sich ein deutlicher Unterschied bei *plus*: Während der Lernende vor der Intervention für das Wort ein zusätzliches lokales Maximum ansetzt, verzichtet er nach der Intervention auf diesen Hochton, und die Tonkontur fällt nach dem einzigen lokalen Maximum bei *n'avais* sukzessive bis zum Satzende hin ab. Trotz dieser Verbesserung wird durch die mit einem Hochton (H*) realisierte Endbetonung bei *-vais* auch nach der Intervention die generelle Problematik des Transfers des Wortakzents aus dem Deutschen auf das Französische nach wie vor deutlich.

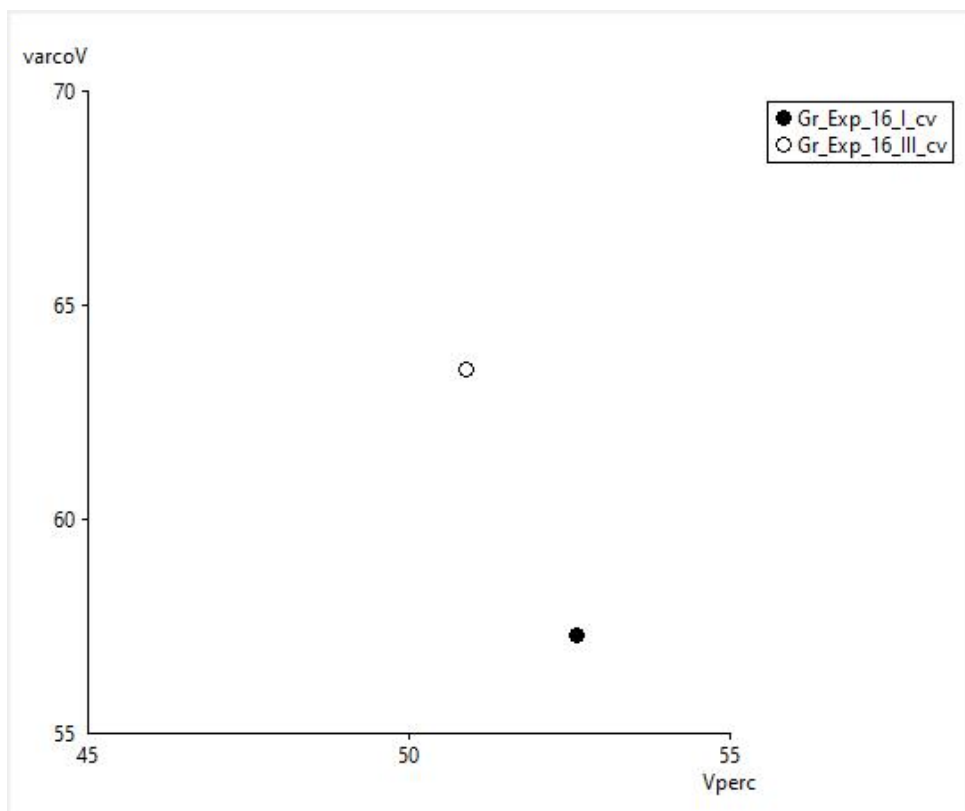


Abbildung 31. Rhythmusmaße Vperc (x-Achse) und VarcoV (y-Achse) zu den Zeitpunkten I und III für den Lesetext (Gr_Exp_16).

Wie aus Abbildung 31 ersichtlich wird, lässt sich bei Gr_Exp_16 hinsichtlich der ermittelten Rhythmusmaße keine Verbesserung aufzeigen, die zielsprachliche Tendenz annehmen, da der Wert für %V (52,55) nach der Intervention niedriger (50,94) und gleichzeitig derjenige für VarcoV (57,31) nach der Intervention steigt (63,52). Beide Rhythmusmaße entfernen sich damit von der zielsprachlichen Realisierung weiter.

Musikalische Parameter	Vom Lernenden Gr_Exp_16 erreichter Score
Melodie	4 / 10
Rhythmus	5,5 / 8
Rhythmus (eingebettet)	2,5 / 8
Klang	0,5 / 10
Akzent	4,5 / 10
Timbre	7 / 8
Tempo	3 / 8
Tonhöhe	1 / 10
Gesamt-Score	28

Tabelle 27. Einzel-Scores im Rahmen des PROMS-S-Musikalitätstests (Gr_Exp_16).

Wie Tabelle 27 aufzeigt, weist Gr_Exp_16 in den vier Teildimensionen, die für den L2-Prosodieerwerb des Französischen relevant erscheinen, mehrheitlich niedrige Werte auf. Die differenzierte Wahrnehmung der zu Rhythmus und Intonation analogen musikalischen Dimensionen (Melodie, Rhythmus, Rhythmus_eingebettet, Akzent, Tonhöhe) fallen ihm eher schwer. Im

Parameter Melodie erreicht Gr_Exp_16 einen Wert von 4/10; die Wahrnehmung der Tonhöhe liegt hingegen nur bei 1/10. Dies mag zunächst im Widerspruch stehen mit der Annäherung an die F₀-Kontur. Da diese jedoch marginal ausfällt (0,05), kann sie kaum als tatsächlicher Lerneffekt gelten und lässt sich daher mit der gemessenen Wahrnehmung musikalischer Tonhöhe in Zusammenhang bringen.

Das Ergebnis der Parameter Melodie (4/10) und Klang²³⁸ (0,5/10; vgl. Tabelle 27) lassen auf ein entsprechendes Profil im *Speech perception test* schließen, das mit dem erreichten Minimal-Score der Gruppe eher gering ausfällt. Gr_Exp_16 kann knapp 50% der musikalischen Akzente erkennen (4/10). Auch einen isoliert präsentierten Rhythmus kann er tendenziell gut wiedererkennen (5,5/8), rhythmische Muster jedoch, die in Musikstücken eingebettet präsentiert sind, eher kaum (2/8). Dies deckt sich z. T. mit den Ergebnissen für die Rhythmusmaße, in denen es ihm eher schwerfiel, rhythmische Muster in zielsprachlicher Form zu realisieren.

Insgesamt gesehen stellt das prosodische Profil von Gr_Exp_16 ein Negativbeispiel dar, das die These stützen kann, gemäß der Lernende mit stark ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten im französischen L2-Prosodieerwerb bevorteilt sein können, da sich gezeigt hat, dass der Lernende mit eher schwach ausgeprägten musikalischen Fertigkeiten nur in wenigen prosodischen Teildimensionen und dort in geringem Maße Fortschritte erzielt. So sind bei dem Lernenden Gr_Exp_16 lediglich hinsichtlich der Phrasierung Verbesserungen aufzuweisen, während die marginale Verbesserung der Tonhöhenkontur kaum als Lernerfolg einzuordnen und keine Verbesserung im Sprachrhythmus nachzuweisen ist.

Zwar lässt sich im didaktischen Kontext grundsätzlich davon ausgehen, dass sich im Unterricht generell alle Lernenden in der behandelten Thematik verbessern können. Jedoch ist dies aufgrund von Störfaktoren, die sich auch außerschulisch zeigen können, sowie Einflussfaktoren, die von der Lehrperson nicht kontrolliert werden können, kaum ausnahmslos zu erreichen. Hierunter scheint das oben diskutierte Lernerprofil zu fallen. Überdies sind bei Gr_Exp_16 zusätzliche Einflussnahmen aus der Herkunftssprache nicht auszuschließen.

²³⁸ Dieser Parameter stellt keine direkte analoge Dimension des Sprachrhythmus bzw. der Intonation dar, erscheint allerdings im Kontext der Wahrnehmung von Wortfolgen fremder Sprachen (*Speech perception test*) relevant.

IV.3.4 Fazit: Entwicklungstendenzen

Aus der Analyse der diskutierten sechs Lernerprofile wird deutlich, dass je nach individueller Perspektivierung höchst variable Zusammenhänge zwischen Musikalitäts- und Sprachprofil einerseits und französischem L2-Prosodieerwerb andererseits erkennbar sind, aus denen sich in der Gesamtschau kaum allgemeingültige Zusammenhänge formulieren lassen. Genauso wenig lässt sich auf Grundlage der erfolgten exemplarischen Einzelfallanalyse und der daraus generierten Erkenntnisse, die hinsichtlich der beobachteten Entwicklungen teilweise stark divergieren, ein eindeutiges Verhältnis von musikalischen Fähigkeiten und dem L2-Prosodieerwerb im Französischen definieren. Vielmehr lassen die empirisch dargelegten Einzelbetrachtungen der Lernerprofile einige Entwicklungstendenzen aufzeigen, die im Folgenden benannt werden.

- 1) Die Kombination von überdurchschnittlich stark ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten im perzeptiven und im produktiven Bereich können den L2-Prosodieerwerb des Französischen begünstigen (vgl. Gr_Exp_2). Sie beeinflussen ihn jedoch nicht zwangsläufig positiv (vgl. Gr_Ko_1).
- 2) Überdurchschnittlich stark ausgeprägte musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten (perzeptiv-musikalische Fähigkeiten) führen nur mit entsprechenden analog vorliegenden ausgeprägten (aktiven) musikpraktischen Fähigkeiten zu einer Verbesserung des L2-Prosodieerwerbs des Französischen (vgl. Gr_Exp_8).
- 3) Stark ausgeprägte musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten können ohne musikpraktische Fertigkeiten zu einer Verbesserung der Grundfrequenzkontur (phonetische Dimension der Intonation) führen, ohne jedoch mit Lernfortschritten in der Phrasierung bzw. im Rhythmus einherzugehen (vgl. Gr_Ko_7).
- 4) 3) unterliegt einer Restriktion: Stark ausgeprägte musikalische Fähigkeiten sind für einen L2-Prosodie-Fortschritt des Grundfrequenzverlaufs nicht zwangsläufig erforderlich, sodass sich Annäherungen an die Zielkontur auch bei Lernenden ohne hohen *PROMS*-Score ergeben (vgl. Gr_Exp_6; Gr_Exp_9).
- 5) 2) gilt umgekehrt: Überdurchschnittlich stark ausgeprägte musikalische Fertigkeiten in der Musikpraxis (produktiv-musikalische Fähigkeiten) führen nur mit entsprechenden analog vorliegenden ausgeprägten perzeptiv-musikalischen Fähigkeiten zu einer erkennbaren Verbesserung des L2-Prosodieerwerbs des Französischen.²³⁹
- 6) Ausgehend von der Feststellung, dass ausgeprägte musikalisch-rhythmische Wahrnehmungsfähigkeiten mit Fortschritten im rhythmisch-sprachprosodischen Bereich einhergehen können (vgl. Gr_Ko_1), kann davon ausgegangen werden, dass zwischen den beiden

²³⁹ Diese Erkenntnis erscheint bereits daher einleuchtend, da – ebenso wie für die Sprache geltend – auch in der Musik die Voraussetzung für praktische Fähigkeiten (Produktion) in deren Wahrnehmung (Perzeption) liegt. Nur wenn akustische Differenzen fein gefiltert werden, können diese auch im eigenen Praktizieren hörbar gemacht werden. Diese Wenn-Dann-Beziehung macht die enge Verflechtung von Musik und Sprache einmal mehr deutlich.

rhythmischen Dimensionen ein Zusammenhang besteht, der den Erwerb sprachrhythmischer Strukturen begünstigen kann.

- 7) 6) unterliegt einer Restriktion: Verbesserungen im Sprachrhythmus können auch ohne ausgeprägte perzeptiv-musikalische Fähigkeiten erfolgen (vgl. Gr_Exp_6).
- 8) Die Sprachbiografie nimmt insofern erheblichen Einfluss auf den Intonationserwerb des Französischen als L2, als Vorerfahrungen in Tonsprachen, die eine hohe Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit (Tonhöhendistinktion) inkludieren, Lernvorteile im Intonationserwerb mit sich bringen (vgl. Gr_Exp_8), da die Tonhöhenwahrnehmungsfähigkeit eine der zentralen Voraussetzungen darstellt, um Grundfrequenzverläufe zielsprachlich zu realisieren.
- 9) Die Kombination aus hoch ausgeprägten musikalischen und sprachlichen (Tonhöhen-)Wahrnehmungsfähigkeiten geht mit überdurchschnittlichen, zielsprachlichen Leistungen in der L2-Phrasierung einher (vgl. Gr_Exp_8).
- 10) Unabhängig von sprachanalytisch messbaren Parametern scheinen außersprachliche Faktoren wie z. B. eine positive Haltung gegenüber der Beschäftigung mit Liedern und der Aktivität des Singens einen positiven Einfluss auf aus der Intervention resultierende Lernentwicklungen auszuüben (vgl. Gr_Exp_9; Gr_Exp_12).

Die Einzelfallanalyse hat gezeigt: Es lassen sich individuell höchst vielfältige Ausprägungen sowohl in den einzelnen Parametern hinsichtlich der Musikalität und der sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen als auch hinsichtlich des unter Berücksichtigung dieser Faktoren untersuchten L2-Prosodieerwerbs konstatieren. Auf die Teilforschungsfrage 3 zum Zusammenhang von Musikalität und potenziellen Lernvorteilen hinsichtlich des L2-Prosodieerwerbs des Französischen ergibt sich folgende Antwort:

Lernende mit stark ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten können hinsichtlich des L2-Prosodieerwerbs nicht generell als bevorteilt bezeichnet werden. Dies gilt insbesondere für den Parameter der Intonation (phonetische Perspektivierung). Vielmehr lässt sich diese Antwort auf die Teilforschungsfrage 3 je nach Zusammenspiel der in Abbildung 9 erfassten Parameter differenziert beantworten. Dies bedeutet, dass es einer individuellen Betrachtung der Lernerprofile bedarf. Trotzdem können hoch entwickelte perceptive musikalische Fähigkeiten kombiniert mit einer (mehrjährigen) Instrumentalpraxis, wie unter 1) formuliert, Grund zur Annahme eines L2-Prosodie-Lernprozesses sein. So hat sich gezeigt, dass bei Versuchspersonen, die eine hohe Musikalität in Perzeption und Produktion aufweisen, deutliche Lernfortschritte in dauer- und/oder tonhöhenbasierten Parametern sichtbar werden.

V. Gesamtdiskussion

Die Lernenden der Experimentalgruppe konnten im Zuge der Interventionseinheit in klarem Maße Verbesserungen im Rhythmus des Lesetexts erzielen. Mit Ausnahme von Gr_Exp_12 und Gr_Exp_16 zeigten alle eine Zunahme des Vokalanteils im Sprachsignal, obgleich die Sprechgeschwindigkeit bei der Mehrheit der Lernenden im Laufe der Einheit anstieg. Da ein schnelleres Sprechtempo i. d. R. in einem geringeren Vokalanteil resultiert, spricht die Zunahme von %V für ein zielsprachlicheres Rhythmusmaß trotz bzw. gerade bei der Lektüre erfolgter Temposteigerung. Dies liegt daran, dass in silbenzählenden Sprachen wie dem Französischen der prozentuale vokalische Anteil im Sprachsignal im Vergleich zu akzentzählenden Sprachen generell höher liegt.

Da bei keiner der elf Versuchspersonen aus der Kontrollgruppe eine Zunahme von %V auftritt (und dabei auch nicht bei den drei Lernenden, die am Ende ein langsames Sprechtempo realisiert haben, was tendenziell mit einer solchen Zunahme verknüpft werden könnte), kann der Schluss gezogen werden, dass die Experimentalgruppe hinsichtlich des Rhythmusmaßes %V einen deutlichen Lernfortschritt erzielt hat.

Hinsichtlich VarcoV verhält es sich ähnlich. Die Mehrheit der Lernenden aus der Experimentalgruppe zeigt eine Abnahme auf, während sich eine solche in der Kontrollgruppe lediglich bei drei von elf Lernenden zeigt. Damit lässt sich die Teilforschungsfrage 1 zum Zusammenhang von Musikeinsatz und dem Parameter Rhythmus klar positiv beantworten.

Ein zweiter deutlicher Entwicklungsschub liegt in der Zunahme des Sprachflusses, der bei den Lernenden der Experimentalgruppe (sowie teilweise auch bei den Lernenden der Kontrollgruppe, die den Minimalinput erhielt) zu konstatieren ist. Dieser höhere Sprachfluss bei der Textlektüre findet sich, wie im Rahmen der Lernerprofile besprochen, in einigen Aussagen von Lernenden in den Tiefeninterviews wieder, was darauf hindeutet, dass diese Komponente bei vielen Lernenden im Sinne metasprachlicher Bewusstheit als Lernprozess bei sich selbst erkennbar war. Diese lässt sich im Nachgang der Intervention daher als insgesamt stärker entwickelt beurteilen, da die Lernenden durch die intensive Auseinandersetzung mit der französischen Prosodie generell für die prosodischen Parameter – so u. a. den Sprachfluss – sensibilisiert wurden.

So lässt sich diese Entwicklung neben den Audiodaten anhand einiger Interviewaussagen von Lernenden nachvollziehen, die darauf schließen lassen, dass die Lernenden durch die Intervention eine größere Bewusstheit für prosodische Struktureinheiten (vgl. u. a. Gr_Exp_10, #00:03:31-0#) und den Blick vom Segment hin zur Phrase²⁴⁰ bzw. über die Phrase hin zum Text als Ganzes (vgl. u. a. Gr_Exp_14, #00:27:11-2#) entwickelt haben.

Die Idee eines Lernenden zur weiterführenden Implementierung der Prosodie anhand von Musik diesbezüglich liegt darin, einem neuen Text eine Melodie zuzuordnen und im

²⁴⁰ Vgl. u. a. Gr_Exp_1, #00:13:44-0#; Gr_Exp_8, #00:22:10-1#, Gr_Exp_10, #00:03:31-0#.

Memorieren dieser nicht nur den Text abrufen zu können, sondern die damit assoziierte Melodie dazu zu nutzen, den musikalischen Fluss auf den gelesenen bzw. gesprochenen Text zu übertragen (vgl. Gr_Exp_5, #00:14:04-6#). Somit könnte die Musik als direktes Mittel zur Vermittlung und Einübung des Sprachflusses dienen.

Bezüglich der Intonation sind neben einzelnen Verbesserungen in der Grundfrequenzkontur im phonetischen Teilbereich bei drei Viertel der Lernenden aus der Experimentalgruppe Verbesserungen im Bereich der Phrasierung wahrzunehmen, während drei der vier übrigen Lernenden eine identische Anzahl an APn und damit eine in denselben prosodischen Struktureinheiten produzierte Phrasierung realisierten. Lediglich bei einer Versuchsperson war zu Beginn der Intervention eine Akzentphrasenzählung aufgrund mangelnden Leseflusses nicht möglich; hier zeigt sich hingegen im Verlauf der Intervention die oben erwähnte Zunahme des Sprachflusses im Sinne einer Grundlagenkompetenz für eine adäquate zielsprachliche Phrasierung. Ebenso muss davon ausgegangen werden können, dass die entsprechende Phrasierung nicht aufgrund mangelnden Leseflusses, etwa in Folge vorliegender Unsicherheiten bezüglich segmentaler Ausspracheaspekte, in ihren einzelnen Phrasierungsmustern nicht eindeutig zu erkennen und einzuordnen ist.

Als weiterer Effekt der Intervention ergab sich bei dreizehn von sechzehn Lernenden der Experimentalgruppe sowie bei acht von elf Lernenden der Kontrollgruppe eine höhere Sprechgeschwindigkeit. Dies lässt sich im Zuge der Sensibilisierung für die *groupes rythmiques* sowie in unmittelbarem Zusammenhang mit dem erhöhten Sprachfluss betrachten. Diese Beobachtungen erscheinen vor dem Hintergrund durchgeführter musikbezogener Lernaktivitäten in der Intervention aufschlussreich, die sowohl mit den Parametern Rhythmus als auch mit dem Sprachfluss sowie (indirekt mit) der Sprechgeschwindigkeit assoziiert werden können. Denn einer der zentralen Aspekte der Intervention bestand in der Erarbeitung der o. g. *groupes rythmiques* sowie in der Sensibilisierung der Lernenden für die prosodische Hierarchie im Sinne der Ausrichtung auf ganze prosodische Äußerungen. Dies ist aus theoretischer Sicht zwar vielmehr in unmittelbarem Kontext der Intonation zu betrachten, konnte in der Intervention allerdings zunächst in Form von Lernprozessen in den Bereichen Sprachfluss und Sprechgeschwindigkeit vollzogen werden, die in ihrer Kombination für einen zielsprachlicheren Prosodieerwerb sprechen und die Grundlage für eine adäquate zielsprachliche Akzentdistribution darstellen.

Dass sich auch hinsichtlich der Akzentdistribution Lernentwicklungen gezeigt haben, lässt sich anhand der in der Experimentalgruppe mehrheitlich reduzierten Anzahl an APn nachweisen, die damit eine in größeren prosodischen Struktureinheiten realisierte Phrasierung nahelegen. Damit lässt sich die Teilforschungsfrage 2 zum Zusammenhang von Musikeinsatz und Entwicklung der Intonation, zumindest bezogen auf die phonologische Ebene, positiv beantworten. Hinsichtlich der phonetischen Ebene, d. h. des Grundfrequenzverlaufs, hat sich eine Verbesserung nur bedingt ergeben.

Es erscheint relevant hervorzuheben, dass es der Lerngruppe in der Gesamtheit offensichtlich leichter fiel, hinsichtlich der Rhythmusmaße %V und VarcoV zielsprachlich zu agieren als hinsichtlich der Intonation (Grundfrequenzverlauf), bei der für die Gesamtheit der Versuchsgruppe mit Musik-Input angesichts höchst variabler Lernerdaten keine statistisch signifikanten Verbesserungen nachzuweisen waren. So hat sich auf Grundlage der Datenbasis der vorliegenden Studie bei der Untersuchung der Zielkontur ein Bild ergeben, das bezogen auf die Gesamtentwicklung der Experimentalgruppe eher durch einzelne personengebundene Verbesserungen und durch Heterogenität als durch Homogenität geprägt ist.

Dies kann u. U. darauf zurückgeführt werden, dass das wortbasierte Intonationssystem des Deutschen derart stark internalisiert ist, dass ein Umstellen dieser Grundannahme eines Lernwegs bedarf, der eine längere Zeitdauer erfordert. Denn eine solche Umstellung erfordert zunächst eine Sensibilisierung für den Gegenstand, bevor eine konkrete Realisierung möglich wird. Dies ist im Kontext der oftmals im Rahmen der Aussprachedidaktik erwähnten Forderung zu sehen, diese stets nur langfristig beeinflussen zu können.

Die skizzierten Gesamtentwicklungen lassen sich durch die Analyse des *DCT* in ihrer Tendenz sowohl mit Bezugnahme auf die Erkenntnisse zu den prosodischen Parametern Rhythmus als auch Sprachfluss und -geschwindigkeit (bei den *DCT* nicht Lesefluss, aber in semi-spontaner mündlicher Dimension produzierter Sprachfluss) bestätigen. Hinsichtlich der Phrasierung lässt sich konstatieren, dass auf Grundlage von hinsichtlich der Anzahl der APn divergierenden Realisierungen gearbeitet wurde. Jedoch auch dabei lässt sich aufzeigen, dass bei den Lernenden, bei denen zu beiden Zeitpunkten eine eindeutige Phraseneinteilung gegeben war, sich diese mehrheitlich dahingehend entwickelte, dass im Zeitverlauf pro Phrase eine größere Anzahl an Silben untergebracht und damit eine in größeren prosodischen Strukturen realisierte Phrasierung zu beobachten war.

Schließlich gilt der Teilforschungsfrage 3 Aufmerksamkeit, der Frage nach dem möglicherweise unterschiedlich großen Fortschritt in der Arbeit mit Liedern und Musik vor dem Hintergrund unterschiedlich ausgeprägter Musikalität sowie musikalischen Vorerfahrungen. Wie sich den geführten Tiefeninterviews als Tendenz entnehmen lässt und im Rahmen des Lernerprofils 2 bereits diskutiert wurde, sprechen die Interviewten grundsätzlich allen Lernenden ein Potenzial zum Prosodieerwerb mittels Musik zu, zunächst unabhängig davon, ob mit eher schwach oder stark ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten. So kann gesagt werden, dass die Lernenden mit hohen musikalischen Fähigkeiten insofern bevorteilt sind, als sie mit der Vermittlungsebene Musik bereits vertraut sind und daher die Vorgehensweise bei der Erarbeitung neuer Lerninhalte durch die Auseinandersetzung mit Liedern bereits (besser) kennen. Dass dadurch allerdings eine Verbesserung hervorgeht, der den anderen Lernenden nicht zugeschrieben werden könnte, hat sich in den Analyseergebnissen genauso wenig wie in den Interviewdaten erhärtet.

Von der Arbeit mit Musik können daher alle Lernenden profitieren – in manchen Fällen sogar diejenigen Lernenden ohne stark ausgeprägte musikalische Fähigkeiten dadurch in höherem Maße, dass sie ein höheres Lernpotenzial durch die neue Sichtweise und Lernperspektive der Verknüpfung von Sprache und Musik ausschöpfen können. Dies kann dann der Fall sein, sofern davon ausgegangen wird, dass Lernende mit hoch entwickelten musikalischen Fähigkeiten UND gleichzeitig einem guten ‚Ohr für fremde Sprachen‘ (wie etwa Gr_Exp_8) auf einem bereits insgesamt näher bei den L1-Daten angesiedelten Niveau beginnen und daher auf dieser Grundlage keine gleich steile Lernkurve mehr zu erwarten ist als dies bei Lernenden mit einem insgesamt schwächeren Niveau der Fall ist.

In Rückbezug auf die unter IV.3 formulierten Entwicklungstendenzen kann festgehalten werden, dass eine generelle Bevorteilung derjenigen Lernenden mit hoch ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten nicht festzustellen ist, wenngleich ein solches musikalisches Profil die Chance bietet, mit dem bereits vertrauten Mittel Musik den Zugang zum Unterrichtsgegenstand zu vereinfachen. Dies kann hingegen auch oder gerade bei Lernenden ohne dezidiert ausgebildete musikalische Kompetenzen der Fall sein, sodass die Teilforschungsfrage 3 zum Zusammenhang von Musikalität und französischem L2-Prosodieerwerb nur unter individueller Berücksichtigung der jeweils vorliegenden sprach- und musikprosodischen Parameter differenziert zu beantworten ist.

Daneben gilt festzuhalten, dass alle (interviewten) Lernenden den Eindruck haben, durch die Intervention die eigenen Fähigkeiten, in der Zielsprache flüssig zu sprechen (ob gelesen oder semi-spontan artikuliert), verbessert zu haben. Dies hat sich im Rahmen der Einzelfallanalyse bei allen sieben Lernerprofilen der Experimentalgruppe (in den Audiodaten) gezeigt und bestätigt damit den Eindruck der Lernenden hinsichtlich ihres Lern-Outcomes. Als primärer Lernfortschritt hat sich bei der großen Mehrheit der Experimentalgruppe eine Annäherung an die zielsprachliche Rhythmusrealisierung nachweisen lassen, die allerdings – im Gegensatz zum Sprachfluss – den (interviewten) Lernenden selbst im Nachgang der Intervention weniger bewusst zu sein scheint, da dieser prosodische Aspekt im Rahmen der Interviews zu den eher weniger genannten gehört (u. a. bei Gr_Exp_15, #00:08:25-4#). Dies deutet darauf hin, dass die generelle Feststellung, mittels des Musik-Inputs die Bewusstheit der Lernenden hinsichtlich der Prosodie geweckt bzw. verstärkt zu haben, eher allgemeingesprochen im Sinne einer Bewusstheit für die Verbindung von Sprache und Musik sowie von Parametern, die in beiden Bereichen auftreten, festgehalten werden kann denn als dezidiert auf einzelne prosodische Parameter gemünzte Beobachtungen (ausgenommen den Sprachfluss) (vgl. u. a. Gr_Exp_1, #00:26:42-8#; Gr_Exp_15, #00:04:44-0#).

Allerdings stellt die Tatsache, dass die Lernenden in ihrer Selbstreflexion der Lerneinheit mehrheitlich vom Aneinanderreihen verschiedener „Wortketten“ (Gr_Exp_5, #00:00:46-1#, #00:04:40-0#), „Wortgruppen“ (Gr_Exp_1, #00:12:28-4#) und *groupes rythmiques* (vgl. u. a. Gr_Exp_3, #00:11:19-9#) sprechen, innerhalb derer die einzelnen Wortgrenzen im

Französischen i. d. R. akustisch nicht markiert sind, den Outcome der Experimentalgruppe im Sprachrhythmus heraus. Die Erarbeitung der zielsprachlichen silbenzählenden Struktur stand innerhalb der Intervention mit im Zentrum und konnte verglichen mit der Intonation, die durch die stets präsente Variabilität (insbesondere bei längeren Phrasen) eher schwieriger anzueignen bzw. in klare Regeln zu fassen ist, von den Lernenden leichter erworben bzw. weiterentwickelt werden.

Dies lässt sich v. a. mit den (vielen) Arbeitsphasen aus der Intervention in Verbindung bringen, in denen die Lernenden Äußerungen in prosodische Struktureinheiten segmentiert haben. Dadurch wurden die Lernenden intensiv mit der rhythmisch-prosodischen Struktur des Französischen konfrontiert. Gleichzeitig gilt festzuhalten, dass diese Erarbeitungsphase der Markierung von Wortgruppen laut Selbstaussage einiger Lernender (vgl. u. a. Gr_Exp_1, #00:12:28-4#; Gr_Exp_3, #00:11:19-9#) eine Arbeitsphase mit ausgesprochen transparenter und klarer Vorgehensweise aufzeigte, die den Lernenden zusätzliche Orientierung und Transparenz bot und so (auch aufgrund der klaren Vorgabe einzelner Arbeitsschritte) beim Erarbeiten half.

Eine weitere Schwierigkeit mag in den vielen Fällen gelegen haben, in denen hörbar wurde, dass eine Liedmelodie gegenläufig zur (unabhängig vom Kontext Lied erfolgten) zielsprachlichen gesprochenen Akzentrealisierung gestaltet ist und insofern hier die Arbeit mit Liedern zwar für die Möglichkeit der Nicht-Kongruenz von Liedmelodie und textlicher Sprachmelodie sensibilisiert, dadurch aber deren Erwerb nicht (automatisch) zu erleichtern scheint. So manifestierte sich im Rahmen der Interviews diesbezüglich eine divergierende Einordnung; während einige Lernende das Aufzeigen o. g. Differenzen als verwirrend empfanden (vgl. u. a. Gr_Exp_5, #00:10:06-5#), schien es einigen anderen Lernenden hilfreich und wertvoll, um durch die Perzeption von Differenzen im Gesprochenen und Gesungenen dem (teilweise) unterschiedlich realisierten Phänomen Intonation auf die Spur zu kommen (vgl. u. a. Gr_Exp_1, #00:18:32-6#; Gr_Exp_2, #00:10:17-9#).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Rahmen der Intervention die Sprachen Französisch und Deutsch hinsichtlich des Sprachrhythmus klar gegenübergestellt sowie die entsprechenden Unterschiede nachvollzogen werden konnten. Ersteres lässt sich für die Intonation zwar ebenso festhalten, doch scheint den Lernenden der Erwerb der zielsprachlichen Akzentdistribution im Falle des Französischen aufgrund der hohen Variabilität schwerer gefallen zu sein. So lässt sich konstatieren, dass der Parameter Rhythmus im Rahmen der Intervention in höherem Maße erworben werden konnte als die Intonation (Teilforschungsfragen 1 und 2), einerseits durch die größere Trennschärfe und eindeutige Zuordnung zielsprachlicher rhythmischer Strukturen sowie andererseits durch das intensive und regelmäßige Üben im Segmentieren von Äußerungen und Erkennen von *groupes rythmiques*, mit und ohne musikalischen Kontext (in Liedtexten bzw. in von Musik unabhängigen Texten). Hierbei scheint die musikalische Phrasenbildung in Liedern den Lernenden für das Erkennen und insbesondere für das eigene Realisieren von

Phrasen innerhalb größerer textlicher Einheiten geholfen zu haben – eine Beobachtung, die wiederum mit der Zunahme des Sprachflusses einhergeht.

Eine aus dieser Erkenntnis gewonnene Empfehlung für den Französischunterricht mit Ziel des Aussprachetrainings auf segmentaler sowie prosodischer Ebene kann daher in der regelmäßigen Verwendung von Liedern als Mittel der Präsentation flüssig produzierter Sprache liegen. Der durch die Musik transportierte Fluss – im musikalischen Sinne der der Musik inhärente ‚Flow‘ – kann die Lernenden dabei für den stetig wahrzunehmenden Sprachfluss, die *chaîne parlée*, sensibilisieren. Dies kann ihnen so auf dem Weg zu einer flüssigeren Sprachkompetenz helfen, sowohl in Bezug auf gelesene als auch in Bezug auf spontan produzierte Sprache. Klar ist, dass die Wahl von entsprechend adäquaten Liedern insgesamt erheblichen Einfluss auf das Potenzial der aus der Musik zu übertragenden Elemente auf den L2-Erwerb hat. In diesem Kontext lassen sich insbesondere Lieder in Strophenform, die der Vermittlung des Liedtexts große Bedeutung beimessen, als besonders geeignet erwähnen, da hier die Phrasen i. d. R. in der für die gesprochene Sprache charakteristischen Form präsentiert werden. Somit lässt sich der Sprachfluss mittels französischer Lieder einüben, deren Liedtext in seiner musikalischen Gestalt der gesprochenen Sprache generell nahekommt. Maßgeblicher Faktor hierbei spielt daher die möglichst identisch wahrzunehmende Präsentation des Liedtexts im Vergleich zur gesprochenen Sprache, sodass jede Art von Analogie genutzt werden und gleichzeitig eine andernfalls durch die Musik u. U. transferierte Inkohärenz in Bezug auf Phrasengestaltung ausgeschlossen werden kann. Als ein konkret zu nennendes Beispiel, das im Rahmen der Intervention Verwendung fand, kann das Lied *Comme ci, comme ça* angeführt werden, bei dem die prosodische Phrasierung in der textlichen Gestaltung bei einem Transfer der gesungenen Version auf die gesprochene Sprache größtenteils kongruent ausfällt.

Gleichzeitig lässt sich im Nachgang der Intervention die Eignung von Musik als Vermittlungsmittel insbesondere mit Blick auf die französische Prosodie herausstellen. So hat sich gezeigt, dass der jeder Musik mit Text inhärente Längungseffekt, der sich aus der Verflechtung der Einzelsegmente mittels Vokallängung in Bezug auf die Melodiegebung ergibt, besonders vor dem Hintergrund des Französischen als silbenzählende Sprache Potenzial zur Nutzbarmachung im Erwerb prosodischer Aussprachephänomene bietet. Dies wird durch eine im Vergleich zum spontanen Sprechen häufig geringere Geschwindigkeit der Realisierung des Sprachmaterials beim Singen verstärkt. Damit erscheint die Musik als Vermittlungsebene der Zielgestalt der französischen Prosodie insofern ähnlich (und damit als Vermittlungsebene nützlich) zu sein, als die für die Realisierung des phrasenfinalen Akzents charakteristische deutliche Längung einzelner Phrasenteile bereits in der Musik vorliegen. Dadurch ergibt sich nicht nur ein insgesamt tendenziell hoher Vokalanteil beim Singen, wie für das silbenzählende gesprochene Französisch typisch ist (vgl. Payne 2022, 282; II.1.2.1.1), sondern ebenso Potenzial zum Transfer des besonders prominenten Längungseffekts des Finalakzents (vgl. II.1.2.2.1). Der generell hohe Vokalanteil in gesungener Sprache, der für das gesprochene Französisch ebenso

charakteristisch ist, kann die Realisierung des Sprachflusses in *chaînes parlées* fördern, wie es sich u. a. im Rahmen der Interventionsdaten sowie der Interviewanalyse gezeigt hat.

Angesichts der Tatsache, dass nicht alle individuell betrachteten Lernenden, die Verbesserungen in einzelnen prosodischen Dimensionen aufzeigen, gemäß dem *PROMS*-Score eine hohe Musikalität aufweisen, läge der Schluss nahe, dass die Musikalität u. U. doch ein weniger großer Einflussfaktor im Kontext des fremdsprachlichen Prosodieerwerbs darstellt, als auf Grundlage des unter II. dargelegten Forschungsstands sowie theoretischer Überlegungen zur Analogie prosodischer Dimensionen in Musik und Sprache angenommen. Davon ausgehend könnte geschlussfolgert werden, dass der Musikeinsatz im Französischunterricht wenig maßgebliche Veränderungen im Prosodieerwerb der Zielsprache mit sich bringt. Doch erscheint an dieser Stelle ein Augenmerk auf das zugrunde gelegte Konzept von Musikalität essenziell.

So bleibt teilweise offen, inwiefern es u. U. einer vielschichtigen, komplexeren Messung von Musikalität bedarf als im Rahmen der Studie mittels des *PROMS-S*-Musikalitätstests erfasst werden konnte: Bei letzterem handelt es sich um einen Test, der aus den in III.5.1 dargelegten Gründen für die vorliegende Studie ausgewählt wurde – der Test war in seiner Short-Form für die Lernenden in erster Linie problemlos zu realisieren, setzt man einen Vergleich mit weiteren, zum Teil deutlich komplexer angelegten Musikalitätstests an, die musikalisch deutlich komplexere Phrasen beinhalten (vgl. III.5.1). Gleichzeitig wird bei diesem Test, der zugleich kulturunspezifisch ist, die Messung der Musikalität und dadurch das zugrunde gelegte Konzept von Musikalität auf verschiedene kleine Einzelemente im Sinne isoliert zu betrachtender Teildimensionen reduziert. Doch bedarf es stets auch wieder eines Zusammenfügens dieser Teildimensionen, da sich die Musikalität – etwa bei dem im Rahmen der Intervention fokussierten Singen – nicht in voneinander unabhängigen musikalischen Teilbereichen, sondern in deren verflochtenem Zusammenspiel, d. h. in deren Interaktion zeigt, die daher stets mehrdimensional angelegt ist (vgl. II.4.1). Daher lässt sich die Musikalität (als zu betrachtender Einflussfaktor im Prosodieerwerb) nicht auf einzelne isolierte Aspekte herunterbrechen, wie es jedoch – in erster Linie der Pragmatik halber – im Rahmen der Interventionsstudie mit Absolvieren des *PROMS-S*-Musikalitätstests erfolgt ist.

So kann die Musikalität als komplexes – und darunter das Singen als hochgradig sensorisches – und vokal-motorisches Phänomen (vgl. Christiner 2020, 63f.; Christiner et al. 2022a, 10; Christiner et al. 2022b, 17f.) auf eine Weise auf die untersuchten prosodischen Lernsituationen Einfluss genommen haben, auf die sie im Rahmen des der Arbeit zugrunde gelegten Musikalitätskonzepts in ihrer Komplexität womöglich nicht hinreichend erfasst werden konnte. Aus diesem Grund könnte es vor dem Hintergrund der Komplexität sowohl der Musikalität und des Singens als auch der Prosodie, die ebenso als vielschichtiges Phänomen in Erscheinung

tritt,²⁴¹ sinnvoll sein, die Musikalität mittels eines Tests zu messen, der eben dieser Komplexität Rechnung trägt.

Ein Beispiel hierfür könnte der *AMMA*-Musikalitätstest darstellen (vgl. III.5.1), der in jüngerer Zeit – neben seinem kulturspezifischen Charakter – gerade wegen seiner komplexen Anlage unter Kritik geraten war. Eine Messung der Musikalität mittels dieses Tests im Kontext des Forschungsgegenstands des Prosodieerwerbs durch Musik wäre zwar hinsichtlich der Messerhebung mit deutlich mehr Aufwand verbunden, könnte allerdings u. U. die Möglichkeit bieten, die Verwobenheit der unterschiedlichen musikprosodischen Einzelstrukturen im Rahmen einer solchen Messmethode einzufangen. Damit wiederum könnten (potenzielle) Lernentwicklungen im sprachprosodischen Bereich, die sich ebenso wie die Musikprosodie als komplexes Konglomerat an Teildimensionen zeigen, auf Grundlage einer hinreichend mehrdimensional perspektivierten Musikalität in Zusammenhang gebracht und interpretiert werden.

Umgekehrt sind diese Überlegungen, die für weiterführende Untersuchungen des Prosodieerwerbs unter Verwendung von Musik Vorschlagscharakter aufweisen, Ausdruck der Beobachtung, dass die im Rahmen dieser Studie individuell nachgewiesenen Lernentwicklungen (vgl. IV.3) sowie die sich daraus ergebenden Entwicklungstendenzen stets nur mit dem Bewusstsein über die im Rahmen dieser Studie verwendete Musikalitäts-Messmethode aufzufassen sind. Dies bedeutet auch, dass ein anderer Musikalitätstest bei derselben Lerngruppe durchaus zu divergierenden Scores führen kann, die somit ihrerseits bezogen auf die Einstufung der Lernenden hinsichtlich ihrer Musikalität einen anderen Ausgangspunkt – in erster Linie für die Überlegungen zum Zusammenhang von Musikalität und Prosodieerwerb (vgl. Teilforschungsfrage 3) – bilden.

Einschränkend soll jedoch gesagt sein, dass die musikbiografischen Daten mittels Selbstauskunft separat vom *PROMS-S*-Musikalitätstest erhoben wurden und die produktive musikalische Dimension daher unabhängig von der verwendeten Messmethode der perzeptiven Dimension von Musikalität vorliegt. Gleichzeitig stellen die musikpraktischen Fertigkeiten eine einflussreiche Komponente dar, wenn sprachliche Fähigkeiten vor dem Hintergrund bestehender musikalischer Fertigkeiten untersucht werden, sodass stets beide musikalische Dimensionen (Perzeption und Produktion) berücksichtigt werden müssen.

Wird dies unter Rückgriff auf die Ergebnisse aus IV.3 unternommen, ergibt sich ein grundsätzlich anderes Bild, als es unter Rückgriff nur auf die perzeptive Musikalität der Fall ist. Denn diesem Gedanken folgend weisen von den neun Lernenden, die im Rahmen der Einzelfallanalyse beleuchtet wurden und davon von den acht Lernenden, die sich prosodisch verbessert haben, lediglich zwei Lernende in beiden musikalischen Dimensionen hohe Werte auf und können daher als überdurchschnittlich musikalisch eingeordnet werden (ein Lernender weist überdies

²⁴¹ Ausgehend von der Prosodie als mehrdimensionales Phänomen erscheint es evident, dass sich auch deren Erwerb, so etwa eine zielsprachliche Phrasierung, die auf einem grundlegend zum Deutschen konträr angelegten Akzentsystem beruht, als komplexe Lernsituation gestaltet.

ausgeprägte musikpraktische Fertigkeiten bei einem niedrigen *PROMS*-Score auf und lässt sich somit nicht klar einer Kategorisierung zuweisen).²⁴²

In Bezug auf den gemeinhin als große Leerstelle wahrgenommenen Mangel an expliziten Ausspracheübungen in Lehrwerken, die neben der segmentalen v. a. die prosodische Ebene betreffen (vgl. II.2.2), ließe sich auf den unter II.2.2 beschriebenen Ansatz zurückgreifen. Demnach kann ein sinnvoller Zugang zur Vermittlung der französischen Aussprache in einem Dreischritt liegen, der die Fokussierung auf die Ebenen prosodisch – segmental – prosodisch vorsieht und damit sowohl den Ausgangspunkt als auch die Zielperspektive in einem übergeordneten, authentischen kommunikativen Kontext anstrebt. Dieser Ansatz berücksichtigt nicht nur die Entwicklung der Aussprachekompetenz ausgehend vom globalen Hören prosodischer Elemente wie des Sprachrhythmus und der Betonung, sondern schließt gleichzeitig die im Rahmen des L2-Erwerbs grundsätzlich fokussierte Zielperspektive der Integration einzelner sprachlicher Elemente in einen sprachlichen Zusammenhang ein. Die Verflechtung einzelner Ausspracheelemente erscheint dabei essenziell, da durch diese Reintegration in einen größeren sprachlichen Kontext wiederum übergeordnete prosodische Parameter an Relevanz gewinnen.

Die Form des Dreischritts (1. Präsentation und Erkennen des neuen Phänomens in seinem Kontext, 2. Einübung und Bildung des Phänomens, 3. Anwendung und Reintegration in den kommunikativen Kontext) ist dabei per se nicht neu und als didaktischer Ansatz bei der Vermittlung beispielsweise von grammatikalischen Phänomenen bereits eine gängige Vorgehensweise. Hierbei handelt es sich im Allgemeinen um ein vierschrittiges Phasenmodell, wobei der Präsentation und Einübung der Transfer folgt, bevor die Anwendung stattfindet (vgl. Nieweler 2017, 194f.). So erscheint die Übertragung dieser Vorgehensweise auch hinsichtlich der Prosodie-Vermittlung als mögliches handlungsleitendes Prinzip, um einen progressiv angelegten, möglichst effizienten L2-Erwerb zu gestalten.

Insbesondere die Reintegration in Schritt drei lässt sich dabei problemlos in Form von Liedern angehen, aber auch Schritt eins, die Perzeption prosodischer Elemente. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass der jeweils isoliert zu behandelnde phonetische Aspekt im Lied in vergleichbarer authentischer Form wie im gesprochenen Französisch in Erscheinung tritt.

Allein diese Rückversicherung, die von pädagogischer Seite im Vorfeld zu leisten ist, um die Aneignung atypischer Akzentuierungs-/Phrasierungs- oder Intonationsmuster im L2-Erwerbsprozess zu vermeiden, die jedoch in der gesungenen Sprache mitunter vorkommen (und dabei oftmals künstlerisch-expressive Bewandnis haben), bedarf einer eingehenden Kenntnis

²⁴² Da sich produktive sprachliche wie musikalische Fähigkeiten stets auf Grundlage der vorliegenden perceptiven Fähigkeiten entwickeln (vgl. II), kann davon ausgegangen werden, dass bei der Versuchsperson Gr_Exp_1 entweder der Test die bestehenden Fähigkeiten etwa durch externe Störfaktoren nicht in einer für die Person repräsentativen Weise erfasst hat oder aber dass die bestehenden musikpraktischen Fertigkeiten in diesem Fall eher mit überdurchschnittlich ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten verknüpft sind; so weist der Lernende trotz erst kurzer Klavierpraxis eine einwandfreie Leistung im auswendigen Spiel auf. Da letzteres jedoch trotzdem von einer beachtlichen Technik geprägt ist, wäre bei dieser Person eine Wiederholung des Tests ggf. aufschlussreich gewesen.

der für die gesprochene französische Sprache charakteristischen phonetisch-phonologischen Merkmale.

Der o. g. Ansatz des Dreischritts (prosodisch – segmental/prosodisch – prosodisch) wurde als einer der bei der Konzeption der Intervention zu berücksichtigenden Aspekte herangezogen. So wurden einige Übungen, die v. a. die Zusammenführung isoliert fokussierter Aussprachephänomene wie die Akzentdistribution zum Ziel haben, zunächst als Phänomen im kommunikativen Kontext (in diesem Falle in Liedform) präsentiert, dann als Einzelphänomen analysiert und schließlich wieder in den kommunikativen Kontext überführt. Schritt drei ermöglicht den Lernenden dabei erst, die neu erworbenen Kenntnisse, die aus der Detailperspektive beleuchtet, verstanden und eingeübt worden sind, auch in einem größeren Zusammenhang als solche zu erkennen und zu behandeln.

Die unter IV.3 besprochenen individuellen Entwicklungstendenzen, wie sie sich im Rahmen der exemplarischen Einzelfallanalyse einzelner Lernerprofile gezeigt haben, könnten sich in einer über eine längere Zeitdauer erfolgenden Implementierung von Musik und Gesang verstetigen lassen. Somit könnte der sprachliche Outcome aus musikbezogenen Aktivitäten im Französischunterricht erhöht werden. Gleichzeitig böte dies die Chance, die Einflussnahme interventionsbezogener Lernaktivitäten auf sprachliche Handlungen und Lernleistungen noch stärker zu vertiefen, als dies im Rahmen der vorliegenden Studie möglich war. Aufgrund der zeitlichen Limitierung von zehn Unterrichtswochen Dauer der Intervention ist davon auszugehen, dass die bei den Lernenden bereits vorliegenden Musikalitätsprofile größere Einflussfaktoren hinsichtlich prosodischen Outcomes darstellen, als dies mittels musikalischer Aktivitäten erreicht werden konnte.

Bei einer neuerlichen Studie wären darüber hinaus die im Rahmen der Lernerprofile bei zwei Lernenden aufgezeigten Einzel-Scores für verschiedene musikalische Teilkompetenzen für die Ergebnisinterpretation hilfreich. Daher wäre die explizite Bitte um Übersendung nicht nur des Gesamt-Scores der Musikalität, sondern differenziert nach den einzeln gemessenen Parametern, ggf. aufschlussreich, um noch genauere Rückschlüsse über die Entwicklung analoger Fähigkeiten in Musik- und Sprachprosodie ziehen zu können.

Überdies wäre es in weiteren Studien aufschlussreich, der Frage nachzugehen, wie sich die Implementierung von Musik und Gesang mit Ziel des fremdsprachlichen Prosodieerwerbs bei Lernenden mit in der Breite hoch entwickelten musikalischen Fähigkeiten, etwa an Musikgymnasien, je nach Instrumentalprofil, auswirkt. Denn es ist davon auszugehen, dass sich musikprosodische Faktoren in deren analogen sprachprosodischen Parametern manifestieren, sodass eine mehrjährige Instrumentalpraxis im Bereich von Percussion (Schlagzeug) in einer größeren Einflussnahme auf den Sprachrhythmus zeigen könnte, während ein intensives Praktizieren an der Violine ggf. eher mit einer größeren Einflussnahme auf die Intonation assoziiert werden kann. Dies im Rahmen einer über eine längere Zeitdauer angelegten Interventionsstudie mit

Lernenden, die alle eine Instrumentalpraxis vorweisen, empirisch zu überprüfen, könnte aufschlussreiche Erkenntnisse zur Förderung des L2-/L3-Prosodieerwerbs generieren.

Es gilt anzumerken, dass die skizzierten Ergebnisse mit der im Rahmen dieser vorliegenden Versuchsgruppen durchgeführten Studie a) ausschließlich innerhalb eines Zeitraums von drei Monaten festgestellt wurden und b) aufgrund der Stichprobengröße lediglich eine Tendenz anzeigen, die in weiteren Studien auf repräsentativer Basis gesichert werden müsste. In diesem Rahmen ließe sich a) untersuchen, ob sich die Ergebnisse über ein halbes Jahr oder Jahr verstetigen lassen, zumal Entwicklungen in der Aussprache generell einer längeren Lerndauer unterliegen (vgl. II.2; Zeromskaite 2014) und die Auseinandersetzung mit der Thematik der Prosodie insgesamt überhaupt erst in Gang gesetzt wurde. Insofern ließe sich hier durchaus erwarten, dass ein längerer Lernprozess den Weg einer Internalisierung fördern kann und die im Rahmen der Intervention kennengelernte Funktion der prosodischen Parameter im Französischen sukzessive zu einer zielsprachlicheren Performanz führen kann. Gleichzeitig müssten b) die angezeigten Lernentwicklungen, die hier als Tendenz aufgezeigt werden konnten, angesichts der begrenzten Anzahl an Lernenden pro Versuchsgruppe im Weiteren in der Breite der Personen gesichert werden. Ebenso soll an dieser Stelle nicht vernachlässigt werden, dass ein bestimmtes Maß an Lerneffekten gleichfalls in Situationen außerhalb der Intervention aufgetreten sein könnte.

VI. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass der Einsatz von Musik als Vermittlungsebene von sprachlicher Prosodie im L2-Erwerb des Französischen verschiedene Lernentwicklungen hervorrufen kann. Dabei hat sich bei den Französischlernenden die größte Verbesserung im Bereich der Rhythmusmaße ergeben. So hat sich bei der Mehrheit der Experimentalgruppe nach der Intervention eine deutlich zielsprachlichere Realisierung des französischen Rhythmus ergeben als dies zu Beginn der Fall war. Dies gilt es bereits insofern herauszustellen, als sich die Zielsprache Französisch als silbenzählende Sprache vom akzentzählenden Deutschen generell abhebt und die beiden Sprachen daher auf kontrastierenden Rhythmusklassen basieren (vgl. II.1.2.1). Hieraus lässt sich schließen, dass der Einsatz von Musik den L2-Erwerb des französischen Rhythmus fördern kann. Dass wenige Gegenbeispiele vorliegen, bei denen sich eine solche Entwicklung nicht gezeigt hat, betont die großen interindividuellen Unterschiede sowie die insgesamt hohe Variabilität der einzelnen Lernerdaten.

Eine Verbesserung des Rhythmus hat sich auch innerhalb der Kontrollgruppe ergeben, die zwar keinen Input in Form von Musik, jedoch einen reduzierten Input in Form von Lernaktivitäten zum Erwerb des französischen Rhythmus sowie der Intonation, auch im Kontrast zum Deutschen, erhalten hatte. Damit hat auch die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, hier dem Rhythmus, einen Lernerfolg herbeigeführt, der jedoch deutlich geringer ausfiel, als dies bezogen auf die Aneignung des Rhythmus mittels Musikeinsatz der Fall war. Denn anhand der Verbesserungen der Experimentalgruppe zeigt sich ein deutlich höherer Leistungsunterschied zwischen Beginn und Ende der Intervention.

Dies lässt den Schluss zu, dass der Einsatz von Musik, perzeptiv (durch Hören) und produktiv (durch eigenes (Mit-)Singen) als Vermittlungsebene fremdsprachlicher Prosodie mit deutlich nachweisbaren Lernerfolgen im Bereich Rhythmus einhergeht. Davon ausgehend lässt sich die Teilforschungsfrage 1, die die Entwicklung der prosodischen Dimension Rhythmus unter Einsatz von Musik im Französischunterricht fokussiert, klar positiv beantworten, sodass – auf Grundlage der im Rahmen der vorliegenden Studie generierten empirischen Datenlage – gesagt werden kann, dass mit dem Einsatz von Musik und Liedern der fremdsprachliche Rhythmus im Französischen verbessert erworben werden kann. Dies ist – nicht zuletzt auf Basis der mehrheitlich in diese Richtung argumentierenden Interviewaussagen der Lernenden aus der Experimentalgruppe – insbesondere auf das Heraushören, d. h. das hörende Nachvollziehen im Sinne akustischen Extrahierens, von *groupes rythmiques* in Liedern zurückzuführen. Damit wurde mithilfe des Musik-Inputs eine grundlegende Sensibilisierung der Experimentalgruppe für diese Phraseneinheiten geschaffen, die – mit und ohne Musik – im eigenen Segmentieren von (Lied-)Texten in jeweilige Phraseneinheiten mündete.

Darüber hinaus hat sich bei den Lernenden der Experimentalgruppe mit Musik-Input v. a. der Sprachfluss verbessert, und zwar insofern, als im Nachgang der Intervention verglichen mit

deren Beginn eine deutlich flüssigere Textlektüre entstand. Dies ließ sich überdies auch bei den semi-spontansprachlich produzierten Daten feststellen. Ein solch erhöhter Sprachfluss kann somit mit der intensiven Beschäftigung mit Musik in Zusammenhang gebracht werden. Durch das Hören von vertonten französischen Texten (Liedtexte verschiedener musikalischer Genres sowie anfangs die Vertonung von Gedichten) wurde – durch das unweigerlich immerwährende Voranschreiten (durch den ‘Flow’) der Musik – ein ausgeprägteres Gefühl für den verbalen Fluss provoziert und Stück für Stück internalisiert.²⁴³

Das bedeutet, dass in vertonten Phrasen, insbesondere in Strophenliedern, der Sprachfluss anhand des musikalischen Flusses verbessert werden konnte. Durch das mehrfache Hören der Musik verbunden mit dem Mitsingen des französischen Liedtexts wurde nicht nur unterbewusst das Memorieren der Texte gefördert, sondern gleichzeitig der Sprachfluss verbessert, der durch die Musik per se transportiert wird. Damit wird die von Klemm bereits 1987 postulierte Förderung flüssigen Sprechens durch das an den Liedtext und das Metrum und damit an ein gleichmäßiges Tempo gebundene Singen (Klemm 1987, 41f.) empirisch bestätigt.

Es erscheint relevant zu erwähnen, dass die Wahl von entsprechend geeigneten Liedern einen erheblichen Einfluss darauf hat, inwiefern die darin enthaltenen musikprosodischen Parameter (Rhythmus, Intonation) in Bezug auf die L2-Prosodie sprachprosodisch zielsprachlichen (authentischen) Charakter aufweisen. Denn es existieren schließlich ebenso Lieder, die den präsentierten Liedtext in der Musik – etwa aus künstlerisch-expressiver Motivation – entgegen den Prinzipien darstellen, die für die gesprochene Sprache regelhaft gelten. In dieser Hinsicht gilt es die Liedauswahl unter den genannten Gesichtspunkten sorgfältig zu erwägen.

Die Verbesserung des Sprachflusses, die bei den Lernenden der Experimentalgruppe – unabhängig von deren musikalischen Fähigkeiten – nachgewiesen werden konnte, bildet die Voraussetzung für das Aneignen zielsprachlicher Intonationsmuster (phrasenbasierte Akzentuierung). Diese konnten einige Lernende, auf Grundlage des verbesserten Sprachflusses erwerben, z. T. auch ansatzweise. Einzelne Lernende konnten den negativen Transfer des deutschen Wortakzents ins Französische, der anfangs bei der Mehrheit der Lernenden erfolgt war, im Rahmen der Intervention teilweise ablegen. Da dieses Akzentuierungsmuster jedoch durch die Präsenz im Deutschen bei allen Lernenden in hohem Maße internalisiert war, ist davon auszugehen, dass eine Änderung der Akzentuierung und Phrasierung eines längerfristig angelegten Lernzeitraums bedarf. Jedoch konnte im Zuge der Verbesserung des Sprachflusses eine Sensibilisierung für die *chaînes parlées* sowie die phrasenbasierte Anlage der Akzentuierung im Französischen bei den Lernenden erreicht werden. Dies geht mit der Entwicklung eines Sprachbewusstseins (metasprachliches Bewusstsein) für die zielsprachlichen prosodischen Prozesse im Vergleich zum Deutschen einher.

Somit konnte – dies hat sich auch im Rahmen der Interviews gezeigt – nicht nur der erhöhte Sprachfluss, sondern allgemein ein höheres Bewusstsein für die in *groupes rythmiques*

²⁴³ Es ist anzunehmen, dass – auf Basis der über drei Monate erreichten Lernfortschritte – sich dies über einen längeren Lernzeitraum weiter verstetigen ließe.

gegliederten französischen APn festgestellt werden. Dass der Erwerbsprozess dieser prosodischen Strukturen bei einzelnen Lernenden mehr Zeit erfordert als im Rahmen der Intervention zur Verfügung stand, bestätigt einmal mehr die generell hohe Zeiterfordernis im L2-Ausspracheerwerb, insbesondere bei Vorliegen grundsätzlich divergierender prosodischer Systeme von L1 und L2, so wie es im Rahmen der Studie der Fall war. Trotzdem lassen sich neben einzelnen Verbesserungen in der Grundfrequenzkontur im phonetischen Teilbereich bei drei Viertel der Lernenden aus der Experimentalgruppe Verbesserungen im phonologischen Teilbereich der Phrasierung wahrnehmen. Insofern konnten sich die meisten Lernenden der Experimentalgruppe die zielsprachliche Akzentdistribution innerhalb des begrenzten Zeitraums durchaus aneignen, wenn auch mitunter bezogen auf einen Teil der analysierten Phrasen und damit in der Tendenz. Damit lässt sich die Teilforschungsfrage 2, die die Entwicklung der französischen Intonation unter Musikeinsatz fokussiert, mit Blick auf einen Teil der Experimentalgruppe und somit in der Tendenz positiv beantworten.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Implementierung von Musik in den schulischen Fremdsprachenunterricht – in Form einer Kombination von Perzeption (Hören) als auch Produktion (Singen) – im Rahmen der vorliegenden Studie zu Verbesserungen im Prosodieerwerb des Französischen führt, die sich insbesondere in den prosodischen Dimensionen Rhythmus, Sprachfluss und Phrasierung manifestieren. Dabei lässt sich das regelmäßige Metrum der Musik gerade hinsichtlich der Zielsprache Französisch herausstellen, da dieses für das Wahrnehmen, Imitieren und schließlich Internalisieren der für das Französische charakteristischen *chaînes parlées* eine entscheidende Rolle spielt. Denn der ‘Flow’ der Musik transportiert das zeitlich (im musikalischen Metrum) gegliederte Sprachmaterial, d. h. den Liedtext, und präsentiert diesen auf unmittelbare Weise. Im Falle des Französischen treten die prosodischen Einheiten der *groupes rythmiques* hierbei häufig in der Zielgestalt der mündlichen Alltagssprache, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts fokussiert wird, in Erscheinung, handelt es sich zumindest um strophisch angelegte Lieder.

Gleichzeitig liegt in der auf Basis musikalischer Phrasen präsentierten Verbindung der gesungenen Wörter die Grundlage für das ideale Potenzial gesungener französischer Musik zum Aufbau des Sprachflusses. Denn die Phrasierung in der Musik (musikprosodische Dimension) sorgt dafür, dass die musikalische Präsentation des Liedtextes, d. h. das Singen, nicht auf segmentbasierter Weise stattfindet, sondern in größer angelegten, musikprosodischen Einheiten. Diese bilden das Fundament für den Erwerb eines derart gestalteten Sprachflusses (sprachprosodische Dimension), dass die vom Deutschen her als L1 internalisierten wortbasierten Akzentmuster nicht 1:1 in eine pro Segment abgetrennte Textlektüre übernommen werden. Erfolgt dies, hat die Musik nicht nur zu einer Erhöhung des Sprachflusses, sondern gleichzeitig auch zu einer zielsprachlicheren Phrasierung geführt. Dies konnte in der vorliegenden Studie für die Mehrheit der Lernenden aus der Experimentalgruppe nachgewiesen werden. Geschieht dies nicht und werden die für das Deutsche typische Akzentmuster in die Zielsprache transferiert,

so kann es trotzdem sein – und auf diese Weise hat es sich bei den meisten der übrigen Lernenden gezeigt – dass Verbesserungen im Sprachfluss erzielt werden konnten, die nicht zusätzlich mit Verbesserungen im Bereich der Akzentdistribution und damit der Phrasierung einhergingen. In diesem Falle konnte allerdings die Voraussetzung für den Erwerb einer zielsprachlichen Phrasierung geschaffen werden, denn letztere kann nur dann realisiert und eindeutig identifiziert werden, wenn das produzierte Sprachmaterial (in gewisser Weise) flüssig realisiert wird.

Insofern lässt sich die Zunahme des Sprachflusses als im Rahmen der Intervention erworbene Basiskompetenz auffassen, auf deren Grundlage weitere Lernprozesse erfolgen können, die sich der Phrasengestaltung widmen, die mit einer auf Phrasenebene angelegten Akzentdistribution einhergeht. Dass deren Aneignung den Lernenden grundsätzlich schwerfällt, ist in erster Linie in Zusammenhang mit den grundlegend unterschiedlichen Akzentsystemen und damit konträren prosodischen Systemen in Ausgangs- und Zielsprache zu sehen.

Es wird davon ausgegangen, dass ein für die ganze Lerngruppe anzustrebender zusätzlicher Prosodieaufbau im Bereich der Phrasierung – angesichts des stark internalisierten Wortakzents im Deutschen ebenso wie beispielsweise im Englischen als häufig erlernte erste L2 – eine höhere Lerndauer in Anspruch nehmen würde. Insofern lässt sich schlussfolgern, dass mittels des Einsatzes von Liedern in erster Linie der Sprachfluss und der Sprachrhythmus sowie darauf aufbauend die Phrasierung des Französischen erworben und spezifisch gefördert werden können.

Als weiterer Nebeneffekt der Erhöhung des Sprachflusses hat sich bei einigen Lernenden, die den musikalischen Input erhielten, zusätzlich auch die Sprechgeschwindigkeit erhöht. Dies lässt sich insbesondere vor dem Hintergrund herausstellen, dass ein höherer prozentualer Anteil vokalisches Sprachmaterial für das Französische als silbenzählende Sprache typisch ist und eine Zunahme der Sprechgeschwindigkeit zunächst mit einer Verringerung des Vokalanteils zu assoziieren ist, da eine vermehrte Vokallängung durch langsamer artikulierte Sprache wegfällt.

Hingegen ist anzumerken, dass Längungseffekte, die sich im Zuge tendenziell zielsprachlicher Akzentdistribution z. B. an der Position des Finalakzents (phrasenfinaler Akzent, vgl. II.1.2.2.1) ergeben, in kleinerem Maße durchaus Einfluss auf das ermittelte Rhythmusmaß %V nehmen können. Für diesen Fall sind Verbesserungen in der Phrasierung und ein erhöhtes Sprechtempo generell separat zu denken.

Insgesamt lässt sich mit den im Rahmen der Studie erzielten Ergebnisse, die Verbesserungen in verschiedenen prosodischen Dimensionen aufzeigen, von einem großen Potenzial ausgehen, das in der Verwendung von gesungener Sprache liegt (sowohl in gehörter als auch in selbst gesungener Form), um Verbesserungen im L2-Prosodieerwerb hervorzurufen. Die aufgezeigten Verbesserungen in den prosodischen Dimensionen Sprachfluss, Sprachrhythmus, Sprechgeschwindigkeit sowie Phrasierung ließen sich in weiterführenden Studien mit neuerlichen Interventionen längerer Dauer insbesondere hinsichtlich der Phrasierung weiter verstetigen. Gleichzeitig könnte bei längerer Interventionsdauer auch eine über die Gruppe hinweg robuste

phonetische Verbesserung im Sinne einer Annäherung an die Zielkontur eintreten, die sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Blick auf einzelne Lernende gezeigt hat.

Abschließend ist zu sagen, dass grundlegende musikalische Anlagen, verstanden als Potenzial, auf dem aufbauend musikalische Aspekte wahrgenommen und imitiert werden können, ausreichen, um vom Musikeinsatz in sprachprosodischer Hinsicht profitieren zu können. Da im Rahmen dieser Studie zugrunde gelegten Musikalitätskonzepts eine solche Anlage bei jedem Menschen besteht (vgl. II.4.1), kann der Einsatz von Liedern generell zu prosodischen Verbesserungen in der Zielsprache führen. Dies hat sich in der Studie mehrheitlich gezeigt, auch wenn nicht alle Lernenden in allen prosodischen Dimensionen Verbesserungen erzielen konnten. Daher wäre eine neuerliche Überprüfung der Ergebnisse bei insgesamt größerer Stichprobe aufschlussreich.

Gleichzeitig – und das ist ebenso Erkenntnis der Studie – erscheint es angesichts der vielfältigen Verknüpfungen zwischen musik- und sprachprosodischen Fähigkeiten problematisch, eine eindeutige Aussage darüber treffen zu können, welche der sich entwickelten verbesserten Fähigkeiten bei den Lernenden auf die musikalischen Aktivitäten der Intervention innerhalb des dreimonatigen Zeitraums zurückzuführen sind und in welchem Maße diesbezüglich bereits bestehende musikalische Fähigkeiten – wie sie daher im Rahmen des *PROMS*-Tests (perzeptiv) sowie der musikbiografischen Daten (produktiv)²⁴⁴ erhoben wurden – eine Rolle spielen. Dies kann auf der Datenbasis der vorliegenden Studie nicht endgültig beantwortet werden. Doch lässt sich aufzeigen, dass sich bei Lernenden mit hohen musikalischen Fähigkeiten per se eine Tendenz zu analog ausgeprägten sprachprosodischen Fähigkeiten im Französischen zeigt. Dass die Gesamtheit der Experimentalgruppe jedoch, bereits durch die grundlegende Beschäftigung mit Prosodie und der damit einhergehenden Sensibilisierung für prosodische Strukturen zunächst in Sprache, dann im Sinne der Verknüpfung von Musik zu Sprache und umgekehrt, ansatzweise Fortschritte zeigt, die auf der Einbeziehung musikalischer Mittel beruhen, scheint klar geworden zu sein. Ebenso hat sich gezeigt, dass diese Entwicklungen sich jedoch in konkreten Spracherfolgen erst langfristig einstellen und die Ergebnisse aus der Intervention daher Tendenzen aufzeigen können.

Inwiefern bzw. in welchem Maße herausragende, überdurchschnittliche (perzeptive wie praktische) musikalische Fähigkeiten den Prosodieerwerb des Französischen begünstigen, könnte in einer neuerlichen Studie unter Testung einer Lerngruppe eines spezifischen Musikgymnasiums untersucht werden, um damit auch Versuchspersonen mit entsprechend genannten Fähigkeiten im Sample zu beinhalten. Dabei könnten auch instrumentengruppenspezifische Aspekte zum Tragen kommen, die bei Lernenden mit Tasteninstrumentalpraxis Verbesserungen speziell in der tonhöhenbasierten prosodischen Dimension (Intonation) bzw. bei Lernenden mit

²⁴⁴ Hierbei kann es sich wiederum um eine Mischform aus zum einen angeborenen natürlichen Anlagen bezogen auf musikalische Fähigkeiten sowie zum anderen Langzeiteffekten etwa formalen musikalischen Trainings über mehrere Jahre handeln. Liegt letzteres bei einer Person nicht vor, spielen in erster Linie die – wie unter II.4.1 erwähnt – von Geburt an bestehenden Anlagen einzelner musikalischer Fähigkeiten eine Rolle.

perkussiven Instrumenten hingegen in der dauerbasierten prosodischen Dimension (Rhythmus) hervorrufen könnten (vgl. Hallam/Himonides 2022, 30–32).

Hierbei wäre es relevant zu berücksichtigen, dass eine in einem entsprechend tonhöhen- oder dauerspezifizierten Bereich der Instrumentalpraxis bereits zu Beginn der Intervention eine deutlich höhere Ausgangskompetenz im jeweiligen analogen sprachprosodischen Bereich (Intonation bzw. Rhythmus) mit sich bringen kann, die ihrerseits einen potenziell zu erwartenden Mehrwert der Musik im Lernprozess mindern könnte.

Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie schließen, dass der Erwerb der prosodischen Aussprachephänomene Rhythmus (in deutlichem Maße) und Intonation (in geringerem Maße) im Französischen durch den Einsatz von Musik beeinflusst wird. Neben dem Musik-Input stellen dabei die musikalischen Fähigkeiten der Lernenden einen maßgeblichen Einflussfaktor für den Prosodieerwerb dar. Insbesondere der für das Französische charakteristische Sprachfluss in Form der Realisierung von *groupes rythmiques* – als basale Grundlageneigenschaft für den Aufbau der Intonation – hat sich durch den Musikeinsatz, v. a. durch die Längungseffekte beim Singen, bei allen Lernenden verbessert.

Abschließend soll gesagt sein, dass die Schnittstelle zwischen sprachlicher und musikalischer Prosodie – wie bereits unter I.1 formuliert – als „genuin interdisziplinäres Arbeitsfeld“ (Falk 2009, 266) weder nur mit Termini und Konzepten der Sprachwissenschaft noch der Musikwissenschaft als Einzeldisziplin auskommt. Auch weitere, im Kontext dieses Themenfelds relevante Forschungsdisziplinen (vgl. II.4.2) stehen nie für sich, sondern sind stets in Bezug zu setzen zu bereits erfassten Betrachtungsmöglichkeiten und Erkenntnissen aus derselben oder einer anderen (Bezugs-)Disziplin. Von dieser In-Bezug-Setzung profitieren nicht nur die einzelnen Disziplinen, es ist auch der einzige Weg, um Themenfelder, die nicht monoperspektivischer Natur sind, adäquat zu erfassen, zu beschreiben und zu untersuchen. Insofern möchte diese Arbeit mit ihrer interdisziplinären Anlage nicht zuletzt mögliche Wege der Verknüpfung über lange Jahre tradierter für sich stehender Fächertraditionen aufzeigen und einen Beitrag zur Interdisziplinarität in diesem Themenkomplex leisten – und dies nicht nur hinsichtlich der Interdisziplinarität von Sprache und Musik, sondern ebenso innerhalb des Bereichs Sprache, von Sprachwissenschaft und Fachdidaktik.

VII. Bibliografie

Abel, Clémentine (2018). *Ausspracheschulung. Erhebung der Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften. Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*. Tübingen: Narr (Romanistische Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung 13).

Abel, Clémentine (2021). L'évaluation de la prononciation du FLE selon l'approche par compétences : enjeux et perspectives. In: Pustka, Elissa (Ed.). *La prononciation du français langue étrangère. Perspectives linguistiques et didactiques*. Tübingen: Narr, 459–483.

Abercrombie, David (1967). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Altenmüller, Eckart (2004). Singen – die Ursprache? Zur Evolution und Hirnphysiologie des Gesangs. In: Hickmann, Ellen / Eichmann, Ricardo (Eds.). *Studien zur Musikarchäologie IV. Musikarchäologische Quellengruppen: Bodenkunden, mündliche Überlieferung, Aufzeichnung*. Rahde: Marie Leidorf, 3–9.

Andreeva, Bistra (2009). Towards the Intonational Phonology of the Sophia Variety of Bulgarian. In: Zybatow, Gerhild / Junghanns, Uwe / Lenertová, Denisa / Biskup, Petr (Eds.). *Studies in Formal Slavic Phonology, Morphology, Syntax, Semantics and Information Structure. Proceedings of FDSL 7, Leipzig 2007*. Frankfurt: Peter Lang, 357–371.

Anvari, Sima / Trainor, Laurel / Woodside, Jennifer / Levy, Betty Ann (2002). Relations Among Musical Skills, Phonological Processing and Early Reading Ability in Preschool Children. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111–130 [10.1016/s0022-0965(02)00124-8], Zugriff: 21.04.2024.

Arleo, Andreas (2000). Music, Song and Foreign Language Teaching. In: *Cahier de l'APLIUT*. 19(4), 5–19 [10.3406/APLIU.2000.3005], Zugriff: 13.01.2024.

Arvaniti, Amalia (1994). Acoustic Features of Greek Rhythmic Structure. In: *Journal of Phonetics* 22, 239–268 [10.1016/S0095-4470(19)30203-7], Zugriff: 29.10.2024.

Astésano, Corine (2001). *Rythme et accentuation en Français. Invariance et variabilité stylistique*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Auer, Peter / Uhmann, Susanne (1988). Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7, 214–259.

Auer, Peter (2001). Silben- und akzentzählende Sprachen. In: Haspelmath, Martin / König, Ekkehard / Oesterreicher, Wulf / Raible, Wolfgang (Eds.): *Language Typology and Language Universals*. An International Handbook. Berlin: De Gruyter, 1391-1399.

Bartosch, Roman (2019). Rap: Textzentrierte und kulturökologische Zugänge im heterogenitätssensiblen Fremdsprachenunterricht. In: Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 127–142.

Baddeley, Alan / Gathercole, Susan / Papagno, Costanza (1998). The Phonological Loop as a Language Learning Device. In: *Psychological Review* 105, 158–173 [10.1037/0033-295X.105.1.158], Zugriff: 22.05.2024.

Baddeley, Alan (2003). Working Memory and Language: An Overview. In: *Journal of Communication Disorders* 36, 189–208 [10.1016/s0021-9924(03)00019-4], Zugriff: 02.03.2024.

Baills, Florence / Prieto, Pilar (2023). Embodying Rhythmic Properties of a Foreign Language through Hand-Clapping Helps Children to Better Pronounce Words. In: *Language Teaching Research* 27(6), 1576–1606 [10.1177/1362168820986716], Zugriff: 12.10.2024.

Bangert, Marc / Peschel, Thomas / Schlaug, Gottfried / Rotte, Michael (2006). Shared Networks for Auditory and Motor Processing in Professional Pianists: Evidence from fMRI Conjunction. In: *Neuroimage* 3, 917–926 [10.1016/j.neuroimage.2005.10.044], Zugriff: 22.11.2023.

Barrett, Catrice (2015). Finding Our Rhythm: Contextualizing Second Language Development Through Music-Based Pedagogy. In: *Publicly Accessible Penn Dissertations*. 1602 [https://repository.upenn.edu/edissertations/1602], Zugriff: 13.05.2024.

Barrett, Karen Chan / Ashley, Richard / Strait, Dana / Kraus, Nina (2013). Art and Science: How Musical Training Shapes the Brain. In: *Frontiers in Psychology* 4, 713, 1–13 [10.3389/fpsyg.2013.00713], Zugriff: 23.11.2023.

Becker, Monika (1999). *Ist am Anfang wirklich nur das Wort? Zur Funktion der Prosodie im Fremdsprachenlernen. Untersuchungen mit Grund- und Sekundarstufenschülern unter Berücksichtigung ihrer musikalischen Fähigkeiten*. Aachen: Shaker.

Beckman, Mary / Pierrehumbert, Janet (1986). Intonational Structure in Japanese and English. In: *Phonology Yearbook* 3, 255–309.

Bentley, Arnold (³1983). *Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit*. Übertragen und für die Anwendung im deutschsprachigen Raum eingerichtet von Richard Jakoby. Frankfurt a. M., Berlin, Bonn, München (¹1966): Diesterweg.

Bergner, Grit (2019). Lieder und Reime im Fremdsprachenfrühbeginn und Anfangsunterricht. In: Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 195–206.

Bernstein, Lawrence / Perkins, Leeman / Schneider, Herbert (1995). Chanson. In (²1994–2008): Finscher, Ludwig (Ed.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 2(2), Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler, 559–622.

Bertinetto, Pier Marco / Bertini, Chiara (2007/08). On Modeling the Rhythm of Natural Languages. In: *Quaderni del laboratorio di linguistica* 7, 1–5.

Besson, Mireille / Schön, Daniele (2001). Comparison Between Language and Music. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 930, 232–258 [10.1111/j.1749-6632.2001.tb05736.x], Zugriff: 13.12.2023.

Beutter, Monika (2000). *Découvertes série verte*. Band 1, Stuttgart: Klett.

Bjelica, Maja (2012). *Speech Rhythm in English and Serbian: A Critical Study of Traditional and Modern Approaches*. Filozofski fakultet u Novom Sadu: Novi Sad [https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/Maja%20Bjelica%20-%20SPE-ECH%20RHYTHM.pdf], Zugriff: 29.10.2024.

Boersma, Paul / Weenink, David (2020). *Praat: Doing Phonetics by Computer* (Computer Software, Version 6.1.11) [http://www.praat.org], Zugriff: 10.05.2024.

Boll-Avetisyan, Natalie / Bhatara, Anjali / Höhle, Barbara (2017). Effects of Musicality on the Perception of Rhythmic Structure in Speech. In: *Laboratory Phonology: Journal of the Association for Laboratory Phonology*. 8(1), 9, 1–16 [10.5334/labphon.91], Zugriff: 21.11.2023.

Bonnell, Anne-Marie / Faight, Frédérique / Peretz, Isabelle / Besson, Mireille (2001). Divided Attention between Lyrics and Tunes of Operatic Songs: Evidence for Independent Processing. In: *Perception & Psychophysics*. 63(7), 1201–1213 [10.3758/BF03194534], Zugriff: 03.02.2024.

Briet Geneviève / Collige, Valérie / Rassart-Eeckhout, Emmanuelle (2014). *La prononciation en classe : [des outils pratiques pour animer la classe]*. Grenoble: PUG.

Brown, Steven (2000). The „Musilanguage“ Model of Music Evolution. In: Wallin, Nils / Merker, Bjorn / Brown, Steven (Eds.). *The Origins of Music*. Cambridge: MIT Press, 271–300.

Bruhn, Herbert (2000). Zur Definition von Rhythmus. In: Aschersleben, Gisa / Müller, Katharina (Eds.). *Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bern: Huber, 41–56.

Bruckmayer, Birgit / Despraïries, Cécile / Angele, Martina (¹2012–2016). *Découvertes série jaune*. Stuttgart: Klett.

Büchel, Christian / Karnath, Hans-Otto / Thier, Peter (2012). Methoden der kognitiven Neurowissenschaften. In: Karnath, HO., Thier, P. (eds) *Kognitive Neurowissenschaften*. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg [https://doi.org/10.1007/978-3-642-25527-4_2], Zugriff: 10.02.2024.

Bürgel, Christoph / Reimann, Daniel (2017). Zum Stellenwert der sprachlichen Mittel im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: (Ebd.). *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen: Narr, 7–16.

Butzlaff, Ron (2000). Can Music Be Used to Teach Reading? In: *Journal of Aesthetic Education*. 34(3–4), 167–178 [[10.2307/3333642](https://doi.org/10.2307/3333642)], Zugriff: 15.07.2024.

Calvet, Jean-Louis (2013). *Chansons : La bande-son de notre histoire*. Paris : L'Archipel.

Chan, Agnes / Ho, Yim-Chi / Cheung, Mei-Chun (1998). Music Training Improves Verbal But Not Visual Memory. In: *Nature*, 396, 128 [[10.1038/24075](https://doi.org/10.1038/24075)], Zugriff: 26.06.2024.

Christiner, Markus (2018). Let the Music Speak: Examining the Relationship Between Music and Language Aptitude in Pre-school Children. In: Reiterer, Susanne (Ed.). *Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience* (English Language Education. 16), 149–166 [[10.1007/978-3-319-91917-1_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91917-1_8)], Zugriff: 25.07.2024.

Christiner Markus (2020). *Musicality and Second Language Acquisition: the Role of Singing in Phonetic Language Aptitude*. Doctoral Dissertation, University of Vienna.

Christiner, Markus / Reiterer, Susanne (2013). Song and Speech: Examining the Link Between Singing Talent and Speech Imitation Ability. In: *Frontiers in Psychology* 4, 874, 1–11 [10.3389/fpsyg.2013.00874], Zugriff: 15.07.2024.

Christiner, Markus / Reiterer, Susanne (2018). Early Influence of Musical Abilities and Working Memory on Speech Imitation Abilities: Study with Pre-School Children. In: *Brain Science* 8, 169, 1–16 [10.3390/brainsci8090169], Zugriff: 31.08.2024.

Christiner, Markus / Renner, Julia / Groß, Christine / Seither-Preisler, Annemarie / Benner, Jan / Schneider, Peter (2022a). Singing Mandarin? What Short-Term Memory Capacity, Basic Auditory Skills, and Musical and Singing Abilities Reveal About Learning Mandarin. In: *Frontiers in Psychology* 13, 895063, 1–14 [10.3389/fpsyg.2022.895063], Zugriff: 02.09.2024.

Christiner, Markus / Bernhofs, Valdis / Groß, Christine (2022b). Individual Differences in Singing Behavior during Childhood Predicts Language Performance during Adulthood. In: *Languages* 7(2),72, 1–23 [10.3390/languages7020072], Zugriff: 03.09.2024.

Costa-Giomi, Eugenia (2005). Does Music Instruction Improve Fine Motor Abilities? In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060, 262–264 [10.1196/annals.1360.053], Zugriff: 17.08.2024.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* [https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989], Zugriff: 07.02.2024.

Cross, Ian / Woodruff, Ghofur (2009). Music as a Communicative Medium. In: Botha, Rudie / Knight, Chris (Eds.). *The Prehistory of Language*. Oxford: Oxford University Press, 113–144 [10.1093/acprof:oso/9780199545872.003.0005], Zugriff: 22.06.2024.

Crowder, Robert G. / Serafine, Mary Louise / Repp, Bruno H. (1990). Physical Interaction and Association by Contiguity in Memory for the Words and Melodies of Songs. In: *Memory & Cognition* 18(5), 469–476 [10.3758/BF03198480], Zugriff: 10.08.2024.

Dasher, Richard / Bolinger, Dwight (1982). On Pre-Accentual Lengthening. In: *Journal of the International Phonetic Association* 12(2), 58–71 [10.1017/S0025100300002462], Zugriff: 11.06.2024.

Dauer, Rebecca (1983). Stress-Timing and Syllable-Timing Reanalyzed. In: *Journal of Phonetics* 11(1), 51–62 [10.1016/S0095-4470(19)30776-4], Zugriff: 15.07.2024.

Degé, Franziska / Wehrum, Sina / Stark, Rudolf / Schwarzer, Gudrun (2011). The Influence of Two Years of School Music Training in Secondary School on Visual and Auditory Memory. In: *European Journal of Developmental Psychology* 8(5), 608–623 [10.1080/17405629.2011.590668], Zugriff: 19.06.2024.

Degrave, Pauline (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? In: *Journal of Language Teaching & Research* 10(3), 412–420 [10.17507/jltr.1003.02], Zugriff: 09.12.2023.

Dehnbostel, Peter / Hiestand, Stefanie / Gillen, Julia (³2017). Der Kompetenzreflektor - ein Verfahren zur Analyse, Reflexion und Validierung von Kompetenzen. In: Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz / Grote, Sven / Sauter, Werner (Eds.). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (¹2003). 82–98. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Delais-Roussarie, Élisabeth (2022). Prosodic Structure Revisited. The Need to Disentangle Rhythm from Intonation. In: *Romanistisches Jahrbuch* 73, 33–69.

Delais-Roussarie, Élisabeth / Post, Brechtje / Avanzi, Mathieu / Buthke, Carolin / Di Cristo, Albert / Feldhausen, Ingo / Jun, Sun-Ah / Martin, Philippe / Meisenburg, Trudel / Rialland, Annie / Sichel-Bazin, Rafu / Yoo, Hiyon (2015). Intonational Phonology of French: Developing a ToBI System for French. In: Frota, Sónia / Prieto, Pilar (Eds.). *Intonation of Romance*. Oxford: Oxford University Press, 63–100.

Dell, François (1989). Concordances rythmiques entre la musique et les paroles dans le chant. L’accent de l’e muet dans la chanson française. In: Marc Dominicy (Ed.). *Le souci des apparences. Neuf études de poésie et de métrique rassemblées par Marc Dominicy*. Brüssel: Éditions de l’Université de Bruxelles, 121–136.

Dell, François / Halle, John (2009). Comparing Musical Textsetting in French and in English Songs. In: Aroui, Jean-Louis / Arleo, Andy (Eds.). *Towards a Typology of Poetic Forms*. Amsterdam: John Benjamins, 63–78.

Dell, François (2015). Text-to-Tune Alignment and Lineation in Traditional French Songs. In: Proto, Teresa / Canettieri, Paolo / Valenti, Gianluca (Eds.). *Text and Tune: on the Association of Music and Lyrics in Sung Verse*, 183–234.

Dellwo, Volker / Wagner, Petra (2003). Relations Between Language Rhythm and Speech

Rate. In: Sol, Maria-Josep / Recasens, Daniel / Romero, Joan (Eds.). *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona: Casual Productions, 471–474.

Dellwo, Volker (2006). Rhythm and Speech Rate: a Variation Coefficient for deltaC. In: Karnowski, Pawel / Sziget, Imre (Eds.): *Language and Language Processing: Proceedings of the 38th Linguistic Colloquium, Piliscsaba 2003*. Frankfurt: Peter Lang, 231–241.

Delogu, Franco / Lampis, Giulia / Belardinelli, Marta Olivetti (2006). Music-to-Language Transfer Effect: May Melodic Ability Improve Learning of Tonal Languages by Native Nontonal Speakers? In: *Cognitive processing* 7, 203–207 [10.1007/s10339-006-0146-7], Zugriff: 29.08.2024.

Di Cristo, Albert (2016). *Les musiques du français parlé. Essais sur l'accentuation, la métrique, le rythme, le phrasé prosodique et l'intonation du français contemporain*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Dimitrova, Snezhina (1997). Bulgarian Speech Rhythm: Stress-Timed or Sillyble-Timed? In: *Journal of the International Phonetic Association* 27(1), Cambridge: Cambridge University Press, 27–33.

Dissanayake, Ellen (1999). Antecedents of Musical Meaning in the Mother-Infant Dyad. In: Cooke, Brett / Turner, Frederik (Eds.). *Biopoetics. Evolutionary Explorations in the arts*. Lexington/KY: ICUS, 367–397.

Dittinger, Eva / Barbaroux, Milène / D'Impero, Mariapaola / Jäncke, Lutz / Elmer, Stefan / Besson, Mireille (2016). Professional Music Training and Novel Word Learning: From Faster Semantic Encoding to Longer-lasting Word Representations. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 38(10), 1584–1602 [10.1162/jocn_a_00997], Zugriff: 16.08.2024.

Douglas, Sheile / Willatts, Peter (1994). The Relationship Between Musical Ability and Literacy Skills. In: *Journal of Research in Reading* 17(2), 99–107 [10.1111/j.1467-9817.1994.tb00057.x], Zugriff: 23.02.2023.

Dürr, Walther / Gerstenberg, Walter / Harvey, Jonathan (²2001). Rhythm. In: Sadie, Stanley (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 15, London, New York: Macmillan Press (¹1980), 804–824.

Fäcke, Christiane (²2017). *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr (¹2010).

Fäcke, Christiane (2021). La prononciation dans l'enseignement des langues étrangères. Un survol historique. In: Pustka, Elissa (Ed.): *La prononciation du français langue étrangère. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen: Narr, 219–242.

Falk, Simone (2009). *Musik und Sprachprosodie. Kindgerichtetes Singen im frühen Spracherwerb*. Berlin: De Gruyter.

Félix-Brasdefer, J. César (2010). Data Collection Methods in Speech Act Performance: DCTs, Role Plays, and Verbal Reports. In Martínez-Flor, Alicia / Usó-Juan, Esther (Eds.): *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues* (Language learning & language teaching 26). Amsterdam: John Benjamins, 41–56 [10.1075/llt.26.03fel], Zugriff: 16.01.2024.

Feuge, Sandra (2008). Tous en chœur. Musik und Schüleraktivierung im Anfangsunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 94, 20–23.

Finscher, Ludwig (1996). Klassik. In (1994–2008): Finscher, Ludwig (Ed.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 5(2). Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler, 224–240.

Fomina, Anna (2000). Song Melody Influence on Speech Intonation Memorization. In: Woods, Chris / Luck, Geoff / Brochard, Renaud / O'Neill, Susan / Sloboda, John (Eds.): *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*, 417–420.

Fonesca-Mora, Carmen / Toscano-Fuentes, Carmen María / Wermke, Kathleen (2011). Melodies that Help: The Relation Between Language Aptitude and Musical Intelligence. In: *Anglistik International Journal of English Studies* 22(1), 101–118 [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518583.pdf], Zugriff: 12.02.2024.

Franco, Fabia / Suttora, Chiara / Spinelli, Maria / Kozar, Iryna / Fasolo, Mirco (2022). Singing to Infants Matters: Early Singing Interactions Affect Musical Preferences and Facilitate Vocabulary Building. In: *Journal of Child Language* 49(3), 552–577 [10.1017/S0305000921000167], Zugriff: 31.08.2024.

François, Clément / Schön, Daniele (2011). Musical Expertise Boosts Implicit Learning of Both Musical and Linguistic Structures. In: *Cerebral Cortex* 21(10), 2357–2365 [http://dx.doi.org/10.1093/cercor/bhr022], Zugriff: 12.02.2024.

François Clément / Chobert, Julie / Besson, Mireille / Schön, Daniele (2013). Music Training for the Development of Speech Segmentation. In: *Cerebral Cortex*, 23, 2038–2043 [10.1093/cercor/bhs180], Zugriff: 10.02.2024.

François, Jan (2015). Mon rap personnel. Ein Selbstporträt texten und rappen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 133, 27–33.

Gabriel, Christoph (2007). *Fokus im Spannungsfeld von Phonologie und Syntax. Eine Studie zum Spanischen*. Frankfurt: Vervuert.

Gabriel, Christoph (2012). Guglielmo Tell und Les Noces du Figaro: Einzelsprachliche Prosodie und Textvertonung in der italienischen und französischen Oper. In: Heinz, Matthias / Overbeck, Anja (Eds.). *Sprache(n) und Musik*. München: Lincom, 59–73.

Gabriel / Christoph / Kireva, Elena (2014). Prosodic Transfer in Learner and Contact Varieties: Speech Rhythm and Intonation of Buenos Aires Spanish and L2 Castilian Spanish Produced by Italian Native Speakers. In: *Studies in Second Language Acquisition* 36(2), 257–281 [10.1017/S0272263113000740], Zugriff: 25.09.2024.

Gabriel, Christoph / Stahnke, Johanna / Thulke, Jeanette (2015a). Assessing Foreign Language Speech Rhythm in Multilingual Learners: An Interdisciplinary Approach. In: Peukert / Hagen (Ed.). *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam: Benjamins, 191–219 [10.1075/hsl.4.09gab], Zugriff: 19.03.2024.

Gabriel, Christoph / Stahnke, Johanna / Thulke, Jeanette (2015b). Acquiring English and French Speech Rhythm in a Multilingual Classroom: A Comparison with Asian Englishes. In: Gut, Ulrike / Fuchs, Robert / Wunder, Eva-Maria (Eds.). *Universal or diverse paths to English phonology?* (Topics in English Linguistics 86). Berlin: De Gruyter, 135–163.

Gabriel, Christoph / Stahnke, Johanna / Thulke, Jeanette / Topal, Sevda (2015c). Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner. In: Fernández Ammann, Eva Maria / Kropp, Amina / Müller-Lancé, Johannes (Eds.). *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 69–91.

Gabriel, Christoph / Thiele, Sylvia (2017). Learning and Teaching of Foreign Language Pronunciation in Multilingual Settings. A Questionnaire Study with Teachers of English, French, Italian and Spanish. In: Schlaak, Claudia / Thiele, Sylvia (Eds.). *Migration, Mehrsprachigkeit*

und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre (Romanische Sprachen und ihre Didaktik 62). Stuttgart: ibidem, 79–104.

Gabriel, Christoph / Meisenburg, Trudel / Wocker, Bénédicte (2018). Intonation and (Re)Syllabification in L2 French Interrogatives Produced by L1 German Learners: Comparing Different Proficiency Levels. In: Klessa, Katarzyna / Bachan, Jolanta / Wagner, Agnieszka / Karpiński, Maciej / Śledziński, Daniel (Eds.). *Proceedings of the 9th International Conference on Speech Prosody 2018*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 833–837.

Gabriel, Christoph / Müller, Natascha / Fischer, Susann (³2018). *Grundlagen der generativen Syntax: Französisch, Italienisch, Spanisch* (Romanistische Arbeitshefte 51). Tübingen / Berlin: De Gruyter (¹2008).

Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas / Schlaak, Claudia (2020a). Autonomes digitales Lernen: Materialien zur Förderung der Aussprache deutsch-türkischer Französischlernender. In: *Französisch heute* 51(4), 32–37.

Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas / Schlaak, Claudia (2020b). Positiver Transfer aus dem Türkischen ins Französische? Materialien zur individuellen Förderung des Ausspracheerwerbs. In: *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, 1–27 [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gabriel_gruenke_schlaak_positiver_transfer_tuerkisch_franzoesisch.pdf], Zugriff: 13.07.2024.

Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas (2021). L'intonation en français L3 chez des apprenant.e.s bilingues allemand-turc : production et perception. In: Pustka, Elissa (Ed.). *La prononciation du français langue étrangère : perspectives linguistiques et didactiques*. Tübingen: Narr, 47–71.

Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas / Karsten, Nils (2022a). Production and Perception of L3 French Prosody: Approaching German-Turkish Heritage Bilingualism. In: Brandt, Hanne / Krause, Marion / Usanova, Irina (Eds.). *Language Development in Diverse Settings. Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)*. Berlin: Springer, 333–358.

Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas / Schlaak, Claudia (2022b). Unterstützt die Herkunftssprache Türkisch den Erwerb der französischen Prosodie? Eine Pilotstudie zur Förderung mit digitalen Aussprachetools. In: Schöpp, Frank / Willems, Aline (Eds.): *Unterricht der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung?* Stuttgart: ibidem, 29–62.

Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas / Schlaak, Claudia (2023). Using Digital Tools to Foster the Acquisition of L3 French Prosody in an Autonomous Learning Process. An Intervention Study with German-Turkish Learners. In: Eibensteiner, Lukas / Kropp, Amina / Müller-Lancé, Johannes / Schlaak, Claudia (Eds.). *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr, 75–100.

Gabriel, Christoph / Meisenburg, Trudel / Selig, Maria (²2025). *Spanisch: Phonetik und Phonologie. Eine Einführung* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr (¹2013).

Gembris, Heiner / Kormann, Adam / Steinberg, Reinhard (1997). Musikalität. In (²1994–2008): Finscher, Ludwig (Ed.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 6(2), Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler, 867–921.

Gembris, Heiner (2017). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.

GeR: Europarat (Ed.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt [<http://www.goethe.de/referenzrahmen>], Zugriff: 18.02.2024.

Gilleece, Lorraine (2006). *An Empirical Investigation of the Association Between Musical Aptitude and Foreign Language Aptitude*. PhD. Dublin: Centre for Language and Communication Studies. Trinity College [<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.003>], Zugriff: 31.08.2024.

Göksel, Asli / Kerslake, Celia (2015). *Turkish. A comprehensive grammar*. London: Routledge.

Gordon, Edwin (1989). *Music Aptitude and Related Tests. An Introduction*. Chicago: GIA Publications.

Gourvennec, Ludovic (2006). Du reggae à la française. La chanson *Plantation* de Kana. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 81/82, 34–38.

Gourvennec, Ludovic (2006). La nouvelle chanson française. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 81/82, 4–13.

Gourvennec, Ludovic (2017). *Paroles et musique: le français par la chanson*. Paris: Hachette.

Gourvennec, Ludovic (2006). Quand ma chanson est poésie ... La chanson *Ma mélodie* de M. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 81/82, 56–62.

Gourvennec, Ludovic / Schillmöller, Mathias (2006). De quoi ai-je besoin au quotidien? Les chansons *Il faut manger* und *J'ai besoin de la lune* de Manu Chao. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 81/82, 44–50.

Grabe, Esther / Low, Ee Ling (2002). Durational Variability in Speech and the Rhythm Class Hypothesis. In: Gussenhoven, Carlos / Warner, Natasha (Eds.). *Papers in Laboratory Phonology* 7. Berlin: Mouton de Gruyter, 515–546 [10.1515/9783110197105.2.515], Zugriff: 09.06.2024.

Gralińska-Brawata, Anna (2015). The Relationship Between English and Polish Rhythm Measures in Polish Learners of English. In: *Research in Language* 13(2) [10.1515/rela-2015-0020], Zugriff: 29.10.2024.

Grant, Jessica (2012). Music as an Underutilised and Underappreciated Tool for Language Learning. In: Della Chiesa, Bruno / Scott, Jessica / Hinton, Christina (Eds.). *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Paris: OECD Publishing, 427–435.

Gregor, Gertraud / Jorißen, Catherine / Mann-Grabowski, Catherine / Nikolic, Lara / Wagner, Erik / Blume, Otto-Michael / Freytag, Fidisoa / Philipp, Dirk / Frings-Mock, Marlies (12015). *À plus ! Französisch als 1. und 2. Fremdsprache. Band 4*, Berlin: Cornelsen.

Gregor, Gertraud / Jorißen, Catherine / Mann-Grabowski, Catherine / Nikolic, Lara / Wagner, Erik / Freytag, Fidisoa / Philipp, Dirk / Hellberg, Aisha (12016). *À plus ! Charnières. Band 5*, Berlin: Cornelsen.

Grimm, Shelby (2020). Language Learning From the Developmental and Neurocognitive Perspective: An Examination of the Impact of Music on Second Language Acquisition. In: *Honors College Theses*. Murray: Murray State's Digital Commons, 58.

Groß, Christine / Bernhofs, Valdis / Möhler, Eva / Christiner, Markus (2023). Misjudgement of one's Own Performance? Exploring Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder (ADHD) and Individual Difference in Complex Music and Foreign Language Perception. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(19) [10.3390/ijerph20196841], Zugriff: 03.09.2024.

Grünke, Jonas / Gabriel, Christoph (2022). Acquiring French Intonation Against the Backdrop of Heritage Bilingualism: The Case of German-Turkish Learners. In: *Languages* 7(1), 68 [10.3390/languages7010068], Zugriff: 13.03.2024.

Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2023). Methodisch-didaktische Implikationen für die Vermittlung der sprechrhythmischen Muster an DaF-Lernende – zwischen Musik, Bewegung und Sprache. In: Demmig, Silvia / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitte / Schweiger, Hannes (Eds.). *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 227–240 [10.37307/b.978-3-503-21108-1.21], Zugriff: 26.10.2024.

Gussenhoven, Carlos (2002). Phonology of Intonation. In: *Glott International* 6(9/10), 271–284.

Gussenhoven, Carlos (2004). *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hallam, Susann / Himonides, Evangelos (2022). *The Power of Music. An Exploration of the Evidence*. Cambridge: Open Book Publishers [10.11647/OBP.0292], Zugriff: 12.10.2024.

Hallard, Marie-Paule (2024). *Le français chanté. Phonetik und Aspekte der Sprache im klassischen Gesang*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Harrison, Carole / Asmus, Edward / Serpe, Richard (1994). Effects of Musical Aptitude, Academic Ability, Music Experience, and Motivation on Aural Skills. In: *Journal of Research in Music Education* 42(2), 131–144.

Hausen, Maija / Torppa, Ritva / Salmela, Viljami / Vainio, Martti / Särkämö, Teppo (2013). Music and Speech Prosody: a Common Rhythm. In: *Frontiers in Psychology* 4, 566 [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00566], Zugriff: 21.11.2023.

Hayes, Bruce / Kaun, Abigail (1996). The Role of Phonological Phrasing in Sung and Chanted Verse. In: *The Linguistic Review* 13, 243–303 [http://dx.doi.org/10.1515/tlir.1996.13.3-4.243], Zugriff: 14.02.2024.

Hawellek, Barbara (1992). Sprachorganisation im Gehirn bei mehrsprachigen Personen. Hamburg: Kovac.

Heidari-Shahreza, Mohammad / Moinzadeh, Ahmad (2012). Teaching Word Stress Patterns of English Using a Musically-Simulated Technique. In: *Gema Online Journal of Language Studies* 12(2), 521–537 [http://pkukmweb.ukm.my/~ppbl/Gema/gemahome.html], Zugriff: 22.11.2023.

Heidler, Maria-Dorothea (2013). *Das Arbeitsgedächtnis: Ein Überblick für Sprachtherapeuten, Linguisten und Pädagogen*. Göttingen: Hubert.

Herholz, Sibylle / Zatorre, Robert (2012). Musical Training as a Framework for Brain Plasticity. Behavior, Function, and Structure. In: *Neuron* 76(3), 486–502 [<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.011>], Zugriff: 23.07.2024.

Herrera, Lucia / Lorenzo, Oswaldo / Defior, Sylvia / Fernandez-Smith, Gerard / Costa-Giomi, Eugenia (2011). Effects of Phonological and Musical Training on the Reading Readiness of Native- and Foreign-Spanish-Speaking Children. In: *Psychology of Music*, 39(1), 68–81 [[10.1177/0305735610361995](https://doi.org/10.1177/0305735610361995)], Zugriff: 12.03.2024.

Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur (2009/10). Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 47, 10–16.

Honing, Henkjan / Ploeger, Annemie (2012). Cognition and the Evolution of Music: Pitfalls and Prospects. In: *Topics in Cognitive Science* 4(4), 513–524 [[10.1111/j.1756-8765.2012.01210.x](https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01210.x)], Zugriff: 17.08.2024.

Horvath, Julia / Kamerhuber, Julia / Bäumler, Linda / Jansen, Luise / Pustka, Elissa (2019). Aussprache im Französischunterricht: Ergebnisse einer Online-Umfrage unter bayrischen und österreichischen Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 13, 81–124.

Jäncke, Lutz (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Hogrefe.

Jakboson, Lorna / Cuddy, Lola / Kilgour, Andrea (2003). Time Tagging: A Key to Musician's Superior Memory. In: *Music Perception* 20(3), 307–313 [[10.1525/mp.2003.20.3.307](https://doi.org/10.1525/mp.2003.20.3.307)], Zugriff: 14.05.2024.

James, Allan (1988). Review Article. Marina Nespore & Irene Vogel (1986). Prosodic Phonology. Dordrecht: Foris Publications. xiv + 327. In: *Phonology* 5, 161–168.

Jansen, Nelleke / Harding, Eleanor / Loerts, Hanneke / Baskent, Deniz / Lowie, Wander (2022). The Relation Between Musical Ability and Sentence-Level Intonation Perception: A Meta-Analysis Comparing L1 and Non-native Listening. In: *Speech Prosody 2022*, 713–717 [<http://10.21437/speechprosody.2022-145>], Zugriff: 27.10.2023.

Jansen, Silke (2010). Authentische Artikulation? Curricula Vorgaben und Positionen der Sprachlehrforschung. In Leitzke-Ungerer, Eva / Frings, Michael (Eds.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: ibidem, 75–92.

Jaschinski, Andreas (Leitung SL) / Flamm, Christoph / Nobach, Christiana / Petersen, Cornelia / Schilling-Wang, Britta / Sühlig, Ilka / Koch, Lieselotte (1997). Melodie. In (²1994–2008): Finscher, Ludwig (Ed.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 6(2), Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler, 35–67.

Jentschke, Sebastian / Koelsch, Stefan / Sallat, Stephan / Friederici, Angela D. (2008). Children with Specific Language Impairment Also Show Impairment of Music-Syntactic Processing. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 20 (11), 1940–1951 [10.1162/jocn.2008.20135], Zugriff: 17.06.2024.

Jentschke, Sebastian / Koelsch, Stefan (2010). Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 37–56.

Josipović, Višnja (1994). English and Croatian in the Typology of Rhythmic Systems. In: *Studia romanica et anglica zagrabiensia* XXXIX, 25–37 [https://hrcak.srce.hr/file/178800], Zugriff: 29.10.2024.

Jucan, Dana / Simion, Anca (2015). Music Background in the Classroom: Its Role in the Development of Social-Emotional Competence in Preschool Children. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180, 620–626 [10.1016/j.sbspro.2015.02.169], Zugriff: 13.10.2024.

Jun, Sun-Ah / Fougeron, Cécile (2000). A Phonological Model of French Intonation. In: Botinis, Antonios (Ed.): *Intonation. Analysis, Modeling, and Technology* (Text, Speech, and Technology 15). Dordrecht: Kluwer, 209–242 [10.1007/978-94-011-4317-2_10], Zugriff: 30.08.2024.

Jun, Sun-Ah / Fougeron, Cécile (2002). Realizations of Accentual Phrase in French Intonation. In: *Probus* 14, 147–172 [10.1515/prbs.2002.002], Zugriff: 30.08.2024.

Jusczyk, Peter (1999). How Infants Begin to Extract Words from Speech. In: *Trends in Cognitive Science* 3, 323–328 [10.1016/S1364-6613(99)01363-7], Zugriff: 13.06.2024.

Kachlicka, Magdalena / Saito, Kazuya / Tierney, Adam (2019). Successful Second Language Learning is Tied to Robust Domain-General Auditory Processing and Stable Neural Representation of Sound. In: *Brain and Language* 192, 15–24 [10.1016/j.bandl.2019.02.004], Zugriff: 14.05.2024.

Kempe, Vera / Bublitz, Dennis / Brooks, Patricia (2015). Musical Ability and Non-Native Speech-Sound Processing are Linked through Sensitivity to Pitch and Spectral Information. In: *British Journal of Psychology* 106, 349–366 [https://doi.org/10.1111/bjop.12092], Zugriff: 12.02.2024.

Keßler, Pia (2008). Klatschen, Springen, Sprechen, Singen. Rhythmusübungen und Aussprachetraining. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 94, 36–40.

Kilgour, Andrea / Jakobson, Lorna / Cuddy, Lola (2000). Music Training and Rate of Presentation as Mediators of Text and Song Recall. In: *Memory & Cognition* 28(5), 700–710 [http://dx.doi.org/10.3758/BF03198404], Zugriff: 13.06.2024.

Klemm, Gerhard (1987). *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. Frankfurt a. M.: Lang.

Koelsch, Stefan (2011). Toward a Neural Basis of Music Perception – A Review and Updated Model. In: *Frontiers in Psychology* 2(110), 1–20 [10.3389/fpsyg.2011.00110], Zugriff: 13.02.2024.

Koelsch, Stefan / Gunter, Tomas / Friederici, Angela (2000). Brain Indices of Music Processing: “Nonmusicians” are Musical. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 12(3), 520–541.

Koelsch, Stefan / Gunter, Thomas / Schröger, Erich / Tervaniemi, Mari / Sammler, Daniela / Friederici, Angela (2001). Differentiating ERAN and MMN: An ERP Study. In: *Neuroreport. Neurophysiology, Basic and Clinical*, 12(7), 1385–1389.

Koelsch, Stefan / Siebel, Walter (2005). Towards a Neural Basis of Music Perception. In: *Trends in Cognitive Sciences* 9(12), 578–584 [10.1016/j.tics.2005.10.001], Zugriff: 25.01.2024.

Koelsch, Stefan / Jentschke, Sebastian (2008). Short-Term Effects of Processing Musical Syntax: An ERP Study. In: *Brain Research* 1212, 55–62 [10.1016/j.brainres.2007.10.078], Zugriff: 26.01.2024.

Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse-Weber, Silke / Parncutt, Richard (2014). Error Management for Musicians: An Interdisciplinary Conceptual Framework. In: *Frontiers in Psychology* 5(777), 1–14 [10.3389/fpsyg.2014.00777], Zugriff: 13.10.2024.

Kunert, Richard (2017). *Music and Language Comprehension in the Brain. PhD thesis*. Ipskamp: Ipskamp Drukkers b.v.

Lacheret-Dujour, Anne / Beaugendre, Frédéric (1999). *La prosodie du français*. Paris: Éditions du CNRS.

Ladd, Dwight Robert (2008). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (1996) [10.1075/fol.17.2.08ogr], Zugriff: 17.08.2024.

Lahdelma, Imre / Eerola, Tuomas (2024). Valenced Priming with Acquired Affective Concepts in Music: Automatic Reactions to Common Tonal Chords. In: *Music Perception* 41(3), 161–175 [10.1525/mp.2024.41.3.161], Zugriff: 30.08.2024.

Lakshminarayanan, Kala / Tallal, Paula (2007). Generalization of Non-Linguistic Auditory Perceptual Training to Syllable Discrimination. In: *Restorative Neurology and Neuroscience* 25(3–4), 263–272.

Lamb, Susannah / Gregory, Andrew (1993). The Relationship Between Music and Reading in Beginning Readers. In: *Educational Psychology* 13(1), 19–27 [10.1080/0144341930130103], Zugriff: 07.02.2024.

Laméris, Tim (2022). The Effect of L1 Pitch Status and Extralinguistic Factors on L2 Tone Learning. In: *Speech Prosody 2022*, 708–712 [http://10.21437/speechprosody.2022-144], 10.10.2023.

Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2024). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz (1988) [https://www.beltz.de/produkt_detailansicht/51914-qualitative-sozialforschung.html], 27.08.2024.

Lauret, Bertrand (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris: Hachette.

Law, Lily / Zentner, Marcel (2012). Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills. In: *Plos One* 7(12), e52508, 1–15 [<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508>], Zugriff: 04.10.2024.

Lawendowski, Rafal / Bieleninik, Lucja (2017). Identity and Self-Esteem in the Context of Music and Music Therapy: A Review. In: *Heath Psychology Report* 5(2), 85–99 [10.5114/hpr.2017.64785], Zugriff: 13.10.2024.

Lensch, Juliane (2010). Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 263–274.

Lerdahl, Fred (2001). The Sounds of Poetry Viewed as Music. In: Zatorre, Robert J. / Peretz, Isabelle (Eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford, New York: Oxford University Press, 413–429 [10.1111/j.1749-6632.2001.tb05743.x], Zugriff: 04.10.2024.

Lerdahl, Fred / Jackendoff, Ray (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, London: MIT Press.

Leupold, Eynar (⁴2007). *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer (¹2002).

Levitin, Daniel / Menon, Vinod (2003). Musical Structure is Processed in “Language” Areas in Brain: A Possible Role for Brodmann Area 47 in Temporal Coherence. In: *NeuroImage* 20, 2142–2152 [<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2003.08.016>], Zugriff: 04.10.2024.

Lieberman, Mark / Prince, Alan (1977). On Stress and Linguistic Rhythm. In: *Linguistic Inquiry* 8, 249–336.

Lisker, Leigh / Abramson, Arthur S. (1964). A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements. In: *WORD* 20(3), 384–422 [10.1080/00437956.1964.11659830], Zugriff: 02.09.2024.

Lloyd James, Arthur (1940). *Speech Signals in Telephony*. London: Pitman.

Loose, Anne / Mann-Grabowski, Catherine / Martin-Werner, Corinna / Nikolić, Lara (¹2020). *À plus! Neubearbeitung. Französisch als 1. und 2. Fremdsprache. Band 1*, Berlin: Cornelsen.

Lowe, Anne (1998a). L'enseignement de la musique et de la langue seconde : pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages. In: *La revue canadienne des langues vivantes* 54(2), 223–238.

Ludke, Karen (2018). Singing and Arts Activities in Support of Foreign Language Learning. An Exploratory Study. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16 [10.1080/17501229.2016.1253700], Zugriff: 04.10.2024.

Ludke, Karen (2009). *Teaching Foreign Languages through Songs*. Edinburgh: IMHSD University of Edinburgh.

Ludke, Karen / Ferreira, Fernanda / Overy, Katie (2014). Singing Can Facilitate Foreign Language Learning. In: *Memory and Cognition* 42, 41–52 [10.3758/s13421-013-0342-5], Zugriff: 04.10.2024.

Lütge, Christiane (2010). Play it again. Schüleraktivierung durch musikalische Hörerfahrungen im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 99–108.

Lütge, Christiane / Owczarek, Claudia (2019). Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – *audio literacy* als Teil von *multiliteracies*. In: Falkenhagen, Charlott; Volkmann, Laurenz (Eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 17–28.

Magne, Cyrille / Aramaki, Mitsuko / Astésano, Corine / Gordon, Reyna Leigh / Ystad, Sølvi / Farner, Snorre / Kronland-Martinet, Richard / Besson, Mireille (2005). Comparison of Rhythmic Processing in Language and Music: An Interdisciplinary Approach. In: *The Journal of Music and Meaning* 3(5).

Magne, Cyrille / Schön, Daniele / Besson, Mireille (2006). Musician Children Detect Pitch Violations in Both Music and Language Better than Nonmusician Children: Behavioral and Electrophysiological Approaches. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 18, 199–211 [10.1162/089892906775783660], Zugriff: 11.02.2024.

Mairano, Paolo / Romano, Antonio (2010). Un confronto tra diverse metriche ritmiche usando Correlatore. In: Schmid, Stephan / Schwarzenbach, Michael / Studer, Dieter (Eds.): *La dimensione temporale del parlato*, Turin: EDK, 5(2), 79–100.

Marie, Céline / Magne, Cyrille / Besson, Mireille (2010). Musicians and the Metric Structure of Words. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 23(2), 294–305 [http://dx.doi.org/10.1162/jocn.2010.21413], Zugriff: 04.10.2024.

Marie, Céline / Delogu, Franco / Lampis, Giulia / Belardinelli, Marta / Besson, Mireille (2011). Influence of Musical Expertise on Segmental and Tonal Processing in Mandarin Chinese. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 23(1), 2701–2715 [10.1162/jocn.2010.21585], Zugriff: 03.10.2024.

Marques, Carlos / Moreno, Sylvain / Castro, São Luís / Besson, Mireille (2007). Musicians Detect Pitch Violation in a Foreign Language Better Than Nonmusicians: Behavioral and Electrophysiological Evidence. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 19(9), 1453–1463.

Martin, Jean-Philippe (2019). Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 16(1), 1–17 [https://doi.org/10.4000/rdlc.4431], Zugriff: 06.05.2024.

Martin, Philippe (2022). Intonation. In: Gabriel, Christoph / Gess, Randall / Meisenbrug, Trudel (Eds.). *Manual of Romance Phonetics and Phonology* (Manuals of Romance Linguistics 27). Berlin: De Gruyter, 299–318.

Mayring, Philipp (⁷2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (¹1990). Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (¹³2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (¹2000). Weinheim: Beltz [http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387], Zugriff: 29.08.2024.

Mehr, Samuel / Krasnow, Max / Bryant, Gregory / Hagen, Edward (2021). Origins of Music in Credible Signaling. In: *Behavioral and Brain Sciences* 44(e60) [10.1017/S0140525X20000345], 21.08.2024.

Michler, Christine (2017). Aussprache und Intonation im Französischunterricht: Wertigkeit für die kommunikative Kompetenz. In: Bürgel, Christoph / Reimann, Daniel (Eds.). *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen: Narr, 63–78.

Miendlarzewska, Ewa / Trost, Wiebke (2014). How Musical Training Affects Cognitive Development: Rhythm, Reward and Other Modulation Variabels. In: *Frontiers in Neuroscience*. 7(279), 1–18 [<https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>], Zugriff: 04.10.2024.

Milovanov, Riia / Huotilainen, Minna / Välimäki, Vesa / Esquef, Paulo / Tervaniemi, Mari (2007). Musical Aptitude and Second Language Pronunciation Skills in School-Aged Children: Neural and Behavioral Evidence. In: *Brain Research*, 1194, 81–89 [10.1016/j.brainres.2007.11.042], Zugriff: 19.08.2024.

Milovanov, Riia / Pietiläa, Päivi / Tervaniemi, Mari / Esquef, Paulo (2010). Foreign Language Pronunciation Skills and Musical Aptitude: A Study of Finnish Adults with Higher Education. In: *Learning and Individual Differences*, 20, 56–60 [10.1016/j.lindif.2009.11.003], Zugriff: 03.12.2023.

Mitciuk, Daria / Pelts, Nadezhda / Lopukhina, Anastasiya (2022). Stress Assignment in Disyllabic Russian Words: Testing the Idea of Syllabic Weight [10.31234/osf.io/qtj4d], Zugriff: 29.10.2024.

Mösel, Klaus (2016). La francophonie en chansons. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 139, 2–8.

Moradi, Fereshteh / Shahrokhi, Mohsen (2014). The Effect of Listening to Music on Iranian Children's Segmental and Suprasegmental Pronunciation. In: *English Language Teaching* 7(6), 128–142 [10.5539/elt.v7n6p128], Zugriff: 02.12.2023.

Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2005). *Phonétique du français*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2017). Die Entwicklung der Aussprachekompetenz von Lernenden im Französischunterricht. Über den Stellenwert der Aussprache in der mündlichen Kommunikation und die Relevanz von bestimmten phonetischen Aspekten. In: Bürgel, Christoph / Reimann, Daniel (Eds.). *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen: Narr, 79–92.

Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2021). Les clés d'une bonne prononciation en classe de français langue étrangère : principes didactiques et méthodes adaptés aux (pré)-adoslescent.e.s. In: Pustka, Elissa (Ed.). *La prononciation du français langue étrangère. Perspectives linguistiques et didactiques*. Tübingen: Narr, 429–457.

Moreno, Sylvain (2009). Can Music Influence Language and Cognition? In: *Contemporary Music Review*. 28(3), 329–345 [10.1080/07494460903404410], Zugriff: 02.10.2024.

Moreno, Sylvain / Marques, Carlos / Santos, Andreia / Santos, Manuela / Castro, Saõ Luís (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. In: *Cerebral Cortex*. 19, 712–723 [10.1093/cercor/bhn120], Zugriff: 02.10.2024.

Morgan, Caroline (2003). *Musical Aptitude and Second-Language Phonetics Learning: Implications for Teaching Methodology*. PhD. Simon Fraser University.

Musacchia, Gabriella / Sams, Mikko / Skoe, Erika / Kraus, Nina (2007). Musicians Have Enhanced Subcortical Auditory and Audiovisual Processing of Speech and Music. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 104(40), 15894–15898 [10.1073/pnas.0701498104], Zugriff: 03.10.2024.

Myers, Rollo (1968). *Richard Strauss and Romain Rolland*. London: Calder & Boyars.

Nardo, Davide / Reiterer, Susanne (2009). Musicality and Phonetic Language Aptitude. In: Dogil, Grzegorz / Reiterer, Susanne (Eds.). *Language Talent and Brain Activity*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 213–256.

Neff, Claudia (2015). Prêt à bouger? Sprachliche und kreative Annäherungen an das Lied „Allez!“ der Band Irie Révoltés. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 133, 38–43.

Nespor, Marina (1993). *Fonologia*. Bologna: il Mulino.

Nespor, Marina / Vogel, Irene (²2007). *Prosodic Phonology*. Berlin: De Gruyter (¹1986).

Neuhaus, Christiane / Knösche, Thomas (2008). Processing of Pitch and Time Sequences in Music. In: *Neuroscience Letters*. 441(1), 11–15 [https://doi.org/10.1016/j.neulet.2008.05.101], Zugriff: 16.09.2024.

Nieweler, Andreas (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

Nieweler, Andreas (2017). Chansons und Französisch mit Musik. In: (Ebd.): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 224–226.

Nurani, Lusia (2009). Methodological Issue in Pragmatic Research: is Discourse Completion Test a Reliable Data Collection Instrument? In: *Jurnal Sosioteknologi* 17(8), 667–678.

Odendaal, Albi / Levänen, Sari / Westerlund, Heidi (2019). Lost in Translation? Neuroscientific Research, Advocacy, and the Claimed Transfer Benefits of Musical Practice. In: *Music Education Research* 21(1), 4–19 [10.1080/14613808.2018.1484438], Zugriff: 12.10.2024.

Özaslan, Merve / Gabriel, Christoph (2019). Final Obstruent Devoicing in French as a Foreign Language: Comparing Monolingual German and Bilingual Turkish-German Learners. In: Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas / Thiele, Sylvia (Eds.). *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt. Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem, 177-209.

Oldham, Guy (²2001). Intonation. In: Sadie, Stanley (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 9, London, New York: Macmillan Press (¹1980), 279.

Palmer, Caroline / Kelly, Michael (1992). Linguistic Prosody and Musical Meter in Song. In: *Journal of Memory and Language* 31, 525–542 [10.1016/0749-596X(92)90027-U], Zugriff: 04.10.2024.

Palmer, Caroline / Hutchins, Sean (2006). What is Musical Prosody? In: Brian H. Ross (Hg.). *The Psychology of Learning and Motivation*. Amsterdam u. a.: Elsevier 46, 245–278 [10.1016/S0079-7421(06)46007-2], Zugriff: 13.08.2024.

Pastuszek-Lipinska, Barbara (2008). Musicians Outperform Nonmusicians in Speech Imitation. In: *Lecture Notes in Computer Science* 4969, 56–73 [10.1007/978-3-540-85035-9_4], Zugriff: 19.08.2024.

Patel, Aniruddh (2003a). Rhythm in Language and Music. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 999, 140–143 [10.1196/annals.1284.015], Zugriff: 25.09.2024.

Patel, Aniruddh (2003b). Language, Music, Syntax, and the Brain. In: *Nature Neuroscience* 6(7), 674–681 [10.1038/nn1082], Zugriff: 25.09.2024.

Patel, Aniruddh / Daniele, Josef (2003). An Empirical Comparison of Rhythm in Language and Music. In: *Cognition* 87, B35–B45 [10.1016/S0010-0277(02)00187-7], Zugriff: 25.09.2024.

Patel, Aniruddh (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Patel, Aniruddh (2011). Why Would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis. In: *Frontiers in Psychology* 2(142), 1–14 [10.3389/fpsyg.2011.00142], Zugriff: 25.09.2024.

Patel, Aniruddh (2013). Sharing and Nonsharing of Brain Resources for Language and Music. In: Arbib, Michael (Ed.). *Language, Music, and the Brain: A Mysterious Relationship*. Cambridge: MIT Press, 329–356 [10.7551/mitpress/9780262018104.003.0014], Zugriff: 25.09.2024.

Patel, Aniruddh / Peretz, Isabelle / Tramo, Mark / Labreque, Raymonde (1998). Processing Prosodic and Musical Patterns. A Neuropsychological Investigation. In: *Brain and Language* 61, 123–144 [10.1006/brln.1997.1862], Zugriff: 25.09.2024.

Patel, Aniruddh / Iversen, John / Rosenberg, Jason (2006). Comparing the Rhythm and Melody of Speech and Music: The Case of British English and French. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 119(5), 3034–3047 [10.1121/1.2179657], Zugriff: 25.09.2024.

Patel, Aniruddh / Iversen, John / Wassenaar, Marlies / Hagoort, Peter (2008). Musical Syntactic Processing in Agrammatic Broca's Aphasia. In: *Aphasiology* 22(7–8), 776–789 [10.1080/02687030701803804], Zugriff: 15.07.2024.

Payne, Elinor (2022). Comparing and Deconstructing Speech Rhythm across Romance Languages. In Gabriel, Christoph / Gess, Randall / Meisenburg, Trudel (Eds.), *Manual of Romance Phonetics and Phonology*. Berlin: De Gruyter, 264–298.

Pearce, Eiluned / Launay, Jacques / MacCarron, Pádraig / Dunbar, Robin I.M. (2016). Tuning in to Others: Exploring Relational and Collective Bonding in Singing and Non-Singing Groups over Time. In: *Psychology of Music* 45(4), 496–512 [10.1177/0305735616667543], Zugriff: 13.10.2024.

Peperkamp, Sharon / Dupoux, Emmanuel (2002). A Typological Study of Stress 'Deafness'. In: Gussenhoven, Carlos / Warner, Natasha (Eds.). *Laboratory Phonology 7*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 203–240 [10.1515/9783110197105.1.203], Zugriff: 24.10.2024.

Peretz, Isabelle / Kolinsky, Regine / Tramo, Mark / Labrecque, Raymonde / Hublet, Claude / Demeurisse, Guy / Belleville, Sylvie (1994). Functional Dissociations Following Bilateral Lesions auf Auditory Cortex. In: *Brain* 117(6), 1283–1301 [https://doi.org/10.1093/brain/117.6.1283], Zugriff: 03.10.2024.

Pierrehumbert, Jeanet (1980). *The Phonetics and Phonology of English Intonation*. Ph.D. Diss. Cambridge. MA: MIT.

Pike, Kenneth Lee (1945). *The Intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Piro, Joseph / Ortiz, Camilo (2009). The Effect of Piano Lessons on the Vocabulary and Verbal Sequencing Skills of Primary Great Students. In: *Psychology of Music* 37(3), 325–347 [10.1177/0305735608097248], Zugriff: 04.10.2024.

Posedel, James / Emery, Lisa / Souza, Benjamin / Fountain, Catherine (2012). Pitch Perception, Working Memory, and Second-Language Phonological Production. In: *Psychology of Music* 40(4), 508–517 [10.1177/0305735611415145], Zugriff: 19.09.2024.

Post, Brechtje (2000). *Tonal and Phrasal Structures in French Intonation*. Den Haag: LOT.

Prieto, Pilar (2001). L'entonació dialectal del català: el cas de les frases interrogatives absolutes. In: August Bover i Font, August / Lloret, Maria-Rosa / Gulsoy, Joseph / Alsina, Victòria / De-Cesaris, Janet Ann (Eds.). *Actes del novè col·loqui d'estudis catalans a Nord-Amèrica* (Biblioteca Abat Oliba), 347–377. Barcelona: Publ. de l'Abadia de Montserrat.

Prieto, Pilar / Cabré, Teresa (2007–2012). *Atles interactiu de l'entonació del català* (<http://prosodia.upf.edu/atlesentonacio>).

Pulzován de Egger, Silvia (2002). *Fremdsprache und Rhythmus. Eine Untersuchung zum Sprachrhythmus in Deutsch und Spanisch als Fremdsprache*. Marburg: Tectum.

Punamäki, Raija-Leena / Diab, Safwat / Drosos, Konstantinos / Qouta, Samir / Vänskä, Mervi (2024). The Role of Acoustic Features of Maternal Infant-Directed Singing in Enhancing Infant Sensorimotor, Language and Socioemotional Development. In: *Infant Behavior and Development* 74, 101908 [10.1016/j.infbeh.2023.101908], Zugriff: 31.08.2024.

Pustka, Elissa (2020). Und immer wieder die Schrift! Alte und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Aussprachefällen des Französischen. In: *Französisch heute* 51(1), 5–11.

Pustka, Elissa (2016). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt (2011).

Ramus, Franck (2002). Acoustic Correlates of Linguistic Rhythm: Perspectives. In: *Proceedings of Speech Prosody*. Aix-en-Provence, 115–120 [10.21437/SpeechProsody.2002-16], Zugriff: 18.08.2024.

Ramus, Franck / Nespor, Marina / Mehler, Jacques (1999). Correlates of Linguistic Rhythm in the Speech Signal. In: *Cognition* 73, 265–292 [10.1016/S0010-0277(00)00101-3], Zugriff: 04.10.2024.

Rauch, Andreas (2019). *Musikeinsatz im Französischunterricht. Eine historische Darstellung bis 1914*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Reimann, Daniel (2017). Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen. Eine Befragung von Lehrkräften des Französischen, Spanischen und Italienischen. In: Bürgel, Christoph / Reimann, Daniel (Ed.). *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen: Narr, 115–176.

Reimann, Daniel (2018). Fremdsprachenforschung in Deutschland im Spannungsfeld zwischen Philologie und Schulpraxis – Geschichte, Gegenwart und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung der romanischen Sprachen. In: *Revista de Estudos Alemães* 7, 27–50.

Reinfried, Marcus (1997). La phonétique et le mouvement réformiste dans l’enseignement du français en Allemagne. In: *Französisch heute* 4, 366–374.

Reiterer, Susanne (2002). *EEG – Coherence Analysis and Foreign Language Processing*. Dissertation. Universität Wien.

Reiterer, Susanne (2009). Brain and Language Talent: a Synopsis. In: Dogil, Grzegorz / Reiterer, Susanne (Eds.). *Language Talent and Brain Activity*. Berlin. New York: De Gruyter Mouton, 155–191 [10.1515/9783110215496.155], Zugriff: 18.01.2024.

Rhee, Nari / Kuang, Jianjing / Chen, Aoju (2022a). The Effect of Musicality on the Development of Mandarin Prosody. In: *Speech Prosody 2022*, 704–707 [http://10.21437/speechprosody.2022-143], Zugriff: 01.08.2023.

Rhee, Nari / Chen, Aoju / Kuang, Jianjing (2022b). Musicality and age interaction in tone development. In: *Frontiers in Neuroscience* 16, 804042.

Richter, Karin (2018). Factors Affecting the Pronunciation Abilities of Adult Learners of English. A Longitudinal Group Study. In: Reiterer, Susanne (Ed.). *Exploring Language Aptitude*:

Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience (English Language Education 16). Berlin: Springer.

Riegler, Robert (2014). *Die Verarbeitung von Musik und Sprache im Gehirn: Musikalische Sozialisation und Sprachlernleistung. Eine Korrelationsanalyse bei DaZ-Lernern der Bundeshandelsakademie Wien 22*. Dissertation. Universität Wien.

Riethmüller, Albrecht (¹³2012). Intonation. In: Ruf, Wolfgang (Ed.). *Riemann Musik Lexikon 2*, Mainz: Schott (¹1882; Riemann, Hugo (Ed.)), 452–453.

Robine, Marc / Hidalgo, Fred (2006). *Il était une fois la chanson française : des trouvères à nos jours*. Paris: Fayard.

Rossi, Daniela (2015). Stress-to-Beat Mismatches in French Rap. In: Proto, Teresa / Canettieri, Paolo / Valenti, Gianluca (Eds.). *Text and Tune: on the Association of Music and Lyrics in Sung Verse*. Bern: Peter Lang, 235–253.

Rossi, Mario (1980). Le français, langue sans accent ? In: Fónagy, Ivan / Léon, Pierre (Eds.). *L'accent en français contemporain*. Paris: Didier, 13–51.

Saarikallio, Suvi (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). In: *Music & Science 2*, 1–16 [10.1177/2059204318815421], Zugriff: 13.10.2024.

Sabev, Mitko / Andreeva, Bistra / Gabriel, Christoph / Grünke, Jonas (2023). Bulgarian Unstressed Vowel Reduction: Received Views vs Corpus Findings. In: Harte, Naomi / Carson-Berndsen, Julie / Jones, Gareth (Eds.). *Proceedings of Interspeech 2023*. Dublin, 2603–2607 [10.21437/Interspeech.2023-976], Zugriff: 29.10.2024.

Salcedo, Claudia (2010). The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall, Delayed Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal. In: *Journal of College Teaching & Learning 7*(6), 19–30 [10.19030/tlc.v7i6.126], Zugriff: 04.10.2024.

Saito, Kazuya / Sun, Hui / Kachlicka, Magdalena / Alayo, John / Nakata, Tatsuya (2020). Domain-General Auditory Processing Explains Multiple Dimensions of L2 Acquisition in Adulthood. In: *Studies in Second Language Acquisition 44*(1), 57–86 [https://doi.org/10.1017/S0272263120000467], Zugriff: 05.10.2024.

Sallat, Stephan (2008). *Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Santiago, Fabián (2014). Systèmes prosodiques et acquisition d'une L2. Production et perception des mouvements mélodiques en français et en espagnol. Dissertation, Université Paris-Diderot (Paris VII) [<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01593169>], Zugriff: 13.06.2024.

Santiago, Fabián (2016). La prosodie des syntagmes intonatifs en français L2. Une étude perceptive. In: *Langages* 202, 13–34.

Sammler, Daniela / Koelsch, Stefan / Ball, Tonio / Brandt, Armin / Elger, Christian / Friederici, Angela / Grigutsch, Maren / Huppertz, Hans-Jürgen / Knösche, Thomas / Wellmer, Jörg / Widman, Guido / Schulze-Bonhage, Andreas (2009). Overlap of Musical and Linguistic Syntax Processing. Intracranial ERP Evidence. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1169, 494–498 [[10.1111/j.1749-6632.2009.04792.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04792.x)], Zugriff: 03.10.2024.

Schellenberg, E. Glenn (2015). Music training and speech perception: a gene-environment interaction. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1337(1), 170–177 [[10.1111/nyas.12627](https://doi.org/10.1111/nyas.12627)], Zugriff: 14.10.2024.

Scherder, Erik (2017). *Singing in the brain: Over de unieke samenwerking tussen muziek en de hersen*. Amsterdam: Athenaeum.

Schillmöller, Mathias (2015). Mit Catherine Deneuve singend Kuchen backen. Mit „La recette pour un cake d'amour“ Mengenangaben und Vokabular zum Wortfeld Backen festigen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 133, 34–37.

Schillmöller, Mathias (2008). *R'APprends le français. Französisch lernen mit Rap und Rhythmus*. Seelze: Friedrich.

Schillmöller, Mathias (2015). Vatersuche im rhythmischen Flow. Kreative Schreibansätze zu „Papaoutai“ von Stromae. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 133, 20–26.

Schlaug, Gottfried / Jäncke, Lutz / Huang, Yanxiong / Steinmetz, Helmuth (1995). *In vivo* Evidence of Structural Brain Asymmetry in Musicians. In: *Science* 267, 699–701 [<http://dx.doi.org/10.1126/science.7839149>], Zugriff: 19.09.2024.

Schlaug, Gottfried (2001). The Brain of Musicians. A Model for Functional and Structural Adaptation. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 930, 281–299 [[10.1111/j.1749-6632.2001.tb05739.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05739.x)], Zugriff: 04.10.2024.

Schellenberg, E. Glenn (2015). Music Training and Speech Perception: A Gene-environment Interaction. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1337(1), 170–177 [10.1111/nyas.12627], Zugriff: 25.09.2024.

Schmitt, Éric-Emmanuel (2001). *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*. Paris: Michel.

Schön, Daniele / Magne, Cyrille / Besson, Mireille (2004). The Music of Speech: Music Training Facilitates Pitch Processing in Both Music and Language. In: *Psychophysiology* 41, 341–349 [10.1111/1469-8986.00172.x], Zugriff: 26.09.2024.

Schröder, Caroline / Höhle, Barbara (2011). Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb. In: *Sprache. Stimme. Gehör* 35, e91–e98.

Schulze, Katrin / Zysset, Stefan / Mueller, Karsten / Friederici, Angela / Koelsch, Stefan (2011). Neuroarchitecture of Verbal and Tonal Working Memory in Nonmusicians and Musicians. In: *Human Brain Mapping* 32, 771–783 [10.1002/hbm.21060], Zugriff: 20.09.2024.

Seashore, Carl Emil (1919). *The Psychology of Musical Talent*. Boston: Silver, Burdett.

Seidel, Wilhelm (1998). Rhythmus, Metrum, Takt. In (²1994–2008): Finscher, Ludwig (Ed.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 8(2), Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler, 257–317.

Selkirk, Elisabeth O. (1984). *Phonology and syntax: The Relation Between Sound and Structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Selkirk, Elisabeth (1980a). *Prosodic Domains in Phonology: Sanskrit Revisited*. In: Aronoff, Mark / Kean, Mary-Louise (Eds.). *Juncture: A Collection of Original Papers*. Saratoga, CA: Anna Libri. 107–129.

Selkirk, Elisabeth (1980b). The Role of Prosodic Categories in English Word Stress. In: *LI II*, 563–605.

Shahin, Antoine (2011). Neurophysiological Influence of Musical Training on Speech Perception. In: *Frontiers in Psychology* 126(2), 1–10 [10.3389/fpsyg.2011.00126], Zugriff: 17.08.2024.

Slevc, Robert / Miyake, Akira (2006). Individual Differences in Second-Language Proficiency. In: *Psychological Science* 17(8), 675–681 [10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x], Zugriff: 26.09.2024.

Sollberger, Bernhard / Reber, Rolf / Eckstein, Doris (2003). Musical Chords as Affective Priming Context in a Word-Evaluation Task. In: *Music Perception* 20(3), 263–282 [10.1525/mp.2003.20.3.263], Zugriff: 29.08.2024.

Spitzer, Manfred (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München: Elsevier.

Stadler Elmer, Stefanie (2002). *Kinder singen Lieder: Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks*. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann.

Steele, Joshua (1775). *An Essay Towards Establishing the Melody and Measure of Speech*. London: Bowyer & Nichols (Nachdruck Menston: The Scholar Press, 1969).

Steinbeis, Nikolaus / Koelsch, Stefan (2011). Affective Priming Effects of Musical Sounds on the Processing of Word Meaning. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 23(3), 604–621 [10.1162/jocn.2009.21383], Zugriff: 05.10.2024.

Steinhauer, Karsten / Alter, Kai / Friederici, Angela (1999). Brain Potentials Indicate Immediate Use of Prosodic Cues in Natural Speech Processing. In: *Nature Neuroscience* 2, 191–196 [https://doi.org/10.1038/5757], Zugriff: 23.09.2024.

Strait, Dana / Hornickel / Jane / Kraus, Nina (2011). Subcortical Processing of Speech Regularities Underlies Reading and Music Aptitude in Children. In: *Behavioral and Brain Functions* 44(7), 1–11 [https://doi.org/10.1186%2F1744-9081-7-44], Zugriff: 23.09.2024.

Sun, Hui / Saito, Kazuya / Tierney, Adam (2020). A Longitudinal Investigation of Explicit and Implicit Auditory Processing in L2 Segmental and Suprasegmental Acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 43, 551–573 [10.1017/S0272263120000649], Zugriff: 24.09.2024.

Sur, Shravani / Sinha, Vinod (2009). Event-Related Potential: An Overview. In: *Industrial Psychiatry Journal*, 18(1), 70–73 [10.4103/0972-6748.57865], Zugriff: 23.09.2024.

Suzukida, Yui (2021). The Contribution of Individual Differences to L2 Pronunciation Learning: Insights from Research and Pedagogical Implications. In: *Research Perspectives on Practice* 52(1), 48–61 [10.1177/0033688220987655], Zugriff: 04.10.2024.

Sydow-Saak, Brigitte (1996). Intonation. In (²1994–2008): Finscher, Ludwig (Ed.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 4(2), Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler, 1097–1101.

Tamminen, Jakke / Rastle, Kathleen / Darby, Jess / Lucas, Rebecca / Williamson, Victoria (2017). The Impact of Music on Learning and Consolidation of Novel Words. In: *Memory* 25, 107–121 [10.1080/09658211.2015.1130843], Zugriff: 23.09.2024.

Temperley, Nicholas / Temperley, David (2013). Stress-meter Alignment in French Vocal Music. In: *The Journal of the Acoustical Society of America* 134, 520–527 [10.1121/1.4807566], Zugriff: 05.10.2024.

Thompson, William / Schellenberg, Glenn / Husain, Gabriela (2003). Perceiving Prosody in Speech. Effects of Music Lessons. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 999, 530–532 [10.1196/annals.1284.067], Zugriff: 05.10.2024.

Thompson, William / Schellenberg, Glenn / Husain, Gabriela (2004). Decoding Speech Prosody: Do Music Lessons Help? In: *Emotion* 4(1), 46–64 [10.1037/1528-3542.4.1.46], Zugriff: 27.09.2024.

Tierney, Adam / Dick, Fred / Deutsch, Diana / Sereno, Marty (2013). Speech versus Song: Multiple Pitch-Sensitive Areas Revealed by a Naturally Occurring Musical Illusion. In: *Cerebral Cortex* 23, 249–254 [10.1093/cercor/bhs003], Zugriff: 23.09.2024.

Timberlake, Alan (2004). *A Reference Grammar of Russian*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomatis, Alfred (2001). *Der Klang des Lebens: vorgeburtliche Kommunikation: die Anfänge der seelischen Entwicklung*. Hamburg: Rohwohlt.

Toscano-Fuentes, Carmen María (2016). The Relationship between Musical Aptitude and Foreign Language Skills. In: *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning*, 48–56.

Trainor, Laurel / Shahin, Antoine / Roberts, Larry (2003). Effects of Musical Training on the Auditory Cortex in Children. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 999, 506–513 [10.1196/annals.1284.061], Zugriff: 23.09.2024.

Trevarthen, Colwyn (1999). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from Human Psychobiology and Infant Communication. In: *Musicae Scientiae* 3(1), Special Issue, 155–214 [10.1177/10298649000030S109], Zugriff: 04.10.2024.

Trouvain, Jürgen / Gut, Ulrike (2008). *Non-Native Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice* (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 186). Berlin: De Gruyter. [10.1515/9783110198751], Zugriff: 14.08.2024.

Usbeck-Frei, Hanna (2019). Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht. In: Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr. 93–126.

van Maastricht, Lieke / Hoetjes, Marieke / van der Heijden, Lisette (2022). Learning L2 Prosody using Gestures: The Role of Individual Differences related to Musicality. In: *Speech Prosody 2022*, 718–722 [http://10.21437/speechprosody.2022-146], Zugriff: 05.05.2023.

Vázquez, Rosalía Rodríguez (2016). *Teaching English Rhythm Through Folk Songs*. In: Fonseca-Mora, Carmen / Gant, Mark (Eds.). *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 69–84.

Vanrell, Maria del Mar / Feldhausen, Ingo / Astruc, Lluïsa (2018). The Discourse Completion Task in Romance Prosody Research: Status Quo and Outlook. In: Feldhausen, Ingo / Fliessbach, Jan / Vanrell, Maria del Maria (Eds.). *Methods in Prosody: A Romance Language Perspective*. Berlin: Language Science Press, 191–227 [10.5281/zenodo.144134], Zugriff: 05.10.2024.

Wagner, Agnieszka (2014). Rhythmic Structure of Utterances in Native and Non-Native Polish. In: *Speech Prosody* 7, 337–341 [10.21437/SpeechProsody.2014-55], Zugriff: 29.10.2024.

Wayland, Ratre P. / Guion, Susan G. (2004). Training English and Chinese Listeners to Perceive Thai Tones: A Preliminary Report. In: *Language Learning* 54(4), 681–712 [10.1111/j.1467-9922.2004.00283.x], Zugriff: 12.06.2024.

Wenk, Brian (1987). Just in time: On Speech Rhythms in Music. In: *Linguistics* 25, 969–981.

Weiss, Atalia H. / Granot, Roni Y. / Ahissar, Merav (2014). The enigma of dyslexic musicians. In: *Neuropsychologia* 54, 28–40 [10.1016/j.neuropsychologia.2013.12.009], Zugriff: 12.10.2024.

White, Laurence / Mattys, Sven (2007). Calibrating Rhythm: First Language and Second Language Studies. In: *Journal of Phonetics* 35, 501-22 [10.1016/j.wocn.2007.02.003], Zugriff: 03.10.2024.

Wicke, Peter (1998). Rap. In (²1994–2008): Finscher, Ludwig (Ed.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 8(2), Kassel u. a.: Bärenreiter, Metzler, 69–71.

Willems, Aline (2019). Musik und Fremdsprachenunterricht. Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften. In: Falkenhagen, Charlott; Volkmann, Laurenz (Eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 77–88.

Willems, Aline (2019). Chansons im Französischunterricht. In: Falkenhagen, Charlott; Volkmann, Laurenz (Eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 221–238.

Willems, Aline (2023). Musik zur Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen: ein Einblick in den Forschungsstand mit einem Exkurs in die romanischen Sprachen. In: Schädlich, Birgit / Schramm, Karen / Viebrock, Britta (Eds.). *Fremdsprachen lehren und lernen* 52(1), Tübingen: Narr, 44–58.

Williamson, Victoria / Baddeley, Alan / Hitch, Gramham (2010). Musicians' and Nonmusicians' Short-Term Memory for Verbal and Musical Sequences: Comparing Phonological Similarity and Pitch Proximity. In: *Memory and Cognition* 38, 163–175 [10.3758/mc.38.2.163], Zugriff: 25.09.2024.

Wing, Herbert (1962). A Revision of the Wing Musical Aptitude Test. In: *Journal of Research in Music Education* 10(1), 39–46.

Wong, Patrick / Perrachione, Tylor (2007). Learning Pitch Patterns in Lexical Identification by Native English-Speaking Adults. In: *Applied Psycholinguistics* 28(4), 565–585 [10.1017/S0142716407070312], Zugriff: 03.10.2024.

Yang, Hua / Ma, Weiyi / Gong, Diankun / Hu, Jiehui / Yao, Dezhong (2014). A Longitudinal Study on Children's Music Training Experience and Academic Development. In: *Scientific Reports* 4, 5854, 1–7 [10.1038/srep05854], Zugriff: 24.09.2024.

Yuskaitis, Christopher / Parvis, Masha / Loui, Psyche / Wan, Catherine / Pearl, Philip (2015). Neural Mechanisms Underlying Musical Pitch Perception and Clinical Applications Including

Developmental Dyslexia. In: *Current Neurology and Neuroscience Reports* 15(8), 51, 1–7 [10.1007/s11910-015-0574-9], Zugriff: 02.06.2024.

Zaminer, Frieder (¹³2012). Rhythmus. In: Ruf, Wolfgang (Ed.). *Riemann Musik Lexikon* 4 Mainz: Schott (¹1882; Riemann, Hugo (Ed.)), 314–317.

Zatorre, Robert / Belin, Pascal / Penhune, Virginia (2002). Structure and Function of Auditory Cortex: Music and Speech. In: *Trends in Cognitive Sciences* 6(1), 37–46 [10.1016/s1364-6613(00)01816-7], Zugriff: 19.09.2024.

Zeromskaite, Ieva (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. In: *Journal of European Psychology Students* 5(3), 78–88 [10.5334/jeps.ci], Zugriff: 04.10.2024.

Zhang, Yuan / Baills, Florence / Prieto, Pilar (2023). Singing Songs Facilitates L2 Pronunciation and Vocabulary Learning: A Study with Chinese Adolescent ESL Learners. In: *Languages* 8(3), 219, 1–24 [10.3390/languages8030219], Zugriff: 26.10.2024.

Zheng, Chaoqun / Saito, Kazuya / Tierney, Adam (2020). Successful second Language Pronunciation Learning is Linked to Domain-General Auditory Processing Rather than Music Aptitude. In: *Second Language Research* 38(3), 1–21 [10.1177/0267658320978493], Zugriff: 14.04.2024.

Zürn, Clément (2017). Enseigner le français avec des chansons au niveau Sécondaire I. *Babylonia: rivista par l'insegnamento et l'apprendimento delle lingue* 3, 18–24.

Musikalische Literatur:

Poulenc, Francis (1899–1964). *Bleuet* (1939), poème de Guillaume Apollinaire (1880–1918).

Delibes, Leo (1836–1891). *Les nymphes des bois*. *Chœur pour voix de femmes* (1885), poème de Charles Nuitter (1828–1899).

Internetquellen:

Kultusministerium Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016 Gymnasium <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/F2/PK/02>, Zugriff: 18.11.2022.

WebMAUS Computertool, <https://clarin.phonetik.uni-muenchen.de/BASWebServices/interface/WebMAUSBasic>, Zugriff: 06.03.2024.

Supplementary Materials zu Christiner et al. (2022b), <https://www.mdpi.com/article/10.3390/languages7020072/s1>, Zugriff: 13.08.2024.

Anhang

- A** Noten *Bleuet* (Poulenc)
- B** Musikalischer Input
- C** Reduzierter Input
- D** Lesetext und textliche Grundlage für die Intonationsanalyse
- D.1** Lesetext
- D.2** Lesetext-Ausschnitte als Sprachgrundlage für die Intonationsanalyse
- E** *Discourse Completion Task (DCT)*
- F** Kurzfragebogen (Selbstauskunftsfragebogen)
- G** Nach der *ToBI*-Notation gelabelte Intonationsdaten
- H** Ergebnisse der Rhythmusanalyse (*DCT*)
- I** Leitfaden Tiefeninterviews
- J** Transkriptionsregeln
- K** Transkription Interviews

A Noten *Bleuet* (Poulenc)

118
pout an a emi apodone

à André Bonnelie

BLEUET

Poème de Guillaume Apollinaire

Transposed key

Francis Poulenc

Modéré ♩ = 63 *p* très lié, très simplement

Jeune hom - me de vingt ans qui as

Modéré ♩ = 63
très égal et estompé

pp simile

4

vu des cho - ses si af - freu - ses, que pen - ses - tu

mf

7

p très doux

des hom - mes de ton en - fan - ce? Tu con - nais la bra - voure et la ru - se,

p

Chanson d'automne

Paul Verlaine - 1844-1896

Les sanglots longs
Des violons
De l'automne
Blessent mon coeur
D'une langueur
Monotone.

Tout suffocant
Et blême, quand
Sonne l'heure,
Je me souviens
Des jours anciens
Et je pleure;

Et je m'en vais
Au vent mauvais
Qui m'emporte
Deçà, delà,
Pareil à la
Feuille morte.

²⁴⁵ Unter diesen Anlagen befinden sich diejenigen Liedtexte, mit denen die Lernenden schriftlich gearbeitet haben. Diejenigen Lieder, die ausschließlich gehört bzw. gesungen wurden, ohne den Liedtext mitzuverfolgen, sind hier in ihrer Textform nicht dargestellt. Hierunter fällt insbesondere der gesamte Anteil der Intervention, der die Lie-
deinstudierung über die Imitationsmethode und ihr Wieder-Abrufen betrifft. Die jeweiligen Aktivitäten, die mit den Liedern fokussiert wurden, können für alle neun Lieder aus dem Input unter III.3.3.2 nachvollzogen werden.



Chanson d'automne



Paul Verlaine - 1844-1896

→ Lies das Gedicht und formuliere die Gesamtaussage.

→ Zum Projektthema Sprachrhythmus und Intonation:

1. Lis la première strophe du poème et marque les mots accentués. Où est-ce que tu changes la hauteur de ta voix (et dans quelle direction) ?

2. Quelle régularité trouves-tu ?

3. Lis la deuxième strophe et marque encore une fois les mots / syllabes accentué(e)s et les changements de ta voix (hauteur).

4. Écoute la chanson. → Wie verhält es sich in der Vertonung mit den Betonungen: Stehen sie an denselben Stellen wie in der gesprochenen Sprache im Gedicht?



Résumé :



Wir haben vergangene Woche festgehalten, dass der **Sprachrhythmus** im Deutschen **akzentzählend**, im Französischen dagegen **silbenzählend** ist. Wie verhält es sich mit der **Intonation** in den beiden Sprachen im Vergleich?

→ Die deutsche Intonation ist _____, die französische hingegen

_____.

Comme ci, comme ça

On veut faire de moi ce que j'suis pas
Mais je poursuis ma route j'me perdrai pas, c'est comme ça
Vouloir à tout prix me changer
Et au fil du temps m'ôter ma liberté
Heureusement, j'ai pu faire autrement
Je choisis d'être moi tout simplement
Je suis comme ci
Et ça me va
Vous ne me changerez pas
Je suis comme ça
Et c'est tant pis
Je vis sans vis-à-vis
Comme ci comme ça
Sans interdit
On ne m'empêchera pas
De suivre mon chemin
Et de croire en mes mains
Écoute, écoute-la cette petite voix
Écoute-la bien, elle guide tes pas
Avec elle tu peux échapper
Aux rêves des autres qu'on voudrait t'imposer
Ces mots là ne mentent pas
C'est ton âme qui chante ta mélodie à toi
Je suis comme ci
Et ça me va
Vous ne me changerez pas
Je suis comme ça
Et c'est tant pis
Je vis sans vis-à-vis
Comme ci comme ça
Sans interdit
On ne m'empêchera pas
De suivre mon chemin
Et de croire en mes mains
Si c'est ça, c'est assez, c'est ainsi
C'est comme ci comme ça
Ça se sait, ça c'est sûr, on sait ça
C'est comme ça comme ci
Si c'est ça, c'est assez, c'est ainsi
C'est comme ci comme ça
Ça se sait, ça c'est sûr, on sait ça
C'est comme ça comme ci
Je suis comme ci
Et ça me va
Vous ne me changerez pas
Je suis comme ça
Et c'est ainsi
Je vis sans vis-à-vis

Comme ci, comme ca

Refrain

Zaz



Je suis comme ci, et ca me va, vous ne me change-rez pas. Je suis comme



ca, et c'est tant pis. Je vis sans vis - à - vis. Comme ci, comme ca, sans in - terdit. On



ne m'empeche-ra pas de sui - vre mon che - min, et de croire en mes mains.

Intonation et rythme de la langue française – une comparaison de la langue parlée et chantée

Chanson : **Comme ci, comme ça (Zaz)**

→ le refrain :

Je suis comme ci
Et ça me va
Vous ne me changerez pas
Je suis comme ça
Et c'est tant pis
Je vis sans vis-à-vis
Comme ci comme ça
Sans interdit
On ne m'empêchera pas
De suivre mon chemin
Et de croire en mes mains

Créez un nouveau texte pour cette musique (pour le refrain de « Comme ci, comme ça »).

Cherchez un thème que vous intéresse bien.

Écrivez ce nouveau refrain en maintenant la structure prosodique analysée (le rythme musical). Le but, c'est que les accents de votre texte correspondent à celles du texte dans sa version lue (pour avoir une correspondance des accents en chantant et en parlant).

Entraînez-vous en chantant votre nouveau refrain pour le présenter en classe.

Bienvenue au Maroc Kalsha

Bienvenue au Maroc

C'est soit t'es riche soit t'es pauvre tu t'amuse même si tu n'as pas de love

Bienvenue au Maroc c'est ici que je m'imagine je m'en tape de vos département je représente mes origine

Bienvenue au Maroc marhbabikoum fi bledi mes Lions de l'Atlas sont dans la place c'est XXX qui me l'as dis

Bienvenue au Maroc et y'as la sureté national si tu poucave pas moi j'te dis sa vas faire mal

Bienvenue au Maroc si t'es touriste ramène la tune les marchands comprendront malgré les toute petites lacunes

Bienvenue au Maroc bienvenue dans mon pays y'as les wa3ni qui klaxonnent XXX

Bienvenue au Maroc y'as du sfenja du meloui et si tu kiff ta meuf achete une bague pas du meloui

Bienvenue au Maroc v'est la que j'achète mes fausses basket que je recharge mes disquettes tout le monde le fais XXX

Bledi bledi l'maghrib

Bienvenue au Maroc c'est le pays de l'évolution dans nos rue wAllah tu trouves de moins en moins de corruption

Bienvenue au Maroc y'as les chleuh et les rifi tout le monde respect personne ne se terrifie

Bienvenue au Maroc y'as les ptits taxi et y'as les grand pour ne pas te faire car-na faut pas parler séfran

Bienvenue au Maroc y'as jibni et les sahraoui bah oui t'inquiète poto j'oublie pas les casaoui

Bienvenue au Maroc eh la capital c'est Rabat y'as slat kenitra tu devrai passer par là-bas

Bienvenue au Maroc y'as les XXX et les mekniya un ptit conseil ne met jamais XXX

Bienvenue au Maroc et y'as des bête de gamos et si t'as mal au ventre c'est que t'as manger trop de karmoss

Bienvenue au Maroc j'suis un pur meknessi big up a toute ma ville et a tout les mecs né ici

Bienvenue au Maroc les keufs te stoppent a pied sur

l'autoroute y'as pas de permis tu payes l'amende tu trace ta route

Bienvenue au Maroc on dis choukran et pas saha sa pirate toute les chaines même au fin fond du Sahara

Bienvenue au Maroc y'as les hackers du derb ghellef tu fais des vrais affaires profite en et Allah y khellef

Bienvenue au Maroc ici y'as pas de fusils

Bienvenue au maroc y'as les guadaloupé

Bienvenue au Maroc y'as les 3essess Qui sont poster sa poucave aux condé tout ce qui c'est vraiment passer

Bienvenue au Maroc si t'es marocain bienvenue chez toi si tu l'es pas poto bienvenue chez moi

Bienvenue au Maroc ici c'est le hella toute l'année

Projet : L'intonation et le rythme en français / La musique du rap

→ Quels sont les points caractéristiques du style musical « le rap » ?

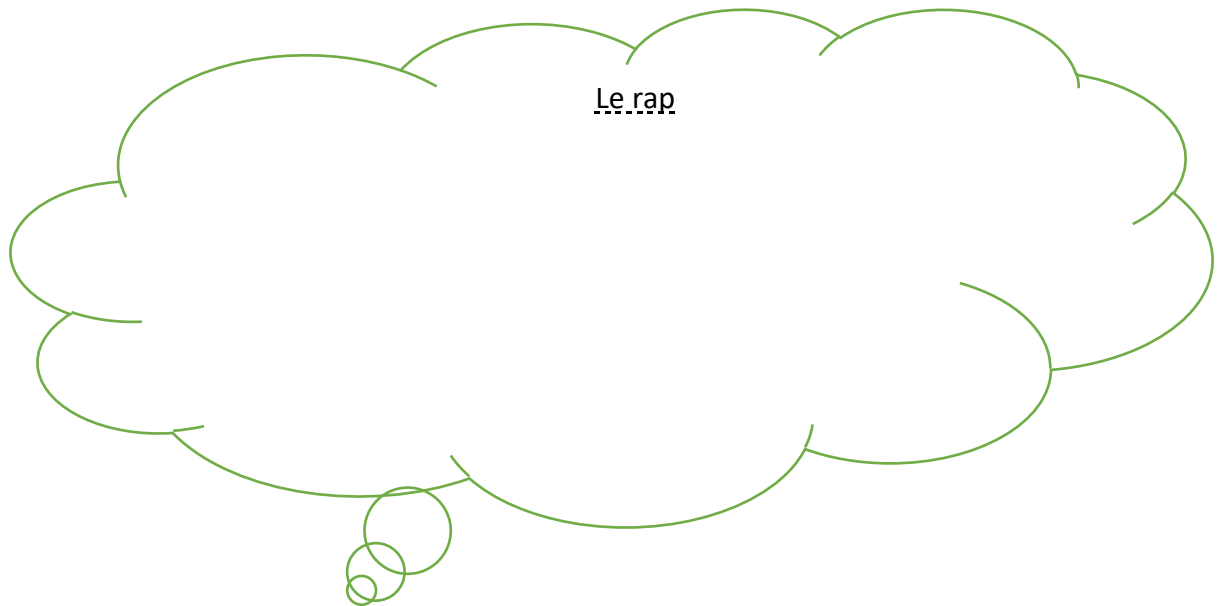


Tableau métrique → le rythme de la musique & le rythme de la langue

a) Écrivez le texte (= les paroles) dans le tableau en respectant le rythme. Prenez : les lignes 1 – 3 ou 10 + 11.

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5
Bienvenue au	Maroc							

1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5

b) Marquez les syllabes accentuées en utilisant 2 couleurs :

- une couleur pour la langue parlée
- une couleur pour la langue chantée / rappée


c) Est-ce que les accents marqués sont identiques ? Est-ce que le « beat » aide à réaliser le rythme de la langue parlée ?

Un Jour (Hindi Zahra)

Un jour de pluie un jour de doute
Je vous ai trouvé sur ma route
Un amour far un amour doux
Un amour plus grand que le jour
J'ai vu vos boucles noires danser
Sous le vent du printemps chantaient
Des oiseaux du haut de leurs ailes
J'ai vu dans vos yeux l'éternel
La promesse écrite de vos mains
Disait l'avenir incertain
Se plie au désirs des plus fous
À ceux qui valent plus que tout
Vous l'étranger, vous l'inconnu
Vous avez laissé sous ma plume
Des mots amers, des mots perdus
Des mots d'une tristesse absolue
Vous l'étranger, vous l'inconnu
Vous avez laissé sous ma plume
Des mots amers, des mots perdus
Des mots d'une tristesse absolue
Nous avons marché sous les ponts
Nous avons dansé notre amour
Cueillis les fleurs de cette saison
À jamais j'aurais vu le jour
Nous sommes le fruit de ces moments
De cette lumière et de ces instants
Un regard doux venant de vous
A mis mon cœur à genoux
Ce jour là je vous ai vu venir
Portant en vous le souvenir
Le souffle venait à me manquer
Votre sourire à ma portée
À vos lettres défendues
Je vous ai connu
Je vous ai connu
Vous l'étranger, vous l'inconnu
Vous avez laissé sous ma plume
Des mots amers, des mots perdus
Des mots d'une tristesse absolue
Vous l'étranger, vous l'inconnu
Vous avez laissé sous ma plume
Des mots amers, des mots perdus
Des mots d'une tristesse absolue
À vos lettres défendues
je vous ai connu je vous ai connu
Et le temps passe Et le temps passe
Et le temps passe, hélas Et le temps passe
Et le temps passe Et le temps passe, hélas
Et le temps passe Et le temps passe

« Un jour » de Hindi Zahra / Projet musique

- Après le rap « Bienvenue au Maroc », on passe à un autre style de musique du Maroc
- La dernière fois, on a écouté la chanson et on a écrit toutes les expressions que vous avez déjà reconnues (= tous les mots que vous avez compris).
- Cela a très bien marché, comme la chanson est fait de façon qu'on peut bien reconstruire les paroles (= der Liedtext).

... Rhythmusvergleich ... 


→ Aujourd'hui, on se demande les questions suivantes :

1. Quelles sont les parties de la chanson ? Et quels sont les groupes rythmiques ? (Es geht also zunächst um die Abschnitte, in die wir das Lied gliedern können, und dann um die « groupes rythmiques », also um die Teile, die wir gliedern, wenn wir den Text **sprechen** (langue parlée)).

→ Combien de parties de la chanson ? _____

→ Combien de groupes rythmiques ? _____

→ Welches Fazit ziehen wir beim Vergleich des Lieds mit dem gesprochenen Liedtext?

... Intonationsvergleich ... 

→ Vergleicht die Liedmelodie mit der Sprechmelodie. Was fällt euch auf?

... et le message ...

2. Quel est le sujet de la chanson (le contenu) ?

3. On voit l'image, on la décrit et on dit : Cela va bien avec la chanson ou pas, et pourquoi ?

C	V	C	V	C	V	C	V	C	V	C	DEU

Wenn ich das Französische und das Deutsche vergleiche, fällt mir auf, dass ...

L'intonation du français

Fiche de travail 3 : Un peu de théorie ...

In welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen sind alle Vokale mehr oder minder gleich lang? Bitte ankreuzen:

le français

l'allemand

Aufgabe:

Lies den Text. Beschreibe dann die Intonation (auch: Melodie) der deutschen und französischen Sprache in eigenen Worten in der Tabelle. Inwiefern unterscheiden sich die beiden Sprachen?

Text:

Deutsche finden oft, dass die französische Intonation ziemlich flach und etwas eintönig klingt. Das liegt daran, dass die melodische Variation im Deutschen größer und abrupter ist. Man könnte auch sagen: Deutsche Muttersprachler/innen erklimmen beim Sprechen ständig hohe Gipfel und steigen in tiefe Täler hinab. Ein/e französische/r Muttersprachler/in hingegen gönnt sich in der mündlichen Kommunikation eher einen gemütlichen Spaziergang durch eine sanfte Hügellandschaft.

Die deutsche Intonation lässt sich wie folgt beschreiben:

Die französische Intonation lässt sich wie folgt beschreiben:

Wenn man Deutsch als Muttersprache spricht und dann Französisch als Fremdsprache lernt, muss man auf Folgendes achten:

L'intonation du français

Fiche de travail 4 : Écouter un podcast – La famille

a) Hör dir den Anfang des Podcasts, den du über den folgenden Link findest, zweimal an (nur bis Minute 1 :08) und lies dabei den Text mit. Wenn du etwas nicht verstehst, nutze ein Wörterbuch.

<https://www.francaisavec pierre.com/postcast-en-francais-la-famille/>

Texte :

Bonjour et bienvenue sur « Français avec Pierre ». Aujourd'hui, je voudrais parler d'un, d'un thème, euh, assez intéressant, je pense : c'est la famille. Alors, euh, la famille, pourquoi la famille ? Ben, parce que la famille, c'est quelque chose de très culturel, euh, les liens familiaux, la, la façon de comment on considère la famille suivant les cultures et suivant les pays, ben, c'est très différent, c'est très révélateur d'une culture. Et donc je trouvais que c'était assez intéressant de vous parler dans ce petit podcast un petit peu de la famille en France.

Alors, euh, la famille en France... surtout je vais le comparer en plus avec l'Espagne, parce que, en fait, c'est, c'est quand on part de son pays qu'on se rend compte de beaucoup de choses. Et c'est en partant de la France – puisque je vis à Madrid depuis quelque temps maintenant – que je me suis rendu compte, euh, de plein de choses et notamment de comment, euh, les liens familiaux... comment on considère la famille en France, euh, c'est un petit peu différent par rapport à l'Espagne. [...]

b) Hör dir nochmal den folgenden Satz an (von 0:32 bis 0:40). Der Sprecher gliedert diesen Satz in 4 Teile. Markiere die Grenzen der als eine Einheit ausgesprochenen Wortgruppen jeweils durch senkrechte Striche. Die erste Grenze ist schon markiert. Finde die anderen drei.

Et donc | je trouvais que c'était assez intéressant de vous parler dans ce petit podcast un petit peu de la famille en France

c) Höre dir den Satz noch einmal an und vergleiche la famille en France am Ende dieses Satzes (von 0 :39 bis 0 :40) mit la famille en France am Anfang des nächsten Satzes (0 :42 bis 0 :43). Unterstreiche jeweils das am meisten betonte Wort innerhalb der Wortgruppe.

... la famille en France.

(Alors, euh,) ... la famille en France ...

d) Hör dir jetzt den Satz von Aufgabe b) noch einmal an und unterstreiche auch hier die in jeder (am Stück ausgesprochenen) Wortgruppe betonten Wörter. Tipp: Es sind zwischen 5 und 7.

Et donc je trouvais que c'était assez intéressant de vous parler dans ce petit podcast un petit peu de la famille en France


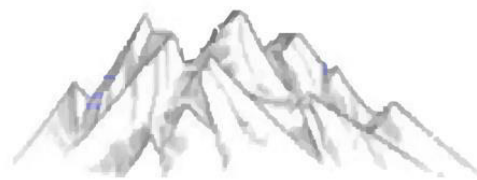
Wahrscheinlich hast du festgestellt, dass im Französischen nicht jedes Wort einzeln betont wird. Viele Wörter werden zusammen mit einem anderen ausgesprochen. Hier in diesem Satz zum Beispiel *c'était assez intéressant, un petit peu* und *un petit podcast*. Hör dir den Satz noch ein paar Mal an und achte darauf.

e) Jetzt bist du dran: Versuche, den Satz genauso auszusprechen wie Pierre. Achte darauf, an den gleichen Stellen Pausen zu machen und nicht jedes Wort einzeln auszusprechen, sondern immer so wie Pierre in kleinen Wortgruppen zu sprechen ...

L'intonation du français

Fiche de travail 5 : Il était une fois...

1. Réponds aux questions dans le tableau.

 <p>Bild A</p>	 <p>Bild B</p>
Welches Bild steht für das Deutsche?	
<input type="checkbox"/> Bild A	<input type="checkbox"/> Bild B
Welches Bild steht für das Französische?	
<input type="checkbox"/> Bild A	<input type="checkbox"/> Bild B

2. Gliedere folgenden Text / die Sätze in Wortgruppen, die du am Stück ohne Pause aussprechen würdest, und markiere (mit grün) deine Einteilung durch senkrechte Striche. Unterstreiche zusätzlich die betonten Silben.

Texte : Le Chaperon rouge

Il était une fois une petite fille que tout le monde aimait bien, surtout sa grand-mère. Elle ne savait qu'entreprendre pour lui faire plaisir. Un jour, elle lui offrit un petit bonnet de velours rouge, qui lui allait si bien qu'elle ne voulut plus en porter d'autre. Du coup, on l'appela Chaperon rouge.

D Lesetext und textliche Grundlage für die Intonationsanalyse

D.1 Lesetext

Je n'avais plus d'argent. J'ai commencé à vendre les livres, par lots, aux bouquinistes des quais de Seine que monsieur Ibrahim m'avait fait découvrir lors de nos promenades. À chaque fois que je vendais un livre, je me sentais plus libre.

Cela faisait trois mois, maintenant, que mon père avait disparu. Je donnais toujours le change, je cuisinai pour deux, et, curieusement, monsieur Ibrahim me posait de moins en moins de questions sur lui. [...]

Certains soirs, j'avais des pincements au cœur. C'était parce que je pensais à Popol Maintenant que mon père n'était plus là, j'aurais bien aimé le connaître, Popol. Sûr que je le supporterai mieux puisqu'on me l'enverrait plus à la figure comme l'antithèse de ma nullité. Je me couchais souvent en pensant qu'il y avait, quelque part dans le monde, un frère beau et parfait, qui m'était inconnu et que, peut-être, un jour je le rencontrerais.

D.2 Lesetext-Ausschnitte als Sprachgrundlage für die Intonationsanalyse

Satz	Satz (Ausschnitt aus Lesetext)	Silbenanzahl
1	<i>Je n'avais plus d'argent.</i>	6
6	<i>Certains soirs, j'avais des pincements au cœur.</i>	10
7	<i>C'était parce que je pensais à Popol.</i>	10/11 ²⁴⁶

²⁴⁶ Die Silbenanzahl dieses Satzes wird von der jeweils phonetischen Realisierung des zweiten Wortes *parce que* determiniert und variiert daher entsprechend der (Nicht-)Realisierung des Schwa-Lauts.

E *Discourse Completion Task (DCT)*

1. Tu entres dans un magasin où tu n'as jamais été avant, et tu demandes s'ils ont des mandarines.

...

2. Tu es dans le bus. Il y a une place à côté d'une dame. Tu lui demandes si tu peux t'asseoir.

...

3. Tu veux aller au cinéma. Tu demandes à ton ami/e s'il / si elle a envie de venir avec toi.

...

4. Dans la prochaine scène, je suis le vendeur dans un magasin de fruits et tu es le client.

Le vendeur : Bonjour.

Le client :

...

5. Tu es au marché. Tu demandes au vendeur :

...

6. Tu veux téléphoner à ton oncle Pierre mais tu ne connais pas son numéro. Tu demandes à ta mère :

...

F Kurzfragebogen (Selbstauskunftsfragebogen)

In diesem Teil geben Sie uns bitte ein paar Informationen über sich bekannt.

1. Geschlecht: m / w / d
2. Bitte gib dein Alter in Jahren an (offene Texteingabe).
3. Staatsangehörigkeit: (deutsch)
4. Das Land deines ständigen Wohnsitzes: (deutsch)
5. Welche ist deine Muttersprache?
6. Welches ist dein höchster Bildungsabschluss?
7. Der höchste (Aus-)Bildungsabschluss deiner Mutter:
8. Der höchste (Aus-)Bildungsabschluss deines Vaters:
9. Bist du mit einer weiteren Muttersprache aufgewachsen? Wenn ja, mit welcher? Wenn nicht, dann wähle bitte „keine weitere Muttersprache“. Gib bitte nur eine Muttersprache und keine Fremdsprache an.
10. Bist du mit mehr als 2 Muttersprachen aufgewachsen?
ja / nein
11. Sprichst du eine Fremdsprache und wenn ja welche?
Du kannst in den folgenden Schritten mehrere Fremdsprachen angeben. Bitte gib zuerst diejenige Fremdsprache an, die du am besten beherrschst.
Erste Fremdsprache (bitte wählen)
12. Sprichst du eine weitere Fremdsprache? (entsprechende Sprache wählen / oder: keine weitere Fremdsprache)
13. Sprichst du eine dritte Fremdsprache?
14. Sprichst du mehr als 3 Fremdsprachen?
Falls ja, gib uns bitte bekannt, wie viele Fremdsprachen du **insgesamt** sprichst. Bitte gib nur die Anzahl der Fremdsprachen an, ohne die Muttersprache(n) mitzuzählen.
15. Singst du regelmäßig? Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche?
Bitte gib an, wie viele Stunden du in etwa pro Woche insgesamt singst. Du kannst auch Kommazahlen angeben: Singst du z. B. eine halbe Stunde pro Tag, gib bitte 0,5 an usw.
16. Wie gut schätzt du dich beim Singen ein?
 - sehr schlecht
 - schlecht
 - mittelmäßig
 - gut
 - sehr gut
17. Spielst du ein Musikinstrument? Wenn ja, welches?
Falls du mehrere Instrumente spielst, kannst du in den folgenden Schritten mehrere Musikinstrumente angeben. Bitte gib zuerst dasjenige Instrument an, das du am besten beherrschst.
18. Spielst du ein weiteres Musikinstrument?
XY / kein weiteres Instrument

19. Spielst du ein drittes Musikinstrument?

XY / kein weiteres Instrument

20. Spielst du mehr als 3 Musikinstrumente?

Falls ja, gib uns bitte bekannt, wie viele Musikinstrumente du **insgesamt** spielst.

G Nach der *ToBI*-Notation gelabelte Intonationsdaten

Satz 1	<i>Je</i>	<i>n'avais</i>	<i>plus</i>	<i>d'argent.</i>	
L1-F	(L		Hi	L*)	10/10
Gr_Exp_I	(L	H*)	(L	H*)	6/16
	(H*)	(L H*)		(L*)	5/16
	(L	H*)		(L*)	2/16
	(L	H*)	(L H*)	(L H*)	1/16
	(H*)	(L	H*)	(L H*)	1/16
	(L		Hi	L*)	1/16
Gr_Exp_III	(L	H*)		(L*)	8/16
	(H*)	(L H*)		(L*)	4/16
	(H*)	(L* )		)	1/16
	(L		Hi	L*)	3/16
Gr_Ko_I	(L	H*)		(L*)	3/11
	(H*)	(L Hi		L*)	3/11
	(H*)	(L H*)		(L*)	3/11
	(L	Hi		L*)	1/11
	(L	H*)		(L H*)	1/11
Gr_Ko_III	(L	H*)		(L*)	4/11
	(H*)	(L H*)		(L*)	3/11
	(H*)	(L	Hi	L*)	3/11
	(L	H*)		(L H*)	1/11

Satz 2	<i>Certains</i>	<i>soirs,</i>	<i>j'avais</i>	<i>des</i>	<i>pincements</i>	<i>au</i>	<i>cœur.</i>	
L1-F	(L	H*)	(L		Hi		L*)	10/10
Gr_Exp_I	(L H*)	(L*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	4/14
	(Hi L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	3/14
	(L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/14
	(L	H*)	(L H*)		(L H*)	(L	H*)	1/14
	(Hi L	H*)	(L H*)		(L H*)	(L*)	(H*)	1/14
	(L	H*)	(L		Hi		L*)	1/14
	(L H*)	(L*)	(L H*)	(L*)	(L H*)		(L*)	1/14
Gr_Exp_III	(Hi L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	5/15
	(L H*)	(L*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	3/15
	(L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/15
	(L H*	)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/15
	(L	H*)	(L H*)		(L H*)	(L	H*)	1/15
	(L	H*)	(L		Hi		L*)	1/15
	(Hi	L*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	1/15
Gr_Ko_I	(L H*)	(H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/10
	(L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/10
	(L H*)	(L*)	(H*)		(L H*)		(L*)	2/10
	(Hi L	H*)	(L	*)	(Hi		L*)	2/10
	(Hi L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/10
Gr_Ko_III	(L H*)	(H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/9
	(L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	3/9
	(Hi L	H*)	(L	*)	(Hi		L*)	1/9
	(Hi L	H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	1/9
	(Hi L	H*)	(L H*)	(L	Hi LH*)		(L*)	1/9
	(Hi L	H*)	(L H*)	(L	Hi LH*)		(L*)	1/9

Satz 3	<i>C'était</i>	<i>parce que</i>	<i>je</i>	<i>pensais</i>	<i>à</i>	<i>Popol.</i>	
L1-F	(L H*)	(L		H*)		(L*)	7/10
	(L	Hi	L	H*)		(L*)	2/10
	(L Hi	L H*)	(L	H*)		(L*)	1/10
Gr_Exp_I	(L H*)	(Hi	L	H*)		(L*)	4/16
	(L H*)	(Hi L	H*)	(L H*)		(L H*)	3/16
	(L H*)	(L H*)		(L H*)		(L*)	2/16
	(L	Hi L	H*)	(L H*)		(L H*)	2/16
	(L	Hi L	H*)	(L H*)		(L*)	2/16
	(L H*)	(L H*)		(L H*)		(L H*)	1/16
	(L H*)	(L*)	(L*)	(L H*)	(L*)	(L H*)	1/16
	(L H*)	(L H*)	(L Hi	L H*)	(L	H*)	1/16
Gr_Exp_III	(L H*)	(Hi	L	H*)		(L*)	6/16
	(L H*)	(Hi	L	H*)		(L H*)	3/16
	(L	Hi	L	H*)		(L*)	2/16
	(L H*)	(L Hi	L	H*)	(L	H*)	1/16
	(L H*)	(	L*)	(L H*)		(L*)	1/16
	(Hi L	H*)	) (L	H*)		(L*)	1/16
	(L H*)	(L		H*)		(L*)	1/16
	(Hi L	H*)	) (L	Hi L*)	(L	H*)	1/16
Gr_Ko_I	(L H*)	(Hi	L	H*)		(L*)	6/9
	(L H*)	(Hi	L	Hi L		H*)	1/9
	(L	Hi	L	H*)		(L*)	2/9
Gr_Ko_III	(L H*)	(Hi	L	H*)	(L*	H*)	5/10
	(L H*)	(Hi	L	H*)		(L*)	3/10
	(L H*)	(Hi	L	Hi L		H*)	2/10

H Ergebnisse der Rhythmusanalyse (DCT)

Versuchs- person	%V_DCT_I	VarcoV_DCT_I	%V_DCT_III	VarcoV_DCT_III
Gr_Exp_1	52,73	86,04	54,14	76,08
Gr_Exp_2	59,67	70,12	60,93	47,45
Gr_Exp_3	52,04	78,93	57,65	64,95
Gr_Exp_4	X			
Gr_Exp_5	53,87	71,82	49,62	74,06
Gr_Exp_6	X			
Gr_Exp_7	51,23	54,78	78,61	57,47
Gr_Exp_8	51,54	84,07	53,63	54,72
Gr_Exp_9	X			
Gr_Exp_10	49,67	50,73	50,24	49,29
Gr_Exp_11	X			
Gr_Exp_12	63,55	81,48	55,22	50,2
Gr_Exp_13	51,99	72,52	56,4	54,24
Gr_Exp_14	49,79	59,82	56,27	70,21
Gr_Exp_15	50,94	86,75	54,6	101,03
Gr_Exp_16	49,93	64,05	55,46	43,51
Gr_Ko_1	53,35	88,81	48,64	79,77
Gr_Ko_2	62,99	80,59	50,39	71,58
Gr_Ko_3	X			
Gr_Ko_4	55,76	77,67	60,98	85,57
Gr_Ko_5	X			
Gr_Ko_6	52,1	71,61	50,28	78,54
Gr_Ko_7	55,05	90,92	49,3	77,78
Gr_Ko_8	58,52	98,45	50,21	70,03
Gr_Ko_9	X			
Gr_Ko_10	X			
Gr_Ko_11	X			

I Leitfaden Tiefeninterviews

Bist du damit einverstanden, dass ich die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwende?

1. Wie hat sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt?

→ ggf. Präzisierungsfrage: Wie schätzt du deine Aussprachefähigkeiten zu Beginn des Projekts Anfang Oktober ein und wie jetzt am Ende unseres Projekts? (Denke z. B. an Dinge wie Redefluss, Akzentuierung, Sprechmelodie etc.)

2. Wir haben innerhalb des Projekts viel mit Liedern gearbeitet und auch gesungen. **Inwiefern bist du der Meinung, du hast in Bezug auf die Aussprache mehr von der Arbeit mit Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht?**

3. **Inwiefern meinst du, haben deine musikalischen Fähigkeiten den Projektausgang beeinflusst?**

4. Wir haben in den 3 Monaten des Projekts mit verschiedenen Liedern aus unterschiedlichen Musikstilen gearbeitet. **Inwieweit hat die Arbeit mit den Liedern deine Aussprache beeinflusst?**

5. **Inwiefern meinst du, hat das eigene Mitsingen an einigen Stellen des Projekts deine französische Aussprache beeinflusst?**

6. Ich schildere dir jetzt 3 Situationen aus dem Projekt.

Erinnere dich ...

... 1.: Wir haben einmal die Gruppenarbeit gemacht, wo ihr zum Lied *Comme ci, comme ça* einen neuen Refrain geschrieben habt.

... 2.: Wir haben z. B. im gelesenen Liedtext von *Un jour* die *groupes rythmiques* durch vertikale Striche markiert.

... 3.: Wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap *Bienvenue au Maroc* einen Tafelanschrieb gemacht und die Begriffe „(obligatorischer) finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ definiert.

Erkläre, welche der drei Situationen dir noch am präsentesten ist und warum.

7. Kommen wir noch einmal zur Arbeitsphase mit dem Rap *Bienvenue au Maroc* zurück: Dort haben wir anhand einzelner Textzeilen analysiert, wie die Betonungen im Gesprochenen sind und wo sie in der ‚gesungenen‘, gerappten Version liegen.

Wir haben die Textzeilen nach dem Sprechen mit dem Rap (also der Musik) verglichen und Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede festgestellt.

Beschreibe, wie hilfreich dieser Vergleich für dich war, um zu untersuchen, wie Akzentuierung und Rhythmus im Gesprochenen funktionieren.

→ ggf. Präzisierungsfrage: Wie hilfreich war für dich der Vergleich von gesprochenem und gesungenem Text, um herauszufinden, wie Akzentuierung und Rhythmus in der gesprochenen französischen Sprache funktionieren?

8. Kehren wir zum Schluss noch einmal zum Anfang zurück. Dort hast du davon berichtet, wie sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt hat.

Nun hören wir in eine deiner Aufnahmen hinein.

- Audioaufnahme abspielen lassen -

Kommentiere deine Aufnahme (kritisch).

Ggf.: Was müsste man aus deiner Sicht machen, damit die Prosodie „noch französischer“ klingt?

J Transkriptionsregeln

1. Die Stimme wird wörtlich transkribiert, mögliche Dialekte werden geglättet. Es wird versucht den Sinngehalt der Satzstruktur wiederzugeben.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet. D.h. „aus so'n Buch“ wird „so ein Buch“.
3. Es werden als Satzzeichen nur Punkte am Satzende verwendet. Auf Kommata, usw. wird weitgehend verzichtet, weil dadurch eine Sinnbedeutung in das Datenmaterial interpretiert werden könnte. Fragezeichen stehen hinter den Fragen des Interviewers.
4. Lautäußerungen und kurze Pausen (lachen, seufzen, kurze Pause) werden transkribiert und in Klammern gesetzt, wenn sie in Abhängigkeit zum Inhalt stehen.
5. Personendaten werden vom Verfasser anonymisiert. Der Fragende wird immer mit „Interviewer“ abgekürzt, die Befragten erhalten anonymisierte Vornamen.
6. Deutliche, längere Pausen werden mit (...) gekennzeichnet.
7. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen des Interviewers (Mhm, Aha) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht wesentlich unterbrechen.
8. Ähm und Aha der Befragten werden transkribiert, sofern diese den Redefluss unterbrechen.
9. Die Sinnabschnitte (Absätze) werden durch eine Zeitmarke gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechwechsel wird durch eine Leerzeile deutlich gemacht.
11. Einfügungen des Verfassers werden mit werden in eckige Klammern [Guten Tag] gesetzt.

Literaturnachweis:

Die Transkriptionsregeln wurden entwickelt und erprobt in Anlehnung an Kuckartz, Udo (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 27-29.

K Transkription Interviews

Transkription Interview 1 mit Gr_Exp_1 (anonymisiert Andreas):

1. Interviewerin: Bist du damit einverstanden dass ich die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwende? #00:00:08-8#
2. Andreas: Ja. #00:00:09-5#
3. I: Gut dann können wir loslegen zur ersten Frage wie hat sich deine Aussprache im Projektverlauf also im Laufe der drei Monate entwickelt? #00:00:19-6#
4. A: Also ich würde auf jeden Fall sagen sie hat sich POSITIV entwickelt das heißt Sachen auf die ich früher nicht wirklich geschaut habe beim Sprechen da hab ich auf jeden Fall angefangen in diese Richtung mehr weiterzudenken das heißt zum Beispiel welche Pausen ich mache wie ich die Wörter ausspreche auch Sachen Satzzeichen und Intonation bei verschiedenen Vokabeln hab ich auf jeden Fall mir viel mehr Gedanken drüber gemacht das ist aber wahrscheinlich auch in Verbindung damit dass wir das so intensiv durchgenommen haben genau. #00:00:56-2#
5. I: Ok wir haben innerhalb des Projekts viel mit Liedern gearbeitet und auch gesungen inwiefern bist du der Meinung du hast in Bezug auf die Aussprache mehr von der Arbeit mit Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht oder eben du bist nicht der Meinung? #00:01:15-2#
6. A: Ähm ich bin schon der Meinung dass ich MEHR davon profitiert hab als ich diese Verbindung mit Musik machen konnte ähm das liegt hauptsächlich daran dass es am Anfang sehr trocken wirkt nur auf die Intonation zu schauen im Gesprochenen das ist ja was Alltägliches und auch im Französischen die sprechen auch sehr schnell ähm also die Franzosen (schmunzelt) und deswegen bin ich der Meinung dass wenn man das mit Musik verbindet wo natürlich dieser Aspekt von Aussprache und ähm den Pausen der ist ja viel mehr verstärkt anhand der Melodie ähm da find ich das hat schon einen Einfluss und ja ich bin auch der Meinung dass es mir einen gewissen Vorteil verschafft hat weil mit der Melodie konnt ich natürlich auch meine Sprache anpassen aber natürlich gibt's auch Unterschiede haben wir ja gesehen im Gesprochenen. #00:02:01-8#
7. I: Ja was kannst du also was meinst du mit der Melodie konnte ich die Sprache anpassen inwiefern kannst du das kurz erklären? //
8. #00:02:10-6#
9. A: Also ähm bei bestimmten Worten wo ich mir auch jetzt nicht sicher war bei der Aussprache oder generell wie ich jetzt den Satz SCHNELL durchziehen kann ähm wenn man das ein paar Mal gesungen hat und schon die Melodie im Kopf hat dann kann man das natürlich viel flüssiger machen. #00:02:22-3#
10. I: Ok also auch die Übertragung ins Gesprochene sozusagen? #00:02:25-5#
11. A: Genau ja. //

12. #00:02:25-9#
13. I: Ok dann inwiefern meinst du haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten also das was du mitbringst an Musikkompetenzen den Projektausgang beeinflusst?
#00:02:37-7#
14. A: Ja musikalische Fähigkeiten (schmunzelt, muss loslachen) würd ich jetzt nicht an die große Glocke hängen ähm ja ich find (...) ein gewisses Gefühl für Rhythmus und ähm Musik hat wahrscheinlich jeder (...) und wie gesagt das hat mich dazu angeregt mir mehr Gedanken über die Aussprache im Gesprochenen zu machen (...) aber ich glaub jetzt unabhängig von der Fähigkeit oder der Verbindung die man früher mit Musik hatte da hätte man trotzdem mit der Musik jetzt im Projekt viel lernen können.
#00:03:09-5#
15. I: Ok ähm das heißt im Rückschluss wenn ich's richtig verstehe du meinst dass auch Leute die jetzt gar keine musikalischen Vorerfahrung mitbringen davon trotzdem profitieren? #00:03:17-0#
16. A: Ja genau ja. #00:03:17-4#
17. I: Gleich oder in gleicher Weise ähm wie total musikalische Leute die jeden Tag sechs Stunden üben oder wie siehst du das? #00:03:25-3#
18. A: Also ich glaube auf jeden Fall dass Leute die sehr viel Erfahrung mit Musik haben schon ein gewisses Gefühl dafür haben auch ein (...) besser ausgeprägtes ähm wie les ich das jetzt durch ähm wie höre ich das Lied an ähm aber ich glaub dadurch dass wir das intensiv gemacht haben auch mit mehreren Einheiten mehreren Liedern genau verschiedenen Arten von Musik wir haben ja Rap gemacht ähm und auch andere Lieder und ähm ich glaub auch mit wenig Erfahrung kriegt man da langsam ein Gefühl dazu also das ist ja nich so dass wir jetz plötzlich ein richtig schweres Lied genommen haben wir haben das leicht eingeleitet und erstmal ein paar Strophen und dann ging's weiter (...) genau. #00:04:01-3#
19. I: Ok und wenn wir jetzt sagen ja du bist der Meinung dass dass alle davon profitieren können mit Musik zu arbeiten und du sagst auch dass jeder so ein gewisses Rhythmusgefühl mitbringt ähm dann ist es ja wenn wir jetzt weiterdenken trotzdem so dass wenn zum Beispiel wir mit Liedern arbeiten die total viel Text mit sich bringen zum Beispiel Rap wie ist es dann mit ja mit Vorerfahrungen die man dafür braucht vielleicht oder hast du das Gefühl dass Leute die jetzt wenige Vorerfahrungen mitbringen sogar vielleicht MEHR davon profitieren KÖNNTEN weil sie dann diese neue Ebene erst entdecken oder dass nicht? #00:04:52-5#
20. A: Ja es ist jetzt nicht einfach ein Vergleich zu ziehen weil (...) ich hab ja gesagt das wird einem nähergebracht im Verlauf des Unterrichts und (...) es ist halt ne Frage der Sichtweise also wenn es hängt auch davon ab was für ne Musikerfahrung man hat wenn man sich jetzt natürlich viel mit Rap beschäftigt hat früher hat man bestimmt ein besseres Gefühl bei diesem einen Song den wir da gemacht haben aber (...) ich würd jetzt nich sagen dass jemand groß im Vorteil ist also ich würd sagen prinzipiell die Musik die uns nähergebracht wurde in Verbindung mit der Sprache im Französischen hat einfach ganz neue Gedankengänge angeregt jetzt unabhängig von der Erfahrung (...) genau. #00:05:30-9#

21. I: Ok dann hast du schon angesprochen haben wir mit verschiedenen Liedern auch aus unterschiedlichen Stilikonen gearbeitet inwieweit hat die Arbeit mit diesen verschiedenen Liedern deine Aussprache beeinflusst? #00:05:44-2#
22. A: Ähm ich würde sagen dass es auf jeden Fall ein wichtiger Aspekt war dass wir verschiedene Lieder gemacht haben ähm (...) //
23. #00:05:52-6#
24. I: Warum wenn ich gleich nachfragen darf? //
25. #00:05:55-2#
26. A: Ja ähm das liegt daran weil ich glaub anhand des Stils vom Lied ähm ist die Aussprache ähm auch sehr beeinflusst also da gab's viele Wörter zum Beispiel beim Rap die konnten wir jetzt nicht beim ersten Versuch schnell heraushören haben wir auch gemerkt das war sehr schwierig da ähm also beim ersten Hören wirklich auch an sich den Text irgendwie zu entziffern und dann wenn man aufs Blatt schaut zu verstehen jetzt welches Wort hab ich wie ausgesprochen das heißt ich glaub deswegen haben wir's ja auch so eingeleitet dass wir diese ruhigeren Lieder erst genommen haben mit einfachen Sätzen zum Beispiel dieses „O Tannenbaum“ aus der Arbeit ist ja auch so ein Beispiel ähm und dann haben wir uns erstmal die angeguckt und dann irgendwann wo wir schon ein Gefühl hatten ein bisschen schneller zu reden dann haben wir ja erst mit dem Rap angefangen also der war ja nich (...) ganz am Anfang dran genau.
#00:06:39-9#
27. I: Ok das heißt du sagst es gibt ne gewisse Schrittmigkeit nach der man vorgeht so vielleicht niveaustufenmäßig gedacht? //
28. #00:06:46-9#
29. A: Genau ja. //
30. #00:06:46-9#
31. I: Ok und welche Effekte haben sich jetzt auf die Aussprache davon ergeben ganz konkret? #00:06:53-2#
32. A: Also verschiedene ich glaub bei so langsamen Liedern ist wirklich sehr verstärkt da kann man auch sehr gut heraushören wie die Aussprache is (...) ähm das heißt da hat man vielleicht auch viel mehr drauf viel mehr Wert drauf gelegt und jetzt bei dem Rap da wo teilweise sehr schnell gesprochen wird haben wir wirklich nicht genau die einzelnen Wörter ähm in Betracht gezogen sondern wirklich einen ganzen Satzteil angeguckt wieder mit der Betonung das einhergeht genau. #00:07:16-8#
33. I: hm (bejahend) ok das heißt Betonung aus Akzentuierung wäre ein Ausspracheaspekt der dir jetzt da gleich als erstes einfällt dazu? //
34. #00:07:23-5#
35. A: Genau ja. #00:07:24-7#
36. I: Welche noch oder ist das der der jetzt wo du sagst ok das ist am meisten das was bei mir hängengeblieben ist? //
37. #00:07:32-1#

38. A: Also ich find Betonung vom Wort selbst also bei bestimmten Silben das ist auf jeden Fall sehr verstärkt bei diesen ruhigeren Liedern die wir gemacht haben ähm und dann einfach der Teil wo du dir den Satz als Gesamtes anschaust und das in verschiedenen Gruppen einteilst das ist glaub ich bei Rap viel mehr sichtbar genau. //
39. #00:07:46-3#
40. I: Ok ja also dieses Übergeordnete der Zusammenhang der Kontext in nem Text über mehrere Sätze hinweg Zeilen hinweg und so weiter wie sieht's mit der Melodie an sich aus also mit der Sprachmelodie oder der Melodie im Lied ähm hast du kannst du dazu was sagen wie hast du das empfunden? //
41. #00:08:08-4#
42. A: Also ich kann nochmal den Vergleich verziehen also ich würd sagen (...) wieder in Sachen Melodie die Lieder die wir die entspannteren die ruhigeren also auch in Sachen Pop und so was kann man sich natürlich die Melodie viel schneller einprägen ähm unv. das hilft wahrscheinlich gewissermaßen mehr da erstmal ein Gefühl dafür zu kriegen da haben wir ja auch mehrmals hier im Unterricht das wiederholt das zusammen gesungen und erst dann wo wir wirklich diese Melodie im Kopf hatten wo wir natürlich auch als ähm Aufgabe da selber einen Text ausdenken mussten mit derselben Melodie hat man dafür ein Gefühl bekommen wie man das eigentlich ausspricht und jetzt nochmal zum Rap ich glaub da ist es schwierig so auf den (...) gleichen Nenner zu kommen also in Sachen Melodie das heißt das braucht wahrscheinlich viel mehr Vorarbeit aber ich würd trotzdem sagen es ist sehr interessant das zu sehen weil dieser Aspekt von schnellem Französisch das ist natürlich SEHR verstärkt im Rap.
#00:09:02-1#
43. I: Was genau zu sehen? #00:09:04-0#
44. A: Wie bitte? #00:09:05-1#
45. I: Also es wäre interessant das zu sehen was genau meinst du jetzt beim Rap mit der Melodie weil eigentlich gibt's im Rap gibt's ne Melodie die nächste Frage? //
46. #00:09:12-1#
47. A: Ja ja ja das mein ich ja dass man ähm im Rap ist dieses Melodiegefühl kann man nicht so leicht entwickeln glaub ich wie bei den anderen und ähm das mein ich dass im Rap sehr schnell gesprochen wird das heißt vielleicht wenn man sich diesen Rap aneignet kriegt man ein Gefühl dafür sehr SCHNELL die Sätze auszusprechen genau.
#00:09:27-2#
48. I: Ok ok also dass die Tendenz das was man mitnimmt eher so ist okay einmal durchziehen mit relativ zügiger Geschwindigkeit oder Tempo erhöht //
49. #00:09:37-3#
50. A: Genau. #00:09:35-7#
51. I: und dann wäre dann am Schluss vielleicht ne Betonung vor dem Ende? //
52. #00:09:40-6#

53. A: Also da würd ich einfach sagen ähm die ruhigeren Lieder die wir gemacht haben die kürzeren hoher Wert auf Betonung und Melodie allgemein und natürlich betont bei den einzelnen Wörtern und beim Rap einfach ein Gefühl dafür entwickeln schnell Französisch zu lesen und zu sprechen genau. #00:09:55-4#
54. I: Ok und die Sachen die du jetzt gerade zusammengefasst hast ist das das was du als Das-hab-ich-gelernt oder Das-wäre-zu-lernen oder beides also das wäre wichtig? //
55. #00:10:04-9#
56. A: Also ich find ich konnte tatsächlich mehr mitnehmen aus dem dieser ruhigeren Musik wo wir wirklich in Ruhe uns angeschaut haben wie werden Wörter betont weil das ist glaub ich sehr schwierig als jemand der jetzt (...) oder überhaupt jemand der jetzt NICHT Musik mit Sprache verbunden hat ähm ist es schwierig da ein Gefühl dafür zu entwickeln was heißt jetzt genau Betonung wie ist wird das betont im Gesprochenen Gesungenen das heißt ich glaub diese ruhigeren Lieder die haben mich SEHR weitergebracht ähm in Sachen Betonung und jetzt aus dem Rap wenn ich mir den gut angeeignet hätte wahrscheinlich noch besser als ich's hab dann hätt ich wahrscheinlich da mehr dieses Gefühl fürs schnelle Sprechen bekommen genau. #00:10:44-1#
57. I: Ok und bei dem Aspekt der Betonung ist es jetzt eher für dich gewesen einzelne Wörter zu betonen oder eher dieses Übergeordnete also wo wird innerhalb eines Satzes betont und so weiter? #00:10:57-6#
58. A: Also ich würd sagen erst hab ich Wert drauf gelegt wie man die einzelnen Wörter betont weil ich glaub das ist auch so ne gewisse Grundvoraussetzung und das find ich auch unfassbar schwierig am Anfang ähm weil man spricht die Wörter vielleicht sogar richtig aus ähm man kann nicht wirklich (...) zu hundert Prozent sagen wo wird was betont wenn man das noch nie davor gemacht hat gar kein Gefühl dazu hat ähm das heißt ähm ich würd auf jeden Fall sagen die Betonung ist (...) ein Aspekt den ich mir zuerst anschau bei den einzelnen Wörtern und wenn ich das dann ungefähr ein Gefühl dafür hab ähm das das fand ich auch gut dass wir uns erstmal die Sachen aufgeschrieben haben und markiert haben wo wird was betont welche Silbe bei welchem Wort dann nochmal in Sachen Musik nochmal mit der Melodie den Satz als Ganzes zu sehen Kombination aus vielen Wörtern und dann haben wir auch geguckt bei den ähm Versen und Strophen dass am Ende zum Beispiel das schwächer betont ist oder dann an manchen Stellen dann doch stärker genau. #00:11:55-3#
59. I: Ok wäre das auch so eine Schrittigkeit die du weiter verfolgen würdest erst in das einzelne und dann zum Übergeordneten oder findest du auch die Reihenfolge plausibel? #00:12:04-9#
60. A: Ja also ich find wenn man sich das neu aneignet würd ich auf jeden Fall damit anfangen erstmal die Wörter an sich mir die anzuschauen ähm und dann die Sätze als Allgemeines aber wenn man schon ein gutes Gefühl dafür hat dann würd ich natürlich direkt darauf gehen mehr das große Ganze zu sehen also nicht auf einzelne Wörter zu schauen sondern wirklich den Text und das ist ja auch wichtig beim Lesen dann als in Wortgruppen einzuteilen genau. #00:12:28-4#
61. I: hm (bejahend) so der zusammenhängende Aspekt? //
62. #00:12:30-2#

63. A: Genau. //
64. #00:12:30-1#
65. I: Ok ähm jawoll dann gehen wir weiter zum eigenen Singen wir haben an einigen Stellen auch mitgesungen und dann bemerkt das macht was mit einem aber was genau also inwiefern meinst du hat das eigene Mitsingen die Aussprache beeinflusst?
#00:12:49-8#
66. A: Also ich würd sagen dadurch dass man das natürlich ging das nicht beim ersten Mal (...) dadurch dass man OFT gesungen hat hat man natürlich diese Melodie irgendwann im Kopf das waren jetzt auch ähm also das waren keine zufälligen Sachen also das waren schon recht bekannte französische Songs teilweise würd ich sagen den Rap kannt ich jetzt nicht aber die anderen schon ähm und ich würd sagen definitiv nachdem wir uns das ein paar Mal gemacht haben da hab ich auch die Woche danach obwohl ich ne Woche da nichts gemacht hab gemerkt ja ich kannte die Melodie noch und das hat mir DEFINITIV weitergeholfen mir nochmal den Text herzuleiten und ähm die Betonung genau. #00:13:27-2#
67. I: hm (bejahend) ok das heißt da gibt es einen Rückschluss zur Betonung zur Akzentuierung von der Melodie und der Erinnerung daran? #00:13:35-2#
68. A: Ja also ich mein auch mit Betonung mein ich allgemein wie wie lese ich wie spreche ich das schnell aus also nicht nur das einzelne Wort sondern vor allem bei Sachen Melodie wirklich der Satz als Ganzes. #00:13:44-0#
69. I: Ok dann schildere ich dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt eine davon hast du schon selber genannt erinner dich erstens wir haben einmal in Gruppenarbeit zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain geschrieben dann zweite Situation wir haben im gelesenen Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ durch vertikale Striche markiert und dritte Situation wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ einen Tafelanschrieb gemacht und dann zwei Begriffe definiert einmal „finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ ganz spontan erklär welche der drei Situationen dir noch am präsentesten ist und warum. #00:14:23-3#
70. A: Mir ist tatsächlich die zweite am meisten hängengeblieben das heißt dass wir mit Strichen uns eingeteilt haben was sind die „groupes rythmiques“ das heißt welche Wörter sind wie in einem Atemzug irgendwie zusammenhängt wenn wir das durchlesen natürlich weil ich glaub das ist auch einfach das Einfachste das in Ruhe zu machen und zu markieren und ich glaub jetzt der erste Teil das war spannend also (...) von dem Song den wir haben einen neuen Text zu machen mit derselben Melodie ist aber glaub ich schwieriger und da ist auch die Lernkurve steiler im Vergleich zu dem dass man einfach sich in Ruhe den Satz unterteilt (...) genau und ähm beim letzten ähm klar der Rap ist bei mir auch hängengeblieben aber ich find so in Sachen wie gut man das lernen kann da ist wirklich dieses sich den Text anschauen und sich Sachen zu markieren jetzt in dem Beispiel mit so vertikalen Strichen die Wörter voneinander zu trennen finde ich am Hilfreichsten. #00:15:15-3#
71. I: Das heißt das war ein Teil ganz ohne Musik wo man erstmal gedacht hat okay wie glieder ich den Text ein in sinnvolle Abschnitte ähm du hattest beim ersten ich hab's nicht ganz verstanden war das ne steilere Lernkurve bei dem eigenen Refrain wie meinst du das kannst du das nochmal ausführen? //

72. #00:15:28-7#

73. A: Dass man (...) man da glaub ich schon dass man vielleicht ein gewisses Vorwissen braucht ein gewisses Gefühl dafür wie kannst du jetzt mit der Melodie noch einen schönen Text machen und da haben auch Leute ein gewisses Talent dazu und ähm da würd ich sagen es ist vielleicht ein bisschen schwieriger also das mein ich mit steiler Lernkurve dass man (...) ähm dass es nich so einfach ist da direkt ähm diesen Zusammenhang zu kriegen genau mit der Aussprache und bei dem „groupes rythmiques“ wo wir uns das einteilen find ich sehr gut dass man selber sich in Ruhe hinsetzen kann und wirklich selber unabhängig von dem Vorwissen einfach SO durchliest wie man sich's durchgelesen hätte und dann einfach guckt was passiert mit meiner Atmung genau. #00:16:08-1#

74. I: Ja sehr interessanter Aspekt der ja eigentlich erstmal wie gesagt losgelöst von jeglicher Musik ist und dann nachher doch irgendwie in Kombination sehr viel mit sich bringt ähm und wo wirklich nichts gefragt ist was niemand mitbringen würde was wirklich jeder kann schön dann kommen wir nochmal zur Arbeitsphase mit dem Rap zurück wir haben da anhand einzelner Textzeilen analysiert wo liegen die Betonungen im Gesprochenen und haben uns dann den Rap angehört und geguckt wie ist es in der gesungenen oder gerappten Version wir haben nich so viele Gemeinsamkeiten eher Unterschiede festgestellt beschreibe inwiefern dieser Vergleich Geschriebenes Gesprochenes und Gesungenes für dich hilfreich war um zu verstehen wie Akzentuierung und Rhythmus im Gesprochenen funktionieren. #00:17:02-0#

75. A: Ja also ich für mich war das tatsächlich eine der Sachen die mir am meisten geholfen haben also das war (...) ich glaub auch DA hat's mir am meisten geholfen nochmal auf diese Akzentuierung Betonung bei einzelnen Wörtern zu schauen weil das mit dem Rap haben wir uns ja einzelne Wörter angeschaut und jetzt geguckt wie spricht man die normal aus in alltäglicher französischer Sprache und wie ist es im Rap ausgesprochen und ich find dass man sich einfach anguckt dass ähm jetzt (...) wir hatten viele Wörter da war irgendwie die letzte oder vorletzte Silbe betont und dann plötzlich beim Rap waren die ersten Silben immer sehr stark betont ähm wenn man diesen Unterschied sieht und dann merkt gesungen ist tatsächlich nicht dasselbe wie gesprochen kann man sich das auch glaub ich schon im Gesprochenen VIEL BESSER merken also (...) an wie man die Wörter einzeln betont. #00:17:47-4#

76. I: Ok das heißt du sagst dieser Unterschied ist überhaupt keine Hemmung um etwas neu zu lernen //

77. #00:17:54-3#

78. A: Ne ich würd sogar sagen das ist eine Hilfe genau (unterbricht, sehr klares Statement). #00:17:55-8#

79. I: Ok wodurch genau dann weil das ist ja doch ein Unterschied und dann hat man ein Negativbeispiel im Kopf warum stört das dann nicht? #00:18:02-6#

80. A: Weil man glaub ich einfach sehr gut diese Parallele ziehen kann weil wenn man jetzt nur stumpf diese eine Betonung lernt wie ist es im Gesprochenen ähm muss man die sich irgendwie einfach merken und dann hat man kann man nicht viel mehr damit anfangen aber wenn man jetzt sieht da gibt's ZWEI Varianten davon ähm und die eine die kann ich mir auch selber herleiten weil ich kenn die Melodie vom Rap vielleicht

- oder (...) Melodie haben wir ja gesagt ist bisschen umstritten aber wenn ich den Rap schon ein paar Mal ausgesprochen hab gesungen hab //
81. #00:18:32-6#
82. I: das Metrum den Rhythmus alles was mitspielt //
83. #00:18:34-7#
84. A: genau dann seh ich oder mir überhaupt angehört hab dann seh ich wie da die Betonung is und wenn ich weiß im Unterricht haben wir explizit gesagt die sind unterschiedlich dann kann ich mir das glaub ich bisschen leichter herleiten. #00:18:46-3#
85. I: Ok dann kehren wir zum Schluss nochmal zum Anfang zurück da hast du über deine Aussprache und die Entwicklung gesprochen und wir würden an dieser Stelle jetzt eine deiner Aufnahmen anhören. #00:19:03-2#
86. A: Die erste oder? #00:19:05-1#
87. I: In die erste genau mit dem Wissen darum dass es die erste ist ok wir starten #00:19:14-0#
88. (Audio) #00:20:36-9#
89. I: Kommentier deine Aufnahme kritisch. #00:20:44-0#
90. A: Machen wir auch einen Vergleich zur letzten also zur oder hören wir die nicht an? //
91. #00:20:50-6#
92. I: Kannst du musst du nich ganz frei. //
93. #00:20:50-8#
94. A: Ok ähm also ich mach jetzt einfach den Vergleich zur zu den anderen also ich kann mich zuletzt erinnern wenn ich jetzt vergleiche wie sich die anhört das hab ich auch gar nicht so gut in Erinnerung bei der ähm wenn ich die vergleiche mit der die ich neulich gemacht hab ist es eigentlich ein riesiger Unterschied also ich hätte nicht gedacht dass dieser kurze Text so lang dauert (schmunzelt) ähm bis der durchgelesen is ähm ich glaub man merkt dafür dass ich damals dachte es war ganz in Ordnung ähm es ist sehr schwierig sogar als jemand der das muttersprachlich hat also Französisch anhand der Art wie gelesen wurde irgendwie ist es schwer herauszufinden was eigentlich der Inhalt is weil klar da ist viel Stottern und ähm bin ich auch paar Mal hängen geblieben aber ich glaub auch insgesamt die Tatsache dass ich das nicht so flüssig lesen konnte mit ähm vernünftigen Pausen an bestimmten Stellen ist es sehr schwierig für jemanden der das nicht gelesen hat also vom Hören her da wirklich den Inhalt rauszukriegen auch wenn man jetzt die ganzen Wörter kennt und ich glaub also wenn ich jetzt vergleichen würde mit der neuen da hab ich natürlich viel mehr Wert drauf gelegt wie les ich nicht nur die einzelnen Wörter durch weil das sieht man hier da also mit dem Stottern das ist wirklich (...) man guckt aufs einzelne Wort sondern ich hab MEHR Wert drauf gelegt wie guck ich mir den ganzen Satz an und ich glaub wenn das dann flüssiger geht dann kann man als auch jemand der das fremd zum ersten Mal hört ähm ich glaub einfach leichter den Inhalt herauskriegen genau also ich würd definitiv sagen die is hat sehr viel Verbesserungsbedarf gehabt die erste Aufnahme genau. #00:22:25-2#

95. I: Was hat sich konkret geändert seither? #00:22:27-8#
96. A: Also ich würd sagen an sich die Schnelligkeit ähm klar ich hab die jetzt auch zweimal gelesen und dann aufgenommen aber ich glaub ähm dafür dass es ein Text is den ich mir nur ganz kurz durchgelesen hab und wirklich danach nicht mehr angeschaut hab ähm war ich eigentlich bei den neuen Aufnahmen viel schneller also ich hab mir nicht mehr diese einzelnen Wörter angeschaut ich hab das in einem Atemzug dann ähm durchgezogen also diese rhythmischen Gruppen und ähm (...) #00:22:54-7#
97. I: Ja genau so soll's sein ja rhythmisch das sagt das schon ja. //
98. #00:22:58-7#
99. A: Genau und ich glaub da ist es auch das wirkt auch viel authentischer bei den neuen hier wirkt es so als also da weiß jeder der ist kein Muttersprachler in Sachen Französisch ähm ja ich glaub vielleicht waren da auch an sich paar Wörter die an sich vielleicht falsch ausgesprochen wurden aber prinzipiell ist die große Entwicklung glaub ich einfach die Schnelligkeit und das Gefühl dafür den Text authentisch durchzulesen genau. #00:23:23-3#
100. I: hm (bejahend) ok wenn du jetzt diese Aufnahme von jemand anderem hören würdest und ihm Tipps geben müsstest damit die noch französischer klingt was würdest du aus deiner Sicht ihm oder ihr sagen? #00:23:42-2#
101. A: Ja das hängt natürlich von der Aufnahme ab also wenn die jetzt so ähnlich ist wie meine dann würd ich einfach sagen ähm (...) #00:23:50-2#
102. I: Wenn's genau die wäre? #00:23:50-9#
103. A: Ok ähm dann würd ich sagen bevor du direkt anfängst durchzulesen guck dir den Text mal an scann ihn durch klar Wörter die dir fremd sind vielleicht kurz überlegen wie werden die genau ausgesprochen aber allgemein den Text angucken und überlegen wie ist er eingeteilt man kann sich immer Text in Sinnesabschnitte einteilen und allgemein in vom Satzbau her und ich glaub wenn man das gemacht hat dann hat man viel mehr ein Gefühl dafür wo mach ich die Pause weil wenn man schnell liest beim ersten Mal und auch als jemand der nich so ein gutes Gefühl hat bei ner Fremdsprache dann verpasst man mal die Pause beim Komma oder beim Punkt und dann macht man direkt weiter in der nächsten Zeile und ich glaub da würd ich auch einfach als Rat-schlag geben sich das in Ruhe angucken sich das einteilen ähm und dann natürlich ein paar Wörter die unbekannt sind nochmal nachgucken aber dann so versuchen das in Ruhe durchzulesen genau. #00:24:43-6#
104. I: hm (bejahend) Was würdest du für einen Tipp geben für die Akzentuierung oder die Melodie ganz spontan? #00:24:51-0#
105. A: Also ich würd jetzt mal sagen ähm wenn man jetzt nicht perfekt das Wort kennt dann weiß man's auch nich perfekt aber man muss dann versuchen das so authentisch wie möglich rüberzubringen das heißt wahrscheinlich die Akzentuierung wählen die am meisten Sinn macht im Satz wo das auch ähm Sinn macht im Vergleich zu anderen Wörtern und jetzt nicht irgendwas irgendeine Betonung nehmen die komplett

unnatürlich wirkt und dann irgendwie ein komisches Stottern im Satz erzeugt genau also man muss da ein Gefühl dafür entwickeln. #00:25:19-0#

106. I: Ok gut dann als allerletzte Frage gab es irgendwie im Projekt etwas was du super spannend neu fandest was dir mehr als alles andere im Gedächtnis geblieben ist oder was du auch jetzt als Fazit sehen würdest was du am MEISTEN mitnimmst daraus? #00:25:37-0#
107. A: Also ich würd so sagen insgesamt jetzt unabhängig davon WAS wir im Projekt machen einfach die Tatsache dass man Musik mit Sprache verbindet wenn ich das so sagen kann ähm das hat mich am meisten irgendwie begeistert und davon hab ich am meisten mitgenommen jetzt wir haben natürlich viele Sachen gemacht das was bei mir auch am meisten hängengeblieben ist ist einfach die Musik dass wir Lieder gehört haben und versucht haben so irgendwie das zu vergleichen mit gesprochener und gesungener Sprache und ich würd sagen also insgesamt das Projekt ist etwas das ist nichts Alltägliches und ähm sich da mal hinzusetzen sich über sowas Gedanken zu machen was wahrscheinlich Muttersprachler automatisch machen ähm das ist schon sehr spannend und dann sieht man auch ähm die verschiedenen Kulturen haben wir auch mit der deutschen Sprache verglichen ähm was für ein Riesenunterschied das macht ähm dass die Leute auf einer verschiedenen Art sprechen obwohl das dieselben Buchstaben sind dass es ein riesiger Unterschied ist und das dann nochmal zu verbinden mit Musik was irgendwie erstmal auf den ersten Blick wie was vollkommen Anderes wirkt das fand ich eigentlich schon recht spannend also (...) DAS ist bei mir hängengeblieben. #00:26:42-8#
108. I: Gut ganz kurz dieser Vergleich das ist ja eigentlich ein Umweg ja wenn wir sagen wir gehen vom Gesprochenen wir hören uns Musik an um dann wieder Rückschlüsse zu ziehen ok wie sprechen wir's ja oder nein inwiefern gut? #00:26:56-4#
109. A: Also ich würde das nicht Umweg nennen weil ich glaub es entstehen mehr Umwege wenn man versucht ähm wie vorher gesagt irgendwie nur bei nem Text voll mit irgendwelchen Wörtern jetzt zu versuchen schnell ein Gefühl für das für die Aussprache zu bekommen weil was wenn wir das lesen das der einzige Sinn der wir haben ist das was wir sehen und da fällt das ganze Hören weg (...) und das heißt das müssen wir uns irgendwie selber ausmalen oder wir lesen es uns kurz durch und dann gucken wir wie sich das anfühlt aber ist auch nicht dasselbe das heißt ich würd sagen es ist viel mehr ne HILFE dann das mit Musik in Verbindung zu bringen weil dann regen wir auch das an was wir hören was ja eigentlich das Wichtigste ist wenn wir überhaupt reden mit irgendwelchen Leuten genau ähm das heißt ich würd sagen das ist ein Vorteil den wir uns verschaffen ähm ne Hilfe und das gibt uns die Möglichkeit einfach aus nem anderen Blickwinkel den Text zu betrachten was uns im Rückschluss eigentlich viel mehr hilft bei dem Text den wir eigentlich schon vor uns haben (...) genau. #00:27:57-6#
110. I: Gut vielen Dank an der Stelle dann sind wir fertig.

Transkription Interview 2 mit Gr_Exp_2 (anonymisiert Bruno):

1. I: Bist du damit einverstanden dass ich die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwende? #00:00:09-3#
2. Bruno: Ja ich bin einverstanden. #00:00:11-3#
3. I: Gut dann können wir loslegen wie hat sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt was meinst du? #00:00:21-5#
4. B: Also ich denke mal schon dass sich die Aussprache auf jeden Fall gebessert hat ähm auf den ersten Blick wüsste ich jetzt nicht WAS sich direkt besser gebessert hat aber ich hab auf jeden Fall einen besseren Eindruck von mir selbst jetzt also dass ich einigebesser sprechen kann obwohl mir (...) sehr oft sogar noch die Vokabeln fehlen. #00:00:43-4#
5. I: Ok wir haben innerhalb des Projekts viel mit Liedern gearbeitet und haben manchmal gesungen inwiefern bist du der Meinung du hast in Bezug auf die Aussprache mehr von der Arbeit mit Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht? #00:01:06-7#
6. B: Also ich kann auf jeden Fall sagen dass es mehr Spaß gemacht hat und auch das Interesse auf jeden Fall mehr da war ähm ob das Gesungene jetzt mir wirklich mehr gebracht hat das weiß ich nicht aber was mir auf jeden Fall weitergeholfen hat waren die Texte die wir erhalten haben dazu also die (...) #00:01:23-6#
7. I: Die Liedtexte? #00:01:25-3#
8. B: Ja einfach alles was dazugehört zum Lied dass wir das in schriftlicher Form hatten und dann halt durch das Analysieren davon (...) da hat es auf jeden Fall einiges weitergebracht. #00:01:35-0#
9. I: hm (bejahend) ok darf ich da kurz nachfragen das ist ja dann auf jeden Fall der Liedtext erst einmal schriftlich sozusagen also lesen ja dann schauen worum geht es vielleicht in dem Lied dann analysieren wie du gesagt hast ähm was genau ist für dich da das Wichtigste gewesen bei der Analyse wo du jetzt sagst ja das war das hat mir was gebracht oder das hat etwas entwickelt ja was meinst du da? #00:02:06-1#
10. B: Also direkt daran denke ich dann an die Reimwörter also dass man einfach die Verknüpfung zu anderen Wörtern hatte durch (...) diese Reimwörter und durch ähnliche Wörter einfach nur dass es sich halt alles verknüpft hat dass man auch wusste wenn man dann ein Wort gehört hat dass man (...) in eine Richtung konnte was möglicherweise das nächste Wort ist was auf den Satzbau wahrscheinlich schließen kann. #00:02:29-8#
11. I: hm (bejahend) dann gehen wir weiter inwiefern meinst du haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten den Projektausgang beeinflusst? #00:02:42-9#

12. B: Also ich denk mal also Singen bin ich jetzt nicht begabt aber ich hab eigentlich (...) recht gut also ich kann Melodien und bestimmte Takte und alles recht gut erkennen dadurch dass ich auch selber ein Instrument spiel und (...) joa. #00:03:00-1#
13. I: hm (bejahend) und glaubst du bist du der Meinung dass das auf jeden Fall dir geholfen hat beim Projekt oder denkst du dass jemand der jetzt nicht so musikalisch ist oder nicht selber ein Instrument spielt dass der die gleichen Voraussetzungen hat für das Projekt wie schätzt du das ein? #00:03:16-6#
14. B: Also ich denk auf jeden Fall dass da nicht der größte Unterschied da ist denn ich es bezieht sich auch mehr auf die Aussprache und auf das Zuhören wie man alles versteht als dass man jetzt auf den größten also auf sehr viel auf Takt und alles achtet also (...) man hat vielleicht ein kleines Stück einen kleinen Vorteil aber (...) wirklich nicht erwähnenswert. #00:03:40-1#
15. I: hm (bejahend) ok wir haben in den drei Monaten des Projekts mit verschiedenen Liedern vor allem auch aus unterschiedlichen Stilen gearbeitet inwieweit hat die Arbeit mit den Liedern auch unterschiedlicher Stilstiken deine Aussprache beeinflusst? #00:03:58-0#
16. B: (...) #00:03:59-6#
17. I: Vielleicht fällt dir da auch etwas Spezifisches zu einem bestimmten Musikstil ein wenn wir schauen was wir bearbeitet haben zum Beispiel Aux Champs-Élysées eher die Poplieder oder eben Rap oder was ganz anderes was sagst du dazu? #00:04:17-1#
18. B: Also zum Rap kann ich auf jeden Fall sagen dass als wir es zum ersten Mal gehört hatten dass ich so gut wie nichts verstanden hatte außer wirklich ganz (...) vereinzelt die Wörter aber nachdem man sich das öfter angehört hat und (...) wie schon vorhin erwähnt analysiert hat alles dann konnte ich man auch viel mehr direkt daraus verstehen ich hoffe das reicht so als Antwort. #00:04:40-1#
19. I: hm (bejahend) inwiefern meinst du hat das eigene Mitsingen an einigen Stellen des Projekts deine französische Aussprache beeinflusst? #00:04:50-4#
20. B: Also ich kann ja auch schon direkt von Anfang sagen ich hab wirklich nicht viel mitgesungen sondern ich hab es war eher so (...) mehr zuhören und mitsammen aber (...) ich denk mal die wo wirklich effizient mitgesungen haben bei denen hat unv. bestimmt was gefördert aber ich hab wie gesagt nicht wirklich mitgesungen. #00:05:09-7#
21. I: hm (bejahend) Was könntest du dir vorstellen kann dadurch beeinflusst werden oder verbessert werden wenn man selber mitsingt was passiert da deiner Meinung nach? #00:05:19-4#
22. B: Also ich denk mal so ähm Adjektive alles mögliche also alles meistens bei Adjektiven kommen ja Accents hin und alles und (...) dass man DIE richtig ausspricht dass man auch wirklich erkennt welche Endung spricht man jetzt mehr zusammen also wenn wir jetzt so zwei Wörter aufeinander sich so mäßig verknüpfen oder (...) wo man eine längere Pause hat beim Reden wo nicht (...) #00:05:44-4#

23. I: Ok ja (...) ich schildere dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt erinner dich erstens wir haben einmal die Gruppenarbeit gemacht wo ihr zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain geschrieben habt dann Situation zwei wir haben zum Beispiel im Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ markiert durch vertikale Striche und Situation drei wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ einen Tafelanschrieb gemacht und die beiden Begriffe „finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ definiert jetzt erkläre welche der drei Situationen dir im Moment am präsentesten ist und warum. #00:06:28-5#
24. B: Also was mir da direkt einfällt (...) also wirklich mit weitem Abstand direkt einfällt war auf jeden Fall dass wir unsere eigene Zeile schreiben mussten weil es wirklich also das war in Gruppenarbeit was mir schon auf jeden Fall sehr gut passt aber dieses (...) gemeinsame Suchen nach Reimwörtern die dann auch passen und auch dass die Silben und alles und auch die (...) es wird ja gezählt alles wie (...) wieviel (...) Zeit du hast für einen Satz wie viele Möglichkeiten du hast dass man da halt einfach wirklich auf den Satzbau auch achten muss wie viele Wörter benutzt man jetzt wie viele nicht. #00:07:04-5#
25. I: Ok bevor ihr diese Liedzeile neu geschrieben habt was habt ihr davor was haben wir davor gemacht was war da wichtig als Schritt der immer vorausgeht bevor ihr sagt ok jetzt kann ich den Refrain direkt neu schreiben was hat davor stattgefunden? #00:07:21-0#
26. B: Also ich denk mal auf jeden Fall das Verständnis was wirklich im Lied geschrieben ist also was das Lied einem sagt und auch dann wie gesagt schon das Mitsingen weil das Singen kann auch noch einmal einen Unterschied zumindest das Hören des Mitsingen kann nochmal einen Unterschied machen weil (...) sehr oft auch (...) Wortunterschiede im Gesungenen und im Gesprochenen da sind und so musste man ja auch die Endungen so anpassen dass es im Gesungenen passt muss ja nicht im Schriftlichen passen. #00:07:50-5#
27. I: hm (bejahend) hast du ein Beispiel gerade im Kopf für so einen Unterschied oder irgendetwas was hier speziell ist nur falls spontan was ändert sich teilweise? #00:08:02-4#
28. B: Also ich (...) hab jetzt kein Wort oder so was ich nennen kann aber es waren sehr oft Endwörter also wirklich bevor man in die nächste Zeile geht oder in den nächsten Satz dass halt einfach die Endwörter angepasst waren. #00:08:14-2#
29. I: hm (bejahend) also die Reimwörter? #00:08:15-3#
30. B: Richtig. //
31. #00:08:16-2#
32. I: Am Ende der Verszeile. //
33. #00:08:18-2#
34. B: Ja die Reimwörter. //
35. #00:08:17-3#

36. I: Ok alles klar dann gehen wir noch einmal zur Arbeitsphase mit dem Rap „Bienvenue au Maroc“ da haben wir anhand einzelner Textzeilen analysiert wie die Betonungen im Gesprochenen sind und dann den Rap gehört und geschaut wie sie im Gesungenen sind wo sie liegen wir haben dabei Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede festgestellt beschreibe wie hilfreich dieser Vergleich Gesprochenes Gesungenes für dich war um zu verstehen wie Akzentuierung und Rhythmus funktionieren im Französischen. #00:08:54-8#
37. B: Also ich hätte nicht gedacht dass es SO viele Unterschiede und (...) gar nicht so viele Gemeinsamkeiten (...) also es überwiegt auf jeden Fall an Unterschieden und das hat also erst recht beim Rap weil einfach das der Rap nochmal komplett anders ist im Sinne von man hat alles irgendwie abgestumpfter und alles und es geht viel mehr auf die Schnelligkeit der Wörter dass man die (...) schnell irgendwie rausbekommt also schnell einfach hintereinander sagen kann während im Gesprochenen beziehungsweise im Geschriebenen unv. allem da (...) ist mehr der Fokus darauf dass es auch alles richtig ausgesprochen ist und dass auch sehr oft die Wörter langgezogen sind. #00:09:36-4#
38. I: Ok und wenn du jetzt gerade sagst ok da waren viel mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten festzustellen ähm zwischen gesprochen und gesungen warum bringt uns dann das was dass wir das Gesungene hören oder überhaupt berücksichtigen was glaubst du? #00:09:54-6#
39. B: Also ich denk mal weil ohne dem (...) dass wir das Gesungene nicht gehört hätten hätten wir auch nicht die Unterschiede erkannt das bedeutet also nur dadurch dass wir das Gesungene mitbekommen haben und uns so mäßig beigebracht hatten damit wir verstehen dass es im Gesungenen anders ist dadurch haben wir dann auch verstanden warum und wieso eigentlich das Gesprochene anders ist. #00:10:17-9#
40. I: hm (bejahend) ok und dann noch als letzte Frage dazu nochmal stell dir einfach vor du wärst jetzt jemand der total viel mitgesungen hat ok dann hören wir diesen Rap und wir rappen ihn mit danach gucken wir wie sind die Unterschiede zum Gesprochenen glaubst du dass durch das Mitrappen selber also das Singen in dem Fall Sprechgesang da ein Unterschied ist in dem was wir danach mitnehmen als Gelerntes im Vergleich zu ok wir hören es uns als Rap an also nochmal entweder wir MACHEN mit oder wir HÖREN es. #00:11:07-4#
41. B: Also ich denk mal beim Rap hat das nicht so einen (...) extremen also so einen Unterschied gemacht also ich denk aus dem Rap nimmt man da nicht SO viel jetzt mit aber wenn man zum Beispiel aus der (...) Popbereich und alles ähm da mitsingt dann denk ich mal dass man da schon EINIGES mehr mitnimmt weil der Rap sich meiner Meinung nach noch einige also (...) wirklich weit vom Gesprochenen noch unterscheidet. #00:11:30-3#
42. I: hm (bejahend) ok das heißt im Umkehrschluss Lieder mit Melodie mit mehr Melodie als im Rap wären auf jeden Fall dann wertvoller oder effizienter um zum Beispiel auch Sprechmelodie auch zu lernen? #00:11:46-7#
43. B: Ja also ich denk auf jeden Fall dass Melodie da einiges weil auch die Melodie also (...) das (...) ich weiß nicht ob ich das (...) richtig sage aber die Melodie ähnelt so ein bisschen dem französisch Gesprochenen weil es alles so (...) auch wellenartig ist und

nicht so (...) abrupt jetzt meistens endet sondern (...) das Gesungene ist ja allgemein in fast jeder Sprache ähm nicht so abrupt sondern so wellenartig aber das französische Gesprochene ähnelt da dem schon sehr. #00:12:16-5#

44. I: hm (bejahend) ok du sprichst jetzt die Intonation im Französischen an und sagst ok Lieder sind meistens so gestaltet dass es Bögen gibt irgendwie Phrasen die sich aufbauen schrittweise und nicht von null auf hundert und wieder zurück in so einem abrupten Wechsel ok das ist ein spannender Punkt ok (...) das heißt du denkst wenn man Lieder hört egal in welcher Sprache eigentlich wenn du sagst das ist nicht nur im Französischen so sondern Lieder allgemein sind oft so aufgebaut dass sie eben nicht nur null auf hundert direkt gehen sondern ähm ja weiche Wechsel mit sich bringen auch in der Melodie (...) kommst das aufs Lied an? #00:13:06-3#
45. B: Ja wie schon vorhin erwähnt also beim Rap kommt das jetzt gar nicht zum Vorschein weil bei Rap eher glaub ich die Stimme und alles und dass halt alles so (...) schnell über einen Text mit (...) mit einem wirklich großen Hintergrund raus (...) aus einem kommt während in einer Melodie alles so schön locker und flüssig ist. #00:13:26-2#
46. I: hm (bejahend) was ist mit einem Lied wo eine Melodie total viele Sprünge hat was würdest du damit dann machen wäre das dann auch geeignet oder eher nicht? #00:13:34-5#
47. B: (...) oh das weiß ich wirklich nicht also ich meine Vermutung wäre es WÜRDE einen Unterschied geben aber ich kann jetzt ein Argument dafür nennen. #00:13:45-2#
48. I: Ok alles klar danke dann kehren wir zum Schluss nochmal ganz zum Anfang zurück da hast du da darüber berichtet wie sich deine Aussprache entwickelt hat dann hören wir an der Stelle kurz in eine deiner Aufnahmen rein. #00:14:03-9#
49. (Audio) #00:15:09-6#
50. I: Ok bis dahin das war die erste Aufnahme die wir gemacht haben kommentiere deine Aufnahme kritisch was fällt dir dazu ein? #00:15:20-3#
51. B: Also mir fällt direkt auf auch ich weiß jetzt nicht wie groß der Unterschied zum jetzigen Stand ist aber dass ich sehr abgehackt spreche und wie auch schon eigentlich vorhin erwähnt das sollte eigentlich recht flüssig sein wie im Gesungenen im Gesprochenen im Französischen aber wie (...) wie gesagt ähm ich bin (...) ich spreche ja zwei Sprachen und in beiden wird eigentlich recht abgehackt gesprochen (...) außer halt von Englisch also Englisch hab ich jetzt ausgeschlossen nochmal als Sprache und das (...) merk ich halt ganz klar im Französischen dass da nichts also dass ich sehr undeutlich also sehr stotternd und alles spreche und dass da die Satz der Satzaufbau irgendwie mir schwerer fällt das in einem schönen Satz zu sagen. #00:16:05-9#
52. I: Ok das heißt wenn ich das richtig verstehe sagst du auch dass deine zweite Sprache das auch nochmal mitbeeinflusst dass du quasi die Prägung nicht so hast eben UNBE-DINGT in Wortschlangen zu reden sondern eher Wort für Wort? #00:16:17-7#
53. B: Ja ich denk also ich denk mal man hätte einen noch einen Vorteil würde man eine Sprache sprechen die auch (...) ähnlich wie im Franz also sehr ähnl ähnlich zum

Französischen ist im Sinne von dass man auch dort sehr (...) wie bei dieser Intonation dass es so Berge und Täler sind und nicht irgendwelche Spitzen und alles. #00:16:37-5#

54. I: Ok und jetzt als Schlussfrage also klar wir haben das Projekt danach gemacht ganz unabhängig davon was müsste man aus deiner Sicht jetzt an der Stelle tun um die französische Aufnahme und die ganze Prosodie also alles Musikalische drin Rhythmus Intonation etc. NOCH französischer zu machen hast du da Ideen? #00:17:02-9#

55. B: Also auch schon wie vorhin beim Problem also das Problem war ja ganz klar dass ich die Wörter nicht zusammenbekommen hab also dass ich keine ganzen Sätze bilden konnte ohne Pausen drin zu haben wo eigentlich keine sein sollten ich denke mal das (...) ich weiß jetzt auch nicht WIE wie man das übt aber dass man (...) etwas findet wie man diese Lücken nicht zu also die Lücken so entfernt aus den Sätzen sondern dass man das schön in einem Satz sagt. #00:17:29-0#

56. I: hm (bejahend) dass man die füllt sozusagen und dass es in Phrasen eben entlanggeht? //

57. #00:17:37-1#

58. B: Ja genau. //

59. #00:17:36-9#

60. I: Ok hm (bejahend) dankeschön.

Transkription Interview 3 mit Gr_Exp_3 (anonymisiert Chiara):

1. Interviewerin: Gut bist du damit einverstanden dass die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwendet werden? #00:00:08-7#
2. Chiara: Ja ich bin einverstanden. #00:00:10-4#
3. I: Gut dann legen wir los wie hat sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt? #00:00:19-0#
4. C: Ja also ich denke sie hat sich auf jeden Fall entwickelt auch allein ähm dass man auch gehört hat wie zum Beispiel ähm wie das so gesungen klingt und ähm einfach die Unterschiede zwischen reden singen nochmal wie die betont werden weil im Französischen wenn man ja spricht und singt ist ja auch unterschiedlich und ja ich denke am Anfang ähm ist mir auch irgendwie schwer gefallen erst einmal in das Projekt reinzukommen aber da ich Musik auch SEHR gern mag hat es mich auch sehr interessiert auch allgemein über die französische Sprache so die Songs gefallen mir sehr gut und ich denke meine Aussprache hat sich auf jeden Fall auch verbessert und ich traue mich jetzt auch viel mehr ähm die Wörter auszusprechen auch wenn ich jetzt vielleicht noch Fehler mache ähm schau ich einfach ja dann red ich einfach los und denk gar nicht darüber nach ob es falsch war. #00:01:19-0#
5. I: Hast du spontan Gedanken welche Aspekte der Aussprache sich verbessert haben ist es eher ein einzelnes Wort besser auszusprechen authentisch auszusprechen oder eine Silbe oder geht es mehr um das Übergeordnete was denkst du spontan? #00:01:37-4#
6. C: Also ich würde eher sagen so die Silben und auch dass man einfach ähm nicht so viel nachdenken sollte einfach die Wörter auch verbinden sollte und ja einfach sich trauen auch wenn dann halt mal was falsch ist aber auf jeden Fall hat es mir sehr viel geholfen dass ich dann weiß ähm dass ich die verbunden zum Beispiel ähm einfach fließend sage und ähm ja eher nicht so abgehackt und so Pausen mache sondern (...) trotzdem noch Pausen mache aber dann halt fließender rede dann. #00:02:13-3#
7. I: Ok und vielleicht bewusst Pausen? //
8. #00:02:15-1#
9. C: Ja. //
10. #00:02:16-0#
11. I: Vielleicht ist es das ähm das heißt wenn ich dich richtig verstehe geht es um den Sprechfluss vor allem? #00:02:20-0#
12. C: Ja genau. //
13. #00:02:21-8#
14. I: Ok dann haben wir innerhalb des Projekts ja viel mit Liedern gearbeitet und teilweise auch gesungen inwiefern bist du der Meinung du hast in Bezug auf die Aussprache mehr von der Arbeit mit Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht? #00:02:37-3#

15. C: Ähm also ich denk also im Allgemeinen machen wir ja auch häufig Grammatik und so deshalb fand ich war das jetzt auch was anderes und allgemein wie das sich anhört auch dass man andere sprechen hört weil (...) natürlich hört man die Lehrerin Sie (schmunzelt) und (...) aber auch mal einfach von anderen Leuten und wie es gesungen sich anhört und ja die Wörter dann erinnert man sich auch dran wie die genau ausgesprochen worden sind und dann kommen nochmal mehr Wörter auf dich zu und neue die lernst du dann auch kennen und (...) ja. #00:03:14-9#
16. I: Ok das heißt an der einen Stelle wo du gesagt hast dass ihr normalerweise mich hört als Vorbild der Sprache (schmunzelt) ist ja immer relativ dieselbe Version da hast du doch gesagt dass es auch drum geht dass man jetzt in Liedern einfach noch MEHR andere Leute hört die ähm an sich Franzosen sind oder eben Französisch als Erstsprache oder Muttersprache lernen meinst du das? #00:03:38-1#
17. C: Ja ja genau auch wie ähm dass jeder das anders zum Beispiel mit einer anderen Stimme jeder hat ja eine eigene Stimme und wie es sich da einfach anhört und dann hört man auch Unterschiede und dann sieht man auch (Schulklengel sorgt für eine kurze Unterbrechung, schmunzelt) dann sieht man auch häufig Gemeinsamkeiten und ja dann erinnert man sich nochmal da dran. #00:04:07-5#
18. I: Ok ja inwiefern meinst du haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten das was du mitbringst an Vorerfahrungen zu Musik den Projektausgang beeinflusst? #00:04:20-0#
19. C: Also ähm ich denk auf jeden Fall haben sie ihn beeinflusst weil wir hatten ja auch Musikunterricht und allgemein die ähm der Rhythmus wie man da was verbindet ähm die Noten und einfach im Allgemeinen man hatte schon Vorkenntnisse und vom Deutschen jetzt und wie sich so die Songs im Deutschen anhören und dann konnte man auch gut vergleichen so die Unterschiede und ja was dann im Deutschen und im Französischen unterschiedlich ist und auch Gemeinsamkeiten natürlich und ja also ich denke die Vorkenntnisse haben auch schon geholfen und auch dass ich bestimmte Fachbegriffe zum Beispiel wusste (...) ja. #00:05:05-5#
20. I: hm (bejahend) das heißt du glaubst aber im Umkehrschluss dass jemand der jetzt zum Beispiel nicht mit Musik in Berührung kam bisher weniger profitiert oder nicht? #00:05:13-3#
21. C: Also (...) NEIN das denk ich nicht weil man ja Sie haben uns auch ähm das gut so ähm also uns reingebracht und ähm alles sehr verständnisvoll erklärt und ähm allgemein also ich denk es ist auf jeden Fall HILFREICH wenn man so weiß zum Beispiel oder verschiedene Rhythmusse einfach kennt aber ich denke man profitiert auf jeden Fall auch so davon ja (...) weil (...) es ist auch nicht wirklich schwierig einfach wenn man sich damit bisschen beschäftigt dann kommt man da leicht wieder rein auch welche die jetzt nicht so gern Musik hören oder allgemein ähm das Fach Musik oder die Musik nicht so gern gefallen die denk ich hatten es auch sehr leicht. #00:06:02-3#
22. I: hm (bejahend) das heißt du glaubst auch dass jemand ohne viele Musikvorkenntnisse trotzdem irgendwie unterbewusst vielleicht auch was mitnimmt oder eher so ein Gefühl dafür so anstatt dann die Fachbegriffe vielleicht zu kennen? #00:06:16-3#

23. C: Ja genau und ich denk man muss ja auch nicht immer die Fachbegriffe kennen man kann es auch umschreiben und ähm dann weiß am Ende auch jeder was du meinst und ja. #00:06:27-0#
24. I: Ok wir haben in den drei Monaten des Projekts mit verschiedenen Liedern aus ganz unterschiedlichen Stilen auch gearbeitet inwieweit hat die Arbeit mit den Liedern auch verschiedener Stilistiken deine Aussprache beeinflusst? #00:06:41-1#
25. C: Ähm also wir haben ja zum Beispiel auch mal Rap gehört und dann auch normale Lieder und ich denk ähm also auf jeden Fall ist mir aufgefallen auch dass die teilweise in Raps sehr schnell Französisch geredet haben und ähm dann fiels mir auch einfacher einfach mal länger also ohne so viele Pausen und so abgehackt einfach mal Französisch zu sprechen und ja dass ich mir nicht mehr so viele Gedanken drüber mach was jetzt falsch wäre und (...) ja ich denke auf jeden Fall die Lieder haben mir was gebracht und ähm mir haben auch die Lieder sehr gefallen weil ich allgemein französische Musik sehr schön finde und auch interessant mal zu hören so. #00:07:28-7#
26. I: Was sagt dir da besonders zu oder warum ist das so? #00:07:32-2#
27. C: Ähm warum ähm also meine Mutter selber ist auch Französin und ähm ich mag die Sprache sehr sie hört auch selber sehr oft französische Musik und ja ich finds einfach schön selbst die Betonung einfach da hört man auch dass es den Sängern sehr Spaß macht diese Lieder zu singen und dass es einfach unterschiedliche Varianten gibt genauso wie im Deutschen aber es ist nochmal was anderes weil ähm wir Französisch jetzt nicht SO gewohnt sind wie Deutsch was wir ja jeden Tag sprechen ja. #00:08:07-8#
28. I: Ja auf jeden Fall hm (bejahend) inwiefern meinst du hat dein eigenes Mitsingen an einigen Stellen des Projekts deine französische Aussprache beeinflusst? #00:08:18-8#
29. C: Ähm also ich denke wir haben ja erstmal den Liedtext das Liedtext immer bekommen und ähm als wir es gelesen haben wusst ich manchmal auch nicht wie man da genau jedes Wort betont vor allem beim Singen hab ich ich hab's mir denken können aber manchmal wars dann auch unterschiedlich und dann als wir das nochmal zusammen gesungen haben alle da ist mir aufgefallen dass ichs dann also dann sind mir die Wörter im Kopf geblieben wie man die zum Beispiel ausspricht oder auch im Gesprochenen wie man die aussprechen würde und ja deshalb denke ich das war auf jeden Fall hilfreich und ähm dann sieht man auch nochmal die Unterschiede zum Gesprochenen Gesungenen ähm wo da was betont wird am Ende vorne ist ja bei jedem Wort anders und ja das ist auch sehr interessant. #00:09:10-3#
30. I: Ja und inwiefern denkst du das hat einen Mehrwert das zu singen wenn wir dann viele Unterschiede feststellen eigentlich zum Gesprochenen und ja eigentlich Französisch sprechen lernen wollen weißt du wie ich meine? #00:09:27-7#
31. C: Ja also ähm ich denke //
32. #00:09:33-5#
33. I: Eine Hemmung also ist das ein Problem dass es eben Unterschiede gibt dass man sagt ok man kanns nicht eins zu eins übertragen oder? #00:09:39-1#

34. C: Nein also ich denke nicht dass es ein Problem ist ich finds hilfreich auch dass es diese Unterschiede gibt weil die merkt man sich dann und dann weiß man wenn man das Lied wieder anhört was da unterschiedlich war und das kann dir auch helfen dass das einfach in deinem Gedächtnis bleibt wie das da genau war. #00:09:58-7#
35. I: hm (bejahend) ok ich schildere dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt erinner dich wir haben erstens einmal eine Gruppenarbeit gemacht wo ihr zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain geschrieben habt dann zweite Situation wir haben im gelesenen Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ durch vertikale Striche markiert und dritte Situation wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ einen Tafelanschrieb gemacht und die Begriffe „finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ definiert erkläre welche der drei Situationen dir jetzt noch am präsentesten ist und warum. #00:10:39-6#
36. C: Ähm also ich würd sagen „les groupes rythmiques“ ähm weil (...) ich merk auch selber einfach beim Singen zum Beispiel oder beim Sprechen dass man halt ähm beim Atmen auch diese Pausen macht und dann fällt mir das zum Beispiel jetzt viel mehr auf dass das zum Beispiel ne Gruppe also ne rhythmische Gruppe wär und dass man einfach mehrere Pausen macht beim Sprechen im Französischen und dann denk ich immer dran ja das ist ne „groupe rythmique“ (schmunzelt) und ja das erinnert mich sehr dran und das ist auch hilfreich so WANN ich die Pausen machen muss und ähm wie lang ich wirklich ohne zu atmen durchrennen kann. #00:11:19-9#
37. I: Ja ok ähm das heißt du erkennst auch immer wieder diese Abschnitte diese Phrasen also als eine oder mehrere „groupes rythmiques“ dann jetzt wieder sagst du ähm ist das in neuen Texten auch der Fall dann also wenn du jetzt einfach neue französische Texte siehst? #00:11:35-0#
38. C: Ja genau also dann wenn ich jetzt zum Beispiel einen Text hab dass ich da einfach so dran denke und auch wenn ich selber spreche dass ich mich dran erinner ähm wo man Pausen macht oder wann das ist auch bei jedem unterschiedlich aber ich erinner mich dann immer dran ja dass das jetzt ne „groupe rythmique“ ist und ähm ja genau das erinnert mich schon teilweise sehr an das Projekt (schmunzelt). #00:12:00-0#
39. I: Ok schön wenn wir jetzt zu den anderen zwei Situationen einfach noch kurz überlegen beim „Bienvenue au Maroc“ da geht es jetzt um zwei Begriffsdefinitionen da hattest du vorhin schon gesprochen dass diese Fachbegriffe ja auch nicht immer nur wichtig sind sondern auch das zu (...) überhaupt wahrzunehmen und vielleicht zu umschreiben ohne dass man diesen Begriff unbedingt verwenden muss das haben wir da schon besprochen aber noch kurz zur Gruppenarbeit mit dem „Comme ci, comme ça“ ist das dir auch noch im Gedächtnis und weniger als einfach die „groupes rythmiques“ wie würdest du das verorten jetzt bei dir? #00:12:32-6#
40. C: Ähm also ich würd sagen „groupes rythmiques“ ist mir also MEHR im Gedächtnis geblieben aber ähm das ist auf jeden Fall auch noch in meinem Gedächtnis vor allem wie wir das auch gesungen haben und auch selber den Refrain machen mussten und eigene Ideen dann auch gebracht haben also das ist mir nicht aus meinem Gedächtnis gegangen (schmunzelt) aber ähm ja. #00:12:57-5#
41. I: Das andere ist einfach präsenter im Moment und hat sich so durchs Projekt auch mehr durchgezogen vielleicht? //

42. #00:13:02-4#

43. C: Genau ja. //

44. #00:13:03-0#

45. I: Ok dann gehen wir einmal noch zur Arbeitsphase mit dem Rap „Bienvenue au Maroc“ zurück da haben wir anhand einzelner Textzeilen analysiert wo liegen die Betonungen Akzentuierungen im Gesprochenen und dann haben wir den Rap angehört und haben das mit der gesungenen gerappten Version verglichen ja wir haben ein paar Gemeinsamkeiten aber vor allem Unterschiede auch festgestellt beschreibe wie hilfreich dieser Vergleich für dich war um zu untersuchen wie Akzentuierung und Rhythmus im Gesprochenen funktionieren. #00:13:37-3#

46. C: Also ich denk es war schon sehr hilfreich auch ähm dass einfach im Gerappten (...) also man hat einfach gemerkt dass es komplett unterschiedlich ist und es war also sehr interessant auch das so selber zu realisieren und zu merken einfach ähm auch beim Hören dann von dem Rap da hat man gesehen dass es irgendwie komplett anders ist (schmunzelt) und dass es auch einen selber ähm bisschen schwieriger fällt das dem so zu folgen weil das auch relativ schnell und ähm auch sehr viele neue Wörter und (...) ja ja. #00:14:17-5#

47. I: hm (bejahend) viel Text auf wenig Zeit und ganz dicht und lange Phrasen ja total schnell gesprochen ja wenn wir dann sagen okay wir haben zum Beispiel einen Unterschied wir hatten zum Beispiel dieses „MARoc“ und „MaROC“ als allerersten super markanten Unterschied den man hört ähm ist das dann jetzt eher ein Umweg um zu sagen ja jetzt müssen wir uns halt wieder umgewöhnen im Gesprochenen dass wir sagen „MaROC, le MaROC“ und nicht „Le MARoc“ oder findest du das jetzt erst recht hilfreich wenn wir sagen okay wir haben es in der gesungenen Version anders beobachtet das geht in die Richtung von vorhin. #00:14:56-5#

48. C: Ja also ich finde das war hilfreich einerseits weil ähm also mir ist es vorher nicht so aufgefallen dass die unterschiedlich betont werden also ich hätte jetzt gedacht im Französischen also im Gesungenen und ähm wenn wir reden dass es sich ziemlich gleich anhört aber jetzt wo man die Unterschiede kennt auch ähm da fällt es einem leichter sich dran zu erinnern dann denkt man einfach ja man muss halt aufpassen dass mans nicht vermischt aber wenn man sich die Unterschiede dann nochmal anguckt und nochmal im Gedächtnis so schaut wie war das nochmal dann kommt man denk ich nicht in Verwirrung. #00:15:34-0#

49. I: Ok (...) wo ist mein Faden (schmunzelt, Chiara auch) (...) naja dann kommt es vielleicht nochmal also auf jeden Fall kehren wir nochmal zum Anfang zurück du hast am Anfang darüber berichtet wie deine Aussprache sich entwickelt hat wir hören an der Stelle in eine der Aufnahmen einfach hinein. (...) (Audio) #00:18:19-6#

50. I: Mit dem Wissen dass unser Projekt danach kam und wir jetzt auch ganz viel gearbeitet haben kommentier deine Aufnahme kritisch. #00:18:27-3#

51. C: Ähm also bei der Aufnahme hat man gemerkt dass es mir so richtig war die Wörter richtig auszusprechen und dass ich schon (schmunzelt) sehr viel nachgedacht hab so ist das richtig ausgesprochen ich selber würde mir vielleicht als Tipp geben gar nicht so viel nachzudenken einfach selbst wenn dann ein paar Fehler dran sind weil (...) ich

wollt halt die Wörter einzeln richtig bespre ähm aussprechen aber ähm ja dann hat man gemerkt dann bin ich manchmal so aus der Fassung gekommen sozusagen (schmunzelt) und da (...) sollt ich einfach vielleicht dass ich das fließend einfach auch wenn mal n Wort oder irgendwie falsch ausgesprochen ist oder ne Silbe nich richtig is dass ich da einfach ähm nich so viel nachdenke und auch nich so KRASS betone sondern ähm ja wie gesagt einfach verbinde und dann kommt die Betonung denk ich von alleine auch. #00:19:26-7#

52. I: hm (bejahend) außer diesem Tipp den du gerade schon selber gegeben hast was könnte man aus deiner Sicht machen damit die Aufnahme oder auch die dritte wenn wir wissen okay da gibts einen Fortschritt auch natürlich ähm NOCH französischer klingt hast du Ideen? #00:19:40-6#
53. C: Ähm (...) also was man machen könnte? //
54. #00:19:44-2#
55. I: hm (bejahend) #00:19:44-7#
56. C: Ähm zum Beispiel jetzt dass man regelmäßiger auch Musik hört und einfach regelmäßiger ein französisches Buch liest oder Texte denk ich also ich selber versuch auch meistens meine Aussprache mit Serien einfach zu verbessern dass ich die dann auf Französisch und dann auch mit Untertiteln gegebenenfalls einfach ähm dann anschau und ja dass ich einfach mich dranhalte weil ich denk es is schon manchmal schwierig ne neue Sprache zu lernen aber wenn man sich dranhält und das wirklich will dann fällt es einem auch leicht nach der Zeit. #00:20:22-1#
57. I: hm (bejahend) und als Schlussfazit jetzt fiel mir auch wieder ein was ich vorhin vergessen hatte (schmunzelt) wir waren vorhin bei dem Rap und du hast erzählt dass es schon hilfreich für dich war auch wenn es Unterschiede gibt die wir festgestellt haben was würdest du als Fazit sagen spielt die Rolle innerhalb der Musik eher der Rhythmus oder die Melodie also was ist für dich so das Ausschlaggebende um die Aussprache zu verbessern oder sagst du man kann es nich hierarchisieren? #00:20:55-3#
58. C: Also ich finde also beides ist auf jeden Fall wichtig aber ich denke auch die Melodie also einfach den Klang einfach auch wie man bei meiner Aufnahme gemerkt hat dass man einfach ja sich nich verwirren lässt und einfach der Melodie sozusagen folgt es gibt ja verschiedene Melodien und dass man einfach ähm sich da nicht verwirren lässt einfach findet was zu einem am besten passt in der französischen Sprache und das auch einfach dann auch verbessern kann einfach mal ausprobieren kann wie oder was einem am besten liegt. #00:21:33-0#
59. I: Kannst du das nochmal konkreter fassen was heißt was einem am besten liegt also innerhalb der Melodie oder was meinst du damit genau? #00:21:41-9#
60. C: Ähm ja also was einem am besten liegt ähm mein ich einfach ähm du man geht ja selber einen bestimmten Rhythmus und auch eine also ähm zum Beispiel wie in meiner Aufnahme dass ich da noch nich so fließend noch nich so ne Melodie hatte und dass man da einfach schaut auch ausprobiert wie man ähm (...) was einem was für eine neue Melodie entstehen würde wenn man jetzt ähm ja einfach mal was anderes ausprobiert und ähm ja die Wörter verbindet was ähm was der Unterschied wär und ob es sich besser anhört im Französischen und fließender weil letztendlich wollen wir ja

alle fließend Französisch reden und unsere Melodie sozusagen haben die dann auch sich gut anhört. #00:22:35-9#

61. I: Ja ok also das heißt das Experimentieren hat durchaus auch seinen Stellenwert oder das Ausprobieren hast du gesagt würdest du auf jeden Fall auch dann machen? //

62. #00:22:45-0#

63. C: JA. //

64. #00:22:46-3#

65. I: Ok gut dann eine Sache noch zum Schluss als allerletzte Frage (schmunzelt) wir hatten am Anfang von den musikalischen Fähigkeiten gesprochen die wir alle mitbringen um im Projekt zu starten stell dir vor du bist jemand der im außerschulischen Kontext also in der Freizeit keine Musik hört glaubst du man kann trotzdem mit Liedern arbeiten oder nicht oder mit weniger Effekt oder mit mehr Effekt? #00:23:32-7#

66. C: Also ich denke es ist nichtmal SO Wichtig also die natürlich Vorkenntnisse bringen dir auf jeden Fall was und auch Vorteile du kannst zum Beispiel auch ähm im Unterricht wenn du allgemein dich mit Musik beschäftigst besser auch beteiligen aber ich denke ähm mit dem Projekt auch zum Beispiel hast du SO VIELE neue Sachen gelernt die du zum Beispiel vorher auch nicht wusstest und ich denke dass daher ist es gar nicht so wichtig die Vorkenntnisse sondern du lernst es mit der Zeit und es ist auch nicht schlimm wenn du mal was falsch machst dann lernst du wie man das richtig macht und wenn du das immer wieder wiederholst dann denke ich auf jeden Fall ja dass sich so dein Kenntnis auch in der Musik auf jeden Fall verbessern kann. #00:24:18-7#

67. I: hm (bejahend) gut vielen Dank an der Stelle dann beenden wir das Interview.

Transkription Interview 4 mit Gr_Exp_4 (anonymisiert Daniele):

1. Interviewerin: Bist du damit einverstanden dass die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwendet werden? #00:00:08-3#
2. Daniele: Ja ich bin einverstanden. #00:00:09-8#
3. I: Gut dann legen wir los wie hat sich deine Aussprache denn im Laufe des Projekts entwickelt? #00:00:18-5#
4. D: Ich würd sagen einen kleinen Fortschritt hat sie sich schon ein wenig (...) auf jeden Fall. #00:00:25-6#
5. I: Inwiefern kannst du das ein wenig ausführen? #00:00:28-6#
6. D: Ähm also schon in die positive Richtung hat sie sich entwickelt und ich hab gelernt vielleicht besser wenn ich einen französischen Text vorlese ein bisschen besser die (...) zu wissen wie ich es jetzt ausspreche oder wie ich es langziehe wie ob ich es kurz sage zum Beispiel vor allem die Übergänge von wenn jetzt ein „-s“ kommt im Französischen und also in dem ersten Wort am Ende und dann ein Wort danach ein (...) wie heißt das? #00:01:08-1#
7. I: Vokal? #00:01:08-8#
8. D: Vokal ist dann wird's ja so wie zusammengesprochen (...) vor allem das. #00:01:15-0#
9. I: Ok also solche Aspekte wie *liaison* zum Beispiel wäre das jetzt gut dann gehen wir mal weiter wir haben innerhalb des Projekts ja relativ viel mit Liedern gearbeitet und auch gesungen inwiefern bist du der Meinung dass du von der Arbeit mit Musik im Hinblick auf die Aussprache mehr profitiert hast als im herkömmlichen Französischunterricht? #00:01:40-4#
10. D: (...) #00:01:41-3#
11. I: Also hat die Arbeit mit Musik dir was gebracht für die Aussprache mehr als wenn wir ohne Musik arbeiten und wenn ja wie? // #00:01:50-8#
12. D: Also ich ich glaube schon auf jeden Fall weil man hat ja gehört wie jemand anderes also vor allem wenn wir uns einen Song angehört haben haben wir gehört wie jemand anderes sogar eine ein Muttersprachler also jemand der das schon seit Kind auf so spricht die Sprache spricht ähm wie er die Wörter ausspricht (...) weil es ist immer besser mal jemand anderen anzuhören. #00:02:20-1#
13. I: hm (bejahend) so als Vorbild als Modell? #00:02:22-9#
14. D: JA. #00:02:23-3#
15. I: Ok denkst du jetzt an Noémies Aufnahme gerade auch oder denkst du an Musiker die singen in Liedern? //

16. #00:02:31-2#
17. D: Zum Beispiel auch (...) ALLES Mögliche. #00:02:31-0#
18. I: Ok. #00:02:31-4#
19. D: In den letzten Jahren muss ich sagen haben wir nicht so viel mit Aufnahmen oder Aussprache gemacht sondern sind mehr auf Grammatik gegangen und Vokabeln aber Aussprache ist ja auch eigentlich ein wichtiger Punkt (...) den wir ein bisschen vernachlässigt haben aber dieses Jahr wegen den Songs die wir uns angehört haben wir haben sie ja sogar selber mitgesungen das hat auf jeden Fall was gebracht. #00:02:54-5#
20. I: Ok ja inwiefern hat das etwas gebracht was würdest du ganz spontan sagen warum oder was hat sich dadurch vielleicht verändert? //
21. #00:03:01-2#
22. D: Also (...) man hat ja nicht nur den ganzen Song gesungen sondern man hat ihn mitgesungen mit der Sängerin mit dem Sänger (Schul Klingel ertönt 2x) heißt man konnte so wie schon fast Karaoke (...) also ich finde schon dass es was bringt in ähm Wörter nachzusprechen oder auch einmal einen Text vorzulesen das müsste man öfter im Französischunterricht machen. #00:03:30-5#
23. I: Vorlesen? #00:03:31-3#
24. D: Vorlesen singen auf Französisch (...) sowas. //
25. #00:03:34-9#
26. I: Ok ist ein Unterschied zwischen vorlesen nachlesen oder vorsingen und anhören und nachsingen? #00:03:41-4#
27. D: (...) #00:03:42-1#
28. I: Was ist hilfreicher oder gibt es da keine Hierarchisierung was würdest du sagen? #00:03:48-1#
29. D: Also ich würde sagen lieber öfter mal vorlesen und lesen singen würde ich aber auch mit einbauen (...) aber nicht so oft wie vorlesen vorlesen würd ich ähm finde ich wichtiger weil Singen ist immer noch sowas ähm da muss man ja noch im Rhythmus bleiben und so also da muss man sich ja auf andere Sachen noch konzentrieren als wenn man einfach nur vorliest (...) ja. #00:04:18-6#
30. I: hm (bejahend) Beim Lesen gibt's ja auch so ne Art Rhythmus so ein Sprechfluss oder Sprachrhythmus ähm muss man darauf nicht achten? #00:04:27-5#
31. D: Doch da müsste man schon drauf achten aber ich meine nur (...) ähm wenn man singt wenn man mitsingt muss man ja noch im Takt bleiben aber wenn man vorliest muss man jetzt nicht unbedingt (...) man tut's ja immer noch irgendwie auf seine Weise bisschen. #00:04:46-3#
32. I: Ja es ist flexibler. //

33. #00:04:48-9#
34. D: Flexibler genau. //
35. #00:04:49-6#
36. I: Man muss nicht ganz streng im Takt ok. //
37. #00:04:51-7#
38. D: So meint ich's. //
39. #00:04:51-0#
40. I: hm (bejahend) inwiefern meinst du haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten also das was du mitbringst an Vorkenntnissen oder Vorerfahrungen mit Musik den Projektausgang beeinflusst? #00:05:02-8#
41. D: Ah beeinflusst? #00:05:04-3#
42. I: hm (bejahend). #00:05:04-7#
43. D: Also ich würd vorer vorerst ähm mal sagen dass ich (...) wie der Durchschnittstyp an musikalischem Wissen habe also wie jeder an mal anfängt (...) einfach Grundwissen so und zum Beispiel also im Französischen jetzt hab ich erfahren dass die Wörter in einem Song in einem französischen Song an verschiedenen Stellen betont werden als zum Beispiel im Deutschen auch normal wenn man spricht während die jetzt das wusste ich vorher nicht und ich wusste vorher nicht dass Deutsch ähm ist doch (...) ähm rhythmusbasierend? #00:05:51-0#
44. I: Genau dieses akzent. //
45. #00:05:52-4#
46. D: Akzentbasierend. //
47. #00:05:52-7#
48. I: Genau ja Wort-Akzent-basierend. //
49. #00:05:55-3#
50. D: Und Französisch is (...) ähm (...). #00:05:57-9#
51. I: Auf übergeordneter Ebene nicht nur das Wort sondern (...) ähm die Phrase. #00:06:01-8#
52. D: Ja phra ähm genau phrasenbasiert (...) ich dachte es wär genau andersrum (...) ich dachte da ist jetzt Französisch eher akzentbasiert. //
53. #00:06:10-3#
54. I: Ah das ist spannend weißt du woher diese Vorstellung kam oder? #00:06:15-2#
55. D: Also einfach ich glaub ich hab's (...) so in meinem Kopf gehabt weil (...) einfach unv. im Französischen viele Akzente sind. #00:06:21-2#
56. I: Ok. #00:06:22-0#

57. D: Viele Accents auch (...) sowas im Deutschen gibt's ja sowas nicht. //
58. #00:06:26-6#
59. I: So vom Lernen vielleicht auch man muss auf viele Details achten oder auch beim Schreiben natürlich. #00:06:30-1#
60. D: Schreibt man schreibt viel anders also verschieden (...) //
61. #00:06:34-2#
62. I: Anders als man's vielleicht direkt liest und dann im Deutschen aussprechen kann das funktioniert so im Französischen halt nich ja genau ja spannend ja genau ok das kann sein dass daraus diese Vorstellung erwächst ja eigentlich (...) ist doch das Französische gar nich so auf die (...) Phrase angelegt aber aber doch ja ok. #00:06:52-0#
63. D: Zum Beispiel „-ent“ wird ja auch bei „ils“ „elles“ Endungen nicht ausgesprochen (...) wo es im Deutschen aus wo man's aussprechen würde. #00:07:01-5#
64. I: hm (bejahend) ist dir das auch nochmal bewusst geworden durch das Projekt sowas? //
65. #00:07:05-5#
66. D: Ne das wusst ich schon einfach. //
67. #00:07:06-9#
68. I: Das nicht ja das sind ja Dinge die ihr schon gelernt habt. #00:07:09-2#
69. D: Ja. #00:07:09-5#
70. I: Ok was ist dir denn jetzt neu bewusst geworden hast du da etwas spontan im Kopf? #00:07:14-8#
71. D: Da muss ich nachdenken (...) ähm also (...) vielleicht //
72. #00:07:22-2#
73. I: Oder in welchen Bereichen eher? #00:07:23-9#
74. D: Also wie schon gesagt ähm die einzelnen Silben (...) ah achso stimmt ja die einzelnen Silben werden ja (...) beim Sprechen und beim Singen nochmal verschieden betont beim Sprechen ist ja nochmal anders beim Sprechen tut man anders betonen als beim Singen im Französischen. #00:07:49-3#
75. I: Das war was Neues auf jeden Fall? #00:07:51-6#
76. D: Ähm ja schon (...) ich dachte man passt einfach beim Singen immer die Wörter an den das Lied also an die Musik an (...) aber es ist ja meistens immer gleich also (Schulklingel ertönt erneut 2x). #00:08:15-2#
77. I: Was ist gleich meistens wenn du sagst? #00:08:17-7#

78. D: Also meistens werden ja immer an den gleichen Stellen die Wörter betont dieselben
//
79. #00:08:23-9#
80. I: Ok an welchen denn? #00:08:23-3#
81. D: Also beim Singen (...) #00:08:25-1#
82. I: Wenn ich ganz frech frage (beide schmunzeln)? #00:08:26-7#
83. D: Beim Singen hab ich erfahren dass die ähm Wörter immer an den letzten Silben betont also MEISTENS an den letzten Silben betont werden (...) das wusst ich vorher noch nicht das hab ich dazugelernt. #00:08:38-6#
84. I: hm (bejahend) innerhalb einer Verszeile auch? #00:08:41-2#
85. D: Jaa stimmt (...) da werden ja auch noch (...) also die Wörter einzeln werden noch anders betont und dann noch in einer Verszeile genau. #00:08:54-9#
86. I: Ok manchmal kommen ja auch Endungen hinzu wie zum Beispiel bei „filLES“ würden wir sagen ein Mädchen „une fille“ dann sprechen wir kein „-e“ und im Gesungenen haben wir da die Gelegenheit okay noch einen Ton einzubauen für das „fille“ also für das „-e“ und dann plötzlich wird das auch betont oder zumindest ausgesprochen auch das wär so ein Unterschied den es hier und da immer mal wieder gibt (...) ja wo dann die Frage ist wie man geht man damit um ist es dann total die Betonung deswegen oder wird's halt einfach überhaupt ausgesprochen ja so kleine Sachen?
#00:09:30-5#
87. D: (...) #00:09:30-5#
88. I: Ok dann (...) haben wir auch mit verschiedenen Liedern aus unterschiedlichen Stilen gearbeitet. #00:09:41-3#
89. D: Ja stimmt also da war ja Rap dabei normales Singen auch etwas ältere Lieder eigentlich hat mir alles gefallen also (...) es ist immer mal gut aus allen Genres mal was zu hören (...) find ich. #00:09:55-7#
90. I: hm (bejahend) Was wär denn so dein Bereich aus dem du jetzt kommst oder was du eher hören würdest privat? #00:10:00-1#
91. D: Also ist glaub ich (...) da spreche ich für viele Jugendliche und würd sagen Rap (...) ist halt auch vielfältig mittlerweile also nich so wie früher dass so ein in Hiphop-Richtung existiert sondern dass etwas mal mal etwas chilliger mal etwas ruhiger gibt's auch etwas Aggressiveres (...) geht auch in viele Richtungen kann man unterteilen. //
92. #00:10:26-8#
93. I: hm (bejahend) Inwiefern denkst du hat die Arbeit mit diesen verschiedenen Stilen deine Aussprache vielleicht geformt oder beeinflusst oder vielleicht auch nicht?
#00:10:34-8#

94. D: Also (...) die verschiedenen Genres kann man ja verschiedenen sag ich mal auch (...) Emotionen zuordnen und da wir so viele verschiedene Lieder gehört haben haben wir auch verschiedene Emotionen vermittelt bekommen und daher kann man daraus kann man leiten wie man vielleicht zum Beispiel Wörter zum Beispiel der der Rap-song war jetzt etwas (...) ähm (...) also der war ja bisschen etwas schneller.
#00:11:09-4#
95. I: Ja total viel Text auf ganz wenig Zeit ja genau. #00:11:13-4#
96. D: Ja wie man das dann ausspricht. #00:11:14-8#
97. I: hm (bejahend) was genau das meinst du? #00:11:17-5#
98. D: Also die Wörter. //
99. #00:11:18-5#
100. I: Wo Betonungen liegen? //
101. #00:11:20-0#
102. D: Ja (...) genau (...) man spricht ja auch anders aus bei verschiedenen Emotionen (...) daran kann man auch besser sehen wie die Wörter ausgesprochen werden (...) wie sie ein Muttersprachler aussprechen würde aber ohne lange zu überlegen.
#00:11:38-5#
103. I: Ja hast du das Gefühl das kommt im Rap besonders gut raus WEIL man da keine Melodie hat also dass man da //
104. #00:11:44-4#
105. D: Ja genau. //
106. #00:11:44-4#
107. I: besonders gut merkt okay wo ist was betont wo ist was akzentuiert?
#00:11:48-4#
108. D: Ja weil Rap ist ja einfach nur sprechen mit Musik drunter kann man so (...)
#00:11:51-6#
109. I: hm (bejahend) Sprechgesang so kurz? //
110. #00:11:53-6#
111. D: Ja (...) sagen. #00:11:54-6#
112. I: hm (bejahend) Also würdest du sagen ja da ist Rhythmus auf jeden Fall wichtiger oder kommt auf jeden Fall da es keine Melodie gibt ist es wichtiger ja klar aber dass KLAR zu sehen ist wo was betont wird? //
113. #00:12:06-5#
114. D: Ja manchmal bei so anderen Liedern aus anderen Genres würd ich nicht unbedingt raushören was die (...) Sänger sagen oder was wenn man halt den Text nicht vor sich hat (...) weil die Wörter so langgezogen werden oder weil man sie jetzt (...) in der Musik nicht ganz raushört. #00:12:22-6#

115. I: hm (bejahend) Ja da spielen dann wieder da spielt vielleicht die Melodie dann viel ne größere Rolle überhaupt als der Rhythmus (...) um auch zu sehen was wird eigentlich wie geformt wo geht die Stimme hoch wo geht sie runter war das für dich leicht zum Beispiel Sachen mit der Melodie zu überlegen oder auch rauszuhören dann zu überlegen ist es im Gesprochenen ähnlich also wenn ich irgendwie eine Melodie hab die dann runtergeht dass es fällt dass das dann im Gesprochenen auch so erstmal wäre wenn wir's übertragen dass die Stimme runtergeht findest du so etwas leicht rauszuhören? #00:13:01-1#
116. D: Joa schon. #00:13:01-9#
117. I: hm (bejahend) ok. #00:13:02-6#
118. D: Mir ist gerade was eingefallen ich hab bemerkt dass ich (...) früher immer obwohl ich schon so lange Französisch mache immer wenn ich mir so einen französischen Song angehört hab oder sogar Filme geschaut hab oder irgend kurz einen Ausschnitt wo Französisch gesprochen wurde dass ich nicht direkt oder dass ich fast ähm sag ich mal so fast gar nix sogar oder nur wenig verstanden habe (...) mittlerweile nachdem wir dieses Projekt gemacht haben nachdem wir auch mal einen Text vor uns hatten einen Liedtext und den Song nebenbei angehört haben dass ich mittlerweile bisschen mehr verstehe von den Texten also von den Liedern. #00:13:48-6#
119. I: Ok also auch von unbekanntem Texten die du lesen würdest würdest du sagen? #00:13:52-1#
120. D: Ja auch wenn ich's mir einfach nur anhöre. //
121. #00:13:52-7#
122. I: Also in der Kombination lesen Text haben und ähm gleichzeitig hören? //
123. #00:13:59-0#
124. D: JA. //
125. #00:13:58-3#
126. I: Ok schön ja genau das ist spannend zu sehen wo ihr profitiert vielleicht was es bringt dann würd ich dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt kurz schildern erinner dich wir haben einmal die Gruppenarbeit gemacht wo ihr zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain geschrieben habt (...) #00:14:19-9#
127. D: Das hat Spaß gemacht auf jeden Fall (beide schmunzeln). //
128. #00:14:21-6#
129. I: Schön dann Situation zwei wir haben im gelesenen Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ durch Striche vertikal markiert (I. sieht, dass D. Versucht sich zu erinnern) haben so eingeteilt wo sind die Sinnabschnitte wo müssen wir atmen und so weiter (D. versucht sich zu erinnern) das haben wir bei verschiedenen Liedern gemacht aber zum Beispiel da //
130. #00:14:43-0#
131. D: Ja stimmt stimmt stimmt jetzt erinner ich mich. #00:14:42-2#

132. I: hm (bejahend) und Situation drei wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ die zwei Begriffe an der Tafel definiert einmal „finaler Phrasenakzent“ und einmal „initialer Nebenakzent“ erkläre welche der drei Situationen dir noch am präsentesten ist jetzt und warum. #00:15:04-6#
133. D: Also ich glaube das ist so eine gu ähm gute Mitte aus den allen drei Sachen aber am besten oder am besten zum Lernen zum Französisch sprechen schreiben fände ich glaub ich das erste wo man SELBER noch einen Text schreibt (...) das hat auch glaub ich am meisten Spaß gemacht (...) wenn da was bei rausgekommen ist natürlich (...) und man selber noch ein Stückchen Song Lied eingebaut hat. #00:15:35-9#
134. I: hm (bejahend) Kannst du nochmal erklären warum das vielleicht am Hilfreichsten für dich ist um Fortschritte in der Sprache wodurch was macht ihr da welche Schritte habt ihr da gemacht was war wichtig und wovon profitiert man denn eigentlich bei der Aufgabe? #00:15:50-4#
135. D: Ja weil wenn man einfach nur so einen Text bearbeitet der schon gegeben ist (...) ist auch wie schon gesagt hilfreich das bringt dich schon etwas weiter und auch das andere das andere zwei was war da noch? //
136. #00:16:07-3#
137. I: War der neue Refrain ähm achso das waren die „groupes rythmiques“. #00:16:10-7#
138. D: (...) Achso ja ähm (...) das ist genau das gleiche wie bei drei und bei eins würd ich sagen tut man ja nochmal selber noch etwas schreiben tut man selber Köpfchen anmachen (...) und was mit den französischen Wörtern hinzubekommen. #00:16:31-4#
139. I: hm (bejahend) Welche Rolle spielt denn dabei die Musik? #00:16:35-6#
140. D: Ähm (...) #00:16:36-5#
141. I: Weil wir haben ja davor das Lied gehört ihr habt das Lied „Comme ci, comme ça“ auch mitgesungen das heißt ihr hattet das richtig gut im Kopf na die Melodie auch (I. skizziert die Melodie auf die Silbe „da“) und so weiter und dann haben wir gesagt okay jetzt entwerft einen neuen Refrain das heißt was muss gegeben sein damit ihr da einen guten Refrain einen neuen Text schreiben könnt? #00:16:54-2#
142. D: Also ich (...) ich fänd es glaub ich sogar besser wenn man zuerst zwei und drei macht wo man dann so ein bisschen die Grundkenntnisse und die Kenntnisse erweitert (...) allgemein auf in Bezug auf die Musik und die Rhythmik und dann mit DIESEN Kenntnissen muss man dann einen eigenen Text verfassen also Lied. #00:17:20-7#
143. I: Neu erfinden? #00:17:21-8#
144. D: Ja. #00:17:22-1#
145. I: Zu ner Melodie? #00:17:24-0#

146. D: Das ist dann wie so ein kleiner Test was man bisher gelernt hat (...) joa.
#00:17:28-7#
147. I: Ok ähm (...) was genau kann man denn wenn man diese Aufgabe gemacht hat besser danach? #00:17:37-0#
148. D: Nach der ersten? #00:17:38-0#
149. I: Ja also was was ist da? //
150. #00:17:41-0#
151. D: Also erstens nicht nur nicht nur Französisch besser schreiben sondern auch direkt kombiniert mit (...) Musik genauso könnte man auf Deutsch besser find ich einen (...) kleinen Text schreiben also Lied ich sag immer Text ich mein damit Lied das ist ja mit Musik (...) auf jeden Fall hat man dann auch vielleicht mehr Takt im Gefühl mehr Rhythmus (...) ja. #00:18:09-5#
152. I: Weil das war ja sozusagen das die Bahn die immer gegeben war na es muss in den Rhythmus der Musik die ja auch die Melodie die auch gegeben ist passen der neue Text ok gut was kannst du dir denken sind da Punkte die ihr übertragen könnt auf die Aussprache wenn wir jetzt auf unsere Aussprache Wert legen und da den Blick drauf richten was könnte da uns helfen um unsere Aussprache zu verbessern wenn wir so ne Aufgabe machen oder bringt das nichts für die Aussprache? #00:18:44-7#
153. D: Also es bringt auf jeden Fall was für die Aussprache? #00:18:46-0#
154. I: Ok obwohl wir ja nur schreiben erstmal gut okay danach singen wir ja das Lied mit dem neuen Text auch? #00:18:52-9#
155. D: Ja. #00:18:53-7#
156. I: Ja ok inwiefern bringt es dann was für die Aussprache erklär mal.
#00:18:58-2#
157. D: Also das ist ja so wie Vokabeln lernen man schreibt die auf dann kann man sie besser hat man sie besser im Kopf (...) allgemein immer schreiben hilft find ich ein paar lange Texte oder zumindest (...) kleine Texte zu schreiben (...) ist immer gut ähm (...) was war nochmal? #00:19:21-1#
158. I: Und dann das Singen danach haben wir dann auch das nochmal in das Lied integriert und dann den neuen Refrain quasi gesungen was könnte davon hilfreich sein für ne Ausspracheverbesserung oder was bringt das Singen um die Aussprache zu verbessern was hast du da für Ideen? #00:19:41-4#
159. D: Also das Singen (...) bringt ja einen dazu ähm (...) jetzt unabhängig von dem Lied wie gesagt schon ja wie man die Wörter ausspricht (...) ähm wo man die Betonungen hinlegt die Betonung liegt im Wort ob man die Wörter total lang oder kurz ausspricht. #00:20:09-3#
160. I: hm (bejahend) Längung Dehnung am Ende //

161. #00:20:12-3#
162. D: Ja. //
163. #00:20:11-9#
164. I: Ok du sagst die Aussprache auch innerhalb eines Wortes meinst du auch die Aussprache innerhalb eines Satzes also auch Betonungen im übergeordneten Zusammenhang? //
165. #00:20:22-7#
166. D: Joa so ja. #00:20:23-9#
167. I: hm (bejahend) dann gehen wir nochmal kurz zum Rap zurück da haben wir geschaut wo liegen Betonungen wenn wir es sprechen wenn wir den Rap einfach nur lesen dann haben wir den Rap angehört und das verglichen mit der gesungenen oder ich sag jetzt eher gerappten Version gesungen kann man ja nicht ganz sagen beim Rap wir haben Unterschiede festgestellt ganz viele wir haben auch ein paar Gemeinsamkeiten aber vor allem Unterschiede festgestellt beschreibe mal wie hilfreich war der Vergleich für dich um dann zu gucken wie funktioniert denn Akzentuierung und Rhythmus im Französischen gesprochen? #00:21:02-9#
168. D: (...) #00:21:04-0#
169. I: War das hilfreich also diesen Rap zu hören und wenn ja warum inwiefern? #00:21:09-8#
170. D: Also den Rap zu hören ähm (...) #00:21:15-5#
171. I: Man hätte ja auch einfach nur diesen Raptext nehmen können und daran lesen und üben //
172. #00:21:19-7#
173. D: Achso stimmt. //
174. #00:21:20-0#
175. I: und wieder lesen warum haben wir oder wozu //
176. #00:21:26-1#
177. D: Also wie schon gesagt wie schon vorher gesagt wenn man sich's nochmal von jemandem anhört vor allem jemand der das kann also jemand der die Sprache schon lange spricht oder den Text den Song selber verfasst hat ja aus seiner Sicht den Song anzuhören ist immer gut weil (...) man hört dann auch so von Anfang an weiß man ja nicht wie man Wörter auszusprechen hat aber wenn man sich's anhört kann man sich's so ein bisschen auch (...) schon herlei also man hört das ja man versucht's nachzusprechen je öfter man das versucht nachzusprechen desto besser wird man (...) #00:22:03-3#
178. I: Ja (...) also Imitation eigentlich na Nachahmung hören nachsprechen //
179. #00:22:08-7#

180. D: Ja kann ich nicht von Anfang an direkt die Wörter gut aussprechen aber wenn man sie gehört hat und erst recht wenn man sie NICHT kann man sie ja gar nicht aussprechen deswegen ist es gut es sich nochmal anzuhören. #00:22:20-1#
181. I: hm (bejahend) also für neue Wörter oder unbekannte Wörter die wir bisher nicht kennen ähm auch wieder hier die Frage auch nur für einzelne Wörter oder für Zusammenhänge? #00:22:27-7#
182. D: Also (...) #00:22:30-3#
183. I: Also ganze Verszeilen ganze Sätze Phrasen (...) inwiefern hat es da einen Mehrwert das Hören? #00:22:39-0#
184. D: Joa auf jeden Fall. #00:22:41-0#
185. I: hm (bejahend) Kannst du das noch begründen oder erklären? #00:22:44-1#
186. D: Also die wo man ähm runtergeht mit dem mit der Stimme oder hoch da ist es auch immer wichtig zu hören in einem Kontext jetzt (...) ja. #00:22:59-7#
187. I: Hast du das Gefühl das kann man im Rap gut hören auch wenn der jetzt ja quasi gar nicht ganz singt sondern eher Sprechgesang macht also kann man da gut hören ob er jemand jetzt irgendwie mit der Stimme hoch oder mal runtergeht wie lässt sich das erkennen trotzdem auch wenn jetzt keine Melodie //
188. #00:23:19-1#
189. D: Ich glaub wenn man nur richtiginhört also wenn man sich konzentriert dann vielleicht. #00:23:21-4#
190. I: hm (bejahend) Und dann noch im Vergleich zu Liedern wo wir ne Melodie haben zum Beispiel „Mon beau sapin“ oder „Aux Champs-Élysées“ oder „Comme ci, comme ça“ auch ist da für dich der Aspekt Rhythmus wichtiger oder die Melodie das sind ja so die zwei Bereiche die wir uns angeschaut haben. #00:23:48-5#
191. D: Die Melodie oder der Rhythmus? #00:23:49-7#
192. I: hm (bejahend) also eher so Rhythmus also wo geht's hin wo müssen wir akzentuieren oder die Melodie wo gehen wir mit der Stimme hoch und runter oder ist das EIN Ding für dich? #00:24:03-2#
193. D: Also wenn ich mich jetzt entscheiden müsste wär glaub ich Rhythmus wichtiger für mich. #00:24:07-1#
194. I: Ok warum? #00:24:11-0#
195. D: Ähm weil (...) #00:24:13-3#
196. I: Auch im Gesprochenen dann? #00:24:14-8#

197. D: Ja wenn man ist doch ei ähm oder (...) man kann auch sagen es ist EINE Sache weil wenn man die Wörter verschieden betont wird ja automatisch so eine Senkung oder Erhöhung //
198. #00:24:28-3#
199. I: hm (bejahend) Man variiert mit der Tonhöhe sowieso //
200. #00:24:33-6#
201. D: Sowieso also es ist eigentlich //
202. #00:24:33-4#
203. I: Das heißt das geht einher mit dem anderen? #00:24:34-6#
204. D: Ja eigentlich schon ja. #00:24:35-7#
205. I: hm (bejahend) ok und damit wär's jetzt nicht eins wichtiger als das andere sozusagen? #00:24:40-6#
206. D: Ähm also weil die der Rhythmus ja auch weil der die Melodie ja aus dem Rhythmus entsteht würd ich schon sagen Rhythmus ist wichtiger. #00:24:50-5#
207. I: Ok alles klar dann kehren wir zum Schluss nochmal einfach ganz zum Anfang zurück da hast du ein bisschen berichtet wie sich deine Aussprache entwickelt hat dann würden wir an der Stelle kurz in eine deiner Aufnahmen (D. schmunzelt) reinhören im Wissen dass das ganze Projekt danach kam klar. #00:25:11-1#
208. (Audio) #00:26:54-9#
209. I: Gut du schmunzelst schon (D. schmunzelt erneut) kommentier deine Aufnahme. #00:26:59-0#
210. D: Also ich finde ich wollt grade schon sagen ich finde einfach im Französischen ist es so wie der ganze Satz oder ganze Text ist wie so ein langes Wort also ich find im Deutschen ist es gar nicht so abgehackt abgehackt würd ich jetzt sagen sondern es ist wie so ein (...) ähm wie so ein ganz langes Wort wenn man einmal irgendwo abbricht oder sich verspricht geht so bissle alles kaputt bisschen also dann wird man immer langsamer. #00:27:28-4#
211. I: Im Französischen? #00:27:30-6#
212. D: Ja ich finde wenn so Muttersprachler Französisch sprechen dann ist es wie so (...) ohne sogar richtige Pausen sondern (...) sie brauchen auf jeden Fall viel Luft (schmunzelt). #00:27:45-6#
213. I: So ganz kurze halt so ganz kurze Curts na so kaum wahrnehmbare Pausen //
214. #00:27:50-4#
215. D: Wie so ein langes wie so ein langes Wort dass (...) alle Wörter sind irgendwie so miteinander verknüpft. #00:27:53-6#
216. I: hm (bejahend) wie so ne Kette? #00:27:54-7#

217. D: Ja wie so ne Kette genau (...) unv. #00:27:58-0#
218. I: hm (bejahend) Hast du beobachtet wie jetzt zum Beispiel die Sprachmelodie war fällt dir da grad noch was ein wenn du jetzt an die Aufnahme denkst? #00:28:07-3#
219. D: Also ich (...) ähm vorhin hab ich mich dran erinnert dass was ich NOCH nich wusste also was ich dazugelernt hab (...) ähm im Französischen ist ähm die Melodie oder (...) #00:28:25-7#
220. I: Die Intonation? #00:28:27-3#
221. D: Ja genau etwas monotoner so ist monoton nich so wie im Deutschen da würd ich genau auch andersrum denken eher im Deutschen ist es monoton also so ohne Senkung also SCHON aber eher mit weniger Senkungen Erhöhungen als im Französischen aber (...) ich wurde eines Neuen belehrt. #00:28:47-6#
222. I: Ja ok also hier war auch die Vorstellung quasi konträr am Anfang? #00:28:51-8#
223. D: Also es stimmt schon. //
224. #00:28:54-6#
225. I: Es ist ja nicht so es ist ja nicht so dass es keine Intonation gibt na so ähm vielleicht nicht von hundert auf null so keine krassen Wechsel oder ganz abrupte Veränderungen sondern eher so wellenförmig haben wir mal gesagt na mit so wie so vom Bild wie so auf //
226. #00:29:12-0#
227. D: Achso immer in gleichen Bewegungen nicht wie im Deutschen am Ende des Satzes //
228. #00:29:15-3#
229. I: Nicht so spitz mit Bergen //
230. #00:29:18-0#
231. D: Achso ja genauso //
232. #00:29:19-4#
233. I: Das war das Bild na was wir dazu hatten. #00:29:19-1#
234. D: Ja genau stimmt. #00:29:20-6#
235. I: hm (bejahend) Und die Vorstellung war bei dir auf jeden Fall vor dem Projekt andersrum würdest du sagen? #00:29:24-4#
236. D: Ja eher andersrum auf jeden Fall. #00:29:27-1#
237. I: hm (bejahend) Kannst du es nachvollziehen so herum jetzt in der neuen Form? #00:29:32-6#

238. D: Ähm also nachdem wir das alles gemacht haben ja natürlich ja klar vor allem nicht nur der Raptext sondern ähm wenn ich mir Noémie angehört hab wie sie alles da so ausspricht. #00:29:47-4#
239. I: hm (bejahend) Wie hat das für dich gewirkt? #00:29:49-6#
240. D: Also wie Sie's schon sagen so wellenförmig auch wie ich auch gesagt hab genau so ne Kette ohne kleine mit kleinen Pausen nur zwischen den Wörtern oder sogar Wortteilen ähm Satzteilen. #00:30:04-0#
241. I: Satzteilen hm (bejahend) gut und jetzt was müsste man aus deiner Sicht machen damit diese Aufnahme noch französischer klingt hast du da Tipps wenn du jetzt sagst okay stell dir vor das ist jemand anderes der deine Aufnahme gemacht hat und jetzt müsstest du ihm sagen okay wie kommen wir jetzt zu ner noch französischeren Version was könntest du ihm sagen oder ihr sagen? #00:30:24-1#
242. D: Ähm (lacht) also auf jeden Fall öfter zu machen (lächelt, schmunzelt) ich würde sagen ein paar Jahre in Frankreich zu leben aber (lacht) (...) das ist ja (...) #00:30:36-8#
243. I: Nehmen wir trotzdem mal mit ja ok. #00:30:40-2#
244. D: Öfter zu sagen öfter nachzusprechen öfter die Audio aufzunehmen dann ähm wie kann man besser Französisch reden (...) vielleicht (...) ja einfach die Wörter einzelnen Wörter ähm französisch auszusprechen. #00:31:04-4#
245. I: Ok nachher ist es aber ja wie du schon gesagt hast entschuldige wenn ich unterbreche auch der Kontext der dann dafür sorgt dass wir sagen okay krass das klang jetzt richtig französisch so oder ziemlich authentisch was könnte man dafür tun damit die Aufnahme noch runder wird mehr in einem Zusammenhang in einem Guss? #00:31:21-8#
246. D: (...) #00:31:24-4#
247. I: Oder in einem Fluss? #00:31:25-4#
248. D: Achso ja (...) kleinere Pausen dann ähm bei den richtigen vielleicht sich den Text vor Augen legen und bei den ri das hab ich glaub ich nicht gemacht und dann bei den richtigen Stellen diese Rhythmusstriche zu ziehen. #00:31:43-6#
249. I: Die „groupes rythmiques“ zu markieren dann? #00:31:45-3#
250. D: Ja zu markieren genau (...) und dann noch vielleicht unterstreichen bei den Wörtern wo man (...) ja wo sie betont sind (...) vielleicht noch irgendwo markieren wo die Satzteile der Stimme runtergehen wo hochgehen (...) sowas. #00:32:03-8#
251. I: Ja ok glaubst du abschließend dass sich sowas sich auch übertragen lässt auf die spontane Sprache also nicht nur dass wenn du jetzt sagst okay man legt sich's so zurecht na man markiert was man wo ähm wie machen will dann hat man's ja schön vorbereitet und dann kann man's wahrscheinlich auch genauso machen glaubst du dass

es auch möglich ist durch Musik das in so ne Art Unterbewusstsein zu kriegen in so ein Gefühl dass man gar nich die Sachen wahnsinnig einzeln aufschreiben muss sondern dass es sich so ergibt? #00:32:34-2#

252. D: Achso ja auf jeden Fall ich weiß jetzt nicht also viele sagen ja aber ich glaub auch viele Studien sagen dass ich hab's jetzt aufs Englische übertragen wenn man sich Filme auf Englische anguckt wenn man englische Bücher liest wenn man englische Musik hört kann man danach wegen dem Unterbewusstsein besser Englisch sprechen oder verstehen sogar sprechen (...) das ist genauso glaub ich in jeder Sprache auch im Französischen genauso. #00:33:04-8#

253. I: Ok mit Musik auch speziell? #00:33:07-3#

254. D: Ja Musik Filme schauen auf Französisch Bücher lesen schreiben Text so. #00:33:16-3#

255. I: Welche Aspekte der Aussprache würdest du denn mit Musik am ehesten verbessern? #00:33:23-1#

256. D: Ähm (...) also die (...) //

257. #00:33:24-7#

258. I: Also woran denkst du da spontan am ehesten am meisten? #00:33:29-0#

259. D: Ähm bezogen auf Französisch jetzt den Rhythmus der einfach im Alltag auch im Alltag hat man ja nen Rhythmus also der Sprache (...) ähm (...) Rhythmus Melodie Senkung Erhöhung der Stimme sowas halt. #00:33:53-2#

260. I: Ja also diese prosaischen Parameter letztendlich die den Eindruck geben das klingt total französisch total authentisch und das ist aber doch irgendwas Übergeordnetes nicht nur jedes Wort ist genau korrekt ausgesprochen sondern so dieses verbindende Element zwischen den Wörtern. #00:34:08-6#

261. D: Ja ich glaub sogar wenn man Texte auf Französisch schreibt erweitert sich auch dein Vokabular du merkst dir dann die Wörter besser (...) vor allem Reime auch. #00:34:20-2#

262. I: hm (bejahend) gut hast du abschließend ganz zum Schluss letzte Frage (beide schmunzeln) eine Sache die dich total überrascht hat oder die für dich komplett neu war die dich vielleicht auch irritiert hat oder was was du jetzt sagst als Fazit das nimm ich am meisten mit? #00:34:37-2#

263. D: Ähm also auf jeden Fall wie man ähm ich würde gerne schon Französisch sprechen können also es ist ja sowieso immer besser mal mehr Sprachen zu beherrschen deswegen würd ich auf diese alle Punkte achten (...) also Rhythmus Betonung auf diese alle Sachen mehr achten sodass ich halt französischer klingen kann wenn ich jetzt in Frankreich Urlaub mache oder so (...) oder vielleicht ähm Beruf benötige ich diese Sprache (...) ist doch praktisch wenn man's kann dann. #00:35:28-7#

264. I: hm (bejahend) Gut willst du noch etwas loswerden? #00:35:34-4#

265. D: (schmunzelt) Ne ich muss ehrlich sagen bisschen ähm (...) also es ist nicht wie so ein Blackout aber ich glaube im Nachhinein wird mir viel viel mehr noch einfallen als jetzt. //

266. #00:35:46-0#

267. I: Ja ja das kann gut sein das ist wahrscheinlich die ungewohnte Interviewsituation okay dann stoppen wir mal.

Transkription Interview 5 mit Gr_Exp_5 (anonymisiert Emanuel):

1. Interviewerin: Bist du damit einverstanden dass die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwendet werden? #00:00:08-0#
2. Emanuel: Ja ich bin einverstanden. #00:00:09-6#
3. I: Gut dann beginnen wir zu Anfang wie hat sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt? #00:00:19-6#
4. E: Also so ganz allgemein wenn ich jetzt an die Aufnahmen denke ähm dann ist es flüssiger also wie wir es im Unterricht auch schon hatten dass ähm man jetzt nicht auch so viel Großes erwarten kann aber ich denk schon dass es auf jeden Fall ähm in der Flüssigkeit wie ich spreche ähm was bewirkt hat also dass ich ähm mal mehrere Wortketten aneinander halt hinterherspreche und ich (...) irgendwie stockend wie im Deutschen. #00:00:46-1#
5. I: Ok also hauptsächlich Sprechfluss in dem Sinne verstehe ich richtig? //
6. #00:00:50-1#
7. E: Genau ja. //
8. #00:00:51-4#
9. I: Ok dann haben wir innerhalb des Projekts mit Liedern gearbeitet und an einigen Stellen auch gesungen inwiefern bist du der Meinung dass du in Bezug auf deine Aussprache mehr profitiert hast im Projekt mit Musik im Vergleich zum normalen Französischunterricht wenn wir jetzt sagen da ist im herkömmlichen keine Musik oder weniger enthalten? #00:01:13-5#
10. E: Ja also wie gesagt wenn man vielleicht auch sich wirklich in die Sprache integrieren will dann ist dieses Gesungene wahrscheinlich auch besser weil du einfach die Betonungen hast auf die du die Wörter setzen kannst musst ähm und das hilft dir einfach auch dieses richtige Französisch zu sprechen wahrscheinlich nicht dieses sag ich jetzt mal in Anfangsstrichen Schulfranzösisch ähm und was sicherlich auch bei ähm wenn du mal irgendwie eine Reise in Frankreich machst ähm dass du da auch mehr wahrgenommen wirst wenn du so sprichst. #00:01:45-5#
11. I: Ja das heißt du bringst es in Verbindung wenn ich es richtig verstehe mit Authentizität? #00:01:51-6#
12. E: Ja. #00:01:52-0#
13. I: Oder (...) wenn du eigentlich Leute hörst weil wir ja in Liedern meistens Franzosen Französisinnen hören jetzt hier verwendete Lieder die das Französische als Erstsprache haben oder als Muttersprache? #00:02:05-3#
14. E: Ja ja (...) //
15. #00:02:06-3#

16. I: Dass man von denen dann auch mehr lernen kann oder halt authentischer lernt als im Kontext Schule? #00:02:13-4#
17. E: Ja genau. //
18. #00:02:14-8#
19. I: Ok inwiefern meinst du haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten den Projektausgang beeinflusst? #00:02:22-4#
20. E: Ähm also ich hab jetzt ich lern ehrlich gesagt kein Instrument deswegen würd ich sagen dass es auf jeden Fall ein Vorteil von Vorteil ist wenn man das hat ähm deswegen hab ich jetzt nicht so (...) die Möglichkeit gehabt da ähm mich richtig auszukennen ähm zum Beispiel bei dem Musikalitätstest mit dem Rhythmus und Melodien hab ich denk ich auf jeden Fall dass da Leute mit ähm die schon ein Instrument grad lernen oder schon gelernt haben auf jeden Fall einen Vorteil haben. #00:02:51-2#
21. I: hm (bejahend) genau dieser Test den du ansprichst der dient ja quasi zur Messung dessen was bringt ihr mit an musikalischen Fähigkeiten das heißt im Umkehrschluss verstehe ich es richtig du glaubst wenn jemand jetzt total musikalisch ist oder viel Vorerfahrung hat oder selber ein Instrument spielt dass der nicht nur den Musikalitätstest besser absolviert sondern AUCH wirklich mit den Liedern mehr anfangen kann wie schätzt du das ein? //
22. #00:03:15-5#
23. E: Ja genau das wollt ich das (...) war meine Aussage. //
24. #00:03:18-6#
25. I: hm (bejahend) ja kannst du das nochmal kurz erklären warum? #00:03:21-0#
26. E: Ähm weil man einfach also bei der gesprochenen oder gesungenen Sprache ich würd auch fast sagen dass Französisch ne Art gesungene Sprache ist weil die eben so (...) so schwingt (schmunzelt) würd ich mal sagen ähm dass man einfach den dass Leute mit die Musik halt machen einfach den Rhythmus da besser haben beziehungsweise den Takt ähm wie man zu sprechen hat. #00:03:44-0#
27. I: Ok also so ne Art Sprechfluss quasi schon im Rhythmus im Musik so ein bisschen mitgelernt? #00:03:50-8#
28. E: Genau ja. //
29. #00:03:52-5#
30. I: Ok spannend wir haben in den drei Monaten des Projekts ja mit verschiedenen Liedern aus ganz unterschiedlichen Stilen gearbeitet inwieweit hat die Arbeit mit diesen Liedern deine Aussprache beeinflusst? #00:04:05-2#
31. E: Also wie gesagt beim Gesungenen auf jeden Fall die Betonung (...) ähm wo man diese Betonungen halt setzen kann welche oder dass man Wörter halt wie gesagt als phrasenbasiert ist das Französische dass man da mehrere Wortketten hintereinander spricht zusammen ähm (...) zum Rap komm ich gleich noch drauf find ich jetzt dass das einfach (...) nicht SO wirklich hilft weil das einfach nicht der Sprache entspricht die man dann wirklich spricht im Alltag. #00:04:40-0#

32. I: hm (bejahend) inwiefern entspricht das nicht der Sprache also was genau ist anders was würdest du sagen? #00:04:44-8#
33. E: Also dieses ähm ich würd sogar sagen diesen Rap den wir gehört haben das war abrupter ähm und vielleicht auch einfach LAUTER und da war hat man glaub ich auch eher monotoner geredet nicht mit diesen Betonungen an bestimmten Wörtern. //
34. #00:05:03-2#
35. I: Aha monoton nicht Betonungen ähm heißt auch nicht melodisch viel gemacht? #00:05:09-3#
36. E: JA würd ich so sagen nicht melodisch viel ja. #00:05:12-5#
37. I: hm (bejahend) ok inwiefern meinst du hat das eigene Mitsingen an ein paar Stellen des Projekts deine Aussprache in irgendeine Richtung beeinflusst? #00:05:24-6#
38. E: Würd ich (...) ein kleines bisschen vielleicht weil das haben wir jetzt auch nicht so lang das Projekt aber zum Beispiel „Champs-Élysées“ das Lied ähm da konnt ich mich eigentlich gut zurechtfinden welche Wörter ich jetzt zusammen spreche und welche nicht ähm wüsste jetzt aber nicht genau wie's wäre wenn ich einen normalen Text lesen würde. #00:05:45-2#
39. I: Ok das ist nämlich jetzt grad das wollt ich nachfragen also das heißt die Übertragung von dem Lied auf irgendwie einen anderen Text wär ja sozusagen das Ziel dass man sagt ok man kann das dann auch auf andere Texte Literatur und so weiter die man liest anwenden inwiefern denkst du ist es da hilfreich davor den Gesang mitgenommen zu haben? #00:06:06-8#
40. E: Sicherlich (...) es ist hilfreich für mich vielleicht ohne der nicht so also kein Musikinstrument spielt ist es glaub ich ein weniger Anteil an Erfolg ähm aber sicherlich sind da schon Unterschiede zu erkennen. #00:06:21-8#
41. I: Ok dann schildere ich dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt erinner dich erstens wir haben einmal die Gruppenarbeit gemacht wo ihr zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain erfunden und geschrieben habt zweite Situation wir haben im gelesenen Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ durch vertikale Striche markiert und drittens wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ die Begriffe „finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ in einem Tafelanschrieb definiert welche der drei Situationen ist dir jetzt im Nachhinein am präsentesten und warum? #00:07:06-1#
42. E: Ähm auf jeden Fall das mit dem „Comme ci, comme ça“ also den eigenen Text schreiben ähm weil du musst das halt diesen französischen Text dir erstmal angucken musstest gucken wie viele Wörter passen so ungefähr in diese eine in diesen einen Phrasenteil würd ich sagen und dann musstest du halt weil du auch einen anderen Text in Französisch schreiben musstest konntest du dich nach Wörtern umgucken die zusammengesetzt genau diesen Phrasenteil ergeben also dass sie genau reinpassen bloß halt dass es andere Wörter sind (...) und ähm damit hat man halt auch gelernt dass es verschiedene Zusammensetzungen gibt und du trotzdem den gleichen Rhythmus oder (...) halt BEIBEHÄLTST. //

43. #00:07:49-1#
44. I: hm (bejahend) ok inwiefern spielt Musik da jetzt ne Rolle bei der Aufgabe ist die wichtig oder nicht? #00:07:55-3#
45. E: Ähm ich würd schon sagen wichtig weil (...) wenn ich mich jetzt erinnere haben wir in der Gruppe auf jeden Fall so gesungen oder die Melodie mit uns ähm halt mitgesummt und den Text halt ähm um da besser reinzukommen. #00:08:06-3#
46. I: hm (bejahend) das heißt wir haben die Melodie klar einerseits wir haben den Rhythmus andererseits hast du spontan ne Idee was (...) wo du sagst das ist wichtiger bei der Aufgabe worauf kommt es mehr an wenn wir einen neuen Refrain schreiben der ins gleiche Raster passen soll was spielt mehr ne Rolle ist es die Intonation also die melodischen Unterschiede im Lied und dann im neuen Text den man dann auch singt oder ist es der Rhythmus? #00:08:39-7#
47. E: Ok also (...) jetzt so (...) ich wüsst es jetzt nicht weil ich bin da kein Experte drin aber (...) so vom (...) vom (...) Gefühl her würd ich schon sagen die Melodie weil ich glaub da ist auch bisschen der Takt vorgegeben ähm und du weißt halt auch wann du die Wörter betonen musst also (...) ich würd sagen mit Melodie Melodie ist da auf jeden Fall wichtiger. #00:09:03-3#
48. I: hm (bejahend) ok dann gehen wir noch einmal kurz zur Arbeitsphase mit „Bienvenue au Maroc“ zurück da haben wir anhand einzelner Textzeilen analysiert wo wir Betonungen machen also wo wir akzentuieren im Gesprochenen und dann haben wir das im Gerappten ja verglichen das heißt nach dem Sprechen haben wir den Rap angehört teilweise mitgerappt und da haben wir ein paar Gemeinsamkeiten aber vor allem auch Unterschiede festgestellt beschreibe was dir oder inwiefern für dich dieser Vergleich hilfreich war um zu verstehen wie Akzentuierung und Rhythmus im Gesprochenen funktionieren. #00:09:42-9#
49. E: Ähm also ehrlich gesagt bei Rap hat das mir nich so geholfen weil ähm ich meine mich zu erinnern dass die Akzentuierung nicht (...) nur teilweise so war wie im normal Gesprochenen und nich immer gleich und das hat mich ehrlich gesagt ein wenig verwirrt würd ich sagen (...) weil's einfach weil das Melodische besser irgendwie gepasst hat einfach. #00:10:06-5#
50. I: Ok das heißt du würdest vielleicht eher auf Lieder setzen die ne Intonation mit sich bringen überhaupt die überhaupt gesungen sind und nicht nur Sprechgesang beinhalten? //
51. #00:10:17-6#
52. E: Ja genau. #00:10:17-8#
53. I: Ok das heißt auch einfach nochmal dass ich es richtig verstehe du sagst wenn (...) wenn (schmunzelt, nächste Interviewpartnerin betritt für kurze Zeit den Raum) wenn wir vergleichen wie ist die Betonung im Gesprochenen und wie ist die Betonung im Gesungenen dann ist es auf jeden Fall hilfreich wenn wir ne Melodie haben und wenn wir keine haben dann verwirrt's eher durch die Unterschiede? #00:10:44-0#
54. E: Genau ja. //

55. #00:10:44-9#

56. I: Für den Rückbezug auch wieder zum Gesprochenen? //

57. #00:10:47-7#

58. E: Ja das (...) das meinte ich. #00:10:47-8#

59. I: Ok ja dann kehren wir am Schluss noch einmal zum Anfang zurück da hast du berichtet wie sich deine Aussprache entwickelt hat dann würden wir an der Stelle in eine deiner Aufnahmen Reinhören. #00:11:01-5#

60. (Audio) #00:12:07-1#

61. I: Ok bis dahin kommentiere deine Aufnahme kritisch. #00:12:12-1#

62. E: Also (...) ich bin bisschen überrascht dass (...) also (...) war schon schlecht würd ich sagen weil's einfach ähm Wort für Wort oftmals gelesen war ich WEIß auch noch ich hab mich BEMÜHT an ein paar Stellen einfach das fließend zu sprechen also aber ähm das war hat dann halt nicht immer geklappt und dann irgendwann hatt ich dann auch ein Aussetzer oder ein Hänger und da hab ich halt auch nur teilweise auch nur Wort für Wort rausgekriegt wie man hören konnte ähm ja also (...) ist schon (...) nicht so gut. #00:12:45-0#

63. I: Ok unabhängig davon ob du jetzt sagst es ist gut oder schlecht was hast du vom Rhythmus her wahrgenommen vom Sprachrhythmus du hast es schon angedeutet vielleicht führst du es noch einmal kurz aus? #00:12:56-4#

64. E: Ja wie gesagt ähm dieses Abgehackte also ähm ich konnte (...) nicht (...) wie gesagt Wörterketten ähm so zusammen so schnell auch LESEN (...) ähm sondern musste halt Wort für Wort lesen weil die unv. oder das die Konzentration auch nicht da war was wahrscheinlich auch das in den letzten paar Wochen verbessert wurde deswegen wie gesagt bin ich auch so (...) negativ überrascht wie (...) wie stockend oder abgehackt das gesprochen wurde irgendwie. #00:13:28-7#

65. I: Ok und was müsste man jetzt aus deiner Sicht machen damit diese Pausen diese Momente des Stockens damit das noch französischer klingt also dass das authentisch wird was hast du da für Ideen? #00:13:43-0#

66. E: Theoretisch könnte man aus diesem Text ein Lied machen (...) also vielleicht irgendeine Melodie die dazu zum Rhythmus passt wo dann die Wörter auch reinpassen (...) und dann könnte man diesen Lied einfach lernen oder vor sich einsingen und dann würde man diese (...) diese Wörter-Aneinanderreihung einfach gut besser hinkriegen weil (...) wie gesagt weil's melodisch dann ist. #00:14:04-6#

67. I: Ok schöne Idee letzte Frage zum Abschluss wäre dann eine Voraussetzung dass der Rhythmus dieses Liedes genau der ist der nachher im Gesprochenen da ist wäre das wichtig? #00:14:20-0#

68. E: Ähm (...) würd ich sogar nicht sagen weil (...) die Idee (...) die Idee von mir dahinter ist halt eben diese Wörter ähm gut fließend auszusprechen nacheinander und nicht stockend (...) ich hab mich da jetzt nicht so auf den Rhythmus konzentriert ähm

(...) ich wüsste auch nicht ob das mit allein mit dem Lied dann auch geübt werden kann der Rhythmus aber ich würd auf jeden Fall sagen dass diese flüssige Sprache damit gefördert werden kann. #00:14:44-1#

69. I: hm (bejahend) und du bist genau auch in dem Punkt wahrscheinlich der Meinung dass die Melodie da mehr die Rolle spielt als der Rhythmus selber? //

70. #00:14:50-3#

71. E: GENAU: //

72. #00:14:50-3#

73. I: Ok gut danke an der Stelle.

Transkription Interview 6 mit Gr_Exp_8 (anonymisiert Laura):

1. I: Okay bist du damit einverstanden dass ich die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwende? #00:00:12-2#
2. Laura: Ja. #00:00:13-3#
3. I: Gut, dann können wir starten (...) die erste Frage wie hat sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt? #00:00:21-8#
4. L: Ähm also ich merke auf jeden Fall dass es besser geworden ist irgendwie zu bestimmten Punkten wenn wir jetzt aber auf den Text zurückgehen die Textlektüre die wir gemacht haben Noémie glaube ich hieß die hat's ziemlich schnell ausgesprochen aber ähm ich hab bemerkt je mehr ich das immer gelesen hab weil ich hab ja auch manchmal ein paar Proben vorher gemacht und dann ja auch verglichen und ich hab bemerkt dass sich da meine Aussprache auf jeden Fall verbessert hat weil ich dann auch irgendwie sicherer war, die Wörter auszusprechen und an sich bei dem Projekt wenn ich die Lieder mitgesungen hab oder mitgesprochen hab da hab ich ähm zwar auch hab ich definitiv auch bemerkt dass da das irgendwie einfacher ging und ich das auch schon von alleine auch wenn man sich die Texte oder die Sätze auswendig lernt oder auswendig so merkt dann ging das eigentlich auch ziemlich schnell durch.
#00:01:11-4#
5. I: Was genau meinst du mit „ging schneller oder besser oder leichter“? #00:01:14-8#
6. L: Also wir haben ja die Lieder mehrmals gesungen und wir haben uns auch mit denen besser befasst und ähm dann kamen mir auch Wörter direkt in den Sinn wenn ich jetzt an das Lied gedacht habe das heißt ich konnte mir quasi die Lyrics besser merken und auch auf der anderen Sprache und dann die auch besser aussprechen im Endeffekt ja so war das. #00:01:33-5#
7. I: Wenn du jetzt gerade angesprochen hast dass du auf jeden Fall irgendwelche Fortschritte oder eine Entwicklung siehst in der Aussprache in welchen Punkten der Aussprache also was für Dinge sind besser geworden von der Aussprache (...) vielleicht kannst du das noch konkreter benennen also meinst du jetzt zum Beispiel einzelne Silben oder meinst du übergeordnet einen Fluss oder erklär mal wie du meinst.
#00:01:59-2#
8. L: Also ich glaub im Fluss hab ich schon an sich nicht viele Probleme gehabt aber ähm jetzt bestimmte Wörter vor allem wenn die jetzt länger waren und ich dann manchmal auch immer die so langsam aussprechen musste weil ich kurz wissen musste wie man die Wörter ausspricht ähm DAS ist auf jeden Fall besser geworden dass ich die dann dass ich quasi einzelne Wörter flüssiger aussprechen konnte als zuvor oder auch Wörter wie „coeur“ hab ich auch manchmal am Anfang immer „soeur“ gesagt weil ich immer das Wort kannte aber wenn ich dann das mir besser gelesen hab und dann sicherer war dann wusste ich auf jeden Fall es ist „coeur“ und dann habe ich das auch eh flüssiger aussprechen können mit den anderen Wörtern auch ja. #00:02:33-2#
9. I: Okay (...) dann haben wir ja innerhalb des Projekts das hast du ja selber schon gesagt viel mit Liedern gearbeitet und teilweise auch gesungen (...) inwiefern bist du der

Meinung du hast in Bezug auf die Aussprache mehr von der Arbeit mit Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht? #00:02:54-2#

10. L: Ähm (...) ich glaub einfach weil es viel mehr französisch war also es waren ja immer französische Texte und wir haben uns mit denen auch intensiver beschäftigt (...) ich glaube in den anderen Jahren wo wir Französisch hatten hatten wir (...) zwar auch französische Texte aber bei den (...) so jetzt an sich ich sag mal achte neunte Klasse haben wir nicht wirklich viel mit den Texten gearbeitet und auch nicht viel jetzt gelesen sodass ich mein Französisch irgendwie verbessern konnte das heißt ich finde dass es jetzt mit dem Projekt schon Einfluss drauf hatte auf jeden Fall mit der Aussprache ja. #00:03:31-5#
11. I: Ok das heißt du bist auf jeden Fall der Meinung nur dass ich es richtig verstehe (...) dass du sagst okay #00:03:36-6# //
12. L: Ja genau auf jeden Fall. #00:03:36-6#
13. I: du hast profitiert? #00:03:38-7#
14. L: Ja genau aber jetzt nicht zu so einem großen Maß. #00:03:47-2#
15. I: Okay (...) dann inwiefern meinst du haben deine musikalischen Fähigkeiten die du mitbringst den Projektausgang beeinflusst? #00:03:56-3#
16. L: Ähm ich hätt jetzt gesagt im analytischen Sinne hat sich das auf jeden Fall verbessert weil wir das wirklich mit den (...) Akzenten und so was ausgesprochen haben auch wenn ich jetzt persönlich finde dass (...) ich heute noch nicht genau sagen jetzt in dem Moment noch nicht genau sagen kann WO die bestimmten Akzente sind (...) auf jeden Fall wenn wir jetzt über den Unterschied zwischen Gesprochenem und Gesungenem sprechen und so was also einfach den Song oder das Lied ein bisschen analysieren verschiedene (...) in bestimmten Punkten hat das sich auf jeden Fall (...) verbessert und habe ich auf jeden Fall Fortschritte gesehen (...) ja (...) was ich an sich nicht kenne so. #00:04:29-9#
17. I: Ja und wenn du jetzt an deine musikalischen Fähigkeiten denkst die du mitbringst also sagen wir deine Grundmusikalität glaubst du die hat beeinflusst ob du von dem Projekt profitieren kannst? #00:04:44-2#
18. L: (...) Ja also (...) nicht wirklich aber wenn ich jetzt ans Singen denke dann (...) vielleicht schon aber ich kann jetzt gerade nicht genau sagen wie aber ich find auf jeden Fall dass sich das da schon etwas gebracht hat (...) ja. #00:04:58-6#
19. I: Okay und glaubst du du hättest von dem Projekt weniger profitiert wenn deine musikalischen Fähigkeiten nicht so hoch wären wie sie sind? #00:05:14-0#
20. L: Ich (...) #00:05:14-0#
21. I: Weißt du wie ich mein? #00:05:18-4#
22. L: Ja. Ähm (...) ich glaube man hätte trotzdem profitiert an sich ich glaube trotzdem dass man irgendwie was davon mitnehmen konnte und das selber auf sich nehmen

könnte und dann auch umsetzen könnte (...) ich glaub schon, dass das möglich wäre ja. #00:05:31-3#

23.I: Warum? #00:05:31-3#

24.L: Weil wir in dem Projekt auch wirklich ähm auf die AUSsprache und alles geachtet haben und das ist ja auch manchmal so beim Singen dass man jetzt bestimmte Töne nicht perfekt treffen konnte auch wenn wir uns das Lied angehört haben deswegen finde ich DAS auf jeden Fall hätte schon für die oder (...) wenn ich jetzt musikalisch nicht so begabt wär vielleicht wie (...) man es ist dass es da auf jeden Fall schon vorteilhaft (...) ein Vorteil gewesen wäre ja. #00:05:53-6#

25.I: Okay du meinst dass man viel mit den Liedern arbeitet? // #00:05:56-5#

26.L: Genau. #00:05:56-5# //

27.#00:05:56-5#

28.I: Also einfach dass man sich damit auseinandersetzt und dass sich dann gewisse Dinge der Aussprache auch (...) //

29.#00:06:01-5#

30.L: Ja. #00:06:01-5# //

31.#00:06:01-5#

32.I: verbessern lassen? #00:06:01-5#

33.L: Ja genau. #00:06:04-6#

34.I: Auch durch Musik auch wenn man jetzt nicht super musikalisch ist? #00:06:06-6#

35.L: Ja. #00:06:08-1#

36.I: Ok (...) ein Punkt der schon da war wir haben in den drei Monaten des Projekts mit verschiedenen Liedern aus unterschiedlichen Musikstilen gearbeitet inwieweit hat die Arbeit mit den Liedern konkret mit den Liedern deine Aussprache beeinflusst? #00:06:32-1#

37.L: Ähm speziell beim (...) bei dem Lieder „Bienvenue au Maroc“ ähm find ich dass (...) ähm das war am Anfang sehr sehr schwer die Wörter auszusprechen vor allem weil er (...) der (...) sehr sehr schnell gerappt hat (...) aber wenn es also mit der Zeit als wir mit dem Lied dann mehr gearbeitet haben war es einfacher das auszusprechen je mehr wir das gesungen haben auch in den dann in den nächsten Stunden (...) hab ich bemerkt dass es auf jeden Fall einfacher war die auszusprechen. Und bei den anderen Liedern war es eigentlich nich so ein Problem weil's nicht so SCHNELL war und ich hatte auch schon das Gefühl ich konnte die Wörter dann irgendwie schon (...) aussprechen mit also im selben (...) Takt wie die (...) also im Song genau. Aber auf jeden Fall beim Rap hab ich ähm bemerkt dass ich (...) nicht mehr so viele Probleme hatte die Wörter im selben Takt wie er aussprechen zu können ja. #00:07:17-9#

38.I: Im selben Takt heißt ähm im selben Tempo? #00:07:20-5#

- 39.L: Ja Tempo genau genau. #00:07:23-4#
- 40.I: Das heißt du sagst bei dem Stil des Raps lohnt es sich vielleicht das genauer anzuschauen WEIL dort viel Text auf wenig Zeit //
- 41.#00:07:32-4#
- 42.L: Genau. #00:07:32-4#
- 43.I: kommt? #00:07:32-5#
- 44.L: Und vielleicht hilft es auch bei einem bei der Aussprache im Französischen oder einfach Wörter vielleicht ein bisschen (...) ähm besser aussprechen zu können (...) ohne dass man Probleme hat oder so (...) ja. #00:07:39-6#
- 45.I: Und wie (...) macht man das also welche Arbeit genau meinst du welche konkrete Auseinandersetzung? #00:07:48-5#
- 46.L: Ich mein, wenn man jetzt den Text sich durchliest mehrmals so wie wir jetzt mehrmals das Lied gesungen haben und auch das Lied angehört haben und dann auch ein bisschen mehr uns mit dem Text befasst haben dann finde ich ist es dann EINFACHER weil man ein bisschen mehr (...) also weil man dann mehr Wissen hat übers Lied und auch an sich ähm wird man immer sicherer mit den Wörtern je mehr man sich das anschaut genau. #00:08:09-2#
- 47.I: Okay dann (...) inwiefern meinst du hat das eigene Mitsingen an einigen Stellen des Projekts deine französische Aussprache beeinflusst? #00:08:21-4#
- 48.L: Ähm also ich hab nicht immer mitgesungen (schmunzelt) ich hab auch eher gesprochen aber ähm (...) ich glaube (...) wie schon gesagt je mehr man es gesungen hat desto einfacher wurde es immer (schmunzelt) ähm ja aber im Gesungenen hab ich jetzt nicht viel gemacht ich hab eher das ausgesprochen aber auf jeden Fall wenn man das sich mehr anhört dann hat man auch besser verstanden wo man bestimmte Akzente vielleicht bringen muss oder wo man vielleicht die Wörter so und so aussprechen muss vor allem wie der Sänger das singt DAMIT man quasi mit dem Sänger da übereinstimmt (...) genau und das hat auf jeden Fall (...) #00:08:59-0#
- 49.I: Also du sprichst diese Synchronität an ja? #00:09:01-1#
- 50.L: GENAU ja. #00:09:01-7#
- 51.I: Und mit gesprochen meinst du du hast eben also (...) schon synchron aber eben nicht immer mit Tonhöhe sondern einfach gesprochen aber eben im gleichen Rhythmus //
- 52.#00:09:10-3#
- 53.L: Ja. #00:09:10-3#
- 54.I: zur gleichen Zeit dieselben Silben artikuliert wie der Sänger die Sängerin? #00:09:14-5#

55. L: Ja wie zum Beispiel in der Klassenarbeit als wir „Mon beau sapin“ hatten das haben die haben ja die Wörter sehr LANG gezogen auch ein bisschen langsamer ausgesprochen und dann hat man quasi versucht mitzumachen und dann auch die Wörter so auszusprechen so wie der oder die Sängerin das im Lied gemacht hat damit das auch übereinstimmt. #00:09:36-1#
56. I: Ich schildere dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt (...) erinner dich wir haben einmal die Gruppenarbeit gemacht wo wir zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen eigenen neuen Refrain geschrieben haben dann zweite Situation wir haben im gelesenen Liedtext von dem Lied „Un jour“ die „groupes rythmiques“ durch vertikale Striche markiert und drittens wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ einen Tafelanschrieb gemacht und die Begriffe „finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ definiert (...) erkläre welche der drei Situationen dir jetzt noch am präsentesten ist und warum. #00:10:23-5#
57. L: hm (bejahend)
58. Ähm ich glaube zum einen das Schreiben des neuen Refrains obwohl ich in der Stunde glaube ich nicht da war aber ähm ich hab's dann auch selbst probiert während der Stunde (der Besprechung, Anm. d. V.) und ich glaube das ist einfach dieses KREATIVE Schreiben was ähm mir dann auch im Kopf geblieben ist und (...) einen eigenen Part zu schreiben vor allem auf einer anderen Sprache was es vielleicht nochmal ein bisschen interessanter gemacht hat. #00:10:45-3#
59. I: Inwiefern interessanter also (...) oder warum sagst du ist es dann präsent noch? #00:10:49-8#
60. L: Also einfach aus einer anderen Sprache dieses Lied zu schreiben von der Melodie die man weiß ich glaub das ist einfach etwas, was ich an sich MAG vielleicht deswegen war das ähm ein bisschen (...) ist es mir einfach im Kopf geblieben und (...) was war das zweite nochmal? #00:11:04-2#
61. I: Wir haben dann noch im gelesenen Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ markiert und anhand einer Liedzeile dann aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ ähm den Tafelanschrieb gemacht und zwei Begriffe definiert einmal „finaler Phrasenakzent“ und einmal „initialer Nebenakzent“. #00:11:22-1#
62. L: Ich glaub das ist mir auch noch im Kopf geblieben ich glaub weil's auch ein bisschen das Aktuellste ist von denen (...) ähm aber wir haben uns auch wirklich sehr tief damit beschäftigt und ähm (...) wir haben's ja auch glaube ich in den Gruppen gemacht ja genau das haben wir in Gruppen gemacht und da haben wir auch nochmal viel drüber gesprochen wo ist das und wo ist der Akzent (...) und ja auf jeden Fall diese zwei sind mir glaub ich am meisten geblieben. #00:11:43-4#
63. I: Ok ähm genau wenn du jetzt an diesen Rap noch einmal zurückdenkst was genau macht das dass (...) man sich das so also dass man das so gut im Kopf behält (...) hast du da eine Erklärung für oder ne Ahnung? Das kann auch ein Gefühl sein (...) ähm also in der konkreten Arbeit du hast jetzt gesagt was wir gemacht haben eben diesen Tafelanschrieb du hast auch nochmal gesagt dass wir uns tiefgründig damit beschäftigt haben ähm genau woran machst du's fest dass du's noch ganz präsent hast? #00:12:16-7#

64. L: Ich glaube speziell an dem Arbeitsblatt, das wir hatten, wo wir dann auch die ähm Akzente draufgeschrieben haben und dann auch verglichen haben wie es im Gesprochenen ist und im Gesungenen ist ich glaub DAS war der Punkt wo es dann auch wirklich hängengeblieben ist. #00:12:33-6#
65. I: Das heißt, da war so ein (...) vielleicht so ein Aha-Effekt dann da? #00:12:38-0#
66. L: Ja man merkt dann wirklich den Unterschied man sagt jetzt immer die sagen jetzt in dem Rap zum Beispiel MAroc und (...) ich glaube wir sagen im Gesprochenen eher MaROC also die Betonung ist anders als im Gesungenen auf jeden Fall oder im Gerappten. #00:12:51-5#
67. I: Okay (...) Dann kommen wir noch einmal zur Arbeitsphase mit dem Rap zurück: Dort haben wir unter anderem auch anhand einzelner Textzeilen analysiert wie die Betonungen eben wie du's grad selber gesagt hast im Gesprochenen sind und wo sie in der gesungenen oder gerappten Version liegen ähm wir haben die Textzeilen dann nach dem Sprechen mit dem Rap verglichen und wir haben dabei zwar auch Gemeinsamkeiten aber eben auch Unterschiede festgestellt so wie du's grad selber erklärt hast schon oder benannt hast versuch mal zu beschreiben also beschreibe wie hilfreich dieser Vergleich Gesprochenes Gesungenes für dich war ähm um zu untersuchen wie die Akzentuierung und der Rhythmus im gesprochenen Französisch funktionieren. #00:13:44-1#
68. L: Also wie mir das geholfen hat? #00:13:45-6#
69. I: hm (bejahend)
70. #00:13:46-2#
71. L: Also ich find auf jeden Fall dass es mir geholfen hat und ich find auch dass es mit einer der stärksten Punkte ist oder mit einer der besten weil ich dieses Analytische einfach zu vergleichen wie ist es in der Sprache also im Gesprochenen in der Sprache und im Gesungenen ich find das einfach auch (...) auch wirklich so ein gutes Thema um die Sprache besser kennenzulernen und auch zu verstehen ähm und auch unterscheiden zu können man spricht das Wort so aus im Gesprochenen und so im Gesungenen und vielleicht kann man dann auch ALLGEMEIN wenn man Texte liest vielleicht die Texte besser lesen weil man weiß wie man die Wörter eigentlich jetzt aussprechen soll (...) kann ich mir vorstellen auf jeden Fall muss jetzt nicht sein aber für mich persönlich war es einfach interessant zu sehen wie die Wörter also im gesungenen Französisch ausgesprochen werden und im Gesprochenen weil es auch wirklich ANDERS ist also ich mein es ist dasselbe Wort und im Endeffekt (...) hörst du's ähnlich an aber es hat trotzdem noch Unterschiede und das (...) ja. #00:14:46-3#
72. I: Und hast du das Gefühl du hast da was mitgenommen FÜR das Gesprochene also wenn man jetzt das Gesungene anschaut also wir gehen ja von der gesprochenen Sprache aus sagen ok normalerweise funktioniert es im Französischen so und so das wär die Regel manchmal ist es ja auch sehr variabel dann hören wir den Song die Musik das Lied und dann gehen wir wieder zurück und hat der (...) dieses Zurückgehen wieder vom vom Gesungenen zum Gesprochenen also hilft (...) DAS um dann wieder zu sagen ich weiß jetzt wie ich's im Gesprochenen mach oder hast du das Gefühl wenn wir jetzt Unterschiede feststellen dass es dann auch eher schwierig ist wieder zurückzukommen? #00:15:20-0#

- 73.L: Ich find sogar dass es besser ist wenn man die Unterschiede sieht ähm weil man dann weiß ah ok ich weiß also (...) im Gesungenen ist es ja immer anders also da werden die Wörter immer anders ausgesprochen um vielleicht diesen einen Ton zu treffen oder diese eine Stimmung herauszubringen aber im Gesprochenen weiß man dann auch dadurch dass wir wissen dass Französisch auch eher so eine Sprache ist wo man viele Wörter flüssig spricht und auch miteinander irgendwie verbindet dass man dann diese Wörter jeweils auch so aussprechen müsste und dass es der Vergleich einfach ist (...) zeigt dann auch wirklich ok so mach ich das und so mach ich das andere also ich find das (...) hat auf jeden Fall was gebracht und ist auch besser (...) ja. #00:15:52-1#
- 74.I: Kehren wir zum Schluss nochmal zum Anfang zurück dort hast du davon berichtet wie sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt hat ähm dann würden wir jetzt in eine deiner Aufnahmen kurz hineinhören (...) (Audio) #00:17:55-9#
75. Kommentiere deine Aufnahme kritisch. #00:18:00-1#
- 76.L: hm (bejahend)
77. Also ich (...) ich weiß gar nicht war das die erste? #00:18:04-1#
- 78.I: hm (bejahend)
79. #00:18:04-3#
- 80.L: Genau ich merk das nämlich weil (...) ich da eher (...) viel Pausen gemacht hab und auch viel die Wörter lang also wie gesagt abgehackt ohne zu wissen ok wie spreche ich das aus ähm im Vergleich zu der dritten denke ich mal weil da hab ich gemerkt ich hab viel flüssiger ausgesprochen und auch die Wörter vielleicht ein bisschen (...) einfach besser ausgesprochen vielleicht auch richtig ausgesprochen aber ja in der Audio merk ich auf jeden Fall dass ich da eher Probleme hatte bestimmte Wörter auszusprechen vielleicht auch weil ich vielleicht im Tempo wie Noémie gehen wollte um das schon auszuprobieren (...) aber ja auf jeden Fall das war jetzt nicht die beste Audio auf jeden Fall (schmunzelt) oder der beste Lesetext aber (...) die Wörter waren auf jeden Fall mehr abgehackt ausgesprochen. #00:18:50-5#
- 81.I: Du hast jetzt gesagt einzelne Wörter da war zum Beispiel das was von (...) du selber schon erklärt hast vorhin mit dem „soeur“ oder „coeur“ zum Beispiel aber auch Dinge wie der Sprechfluss den du jetzt auch grad erwähnt hast ähm was war noch dabei außer dem Sprechfluss also was kann man noch vielleicht hören raushören beobachten was sich noch verändert hat im Vergleich zum dritten Mal wenn du dir jetzt versuchst das nochmal vor Augen zu führen deine dritte Aufnahme? #00:19:21-6#
- 82.L: Ähm ich glaube vielleicht (...) wie ich die (...) wie ich bei den Sätzen also der Ton manchmal ich hab das Gefühl dass ich bei den Sätzen nicht komplett den Satz ausgesprochen hab wie der vielleicht (...) sich anhören sollte also dass ich irgendwie (...) ich weiß nicht ich glaub es waren die Pausen dazwischen die dann auch irgendwie dazu gebracht haben dass die einzelnen Wörter (...) die einzelnen Wörter zusammen dann nicht wie ein ganzer Satz klingen quasi genau. #00:19:47-3#
- 83.I: Also so Thema Phrasierung oder diese „groupes rythmiques“ eben wieder #00:19:52-0# //
84. #00:19:52-7#

85.L: Ja ja. #00:19:53-7#

86.I: oder „chaînes parlées“? #00:19:53-8# //

87.#00:19:53-8#

88.L: Ja genau, das war glaube ich auch noch ein Punkt. #00:19:57-0#

89.I: Ja. Okay. Und was müsste man aus deiner Sicht machen damit die Prosodie also alles Musikalische der Sprache noch französischer klingt? #00:20:07-1#

90.L: Vom Musikalischen her (...) oder von dem Text jetzt? #00:20:10-8#

91.I: Schon von der Aufnahme (...) ähm (...) dass die Elemente mit denen wir im Projekt gearbeitet haben wohlwissend dass die dritte Aufnahme besser sein kann was müsste man aus deiner Sicht machen damit DIE Aufnahme hier noch französischer klingt was würde helfen? #00:20:29-3#

92.L: Also vielleicht dass wir die (...) Texte mehr auch LESEN also im Gesprochenen vielleicht und DANN im Gesungenen nochmal (...) vielleicht dass wir wie gesagt den Vergleich sehen und sowas aber dass wir vielleicht den Text mehr SPRECHEN um dann auch zu wissen wie sprechen wir die Wörter im Gesprochenen aus (...) weil es kann sein dass es vielleicht immer noch Leute damit Probleme haben (...) auch für mich persönlich war's eigentlich ganz gut das zu vergleichen (...) aber dass wir vielleicht die Texte mehr sprechen und dann auch nochmal singen um dann zu vergleichen. #00:20:59-6#

93.I: Das heißt du würdest aus dem Lesetext der ist ja jetzt kein Lied das heißt du würdest auch da (...) zum Beispiel mit Melodien arbeiten? #00:21:10-8#

94.L: Ja oder halt zumindest wenn wir jetzt mit den Liedern arbeiten erst mal die Texte eher LESEN also im Gesprochenen und dann ins Gesungene übergehen. #00:21:21-5#

95.I: Also noch nicht sofort mit dem gesungenen Text einsteigen? #00:21:25-5#

96.L: Ja (...) ja. #00:21:19-6#

97.I: Und wenn du jetzt zum Schluss noch einmal deine dritte Version nochmal ähm einfach versuchst nochmal in den Kopf zu kriegen im Vergleich zu dem was wir gehört haben was welche Aspekte haben sich alle verändert nochmal kurz zusammengefasst? #00:21:47-9#

98.L: Ähm die Wörter hab ich flüssiger ausgesprochen auch besser und das hat (...) die Phrasen haben sich auch besser ergeben also die Sätze haben sich besser ergeben und ähm ich fühlte mich auch sicherer die Wörter auszusprechen (...) vielleicht weil wir's auch mehrmals so gemacht haben also die Wiederholung quasi und ähm (...) ja ich glaub das war's auf jeden Fall ich glaub das sind die wichtigsten Punkte. #00:22:10-1#

99.I: Okay, dankeschön. Gut.

Transkription Interview 7 mit Gr_Exp_10 (anonymisiert Linda):

1. Interviewerin: Bist du damit einverstanden dass ich die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwende? #00:00:09-4#
2. Linda: Ja. #00:00:09-9#
3. I: Gut dann können wir loslegen wie hat sich deine Aussprache aus deiner Sicht im Laufe des Projekts entwickelt? #00:00:20-7#
4. L: Ähm also es hat auf jeden Fall ich glaube ich kann schneller lesen und die Wörter sind jetzt ähm ein bisschen mehr verbunden als davor ich musste immer überlegen kann ich das jetzt zusammenbinden muss ich das abgehackt sagen also ich hab's immer abgehackt gesagt weil ich immer überlegen musste welchen Buchstaben betone ich jetzt wie und ich glaube es ist natürlich nicht perfekt weil es (...) #00:00:42-0#
5. I: Aussprache dauert. //
6. #00:00:43-1#
7. L: Natürlich genau und ähm ja aber ich denke es ist auf jeden Fall ein bisschen was hängengeblieben. #00:00:49-0#
8. I: hm (bejahend) das heißt du das jetzt zwei Dinge gesagt einmal so Wörter konkret oder Buchstaben an sich hast du glaube ich gesagt was meinst du da zum Beispiel? #00:01:00-9#
9. L: Also zum Beispiel ähm das „e“ oder so ist ja manchmal so „ö“ oder so und ähm das glaub ich auch (...) das hab ich einfach gemerkt also es waren jetzt nicht spezifisch in den Aufgaben oder die Sachen die wir gemacht haben aber (...) #00:01:14-6#
10. I: Das ist dir einfach bewusst geworden dann irgendwann durch das Projekt? //
11. #00:01:18-9#
12. L: Durch die Lieder und so ja. #00:01:18-7#
13. I: Ok gut und was war das Zweite du hast gerade noch etwas gesagt? #00:01:24-0#
14. L: Ähm das Abgehackte also es war ein bisschen flüssiger (...) glaube ich zumindest. //
15. #00:01:29-0#
16. I: Was meinst du mit flüssiger genau? #00:01:29-0#
17. L: Ähm (...) ja sonst war nach jedem Wort hab ich immer so (...) ja oder auch IN den Wörtern hab ich manchmal die Silben (...) das war kein Wort sondern es war halt so (...) ja (schmunzelt). #00:01:40-8#
18. I: Also du meinst so ein bisschen das Abgehackte? #00:01:42-4#
19. L: Ja. #00:01:42-8#

20. I: Das was wir im Deutschen vielleicht eher normal finden? //
21. #00:01:45-9#
22. L: Ja wahrscheinlich ja. #00:01:46-8#
23. I: Ok gut und in dem Sinne hab ich das richtig verstanden dann meinst du eher den Sprechfluss dass der sich verbessert hat? #00:02:00-3#
24. L: JA ja. #00:02:01-0#
25. I: hm (bejahend). #00:02:01-2#
26. L: Es ist mehr so wellig sag ich mal. #00:02:05-3#
27. I: hm (bejahend) und ähnlich zu was kannst du das noch beschreiben also was genau ist ähnlich verschiedene Phrasen die sich dann irgendwie alle in einem Duktus anhören in einem Flow oder was meinst du mit ähnlich? #00:02:23-0#
28. L: Wie in also (...) ähm? #00:02:24-0#
29. I: Du hast jetzt irgendwie gesagt dass es ähnlich ist. #00:02:28-7#
30. L: Ach wie eine Welle sozusagen. #00:02:30-2#
31. I: Wie eine Welle ok hm (bejahend) ok was macht die Welle aus? #00:02:36-3#
32. L: Also es ist mehr ähm ähm (schmunzelt) (...) wie soll man's beschreiben also es ist (...) ich sag mal nich mehr zackig oder so sondern halt ähm rund sag ich mal ja. #00:02:48-5#
33. I: hm (bejahend) ja das ist gut ich frag einfach trotzdem nach rund heißt es gibt ne Melodie drin die am Anfang vielleicht unten ist und dann irgendwann hochgeht und wieder runter oder meinst du mit rund das geht auf ein Ziel hin was betont wird oder das kann beides sein? #00:03:14-5#
34. L: Ja ich denke also beides also die Melodie ist wahrscheinlich auch ähm mehr zu hören oder so und ähm ich glaube auch so das Satzende ist nich mehr so abgebunden von dem ganzen Text sondern es ist mehr ein Text anstatt (...) jedes Wort einzeln. #00:03:31-0#
35. I: Ok das heißt mehr Kontext mehr Zusammenhang an sich? //
36. #00:03:35-5#
37. L: JA ja. #00:03:35-9#
38. I: Durch das Training durch die Arbeit mit Liedern? //
39. #00:03:39-7#
40. L: JA. #00:03:39-8#

41. I: Ok (...) wir haben wie gesagt innerhalb des Projekts viel mit Liedern gearbeitet und zum Teil auch gesungen inwiefern bist du der Meinung du hast in Bezug auf deine Aussprache mehr von der Arbeit mit Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht? #00:04:00-5#
42. L: Ähm ja weil ähm (...) eigentlich wird in der Schule immer nur so darauf geachtet was man SCHREIBT es wird nie irgendwie so wir sprechen jetzt oder WIE SPRICHT MAN das hab ich noch nie irgendwie von jemandem gesagt bekommen sozusagen du sprichst das falsch aus oder also ja zumindest du sprichst das falsch aus aber nie so (...) ähm das ist nicht dieses französische sondern dieses ich sag mal deutsche Französisch wie man (...) ähm ja da denk ich haben die Lieder sehr geholfen weil (...) das ist ja dann auch von (...) professionelleren Französischsprechern ähm gesprochen und man lernt dann da auch schon mehr als sonst. #00:04:35-4#
43. I: Ok du meinst einfach von Franzosen Französischen die das als Erstsprache sprechen sozusagen von Kindesbeinen an? #00:04:42-3#
44. L: Ja ja. #00:04:42-8#
45. I: Ok gut und damit authentisch na klar ist ein gutes Vorbild ok (...) jetzt hast du gerade noch was gesagt davor Moment (...) ich wollte auf einen Aspekt zurückkommen der mir entfallen ist was hast du gerade gesagt (schmunzelt)? #00:05:07-9#
46. L: Ähm (schmunzelt) #00:05:09-5#
47. I: Ok Moment ganz kurz zur Rekonstruktion (...) wenn dir was einfällt sag es einfach nochmal (...) #00:05:25-6#
48. L: Also zuerst hab ich ja ähm gesagt das wegen der Schrift und dass mir jemand gesagt wie man richtig spricht. //
49. #00:05:32-9#
50. I: Genau da sind wir beim Punkt danke deutsches Französisch hast du gesagt was meinst du damit? #00:05:36-1#
51. L: Ähm (...) ja also ich sag mal der deutsche Akzent (...) so man ich (...) man könnte mir jetzt nich gegenüber einen Franzose stellen der würde sofort erkennen dass ich deutschsprachig bin (...) und so ähm kommt man schon mehr in die Richtung dass (...) man jetzt nicht direkt sagt oh das ist aber ein Deutscher oder so ja. #00:05:54-8#
52. I: hm (bejahend) und wodurch kommt man in diese Richtung eher was hilft dabei? #00:06:03-0#
53. L: Ähm (...) also wir hatten viel zu Betonung oder auch ähm den Atempausen oder (...) wie man ich sag mal einen Satz eingliedert und (...) ich glaub da (...) hört man es dann doch auch (...) sehr. #00:06:15-3#
54. I: Also durch Phrasierung zum Beispiel ja Pausen hast du gesagt also Gliederung von Texten Sätzen und so weiter? //
55. #00:06:23-9#

56. L: Ja ja. #00:06:24-0#
57. I: hm (bejahend) ok dann inwiefern meinst du haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten den Projektausgang beeinflusst? #00:06:32-3#
58. L: Uh also musikalisch bin ich jetzt nicht so (schmunzelt) ähm deswegen hab ich ja gar nichts mitgebracht (...) ähm sondern eher dazugelernt deswegen (...) glaub ich nicht dass ich davon irgendwas von mir gebrauchen konnte. #00:06:46-3#
59. I: hm (bejahend) aber nichts hast du auch nicht mitgebracht. #00:06:49-0#
60. L: Ja schon (schmunzelt) aber (...) also ich hätte jetzt nicht einfach so (...) eigentlich nicht unbedingt. #00:06:55-6#
61. I: Ok sondern du hast die Aussage dann verändert in welche Richtung (...) eher dass du? #00:07:01-8#
62. L: Ähm das ähm (...) gezeigt bekommen habe und dann hab ich das so versucht Umzusetzen weil ich selbst (...) also ich hab nicht so viel mit Singen oder mit Melodien ähm hab ich nicht so viel zu tun und dann hat sich das erst im Laufe des Projekts ergeben dass ich ähm das ein bisschen (...) benutzen konnte auch für Sprache (...) hab ich davor noch nie ähm wahrgenommen dass man das braucht oder so. #00:07:26-2#
63. I: Ja ok spannend inwiefern hattest du das Gefühl es war für dich wertvoll? //
64. #00:07:34-9#
65. L: Auf jeden Fall glaube ich dass es eine neue Erfahrung war das hab ich davor nämlich noch nie gehört oder so dass man (...) das wirklich benutzen kann auch Musikalität in ner Sprache is (...) klar vom Französischen sagt das ja schon diese (...) ich sag mal wenn man über französische Sprache spricht sagt jeder das ist irgendwas Gesungenes oder Melodisches ähm (...) aber da wurde es einem dann auch erst bewusst dass es wirklich bewusste ähm (...) ich sag mal Regeln also (...) ja dafür gibt wie man das (...) richtig macht und nicht einfach nur so ausm Gefühl. #00:08:08-6#
66. I: Ja ok und inwiefern hast du das Gefühl dass das eigene Mitsingen deine französische Aussprache beeinflusst hat? #00:08:31-8#
67. L: Ähm (...) ja also ich fand's besser als es hat mir mehr geholfen als die theoretischen Sachen weil ähm wenn ich das aufgeschrieben mitbekomme dann weiß ich nicht wie hört sich das selbst an wenn ich das ausspreche was muss ich mit meinem (...) Mund meiner Zunge machen dass es auch so passiert wie es sein sollte (schmunzelt) und ähm da glaub ich hat das Selbst-Ausprobieren und auch Selbst-Hören was man (...) selbst von sich gibt SEHR geholfen (...) also das fand ich am besten von allen. #00:09:03-5#
68. I: Hast du ein Beispiel gerade am Kopf oder an welche Situation welches Lied erinnerst du dich da jetzt besonders? #00:09:10-0#
69. L: Ähm dieses „Comme ci, comme ça“ ist am meisten von allen in meinem Kopf geblieben auch weil wir ja dann selbst versucht haben eigene Worte darauf zu nehmen und dann wurde es auch nochmal klarer welches Wort oder WIE ähm benutze ich jetzt

Wörter dass ich auch diesen Rhythmus habe und ja das hat sehr geholfen. #00:09:29-7#

70. I: Ja ok inwieweit hast du das Gefühl dass danach dir auch klarer war was im Gesprochenen betont wird wenn du jetzt zum Beispiel so einen Text schreibst einen neuen Text auf eine bekannte Liedmelodie inwiefern denkst du danach hast du mehr Wissen über die Art und Weise wie man im Französischen betont? #00:09:57-8#

71. L: Also auf dieses Lied dann bezogen? #00:10:02-5#

72. I: hm (bejahend) #00:10:02-8#

73. L: Ähm (...) JA. //

74. #00:10:07-1#

75. I: Oder generell auch du kannst beides sagen. #00:10:07-6#

76. L: Also auf das Liede bezogen finde ich ist es einfacher weil generell ist dann doch bisschen schwierig aber wenn man das Lied im Kopf hat dann hat man ja auch ähm ich sag mal das ist dann mehr in einem drin (schmunzelt) und man ist in dieser Melodie in diesem Rhythmus und dann ähm wenn du einen Text schreibst und ähm dann spricht man ihn gleich viel anders aus also (...) man ist (...) ja. #00:10:28-8#

77. I: Du meinst weil du es eigen kreiert hast selber erfunden? #00:10:32-4#

78. L: Ja auch also (...) #00:10:33-6#

79. I: Also aktiv selber beteiligt warst? //

80. #00:10:36-3#

81. L: JA ja #00:11:22-1#

82. I: Ok dann wir haben in den drei Monaten des Projekts mit verschiedenen Liedern auch aus unterschiedlichen Musikstilen gearbeitet inwieweit hat die Arbeit mit diesen verschiedenen Liedern deine Aussprache beeinflusst? #00:10:50-8#

83. L: Ähm (...) ähm also die mehreren verschiedenen Richtungen ähm waren für mich eher ein bisschen ähm (...) haben mehr für Verwirrung gesorgt weil es hat ähm sich dann eher es gab Unterschiede und es war immer unterschiedlich und ich musste dann das alles ein bisschen kombinieren und das war ein bisschen komplizierter als hätte ich jetzt nur diesen dieses diese eine Richtung gehabt weil dann wär's eigentlich immer richtig ähm sehr ähnlich geblieben und ich könnte das immer anwenden (...) und so war's halt ein bisschen (...) schwerer das zu kombinieren auf dann einen neuen Text. #00:11:23-1#

84. I: Ok ja hast du einen Stil der dir irgendwie besonders schwer gefallen ist oder wo du das Gefühl hattest da war es sehr komplex oder hat dich sehr verwirrt und warum? //

85. #00:11:33-3#

86. L: Also dieses dieser Rap den wir da gemacht haben „Bienvenue au Maroc“ oder so ähm den fand ich ein bisschen verwirrend also als wir den bearbeitet haben war es für

mich ein bisschen schwer und da kam ich auch nicht ganz so mit weil es (...)
#00:11:43-1#

87. I: Weil du wolltest gerade? #00:11:46-4#

88. L: Ähm ja weil (...) es war irgendwie so schnell und wir haben ja da auch das mit diesen Takten gemacht und ähm ja (...) ich weiß gar nicht genau aber irgendwie (...)
#00:11:56-5#

89. I: Das war schwer? #00:11:57-7#

90. L: Das war schwerer ja. //

91. #00:11:59-1#

92. I: Ja ok (...) wir sind schon bei einer der drei Situationen aber ich schildere dir jetzt trotzdem drei Situationen aus dem Projekt erinner dich wir haben einmal die Gruppenarbeit gemacht wo ihr zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain geschrieben habt dann zweite Situation wir haben im gelesenen Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ mit vertikalen Strichen und die dritte Situation wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Lied „Bienvenue au Maroc“ einen Tafelanschrieb gemacht und die zwei Begriffe „finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ definiert welche der drei Situationen ist dir noch am präsentesten und erkläre warum.
#00:12:44-2#

93. L: Ähm ja wie gesagt dieses „Comme ci, ça“ ähm das ist von allen bei mir am meisten hängengeblieben es hat auf jeden Fall auch Spaß gemacht (...) ja dieses eigene Ausprobieren war dann (...) ich sag mal der Schlüssel zum Erfolg (schmunzelt) oder ja das hat mir sehr geholfen aber ich denke auch also als wir dann Begriffe definiert haben ähm wurde auch einiges viel klarer weil ich konnte davor nicht so viel mit den Begriffen anfangen und wenn die dann einfach in den Raum geworfen werden ist es eh immer schwer oder man muss sich ein eigenes Bild davon machen und wenn man dann eine feste Definition dafür hat ist (...) vieles einfacher gewesen also hat einem schon etwas dabei unv. #00:13:19-7#

94. I: hm (bejahend) du sagtest am Anfang aber dass du im Vergleich zur Theorie schon mehr mit dem eigenen Ausprobieren das Gefühl hattest zu profitieren ist nach wie vor so würdest du sagen? //

95. #00:13:31-2#

96. L: JA also das Ausprobieren ist jetzt mehr hängengeblieben als alles Theoretische da müsste man dann nochmal drüber nachdenken oder was dazu lesen und wenn man dann spontanes Sprechen ähm lernen will dann ist es halt leichter wenn man (...) es intuitiv macht als dann nochmal zu sagen ok jetzt muss ich kurz nochmal nachlesen wie genau man das ausspricht das (...) ist ja auffällig (schmunzelt). #00:13:51-1#

97. I: Ja (schmunzelt) und BEI dem Ausprobieren also beim Kreieren von dem neuen Refrain zum Beispiel inwiefern hat die Musik da geholfen kannst du das beschreiben auch wie ihr in der Gruppe vorgegangen seid was war nachher der Mehrwert durch die Musik? #00:14:14-5#

98. L: Ähm also ich glaub größtenteils der Rhythmus der die Musik ähm angegeben hat der ist auch dann sehr präsent gewesen dann bei uns und wir haben einfach viel ausprobiert was jetzt auf diesen Rhythmus passt wir haben auch das dann immer versucht zu singen oder was auch immer um ähm dann zu entscheiden ok das passt nicht und dann haben wir auch einiges verworfen und gesagt ok das passt jetzt nicht auf diesen Rhythmus was dann auch nochmal ähm (...) einiges klargemacht hat sag ich mal und ähm ja es ging dann immer besser und ähm ja. #00:14:45-5#
99. I: Ja und Rhythmus ist super wichtig genau wir hatten dann noch Intonation hast du das Gefühl dass auch DA die Musik geholfen hat also im Bereich von Melodie (...) also ihr habt den neuen Text entworfen und habt die Melodie ja auch schon vorgegeben durch das Lied im Hintergrund was wir hatten ok zu dem Lied einen neuen Text das heißt der Rhythmus war einerseits vorgegeben aber andererseits auch die Melodie dazu. #00:15:16-7#
100. L: hm (bejahend) #00:15:16-9#
101. I: Inwiefern hast du das Gefühl dass das nachher hilft im Gesprochenen um zu sagen wie funktioniert die Intonation im Französischen? #00:15:29-9#
102. L: Also ich denk mal es ist ja relativ ähnlich wie das immer abläuft und ähm wenn man jetzt mehr für Lieder singt oder wenn wir das jetzt mehr damit ähm weiterführen oder -geführt hätten ähm dann ähm erinnert man sich ja auch daran ja wie war dieses Lied oder man hat diese diese Singsprache in sich mehr drinne und ähm ich glaub auch wenn man dann ähm neue Texte liest dann liest man das gleich viel mehr in diesem Lied-Melodie ähm um ja (...) #00:16:00-6#
103. I: Ja meinst du auch neue Texte die nichts mit bisherigen gehörten Liedern zu tun haben also allgemein französische Texte? #00:16:08-1#
104. L: Ähm ja auch wobei's dann wahrscheinlich halt schwerer ist aber ähm dieser diese Melodie ist ja dann immer präsenter im Kopf und ich glaube dann (...) ja versucht man das immer mehr sich an dieser Melodie ranzuhalten oder das so zu machen wie die Melodie es vorgibt und (...) #00:16:24-6#
105. I: Ja also speziell jetzt eben von diesen neu erfundenen Texten auf diese Melodie die im Hintergrund schon war meinst du jetzt? #00:16:30-6#
106. L: JA ja. #00:16:30-8#
107. I: Ok hm (bejahend) und nur damit ich's richtig verstehe hast du das Gefühl dass einer der zwei Punkte Rhythmus oder Intonation also Melodie besser wurden dadurch durch diese Aufgabe in deiner Aussprache? #00:16:47-7#
108. L: Ähm das ist ein bisschen schwer zu beurteilen (schmunzelt) weil ähm ich weiß ja nicht SO genau so ist das jetzt richtig aber (...) ähm #00:16:56-1#
109. I: Aus deinem persönlichen Gefühl? //
110. #00:16:59-7#

111. L: Ich denke mal es hat sich besser angefühlt zumindest also (...) sonst wenn ich einen neuen Text hatte oder so dann war es immer so oh und jetzt (schmunzelt) und so war's dann halt ein bisschen mehr so ok (schmunzelt) vielleicht. #00:17:10-0#
112. I: Gut und wenn du's dann gelesen hast zum Beispiel wieder eine andere Audio die wir aufgenommen haben war das dann gefühlt eher der Rhythmus also ok ich weiß wo ich akzentuier oder ich zieh aufs Phrasenende Satzende hin ODER war's eher so ja ich bin mir bewusst ich geh manchmal hoch und runter mit der Stimme oder sagst du ok es ist gar nich zu beurteilen was jetzt gewichtiger war oder was ich besser konnte danach oder was mir wichtiger war was ich besser integrieren konnte was war dein Gefühl? #00:17:45-4#
113. L: Also ich glaube Rhythmus hat mir immer mehr zugesprochen sag ich mal und ich glaube das macht man auch unterbewusster (...) ähm also ich hab nie bewusst irgendwie darauf geachtet so ok jetzt muss ich das betonen oder so (...) ähm ich hab dann immer einfach voll drauf vertraut (schmunzelt) dass ich das jetzt ein bisschen mehr (...) ähm intuitiv ähm sag ich mal ähm einfach jetzt von dem Gehörten ähm ein bisschen übertragen kann. #00:18:11-3#
114. I: hm (bejahend) so wie fühlen? #00:18:12-0#
115. L: JA genau. #00:18:13-1#
116. I: Und dann integriert man automatisch oder unterbewusst? //
117. #00:18:18-0#
118. L: JA. #00:18:18-1#
119. I: Ok (...) dann kommen wir noch einmal zur Arbeitsphase mit dem Rap zurück (beide schmunzeln) dort haben wir anhand einzelner Textzeilen zunächst analysiert wo wird im Gesprochenen betont und dann haben wir uns den Rap angehört und untersucht wo es in der gesungenen oder gerappten Version die Betonungen liegen also wir haben die Texte nach dem Sprechen mit dem Rap verglichen dabei haben wir ein bisschen Gemeinsamkeiten aber vor allem auch Unterschiede festgestellt beschreibe was Unterschiede waren und wie hilfreich dieser Vergleich für dich war um zu sagen wie Akzentuierung Intonation und Rhythmus im gesprochenen Französisch funktionieren. #00:19:10-9#
120. L: Ähm (...) also es war ja meistens so dass (...) es so ich sag mal um einen Takt verschoben war oder anders betont die Wörter im Französischen und im Deutschen und (...) (...) also ähm ich weiß nicht ob mir das jetzt so also dieser Vergleich zu sagen es ist nicht im Deutschen war glaub ich bisschen kompliziert für mich lieber ist es so ich weiß nur wie man's macht anstatt ähm dann zu sagen weil dann (...) denk ich übers Deutsche nach und (...) ja. #00:19:42-8#
121. I: Ja wenn wir das Deutsche mal komplett rauslassen wir haben ja quasi diesen Raptext diesen französischen vor uns den lesen wir und dann hören wir in den Rap rein und lassen das Deutsche erst einmal komplett beiseite und vergleichen dann wie lesen wir den Raptext und wie hört sich der Raptext gerappt an DIESEN Vergleich (...) #00:20:06-5#

122. L: Ah. #00:20:07-0#
123. I: Wenn wir den jetzt nochmal uns vor Augen führen inwieweit hat der dir geholfen um zu verstehen wie betont wird im Gesprochenen oder auch wo die Akzentuierungen liegen wenn wir sprechen also wenn wir sagen ok erst lesen wir einen Text dann hören wir die Aufnahme gesungen oder gerappt um dann zu schauen beim Zurückschauen quasi was bringt uns das die Musik dazuzunehmen um dann zu sagen wie funktioniert Akzentuierung #00:20:38-2
124. L: Achso. #00:20:38-2#
125. I: im ganz normalen gesprochenen Französisch weißt du wie ich meine? #00:20:42-9#
126. L: Ja ich glaube also (...) ähm (...) #00:20:48-6#
127. I: Probier einfach. #00:20:52-1#
128. L: Ja ähm (schmunzelt) (...) ähm also das war man hört das ja dann und ähm (...) ich denke es war dann zumindest ETWAS ähm wenn man das von jemandem hört und dann das hört wie man es gerade gelesen hat dann hört man ja gegebenenfalls Unterschiede und ähm das ja also es (...) war für mich dann ein bisschen schwer zu sagen ok das ist jetzt falsch und das ist richtig sondern ich (...) ähm (...) man hat halt nur so gemerkt wenn ich das jetzt normal gelesen hätte hätte ich es jetzt auf jeden Fall anders betont oder auch gleich betont wie es halt in dem Rap war und ja (...) für mich war's war's nicht so leicht (schmunzelt) also für mich waren die anderen Lieder leichter deswegen. #00:21:53-5#
129. I: hm (bejahend) Kannst du dich an ein anderes Lied erinnern wo du sagst ok das hat mir was gebracht und vielleicht wie? #00:22:01-3#
130. L: Ja am meisten dieses „Comme ci, comme ça“ (schmunzelt). #00:22:03-9#
131. I: Beschreib da nochmal was genau hat dazu geführt dass du jetzt sagst ok die Arbeit damit war effizient oder hilfreich? #00:22:13-2#
132. L: Ich glaub es war diese ähm Melodie dann doch sehr hängengeblieben ist also es gibt ja Melodien die bleiben nicht hängen oder sie sind ein bisschen (...) #00:22:21-6#
133. I: Oder Raps die gar nicht melodisch sind? //
134. #00:22:25-3#
135. L: Richtig ja die unv. dann halt immer nur dieses oder andersklingend sind die dann nicht so im Kopf bleiben sondern wo man sich immer wieder bewusst werden muss so wie war das jetzt nochmal sondern eine Melodie dann die hängenbleibt und (...) das war dann leichter für mich oder (...) #00:22:38-4#
136. I: Wie so ein Ohrwurm? #00:22:39-1#

137. L: Ja genau um dann zu wissen so ok ich mach es jetzt einfach mal so wie es in meinem Kopf ist wenn ich's höre noch weil (...) als wenn ich jetzt spreche und dann überlege war das jetzt wirklich so oder (...) ja. #00:22:53-1#
138. I: Ja dieses Bewusstmachung ist auch ein Weg das muss man erst einmal (...) erst einmal merken wie man eigentlich gerade ausspricht oder was man betont akzentuiert wo man mit der Stimme hoch- oder runtergeht gut (...) und wenn du sagst Ohrwurm also was hängen bleibt ist wichtig heißt das dass nur dass ich es richtig verstehe heißt das dass du selber das Gefühl hast du hast dann von der Arbeit mit Liedern mehr profitiert in Bezug auf die Melodie also Intonation? #00:23:28-9#
139. L: JA. #00:23:27-6#
140. I: Mehr als Rhythmus oder beides oder mehr anhand dieser Melodien entlang der Melodien und das dann aber auch übertragen aufs Gesprochene also dass du dann danach sagen kannst ok jetzt haben wir die Arbeit gemacht jetzt haben wir zum Beispiel bei „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain gemacht und ich kann jetzt auch wenn wir das wieder ohne Melodie lesen den Text den neuen besser mir klarwerden drüber wo sind Akzentuierungen in dem Text in der französischen gesprochenen Version? #00:24:04-7#
141. L: Ja ähm wir haben es ja viel wiederholt und ja dadurch ist dann ähm ja bisschen mehr hängengeblieben dieses ich geh jetzt hoch ich geh jetzt runter ich ziehe jetzt oder (...) es ist ähm eine Atempause also zum Beispiel und ähm ja ich glaub die vielen Wiederholungen und ja das hatte dann vieles dazu beigetragen. #00:24:26-8#
142. I: Ok und mehr Intonation oder mehr Rhythmus wo hast du mehr profitiert hast du's Gefühl ganz spontan? #00:24:34-9#
143. L: Ähm ich glaub es war eigentlich beides ziemlich gleich gerichtet weil in nem Lied ist ja dann doch ziemlich beides enthalten und dann bleibt von jedem etwas hängen sag ich mal so es war jetzt nicht der Fokus auf einem Ding was dann sich verbessert hat sondern (...) so ist immer von jeder Sparte was dazugekommen oder hat sich aufgebaut. #00:24:55-7#
144. I: Ok (...) dann kehren wir zum Schluss einfach nochmal zum Anfang zurück da hast du beschrieben und beschrieben wie sich deine Aussprache entwickelt hat im Laufe des Projekts an der Stelle würden wir in eine der Aufnahmen Reinhören #00:25:15-2#
145. (Audio)
146. I: Das war die erste Aufnahme vor dem Projekt mit Wissen das alles was wir jetzt daran gearbeitet haben danach kam kommentiere deine Aufnahme kritisch. #00:27:00-9#
147. L: Ähm auf jeden Fall war es sehr abgehackt auch ähm (...) ich sag mal es hat sich zumindest falsch angehört was die Betonungen anging ich mach manchmal einfache Wörter aus dem Nichts sag ich mal auf einmal betont (schmunzelt) wo ich nicht weiß ob das jetzt wirklich Sinn ergeben hat (...) ja und es war alles nicht aneinandergehangen sondern ich hab auch oft in den Wörtern selbst ähm gestockt oder nochmal

überlegt was mach ich jetzt oder (...) mich oft überschlagen sag ich mal (...) ja.
#00:27:29-4#

148. I: Was meinst du mit überschlagen kannst du das kurz erklären? #00:27:31-6#

149. L: Ich war meistens schon beim nächsten Wort obwohl ich das eine Wort noch gar nicht ausgesprochen hatte (schmunzelt) und ja. #00:27:37-5#

150. I: Ok hm (bejahend) was müsste man aus deiner Sicht machen damit die Prosodie also Rhythmus Intonation dieser Aufnahme noch französischer klingen? #00:27:49-3#

151. L: Also von mir selbst? #00:27:50-7#

152. I: Bei der Aufnahme was denkst du wäre jetzt hilfreich um diese Aufnahme noch französischer hinzukriegen? #00:27:57-8#

153. L: Also was ich verändern kann oder Methoden wie man das lernt? #00:28:00-4#

154. I: Genau zweiteres was wäre aus deiner Sicht ein Weg dahin? #00:28:05-6#

155. L: Ich glaub üben viel sprechen auch Feedback von (...) ähm vielen Leuten bekommen zu sagen ok das (...) war jetzt falsch das war falsch betont das war falsch ausgesprochen die Wörter waren falsch und ich glaub eher vieles ausprobieren also sich selbst hören wissen macht das jetzt Sinn oder zu hinterfragen bewusst werden was man jetzt wirklich spricht oder nicht einfach nur runterlesen sondern ähm (...) ja.
#00:28:34-4#

156. I: Ok du hast jetzt auch noch am Anfang viel von richtig und falsch gesagt manchmal ist es aber ja im Französischen vom von der Akzentuierung auch so dass einige Franzosen das so machen andere so und dass es durchaus auch Variabilität gibt also dass nicht alles nur in Kategorien wie richtig und falsch zu fassen ist (...) vor dem Hintergrund ändert das deine Antwort um die Aufnahme noch besser französischer zu machen? #00:29:23-2#

157. L: Ähm (...) nicht direkt also ich bleib eigentlich dabei nur also vielleicht jetzt nicht unbedingt zu sagen es ist falsch oder richtig aber ähm (...) also zumindest bei den Wörtern sozusagen dass es falsch ausgesprochen ist geht ja meistens ja nur halt sozusagen ok das sollte jetzt noch ein bisschen zusammengebundener sein das ist ja meistens auch der Fall ähm da würd ich halt wirklich ähm ausprobieren und dann ja.
#00:29:51-7#

158. I: Ok und aus deiner Sicht wäre jetzt Musik ein Mittel dahinzukommen ja oder nein und inwiefern falls ja? #00:30:00-2#

159. L: Ähm ich denke es ist auf jeden Fall hilfreich (...) weil ich wüsste jetzt also mir würde jetzt nichts einfallen wie man das anders lernen könnte (...) also zumindest ähm halt dieses einfache Sprechen wär halt noch ne Möglichkeit aber ich denke wenn man wirklich viel viel hört oder viele sagen ja oder wenn man jetzt auch (...) ja ein Lied hört oder viele Lieder hört oder das Lied oft das gleiche auch immer hört und dann einfach mitsingt mitspricht andere Texte darauf schreibt denke ich dass es sehr viel in (...) der eigenen Wahrnehmung der Sprache ändert und man auch selbst ein bisschen

(...) ja diesem diesem französischen ähm ein bisschen mehr Nähe bekommt und auch ähm mehr dazu (...) beitragen kann man selbst als wenn man jetzt immer nur diese (...) ich sag mal Schülersprachen hört sondern auch (...) ja ähm wirklich Lieder wo man dann selbst ein bisschen sich mit vergleichen kann oder auch sagen kann ok so sollte ich das jetzt aussprechen zum Beispiel auch als wir diese eine Audio gehört hatten #00:31:07-7#

160. I: Von Noémie meinst du? //

161. #00:31:09-1#

162. L: Ja genau ähm das fand ich auch hilfreich also das war ja jetzt kein Lied sondern einfach nur die Audio und wenn man das sich ein paar Mal anhört und dann versucht da mitzusprechen oder auch auf die Betonung zu achten wie (...) macht sie das jetzt also mach ich das auch so oder mach ich's komplett gegenteilig da glaub ich auch dass man dann viel selbst rausfinden kann. #00:31:30-5#

163. I: Ja also du sagst auch im Vergleich einfach wenn man jetzt irgendwie die gleiche Aufnahme selber macht und dann Franzosen Französinen hat die das eingesprochen haben #00:31:38-2#

164. L: Ja genau. #00:31:38-2#

165. I: um dann sich immer wieder da zu orientieren einfach so als Orientation ja ok als Abschluss wie siehst du jetzt den Mehrwert von Musik im Projekt für deine Aussprache ganz allgemein als Fazit? #00:31:56-1#

166. L: Ähm ist auf alle Fälle da glaub ich ähm es hat auch viel neue Türen sag ich mal geöffnet so wo man sagen konnte ok es zeigt dir schon noch mehr und du kannst es total nutzen auch ähm sich mehr darin jetzt zu vertiefen zu lernen ähm (...) ähm zeigt auch viel Vergleiche Unterschiede und ich glaube dadurch hat mir das dann schon auch Neues gezeigt auch was man sonst noch nie gesagt bekommen hatte also es war ja ich hab das noch nie davor gemacht oder so und (...) ähm es war schon sehr interessant auch um dann (...) da auch die Sprache auch drauf zu (...) #00:32:37-9#

167. I: beziehen? #00:32:38-4#

168. L: Ja genau zu beziehen ähm ja fand ich gut. #00:32:42-1#

169. I: Kannst du dir vorstellen dass es wir hatten es heute Morgen davon Alex hat das vorgeschlagen über einen längeren Zeitraum hinweg Sinn machen würde ähm an so etwas dranzubleiben um noch mehr Effekte zu haben oder dass du persönlich sagen kannst ok ja jetzt stell ich wirklich fest ok krass meine Aussprache hat sich total verändert oder denkst du das ist Nichts was man jetzt über ein Jahr wenn man sich wirklich komplett ähm quasi darauf konzentriert mit Musik zu lernen oder das einfach zu integrieren dass es ähm viel bringt? #00:33:13-3#

170. L: Ähm ich glaube es also Sprache lernen oder Aussprache lernen ist ja ein Prozess das ist ja funktioniert nicht von jetzt auf nachher glaub ich und deswegen glaub ich ist jetzt die Zeit die wir gemacht haben fast ein bisschen zu wenig also (...) es hätte sicher wenn wir das jetzt ein ganzes Jahr würde es sicher mehr bringen ich würde mich mehr dran erinnern Wiederholungen ähm ist ja überall so wenn man was viel

wiederholt dann (...) ist es bleibt es mehr da und so denk ich ähm wenn man das ähm oder auch die ganzen Französischjahre jetzt weiterführen würde ähm sodass man immer also nicht jetzt irgendwie neunzig Minuten am Stück so sagen wir ok wir machen jetzt die Aussprache sondern immer am Unterrichtsende oder so unv. genau so wie man in keine Ahnung der Grundschule sagt wir machen jetzt ein Abschlussspiel oder so sagen ok wir hören uns jetzt nochmal das Lied an singen das mit Sprechen das nach jeder liest es nochmal vor wir sprechen darüber und das dann jede Französischstunde glaub ich (...) macht mehr als wenn wir das jetzt (...) nur drei Monate ich weiß nicht wie lange wir das jetzt gemacht haben ähm machen weil (...) ja da würde man dann wahrscheinlich schon mehr Unterschied hören. #00:34:19-6#

171. I: Ok (...) ja so einen Aspekt habe ich vergessen dann haben wir's (...) hast du das Gefühl dass wenn du jetzt bei der Frage mit den eigenen musikalischen Fähigkeiten gesagt hast dass du mehr da vielleicht gelernt hast oder mitgenommen hast im Projekt von denen als dass du jetzt sagen kannst du hast MIT deinen musikalischen Fähigkeiten total viel vom Projekt profitiert glaubst du dass Personen mit total viel musikalischer Vorerfahrung ähm von der Arbeit mehr profitieren als du oder nicht und warum du hattest es in einem Punkt vorhin schomal erwähnt? #00:35:03-6#

172. L: Ja ja genau ich glaube auf jeden Fall bringt man einen Vorteil mit wenn man Musikalität schon auch als Kind früh gelernt hat oder früh damit aufwächst ähm dann hat man das ja schon viel mehr in sich auch ähm darüber zu sprechen man hat ne Ahnung davon auch von den Begriffen meistens und wenn man jetzt so unmusikalisch ist so wie ich zum Beispiel (schmunzelt) dann ähm ist man ist man erst ein bisschen in dieses Thema reingeworfen und muss sich erstmal damit (...) man muss da erstmal so einen Punkt finden so ok jetzt bin ich angekommen sag ich mal ich (...) versteh jetzt wie das geht jetzt (...) weiß ich was Sache ist so um zu sagen ok (...) so macht man das immer also das hat ja eine Kontinuität glaub ich also zumindest so wie das (...) ja also ich denke man hat auf jeden Fall einen Vorteil ob sie jetzt mehr gelernt haben als ich weiß ich nich aber bei mir hat's halt der Anfang wo andere schon mitmachen konnten wahrscheinlich hat's bei mir ein bisschen gebraucht bis ich gesagt hab ok jetzt weiß ich wie das abläuft. #00:35:59-7#

173. I: Ja vielleicht ist es ja auch so dass (...) du dann erst recht mehr profitierst?
#00:36:05-5#

174. L: Also wenn man //

175. #00:36:08-9#

176. I: Könnte das auch sein oder nicht? //

177. #00:36:08-4#

178. L: Wenn man jetzt den Abschnitt sieht sag ich mal war wahrscheinlich von dem ersten Punkt ein bisschen mehr Entwicklung was halt die Musikalität angeht weil das andre schon hatten war das halt bei mir kam das noch DAZU (...) ähm andere konnten das dann vielleicht halt in die Aussprache noch rein (...) #00:36:26-0#

179. I: integrieren #00:36:26-0#

180. L: genau während ich halt noch gucken musste ok wie bring ICH mich jetzt mit diesem Thema in Verbindung was hab ich da zu suchen sag ich mal wenn ich gar

nichts davon weiß ähm deswegen könnte es sein dass wir ähm alle gleich viel gelernt haben oder halt auch in unterschiedlichen Bereichen also (...) die eine hat dann diesen einen Schritt mehr in der Aussprache gemacht während der andere halt jetzt den Schritt mehr in der Musikalität gemacht hat und halt einfach jetzt noch ein bisschen länger braucht zum Beispiel ich (...) würde wahrscheinlich jetzt ähm nochmal ne Woche länger brauchen oder so und dann würde es wär ich da noch mehr drinne als jetzt ja. //

181. #00:37:00-0#

182. I: Ja ok (...) abschließend und anknüpfend daran wenn du jetzt sagst einer hat vielleicht dann in der Aussprache mehr profitiert der andere vielleicht dann in der Musikalität selber wenn wir jetzt aber ja annehmen dass in der Aussprache total viel Musikalität liegt was passiert dann mit deiner Aussage? #00:37:16-1#

183. L: Ja dann (schmunzelt) dann würde ich wahrscheinlich sagen haben wir alle gleich viel. #00:37:20-5#

184. I: Also wenn wir jetzt annehmen ja oder auch gesagt und festgestellt haben ok in der Aussprache sind Aspekte sind Pausen die es in der Musik gibt es sind Längungen Dehnungen wie lange Noten aushalten von Noten ähm sind Sprünge drin die es auch in der Musik gibt oder Gliederungen von bestimmten Abschnitten alles diese musikalischen Parameter die wir ja IN der Sprache genauso finden und ja jetzt auch definiert haben ok „groupes rythmiques“ oder „chaînes parlées“ für das was wir zusammenbinden was du auch viel gesagt hast dieses Nicht-Abgehackte (...) verändert sich damit dein Statement am Schluss und wenn ja inwiefern? #00:38:03-7#

185. L: Ähm also ein wenig (...) zumindest haben wir wahrscheinlich alle wirklich gleich gelernt nur die einen haben es schneller begriffen als die andern um sozusagen #00:38:12-9#

186. I: Schneller integriert vielleicht? //

187. #00:38:13-9#

188. L: Ja genau das meine ich während ich dann halt so gesucht hab WO ist jetzt der Zusammenhang während die einen schon wussten ok das ist das und ich muss jetzt nur noch das da drauf legen war bei mir halt so ok ich muss jetzt mir (...) ein Bild von der Musikalität machen dann von der Sprache und das dann zusammenführen während die anderen halt schon die Musikalitätsseite total kannten wussten und (...) die Sprache natürlich auch dann (...) nur sich darauf fokussiert haben und es dann schneller ging wahrscheinlich das aufeinanderzulegen (...) ähm ja. #00:38:39-6#

189. I: Somit hättest du aber ja eigentlich DOCH mehr gelernt (beide schmunzeln) weil du dann irgendwie noch einen Umweg machen musstest den du ja aber auch gemacht hast. #00:38:45-4#

190. L: Ja ja ja die anderen wussten es halt aber deswegen meinte ich ja auch so ähm wenn man jetzt die Entwicklung sieht so dann ist halt von meinem Nullpunkt sag ich mal ist halt ein der Schritt halt da gewesen den andere schon (...) bei zehn angefangen haben um dann auf die weiß ich nicht zu kommen. #00:39:00-9#

191. I: Ok gut vielen Dank an der Stelle dann sind wir durch.

Transkription Interview 8 mit Gr_Exp_14 (anonymisiert Sarina):

1. Interviewerin: Bist du damit einverstanden, dass ich die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwende? #00:00:08-5#
2. Sarina: Ja. #00:00:09-0#
3. I: Gut dann können wir loslegen. Wie hat sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt? #00:00:17-2#
4. S: Ich würd sagen bisschen besser weil es einfacher ist jetzt sozusagen die Wörter auszusprechen und auch schneller zu verstehen WIE man es ausspricht beziehungsweise man einfach viel flüssiger redet auch (...) also jetzt ja (...) halt flüssiger und nicht so angespannt. #00:00:35-3#
5. I: Was meinst du mit angespannt? #00:00:37-4#
6. S: Also davor war ich eher so ein bisschen (...) angespannt was das Sprechen angeht ich wusste zwar schon dass das so ein bisschen (...) geschwungen jetzt ist aber es ist halt dass man es noch einmal deutlicher gesehen hat und auch deutlich verstanden hat warum das so ist und ein bisschen die Unterschiede noch gesehen hat. #00:00:53-9#
7. I: Okay Unterschiede (...) was für Unterschiede an was denkst du da? #00:00:59-2#
8. S: Also jetzt speziell zum Französischen Deutschen um halt auch direkt zu sehen dass es DOCH NICHT ÄHNLICH ist weil man halt doch immer merkt dass das Deutsche schon durchkommt weil man halt immer deutlich alles versucht auszusprechen zum Beispiel im Französischen sagt man dieses „-ent“ ja nicht und im Deutschen hätte man das halt mitgesagt und so Sachen dass das noch einem klar im Kopf wird. #00:01:22-8#
9. I: Also du meinst auch dass man Sachen sich noch einmal bewusst macht //
10. #00:01:29-2#
11. S: Ja. //
12. #00:01:29-2#
13. I: oder kognitiviert in dem Sinne dass es nochmal nicht nur unterbewusst quasi mitläuft sondern dass man es wirklich bewusst man merkt //
14. #00:01:32-2#
15. S: JA. //
16. #00:01:32-2#
17. I: ah ok oh wir sprechen es im Deutschen ja immer so aus wie wenn es also so wie es dasteht tatsächlich so. #00:01:38-9#
18. S: hm (bejahend)
19. #00:01:39-5#

20. I: Wir haben innerhalb des Projekts ja viel mit Liedern gearbeitet und teilweise auch gesungen inwiefern bist du der Meinung du hast in Bezug auf deine Aussprache mehr von der Arbeit mit Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht? #00:02:04-4#
21. S: Ich würd sagen dass man es halt noch einmal deutlicher sieht und Musik das ein bisschen veranschaulicht und auch ein bisschen nicht verkindlicht aber einfacher zu verstehen weil man es halt doch hört und doch sozusagen jeder Mensch so ein bisschen Drang nach Musik hat und so ein bisschen (...) auch musikalisch vielleicht ist aber halt dass jeder sozusagen es besser versteht und ein bisschen besser damit in Kontakt kommt weil jeder irgendwie einen Kontakt zu Musik hat. #00:02:27-9#
22. I: Okay da sprichst du gerade schon einen Punkt an zu dem wir jetzt kommen inwiefern meinst du haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten den Projektausgang beeinflusst? #00:02:41-6#
23. S: Also ich verstehe zum Beispiel vom Takt relativ viel weil ich Klavier spiele das heißt dass das zum Beispiel einfacher ist und auch mehr zu verstehen ist wie für jetzt jemand der vielleicht kein Instrument jetzt spielt und auch so melodienmäßig ist es einfacher weil man halt doch mehr in Kontakt mit Musik ist als andere. #00:03:00-0#
24. I: Das heißt wenn ich das richtig verstehe sagst du einerseits dass es dir die Arbeit an der Aussprache vielleicht also mit Ziel auf die Aussprache ein bisschen erleichtert hat wenn man jetzt von deinen musikalischen Kompetenzen ausgeht //
25. #00:03:14-7#
26. S: Ja. //
27. #00:03:15-0#
28. I: verglichen mit Leuten die weniger Erfahrung haben mit Musik? #00:03:18-9#
29. S: Ja also wenn jetzt jemand zum Beispiel nie ein Instrument gespielt hat oder nie irgendwie viel mit Musik außer vielleicht in der Schule so jetzt mal ein bisschen hier singen und da singen und vielleicht ein bisschen Musik von Theorieunterricht also Notenlesen und so (...) ich glaub dass der weniger davon profitiert oder auch profitieren kann aber dass es demjenigen vielleicht erst einmal schwerer fällt das überhaupt zu verstehen weil er erst einmal das Grundwissen von Musik braucht um das sozusagen zu verstehen. #00:03:47-6#
30. I: Damit man das dann integrieren kann in den Erfahrungsschatz den man lernend erweitert? //
31. #00:03:51-4#
32. S: Genau. (...) #00:03:53-1#
33. I: Hast du das Gefühl dass du jetzt wenn du sagst du profitierst auf jeden Fall durch deine musikalischen Kenntnisse von der Arbeit mit Musik MEHR davon profitierst in Bezug auf die Intonation also Melodie oder in Bezug auf den Rhythmus das Metrum den Sprechfluss? #00:04:15-4#

34. S: Also (...) auf beides irgendwie aber auch (...) ich glaub eher mehr auf (...) Intonation weil das halt doch eher so ein bisschen (...) also das eine ist so ein bisschen länger und das andere kürzer und das ist wie so Taktschläge dann so ein bisschen halt nur weicher da gibt es so eine Extra-Bezeichnung mir fällt es gerade nicht ein aber dass das halt so einfacher ist wie so jedes Mal ein Takt. #00:04:39-2#
35. I: hm (bejahend) meinst du jetzt phrasenbasiert? #00:04:41-5#
36. S: Ja. #00:04:41-7#
37. I: Ok hm (bejahend) und was meinst du mit eine ist ein bisschen länger eine ist ein bisschen kürzer also was? #00:04:47-4#
38. S: Die Wörter vom Aussprechen her dass halt zum Beispiel das eine Wort nicht so langgezogen wird und das nächste schon das ist wie zum Beispiel eine Viertel- und eine Achtelnote einmal lang und einmal kürzer (...) so. #00:04:58-8#
39. I: Ok und wenn wir dann zwei Wörter haben sind die dann wenn die zu zweit ausgesprochen werden da noch einmal anders wie wenn du jetzt jeweils das eine Wort artikulierst? #00:05:07-8#
40. S: Das ist wie so (...) also es gibt ja auch so langgezogene Töne mit so einem Bogen drüber dann ist es wie so (...) ein Wort ein Wort aber gezogen. #00:05:16-6#
41. I: Ok (...) dann gehen wir weiter wir haben in den drei Monaten des Projekts mit verschiedenen Liedern auch aus unterschiedlichen Musikstilen gearbeitet inwieweit hat die Arbeit mit den Liedern deine Aussprache beeinflusst du kannst auch auf die unterschiedlichen Stile eingehen. #00:05:35-7#
42. S: Also ich fand jetzt zum Beispiel der Rap war so ein bisschen die Schnelligkeit zu (...) sehen und dass es NOCH schneller geht weil im Vergleich zum Normalen ist es ja nochmal schneller und das fand ich ist eigentlich also jedes Lied hat so ein bisschen ein bestimmtes Thema also zum Beispiel der Rap wie gesagt die Schnelligkeit dieses „Comme ci, comme ça“ war so ein bisschen eher so (...) phrasenmäßig und so in Richtung Atem (...) rhythmisch und so #00:06:04-5#
43. I: Die „groupes rythmiques“? #00:06:05-2#
44. S: Ja also jedes hatte so sein eigenes was es speziell ansprechen soll. #00:06:11-2#
45. I: Gut ähm beim Rap hast du gerade gesagt es war im Vergleich zum Normalen noch schneller zum normalen Sprechen also gesprochene Sprache? #00:06:20-0#
46. S: Ja ja. #00:06:22-4#
47. I: Ok ja (...) klar wir haben extrem viel Text auf wenig Zeit was hat das dann für ein Gefühl ausgelöst damit zu arbeiten? //
48. #00:06:30-8#
49. S: Also das erste Mal war es ein bisschen wuff so ein bisschen schockierend weil es halt doch ganz schön schnell war und so ein bisschen extrem schnell erst einmal und

man braucht dann so ein bisschen bis das Hirn auch mitkommt und bis das das auch realisiert hat und so ein bisschen halt einfach hinterherkommt und man braucht erst einmal bis man den Text gelesen hat und bis man dann halt alles versteht also (...) so ja also es braucht so ein bisschen Zeit um das erst einmal klarzuwerden (...) und ich finde auch immer wenn man versteht um was der Text geht ist es einfacher das Lied zu singen beziehungsweise zu sprechen weil man dann auch so ein bisschen Zusammenhang sieht (...) das ist so (...) ja. #00:07:15-9#

50. I: Also den Kontext den Inhalt ähm wenn man den mitdenkt dass es dann auch leichter ist? #00:07:19-7#

51. S: Ja. #00:07:20-3#

52. I: Was genau ist dann leichter? #00:07:22-1#

53. S: Also (...) alles eigentlich weil man kann sich so ein bisschen dann herleiten was als Nächstes kommt (...) ähm zum Beispiel bei „O Tannenbaum“ was jetzt in der Klassenarbeit ja war ähm da war es ja so dass man zum Beispiel „vert“ grün sozusagen dann weiß man Baum ist grün und dann kann man sich das so ein bisschen herleiten und dann ist es einfacher zu verstehen und man weiß ja auch wie gewisse Worte ausgesprochen sind und dann kann man noch einfacher sprechen (...) und noch flüssiger sprechen. #00:07:49-2#

54. I: hm (bejahend) und ist es dann nach der gesungenen Version anders also die Wahrnehmung von der Betonung oder von der vom Sprechen? #00:07:58-0#

55. S: Also es ist (...) es ist schon anders aber es ist erst einmal schwierig selber herauszufinden WIE überhaupt gesprochen wird weil man (...) also man weiß es ja im Deutschen zum Beispiel weiß man wie man's ausspricht weil man aufgewachsen ist damit aber im Französischen das ist ja eine Fremdsprache und damit hat man nicht so das Gefühl WIE das ausgesprochen wird also (...) man müsste mehr hören und halt drumherum mitbekommen von Französisch um halt sozusagen (...) zu wissen wie man Sachen ausspricht und damit es auch einfacher einem fällt. #00:08:29-6#

56. I: Ok (...) inwiefern meinst du hat das eigene Mitsingen an einigen Stellen des Projekts deine französische Aussprache beeinflusst? #00:08:42-2#

57. S: Also man hat halt nochmal dieses Geschwungene und so ein bisschen (...) Spaß sozusagen nicht so hinterhersprechen weil das ist dann irgendwann zäh sondern man hat so selber mitmachen können und das so ein bisschen ja. #00:08:57-2#

58. I: Was hat das ausgelöst und was bringt es dir wenn du da mitsingst? #00:09:01-5#

59. S: Also so ein bisschen selber mehr mit Französisch in Kontakt zu kommen und auch selber vielleicht Interesse an dieser Sprache noch mehr zu bekommen und sozusagen auch vielleicht mehr in der Freizeit dann französische Lieder zu hören und somit auch nochmal mehr damit zu tun zu haben. #00:09:18-0#

60. I: Also den Kontakt einfach zu erweitern zur Sprache den Zugang vielleicht auf verschiedene Weisen? //

61. #00:09:23-5#

62. S: Also dass man vielleicht nicht nur einmal im Jahr oder halt im Französischunterricht sondern das halt immer wieder (...) und auch mit Liedern lernt man einfacher Text zum Beispiel oder Vokabeln oder so. #00:09:32-3#
63. I: Aha da sind wir doch bei einem interessanten Punkt warum? #00:09:35-6#
64. S: Weil der Kopf dann Sachen damit verknüpft also (...) das Gehirn sozusagen strukturiert an Lieder denkt und an Lieder sozusagen (...) Vokabeln anknüpft um sozusagen dieses Drumherum und ähm die ganzen Einflüsse sozusagen mit wahrnimmt und man das ist wie man zum Beispiel mit Bildern auch einfacher Vokabeln lernt als wenn man jetzt so eine Vokabelseite hat und nur sozusagen die vor sich hat. #00:10:03-8#
65. I: Ja ok kannst du dir vorstellen dass das nicht nur in Bezug auf Vokabellernen sondern jetzt eben auch im Bereich der Aussprache ein Mittel ist? #00:10:13-9#
66. S: Ja. (...) #00:10:15-4#
67. I: Okay kannst du das ausführen? #00:10:17-7#
68. S: Also für mich ist Vokabel und Aussprachen ein Ding und nicht so zwei verschiedene weil es ist hängt beides zusammen es ist ja beides EINE Sache die eine Sache beschreibt also (...) wenn man jetzt keine Ahnung eine Tafel hat (schmunzelt) ist es einmal wie man das „Tafel“ ausspricht und das Wort aber es gehört zusammen (...) weil wenn ich jetzt „Tafel“ anders ausspreche dann ist es gleich wieder etwas kann es wieder etwas anderes sein. #00:10:43-5#
69. I: Meinst du „bedeuten“? #00:10:42-8#
70. S: Ja deswegen es gehört irgendwie zusammen und deswegen gehört auch (...) sozusagen wenn ich das mit der Musik ähm besser verstehe dann gehört das halt auch dazu. #00:10:50-7#
71. I: Ok das macht das Ganze anschaulich das heißt du glaubst aber auch dass wenn du das also du hast das Gefühl dass wenn du es hörst über ein Lied einen bestimmten Text dass du dir den in der Melodie auch einprägen hast? #00:11:05-6#
72. S: Ja. #00:11:06-0#
73. I: Ok und dass du das auch aufs Gesprochene übertragen kannst? #00:11:11-3#
74. S: Also vielleicht nicht direkt übertragen man braucht so ein bisschen ein Gefühl dafür aber man weiß es schon dann doch wie es gesprochen wird weil es doch so einen kleinen Hintergrundton hat (...) also so es wird ja gesungen und es ist doch gleich aber trotzdem unterschiedlich (schmunzelt). #00:11:30-5#
75. I: Ja also klar das kommt jetzt aufs Lied an ob es viele Unterschiede gibt in der gesprochenen zur gesungenen Version ähm nehmen wir an es gibt gar keine Unterschiede kann man es dann übertragen? #00:11:41-8#

76. S: Ja (...) weil man meistens dann einfach nur so ein bisschen schneller spricht aber es trotzdem halt von der Aussprache gleich ist. #00:11:49-9#
77. I: hm (bejahend) und auch von der Intonation (...) wenn wir annehmen es ist ein Lied was wenig starke intonatorische Unterschiede oder Melodiesprünge hat? #00:12:02-3#
78. S: Dann schon. #00:12:03-1#
79. I: hm (bejahend) warum? #00:12:04-7#
80. S: (schmunzelt) weil es ähnlich ist. #00:12:07-8#
81. I: Ok also weil man sich es einprägt so und dann einfach wieder abrufen? //
82. #00:12:10-9#
83. S: Ja ja. #00:12:11-0#
84. I: Ok ich schildere dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt erinner dich erstens wir haben einmal die Gruppenarbeit gemacht wo ihr zum Lied „Comme ci, comme ça“ einen neuen Refrain geschrieben habt dann die zweite Situation wir haben im gelesenen Liedtext von „Un jour“ die „groupes rythmiques“ durch vertikale Striche markiert und die dritte Situation wir haben anhand einer Liedzeile aus dem Rap „Bienvenue au Maroc“ einen Tafelanschrieb gemacht und die beiden Begriffe „finaler Phrasenakzent“ und „initialer Nebenakzent“ definiert erkläre welche der drei Situationen dir noch am präsentesten ist und warum. #00:12:56-2#
85. S: (...) ich glaube dieses Schreiben weil ich das am Spannendsten fand beziehungsweise ich das einfach am Interessantesten fand weil man halt selber extrem viel getan hat also bei den anderen Sachen hat man schon auch selber das gesehen aber das ist so ein bisschen hängengeblieben weil man halt doch mit den anderen Kontakt hatte und mit den anderen sozusagen das zusammen gemacht hat und da auch halt lustige Erinnerungen entstehen und man direkt sozusagen mehr Lust auf sowas auf mehr mit anderen zu machen und auch mehr mit (...) nicht alleine immer vor was zu haben sondern es auch in der Gruppenarbeit was zu machen. #00:13:32-6#
86. I: Ok schön beschrieben hast du ein konkretes Beispiel oder an was denkst du? #00:13:38-3#
87. S: Ähm wir standen ja draußen weil Sie aufgenommen haben und ähm da hat man halt zusammen und da hat man viel lachen können auch währenddessen und das hat das Ganze ein bisschen freundlicher gemacht. #00:13:50-7#
88. I: hm (bejahend) bei welchem Lied bist du gerade? #00:13:52-7#
89. S: Ähm bei „Comme ci, comme ça“ (schmunzelt). #00:13:54-7#
90. I: Ja ok und da geht es ja eigentlich erstmal ums Schreiben also kreatives Schreiben eigentlich ähm bist du der Meinung du brauchst davor auf jeden Fall die Melodie von dem Lied damit du es gut wieder //
91. #00:14:08-5#

92. S: Ja. #00:14:09-3#
93. I: neu schreiben kannst ok wozu warum? #00:14:10-8#
94. S: Weil die Melodie sozusagen vorgibt wie das gegliedert ist und wie die Takte aussehen müssen von der Melodie her dass es auf den Text passt man braucht erstmal ein bisschen und muss ein bisschen rumprobieren ob das jetzt passt oder nicht passt und dieses Zusammenspiel von Rumprobieren und Spaß an der Sache macht das ganz lustig. #00:14:33-8#
95. I: Ok und wenn du dann den Text fertig geschrieben hast oder ihr in der Gruppe den habt fehlt da noch ein entscheidender Schritt also wenn ihr sagt ok da ist der Text //
96. #00:14:43-8#
97. S: Der Sinn also (...) #00:14:44-9#
98. I: Der Sinn ok inhaltlich ja. #00:14:46-5#
99. S: (schmunzelt, lacht) Bei uns hat der Sinn so ein bisschen gefehlt das hat jetzt das hatte zwar ein Thema aber der Sinn dahinter also es hatte keinen so (...) (schmunzelt) aber das kann auch einfach liegen an den Wörtern aber das hat so ein bisschen gefehlt. #00:14:58-7#
100. I: Ähm ich meine jetzt noch in Richtung Erarbeitung also braucht es den Schritt danach das nochmal dann mit dem neuen Text zu singen? #00:15:08-1#
101. S: Ja. #00:15:09-0#
102. I: Warum? #00:15:10-0#
103. S: Damit man es nochmal also wenn man es dann einmal (...) also wenn man die Wörter dann zwar hat und das einzeln passt aber manchmal passt es im Ganzen dann noch nicht (...) also sozusagen dass ein Teil zusammenpasst aber nicht das Ganze. #00:15:21-6#
104. I: hm (bejahend) und was würdest du sagen ist der Mehrwert von der Aufgabe wenn ihr sie dann fertig habt wenn ihr das geschrieben habt und auch einmal quasi mit der neuen Textversion in der alten Melodie gesungen habt was ist jetzt der Mehrwert der Aufgabe? #00:15:39-0#
105. S: Also ich glaube dass das so ist dass man sozusagen richtig versteht wie Melodie sozusagen auf die Sprache (...) trifft und sozusagen wie das zusammenhängt und nicht dass das nur so (...) eine Sache und eine andere Sache und dass man sozusagen auch in der normalen Sprache auch im Deutschen zum Beispiel eine bestimmte Melodie hat und dass sozusagen Musik und Sprache zusammenhängen und nicht sozusagen zwei eigene Dinge sind die nie was miteinander zu tun haben weil sie halt doch relativ VIEL zusammen zu tun haben. #00:16:07-4#
106. I: Was kannst du danach dann besser ganz konkret? #00:16:14-2#

107. S: Ähm also ich glaube durch Melodie kann man die Sprache besser und durch Sprache kann man die Melodie besser weil wenn man keine Sprache hat kann man keine Melodie wirklich haben und wenn man keine Melodie hat kann man keine Sprache haben weil sonst wär das Ganze so richtig düp düp düp also so richtig abgehackt noch abgehackter und so richtig ähm ohne wirklich einen Hintergrundton und wenn man jetzt aber nur Sprache also nur Melodie hat dann fehlt der Inhalt also ja. #00:16:47-8#
108. I: Ok welche Sprachkompetenz wird dann am meisten gefördert Lesen Schreiben also durch die Arbeit an nicht nur generell durch diese Aufgabe sondern generell mit der Arbeit von Liedern was denkst du welche Kompetenz wird am ehesten geschult? #00:17:09-6#
109. S: ALLE. #00:17:10-3#
110. I: Alle im Zusammenspiel? #00:17:12-3#
111. S: Ja also wenn man jetzt zum Beispiel also (...) fühlen vielleicht jetzt nicht wenn man jetzt mal die Sinne betrachtet aber man hört man sieht in Form von Text oder von Film oder so und also spüren tut man es schon wenn man jetzt zum Beispiel nah an einem Lautsprecher sitzt die Vibration dahinter und dann ist das halt alles so ein bisschen zusammen. #00:17:29-9#
112. I: Ok dann kommen wir nochmal zur Arbeitsphase mit dem Rap „Bienvenue au Maroc“ zurück dort haben wir anhand einzelner Textzeilen analysiert wie die Betonungen im Gesprochenen sind und wo sie in der gesungenen oder gerappten Version liegen wir haben dann nach dem Sprechen das mit dem Rap verglichen also die Musik gehört und natürlich ein paar Gemeinsamkeiten aber vor allen Dingen auch Unterschiede festgestellt beschreibe wie hilfreich dieser Vergleich für dich war um zu untersuchen wie Akzentuierung Betonung und Intonation im gesprochenen Französisch funktionieren. #00:18:11-2#
113. S: Also ich fand es erstmal sehr anstrengend (...) oder nicht anstrengend aber ich fand's erstmal zu verstehen wie das funktioniert und wie das zusammentrifft fand ich erstmal ein bisschen kompliziert und auch ein bisschen schwer zu verstehen und das war ein bisschen verwirrend (...) aber am Ende hat man es halt doch so ein bisschen verstanden und auch so ein bisschen noch verstanden warum das so ist und wie das dann wirklich ist. #00:18:36-7#
114. I: hm (bejahend) Kannst du das noch erklären also was ist wie oder warum ist was wie vielleicht kann man es noch konkreter fassen? #00:18:44-5#
115. S: Also man hat genau mehr gespürt wie das Ende zum Beispiel jetzt so ein bisschen gehoben und so ein bisschen langgezogen ist und wie das halt so ausgesprochen wird nochmal richtig ohne (...) also (...) (schmunzelt) ist schwer zu beschreiben aber (...) so ja. #00:19:04-5#
116. I: Ja ok du hast also quasi den Punkt zum Beispiel Längung Dehnung am Phrasenende gerade beschrieben? #00:19:10-9#
117. S: Ja genau. #00:19:11-8#

118. I: Genau das ist eines was wir gesagt hatten nach so einer „groupe rythmique“ oder auch am Satzende allgemein wo dann dieser finale Phrasenakzent sitzt dann haben wir einfach oft eine Längung oder ne Silbe wird speziell gedehnt gut gibt's noch weitere Punkte die dir grad spontan einfallen die auch? //
119. #00:19:33-3#
120. S: Also spontan nicht (...) aber ich fand zum Beispiel dieses Raushören wo betont wird fand ich relativ schwierig man kann's so ein bisschen raushören aber man braucht halt jemand der's weiß wie's geht weil wenn ich nicht weiß wie's geht kann ich auch nicht sagen was betont wird also ich kann's natürlich versuchen und hoffen dass es richtig ist aber es ist so ein bisschen man bräuchte so man muss halt Sachen ein- zweimal hören um wirklich sozusagen sich klar zu werden was betont wird und dann extrem gut aufpassen. #00:20:01-1#
121. I: Ok meinst du grad nen gesprochenen Text oder nen gesungenen? #00:20:05-3#
122. S: Beide (...) bei beidem. #00:20:06-5#
123. I: Bei beidem. #00:20:07-0#
124. S: Ja. #00:20:07-5#
125. I: Ähm findest du's bei einer der beiden Ebenen leichter oder schwieriger? //
126. #00:20:12-1#
127. S: Ich find's einfacher im Gesungenen weil man weil's dort halt oftmals langsamer ist also jetzt nicht zum Rap zum Beispiel (schmunzelt) aber bei vielem ist es langsamer und man hört's deutlicher raus weil im Gesprochenen ist es dann doch ein bisschen anders auch und es kommt halt auch drauf an ob man spricht oder umgangssprachlich spricht weil da ist es glaub ich auch nochmal so ein bisschen (...) anders. #00:20:31-9#
128. I: Ok aber das heißt ja wenn du jetzt sagst ok für mich ist es in der gesungenen Version leichter rauszuhören wo irgendwie betont wird ähm dass es sich gelohnt hat also die Musik mitzunehmen? //
129. #00:20:45-8#
130. S: Ja also ich find schon dass es sich gelohnt hat aber ich finde es könnten noch so ein oder andere Sachen anders sein dass man's halt vielleicht ähm noch besser verknüpft aber ich glaub für ne Person die jetzt zum Beispiel nicht so viel ähm versteht mit anderen Sachen sondern mit Musik eher dass die Personen eher auch das verstehen und nachvollziehen können und ich find halt auch dass dieses Gesprochene oder wie man's ausspricht einem MEHR hilft als jetzt immer nur Grammatik natürlich ist Grammatik auch wichtig aber wenn ich jetzt nach Frankreich geh ist es glaub ich wichtiger zu wissen wie ich etwas ausspreche und nicht zum Beispiel ob das jetzt „passé composé“ oder „imparfait“ ist weil das ist im Endeffekt egal weil's beides Vergangenheit ist aber so ähm einfach das aussprechen zu lernen um besser zu kommunizieren zu können (...) ja. #00:21:38-2#

131. I: Ja schön also du sagst ok für einen späteren Sprachgebrauch oder bei einem Aufenthalt im Zielsprachenland oder im Alltag irgendwann mal in Zukunft brauchst du mehr die Aussprache? #00:21:51-2#
132. S: Ja (...) und halt dieses Sprechen generell so. #00:21:54-5#
133. I: hm (bejahend) im Vergleich zu (...) was eher nicht also? //
134. #00:21:58-3#
135. S: Zu also (...) man braucht schon also Vokabeln braucht man immer aber so dieses Schreiben ist jetzt nicht SO dominant wie (...) oder wenn es dominanter ist dann hat man so ok ich bin jetzt hier ich könnt ne Wegbeschreibung schreiben aber ich könnt halt nicht sagen dass ich hier ein Hotelzimmer haben möchte oder so. #00:22:19-8#
136. I: Ok ja also dass die Ausspracheschulung durchaus seine Berechtigung hat so? #00:22:22-8#
137. S: Ja ja. #00:22:24-2#
138. I: Ok ähm ja vielleicht nochmal als Fazit was sagst du hat die Musik dann dort als Mittel also als Vermittlungsweg für ein Potenzial was bringt das? //
139. #00:22:41-2#
140. S: Also Anregung so ein bisschen und so ein bisschen dass man drüber nachdenkt wirklich und dass man halt auch (...) so 'n Feeling dafür bekommt und nicht nur so (...) halt im Unterricht sitzt und zuhört sondern dass man halt auch selber so ein bisschen integriert wird wie man selber etwas hört wie andere etwas hören weil da gibt's ja auch Unterschiede weil jeder hört ja es hören ja nicht alle gleich jeder hat ja seine eigenen Ohren und so dass (...) es da auch Interpretationssache so auf gewisse Weise ist. #00:23:10-1#
141. I: hm (bejahend) was es ja dann auch wieder schön macht weil man nicht immer in falsch und richtig kategorisieren kann //
142. #00:23:13-9#
143. S: Ja. #00:23:16-0#
144. I: hatten wir auch schon gesagt weil „groupes rythmiques“ oder Akzentphrasen dass man manchmal größer gliedern kann oder kleiner je nachdem wieviel vielleicht noch folgt mach ich da nen Abschnitt oder nicht gut dann kommen wir zum Schluss nochmal ganz zu Beginn auf den Anfangspunkt der Aussprache zurück wo du deine Entwicklung ein bisschen beschrieben hast und dann hören wir jetzt in eine deiner Aufnahmen rein. #00:23:46-9#
145. (Audio) #00:25:39-8#
146. I: Das war deine erste Aufnahme und jetzt ist deine Aufgabe kommentiere deine Aufnahme kritisch. #00:25:48-1#

147. S: (schmunzelt) Also (...) es war komisch sich selber zu hören und das ist immer komisch aber ähm (...) ich glaube dass es jetzt besser ist so Sachen zu verbinden und das halt auch länger auszusprechen und direkt so ein bisschen zu sehen wenn ich das Wort seh' wie man's aussprechen könnte oder wie's wahrscheinlich ausgesprochen wird und auch so ein bisschen nen Flow zu haben und so ein bisschen mehr (...) das halt gebunden zu sprechen. #00:26:15-6#
148. I: hm (bejahend) Was meinst du mit Flow genau? #00:26:17-4#
149. S: (lacht) Halt so 'n (...) das gut zum gewissen (...) wie so halt 'n Fluss dass man weiß WIE und dass man weiß sozusagen so ne gewisse Stimmung hat und dass diese Stimmung sozusagen auch einem hilft das zu sprechen und auch vielleicht so ein bisschen mehr mit Selbstbewusstsein zu sprechen und nicht so ähm eingeschüchtert (...) weil man's nicht weiß. #00:26:45-4#
150. I: Ok verbindest du mit Fluss oder Flow auch ein Ziel also die Frage nach dem wohin geht die Phrase oder die Betonung oder wie lang ist der Abschnitt? #00:26:56-7#
151. S: Ja so ein bisschen (...) so ein bisschen ich glaub' Flow ist so ein bisschen mehr aufs Ganze und so eher dass das Ganze sozusagen als ganzer Text beurteilt wird und nicht so nur ein (...) SATZ sondern als Ganzes (...) so ein bisschen. #00:27:11-2#
152. I: Also nicht die Sätze für sich stehen sondern //
153. #00:27:14-6#
154. S: Ja. #00:27:14-0#
155. I: sondern eben den Kontext? //
156. #00:27:16-5#
157. S: den ganzen Text ja. #00:27:16-0#
158. I: Ja (...) was müsste man aus deiner Sicht machen wohlwissend dass wir das Projekt jetzt da hatten danach ignorieren wir das damit die Prosodie hier noch französischer klingt? #00:27:32-1#
159. S: Ähm ich glaube so ein bisschen mehr drauf eingehen und so ein bisschen mehr noch sprechen und dieses ähm schon auch zu sagen WO ähm man betont und so aber halt das nochmal genauer zu beschreiben bei bestimmten Wörtern zum Beispiel wo man's noch DEUTLICHER sieht wo man betont und halt so ein bisschen so TYPISCHE Wörter durchzugehen und so ein bisschen einfach zu sprechen generell und vielleicht auch einfach mal (...) ohne jetzt wirklich zu verstehen was passiert Filme zu schauen zum Beispiel mit Untertiteln oder so dass man schon versteht und so ein bisschen Hintergrund (...) und ähm halt (...) auch einfach Musik zum Beispiel weiterhört und sozusagen anregt Musik auch in der Freizeit zu hören und sich (...) noch mehr Lieder anguckt. #00:28:17-8#
160. I: hm (bejahend) ähm letzte Frage wenn der Text jetzt irgendwie beurteilt werden würde von mir (...) ist nicht (...) also sagen wir das zählt wie eine Klassenarbeit

- (...) würde es sich aus deiner Sicht lohnen auch wenn das kein Lied ist diesen Textabschnitt in ne Melodie zu bringen also als Musik zu gestalten? //
161. #00:28:44-8#
162. S: JA ich glaube (...) ich glaube dass JEDER so ein bisschen dadurch dass er weiß so ein bisschen wie's funktioniert nen Stift nehmen könnte und so ein bisschen linienartig zeichnen könnte so ein bisschen wo länger ist wo's weicher ist wo's ein bisschen spitziger ist (...) wie so halt (...) so ne Sinuswelle zum Beispiel halt mit bisschen (...) anderen Funktionen und so und ähm ich glaub schon dass das jeder hinbekommen könnte wenn man sich halt hinsetzt und es macht und auch sich damit ein bisschen beschäftigt und nicht jetzt einfach sagt ja ähm mach' ich jetzt und zeichne irgendWAS hin sondern man müsste auch wirklich von sich aus auch sagen ich möchte es lernen und ich möchte BESSER drin werden und besser sozusagen das machen weil wenn ich das nicht von mir aus sag' und von mir aus sag' ähm ich möchte es lernen oder ich kann mir NIE vorstellen zum Beispiel jetzt ähm die Aussprachen so zu lernen dann wird das auch nichts und dann steh' ich dem Ganzen auch so ein bisschen (...) kontra (...) im Weg also wie so eine Wand die einfach stehenbleibt auf nem Fließband.
#00:29:43-1#
163. I: Ok das heißt du sagst man muss sich auf jeden Fall drauf einlassen //
164. #00:29:46-2#
165. S: JA. #00:29:46-2#
166. I: mit Musik zu arbeiten? #00:29:47-6#
167. S: JA. #00:29:47-7#
168. I: Ähm kannst du (...) Hemmschwellen benennen oder Punkte sagen an denen das scheitern kann? #00:29:56-3#
169. S: Vielleicht wenn man den Sinn einfach nicht dahinter sieht oder (...) auch einfach denkt es bringt mir nichts und von Vornherein sagt das kann doch nie was werden wenn man zum Beispiel auch sich nicht mit dem Thema beschäftigt hat WIE Musik uns auch generell helfen kann (...) dann halt auch im Französischen so dass man dann auch sozusagen wissenschaftlich auch BELEGE dafür hat dass es funktionieren KANN und dass man zum Beispiel auch so ein bisschen generell vielleicht mit Musik in Kontakt kommt (...) und so sozusagen es ein bisschen allgemein übergreifender macht nicht nur Französisch sondern auch noch mehr Musik sozusagen mit reinbringt.
#00:30:34-8#
170. I: Ok und allerletzte Frage (beide schmunzeln) wenn du jetzt ne Musik gestalten LASSEN würdest du wärst selber Lehrkraft (...) stell dir vor du hast deine Schüler die sollen anhand des Lesetexts lernen den auszusprechen und der Weg dorthin geht über Musik wie würdest du die Musik gestalten also wie würde die sich anhören?
#00:30:53-4#
171. S: Also eher fröhlich oder eher jetzt tief oder? #00:30:56-0#
172. I: Genau eher auf die Parameter also wäre jetzt Intonation wären Sprünge drin n Haufen oder große oder kleine oder gar nicht oder wie wäre der Rhythmus? //

173. #00:31:04-9#
174. S: So ein bisschen dass alles drin ist was im Französischen vorkommen kann (...) also es gibt bestimmt auch Sachen die jetzt kürzer und ein bisschen gehackter gesprochen werden dass man sozusagen Beispiele hat und so (...) jetzt vielleicht nicht wellenartig aber Beispielsätze hat und sozusagen an denen rauslesen kann wie es ist oder wie ist es sein KANN und was so typisch nicht Regeln aber was so typische Voraussetzungen sind dass es so ist (...) so bisschen. #00:31:34-3#
175. I: Ok und wie würde die Musik dann klingen? #00:31:37-0#
176. S: So ein bisschen ähm eher höher weil ich hab immer so 's Gefühl Franzosen reden so ein bisschen höher obwohl sie auch tiefer reden können und dann halt relativ weich und so ein bisschen eher langgezogen als jetzt spitz. #00:31:52-5#
177. I: Warum weich? #00:31:53-4#
178. S: (schmunzelt) Weil die Franzosen gerne verknüpfen und gerne Sachen zusammenreden und Wörter zusammenfügen und Sachen auch auslassen weil sie's als unnötig jetzt vielleicht sehen und deswegen eher weich und ein bisschen (...) ja. #00:32:12-6#
179. I: Ok das heißt du empfindest die Tatsache dass man ne weiche Musik hat auf jeden Fall als hilfreich wenn man dann das übertragen möchte? //
180. #00:32:20-0#
181. S: Ja eher so ein Streicher (...) also (...) so (schmunzelt) Richtung Streicher und nicht so jetzt ne Trompete zum Beispiel. #00:32:25-7#
182. I: Ok ja aber das würde dann helfen? #00:32:28-1#
183. S: JA. #00:32:28-2#
184. I: Um dann danach wieder irgendwie an der Textaussprache zu arbeiten? //
185. #00:32:33-7#
186. S: JA also ich fand's eigentlich ganz gut dass wir so (...) Texte also einmal zum Beispiel Rap hatten was ja eher gesprochen ist und dann aber auch Lieder wo wirklich gezogen sind und wie ein Lied halt sind (...) so. #00:32:44-6#
187. I: Ok und was hat dir speziell dann mehr zugesagt Rap oder die Lieder an sich? //
188. #00:32:51-1#
189. S: Eher Lieder aber das liegt daran dass ich eher so Lieder mag und nicht so ein Rappensch bin aber ich glaube dass dadurch dass heute viele Rap hör'n dass das vielleicht im Allgemeinen eher auch ankommen würde. #00:33:03-4#
190. I: hm (bejahend) ok. Gut. Vielen Dank!

Transkription Interview 9 mit Gr_Exp_15 (anonymisiert Simeon):

1. Interviewerin: Bist du damit einverstanden, dass ich die im Interview aufgezeichneten Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwende? #00:00:10-8#
2. Simeon: Ja, ich bin einverstanden. #00:00:11-8#
3. I: Gut, dann legen wir los. Wie hat sich deine Aussprache im Laufe des Projekts entwickelt, oder hat sie sich entwickelt? #00:00:20-6#
4. S: Ja, ich find schon, ich habe auch meine, also wir mussten ja lesen und uns dabei aufnehmen, und ich habe es abgeglichen, und ich find schon, dass ich mich entwickelt habe, vor allem auch bei der Betonung und bei der Aussprache und auch bei den Pausen. #00:00:33-7#
5. I: Bei der Betonung kannst du da so ein bisschen erklären, inwiefern? #00:00:37-6#
6. S: Ja, also vor allem die letzten Buchstaben. Beim -er habe ich es manchmal, als ja, habe ich es ganz ausgelassen, und jetzt war es halt, dass man e, dass man das halt als -e ausspricht. #00:00:47-8#
7. I: Hm (bejahend). #00:00:48-2#
8. S: Oder das -ent habe ich manchmal (artikulierte den Nasal) noch drangehängt, aber das macht man ja nicht. #00:00:53-8#
9. I: Die dritte Form plural?
10. S: Ja, ganz genau.
11. I: Okay, dass die immer wegfällt, sozusagen ja okay, gut, und du hattest noch gesagt, mit den Pausen. Was genau meinst du da? #00:01:03-2#
12. S: Vor allem also beim Komma habe ich bemerkt, dass ich jetzt da immer eine kleine Pause mache und dann durchatme, oder ja, und das habe ich davor halt nicht gemacht. Das habe ich nur bei den, ja, bei den Punkten gemacht. #00:01:14-8#
13. I: Das heißt, du sagst jetzt, du achtest speziell auf die Punctuation oder halt auf die Satzzeichen an sich. Würdest du dann sagen, dass immer, wenn ein Komma steht, dann auch eine Pause hingehört? #00:01:25-9#
14. S: Ne, das hängt davon ab, nicht also auch von der Länge des nächsten, des nächsten Satzes würdest du sagen, des nächsten Nebensatzes. #00:01:36-4#
15. I: Ja, Okay, gut, genau das heißt, das wären so die beiden Bereiche, die du jetzt selber vor allem beobachtet hast. Okay, gut, ja, wir haben im Projekt viel mit Liedern, gern weiter, zum Teil auch gesungen. Inwiefern bist du selber der Meinung, du

- hast in Bezug auf die Aussprache mehr von der Arbeit mit der Musik profitiert als im herkömmlichen Französischunterricht? #00:01:59-5#
16. S: Ja, ich find auch, dass die Musik mir auch geholfen hat. Vor allem auch mit der Betonung konnte ich mir sehr viel abschauen, und auch mit den Pausen im Vergleich zum vom Musikalischen zu dem, was man liest, fand ich war auch eine sehr große Hilfe. #00:02:15-2#
17. I: Okay, ja, ich konnte mir viel abschauen. Heißt, wie genau bist du voran? Also wie genau bist du da vorgegangen, oder wie kannst du jetzt erklären, dass es dir geholfen hat? #00:02:29-1#
18. S: Also, ich hab mir halt gemerkt, wie die Sänger oder auch teilweise auch im Rap, das wir uns angehört haben, wie er das dann zum Schluss betont hat, und das habe ich dann einfach auch auf mich übertragen. #00:02:40-6#
19. I: Ja, super, glaubst du, dass du das auch auf gelesene neue Texte übertragen könntest jetzt?
20. S: Ja, ich glaub schon (sehr klar).
21. I: Davon ausgehend? (...) Okay, gut, ja, und dann hast du als Zweites noch gesagt, auch das gesungen mit dem gesprochenen was das? Kannst du das noch ein bisschen ausführen? #00:02:59-3#
22. S: Also ja, ich habe auch bemerkt, dass es gesungen, man liest es viel, viel schneller als das Gesprochene oder das Gelesene. #00:03:05-6#
23. I: Moment, was, was? – nochmal, einfach, dass ich es verstehe. Welches ist schneller? #00:03:08-5#
24. S: Also das Musikalische, vor allem auch im Rap, und ja, das hat mir geholfen, und auch vor allem, wir mussten ja auch mal lesen. Mit, glaube ich, war das so, und sie hat ziemlich schnell gelesen, und ja, ich habe es versucht, ähnlich zu machen, aber es ging nicht, und ja, da habe ich halt für mich beschlossen, dass ich es sauber mache und halt langsamer. #00:03:31-4#
25. I: Waren alle Lieder von dem Tempo des Textmaterials schneller, als wenn man es normal sprechen würde, oder gab's auch andere Lieder? #00:03:48-4#
26. S: Es gab auch andere wieder, soweit ich mich erinnern kann, die auch, vor allem (...) Ich glaube, das war in der Klassenarbeit sogar, da hatten wir auch ein Lied, das war also ein Weihnachtslied, das war langsamer gesprochen, viel langsamer, ja! #00:04:02-7#
27. I: Und gesungen auch, oder meinst du jetzt speziell gesprochen?
28. S: Jaja, gesungen langsamer.

29. I: Okay, gut, inwiefern glaubst du, haben deine eigenen musikalischen Fähigkeiten, also das, was du mitbringst an Musik, Kompetenzen, den Projektausgang beeinflusst? #00:04:18-8#
30. S: Also, ich bin ehrlich, davor wusste ich nicht so viel über Musik, aber ich habe halt gelernt, dass jetzt schon sehr, sehr viel dahintersteckt, vor allem mit Sprachrhythmus und der Intonation, und ich find schon, dass es sich verbessert hat. Also, ich hab das davor gar nicht bedacht, und jetzt weiß ich halt, dass sehr, sehr viel mehr dahintersteckt, und es kann mir auch (...) Ich glaube, das hilft mir, weil auch beim Lesen. #00:04:44-0#
31. I: Okay, anders gefragt noch, glaubst du, dass jemand, der super musikalisch ist, von dem Projekt profitieren kann? #00:04:57-1#
32. S: Ja. #00:04:57-9#
33. I: Denkst du mehr als Personen, die wenig musikalische Vorkenntnisse mitbringen, oder denkst du, das macht keinen Unterschied? #00:05:07-6#
34. S: Ich glaub schon, wenn man sich mehr mit der Materie beschäftigt, dass das einem leichter fällt. Aber, wie schon gesagt, ich hatte, anfangs habe ich halt zur Musik gehört, aber ich habe niemals gedacht, hat so viel dahintersteckt, und mir ist es leichtgefallen. Also. #00:05:22-3#
35. I: Ja, Okay, das heißt, du glaubst auf jeden Fall auch, dass alle davon profitieren könnten?
36. S: Ja genau.
37. I: Vielleicht ist eine Frage nach einem individuellen Maß na (...) okay. Gut, wir haben in den drei Monaten das Projekt mit verschiedenen Leadern, auch aus unterschiedlichen Stilistiken, gearbeitet. Inwieweit hast du den Eindruck, dass die Arbeit mit den Leadern deine Aussprache beeinflusst hat? #00:05:45-4#
38. S: Können sie die Frage noch einmal wiederholen? #00:05:52-3#
39. I: Ja, klar, inwieweit hat die Arbeit mit den Leadern, mit Liedern aus unterschiedlichen Stilen, deine Aussprache beeinflusst? #00:05:59-8#
40. S: Ja, also wie beim Lesen gibt es ja auch Fragen ähm, Sätze, die man schneller liest als andere, und da hab ich mich halt zum Beispiel bei schnell gesprochen gelesenen Sätzen habe ich mich am Rap, und bei langsam habe ich mich auch an Gedichten orientiert, die wir gehört haben, und ja, das konnte man, habe, ich hab mich halt daran orientiert, und das ist mir dann viel leichter gefallen. #00:06:22-3#
41. I: Okay, gut, inwiefern meinst du, hat das eigene Mitsingen an einigen Stellen des Projekts deine französische Aussprache beeinflusst? #00:06:34-1#
42. S: Ja also, es fällt einem auf jeden Fall leichter, und man prägt sich die Sachen auch ich. Ich weiß nicht, ob es beim Lesen ist, aber bei Musik also, es fällt mir viel leichter, mir Sachen zu merken, als wenn ich es lese, und vor allem auch der

Wortschatz. Mein Wortschatz, find ich hab ich, hat sich auch erweitert dadurch.
#00:06:50-1#

43. I: Mhm, ähm, was wären für dich so Schritte, die dabei wichtig sind, dass sich so-
was einprägt, also was, auf was kommt es an? Dann beim Musik-Hören oder -Ma-
chen oder Singen auch? #00:07:01-9#
44. S: Also ja auf jeden Fall Wiederholungen. Ein paar Wiederholungen sollten sein,
und dass man auch erklärt, zum Beispiel auch wir haben im Unterricht immer eine
Fragerunde gehabt, wenn man Wörter nicht versteht. Die haben wir dann geklärt.
Ja. #00:07:14-3#
45. I: Okay gut, dann schildere ich dir jetzt drei Situationen aus dem Projekt. Erinner
dich. Erstens, wir haben einmal eine Gruppenarbeit gemacht, wo ihr zum einen
neuen Referat geschrieben habt. Dann zweite Situation. Wir haben im gelesenen
Text von den lesenden Leadtext die Grup im markiert durch vertikale Striche, und
drittens, wir haben anhand einer, die aus dem Rapper von Mark einen Tafelan-
schrieb gemacht und zwei Begriffe definiert, einmal finaler Phrasen sind und ein-
mal initiale Nebenakte sind. Erkläre jetzt, welche der drei Situationen dir im Mo-
ment noch am präsentesten ist und warum. #00:07:57-2#
46. S: Das zweite, um ehrlich zu sein, weil mit dem mit den (...) ja mit dem Sprachr-
hythmus, werd ich ja heut noch täglich konfrontiert. Ja, ganz genau, und beim Le-
sen und beim hab ich dann vorgeschrieben, habe ich einfach andere Wörter be-
nutzt, die ich davor kannte, und beim letzten an initialen Nebensatz ja um ehrlich
zu sein denke ich da gar nicht mehr dran. #00:08:25-4#
47. I: Den Nebenakzent?
48. S: Ja genau.
49. I: Oder so? Ja, okay, okay, ähm, was genau hat dir bei der zweiten Situation? Was
genau hat dazu beigetragen, dass das noch noch so ja im Kopf ist? Vielleicht
kannst du da nochmal erklären. #00:08:44-5#
50. S: Ja, ja, erst mal durfte es ja jeder einzeln machen, und da hat man halt für sich
gemacht, wie man das halt lesen würde, und da haben wir ganz zum Schluss noch
in der ganzen Klasse, und das war dann schon gut zu sehen, dass gefühlt jeder was
anderes hatte. Ja und daran konnte man sich da auch orientieren, da hat man zum
Schluss so eine Zusammenfassung da gehabt, und ja. #00:09:09-8#
51. I: Gut, was resultiert man daraus? Also, wenn da unterschiedliche Fassungen dann
stehen? Also was ist als Fazit? Was? #00:09:17-2#
52. S: Ja, das eigentlich ja jeder Mensch anders liest, und ja. #00:09:21-4#
53. I: Hm, ja, gut, wolltest du noch was sagen? Gerne. #00:09:27-4#
54. S: Nee nich oder ja, dass hier der Mensch halt was anders liest und sich die Sätze
halt anders einteilt, und ja. #00:09:39-0#

55. I: Also ist durchaus auch noch ein bisschen individuelle Geschichte.
56. S: Ja ja genau.
57. I: Okay. Denkst du, es würde was bringen, wenn man zum Beispiel diesen Text erst eigen als Musik sich überlegt, also ne Melodie da drauf und dann liest, bringt das was oder nicht? Deiner Meinung nach? #00:10:00-4#
58. S: Wenn wir die vielleicht wenn's ums Einprägen geht. #00:10:04-7#
59. I: Mhm. #00:10:05-0#
60. S: Finde, ich würde es schon sehr helfen. #00:10:07-6#
61. I: Also ums Memorieren der Wörter, okay, gut. Dann kommen wir nochmal zurück zur Arbeitsphase mit dem Rap. Da haben wir auch einzelne Texte sein uns angeschaut, analysiert, wo liegen die Betonungen im Gesprochenen? Und dann haben wir uns den Rap angehört und haben dann verglichen mit der gerappten Version. Was ist im Gesungenen, Gerappten gleich? Gleich, weil es vielleicht anders? Wir haben ein paar Gemeinsamkeiten, aber vor allem Unterschiede festgestellt. Jetzt beschreibe, wie hilfreich der Vergleich für dich war, gesprochen gerappt, um zu untersuchen, wie Akzentuierung und Rhythmus im Gesprochenen funktionieren. Also wenn man sozusagen den Umweg gemacht also um Gelesenen zum Gerappten und wieder um anzugucken, was bringt es, um das Gesprochene nachzuvollziehen? #00:10:58-4#
62. S: Also im Rap, das fand ich schon sehr wichtig. Der hat ja sehr, sehr schnell gesungen, und vor allem die Betonung immer auf die letzte Silbe zum Beispiel ist dann immer raus. Das hat man sich halt gemerkt, und ich finde, das konnte man dann sehr, sehr gut auf das Lesen dann übertragen. Ja, und da gab es natürlich aber auch Passagen, die man gar nicht verstanden hat, weil gefühlt ja nicht sehr viel betont war, und ja, das war dann halt beim Lesen ein bisschen anders. #00:11:29-6#
63. I: Inwiefern anders? #00:11:31-8#
64. S: Ja, im Lesen gibt's ein anderes Muster von Betonung, finde ich, als im Gesungenen, weil die Rapper ziehen das eher bis ans Ende die Betonung, und im Lesen betont man's, dann betont man's nicht, betont man's, dann betont man's nicht, und dann betont man es wieder. #00:11:48-8#
65. I: Hm! #00:11:49-0#
66. S: Hm! #00:11:49-5#
67. I: Ja, okay, du sagst klar, es gibt mega viel Text auf wenig Zeit. Erstmal im Rap, allgemein als Stil. Dann sagst du, die Rapper, die machen pro Verszeile sozusagen eine Betonung quasi? #00:11:59-6#
68. S: Ja, es sind auf jeden Fall weniger. Ich würde jetzt nicht eine sagen, gleich am Anfang und dann wieder ganz zum Schluss die letzte Silbe. #00:12:05-9#

69. I: Ja und genau, und wir, wenn wir es sprechen? Du hast ja gesagt unterschiedlich?
#00:12:09-8#
70. S: Ja, dann, das hängt dann auch vom Verb ab, find ich, oder wenn halt mehr Verben da vorkommen im Satz, dann ist die Betonung dementsprechend auch anders als im Rap. #00:12:20-8#
71. I: Hm! #00:12:21-7#
72. S: Und im Rap, wenn da mehrere Verben drankamen, hat man jetzt die Betonung nicht wirklich ja rausgehört. Das musste man sich dann halt. Den Unterschied musste man sich halt einprägen, und ja, wenn man es sich dann eingepägt hat, dann fiel es einem auch leichter beim Lesen. #00:12:39-1#
73. I: Ja, Okay, dann haben wir festgestellt, dass zum Beispiel im Titel bereits einen Unterschied festzustellen ist. Also wir haben gesagt: Okay, wir haben au MaROC gesungen oder gerückt. War es eben au MAroc, findest du das hilft? Oder irritiert, dass dann auch Unterschiede da sind? Also ist es dann trotzdem ein Mittel, wo du sagst, ja, das kann wertvoll sein, das einzubeziehen, um nachher zu sagen, okay, das ist im Gesungenen anders. Wir sprechen so, also innerhalb eines Wortes jetzt natürlich, oder sagst du, nee, das ist ja dann, das Irritiert total? #00:13:15-3#
74. S: Also, ich glaube, das ist auch eine Frage, die hängt von der Person selber ab. Also, mir hat es jetzt persönlich geholfen, aber ich kann mir auch gut vorstellen, dass es andere irritiert hat, weil ja, also ich habe mir da halt gemerkt, dass ich dann genau so halt nicht machen soll beim Lesen, und es gibt da halt andere, die wollen halt genau wissen, wie sie es dann machen sollen. Und ja, das hängt von der Person ab. #00:13:38-4#
75. I: Ja, ja, okay, du sagst so negativ, Beispiel sozusagen eher, also nicht ausreichend, um danach zu wissen, okay, wie mache ich sie eigentlich?
76. S: Ja.
77. I: Hm (bejahend). Gut. Ja gut, dann hören wir doch in eine deiner Aufnahme noch rein. Das war zu Beginn ja nur, dass wir uns dessen bewusst sind. Das Projekt kam danach und alles, was wir gearbeitet haben. #00:14:06-3#
78. S: Ja, ja. #00:15:06-4#
79. I: Okay, im Wissen, dass wir danach das Projekt arbeitet haben. Kommentiere deine Aufnahme kritisch. #00:15:17-7#
80. S: Also, ich glaube, die Betonung in dem Video war gar nicht so schlecht, aber ich find, dass ich sehr, sehr langsam gelesen hab, und auch ab und zu ist mir dann am Ende des Satzes die Luft ausgeblieben (...) ja und das unterscheidet auch sehr sehr, ja die von den Französischen, also von denen, wo halt Französisch als Muttersprache haben wie Noémie zum Beispiel, und ich hab mich halt dann versucht, an sie anzupassen, und dann zum Beispiel ein ja (...) zwischen zwei Kommas habe ich versucht, dann schneller zu lesen, dann beim Komma die Pause zu nehmen und dann wieder etwas schneller zu lesen. #00:15:56-0#

81. I: Bei Punkten? #00:15:57-6#
82. S: Also ja, beim Punkt hab ich auch, glaube ich, da immer Pausen gemacht, aber vor allem nicht bei Kommas. Da habe ich halt langsam alles langsam durchgelesen. Ich glaub, als wenn man zuhören würde, würde man gar nicht bemerken, dass da ein Komma war. Und ja. #00:16:13-8#
83. I: Ja also, dass man rezitiert oder vorträgt, wie eben die Punctuation im Geschriebenen dann auch aussieht, dass man das gleich mitkriegt im Zuhören, wie es geschrieben aussieht. Okay hast du? Na ja, wie findest du die Satzmelodie? Das war jetzt hauptsächlich zum Rhythmus, das war gut, jetzt vielleicht noch was zur Melodie. Hast du denn das Gefühl, dass es eher monoton oder eher viel Variation? Wie schätzt du das ein? #00:16:44-9#
84. S: Sehr monoton find ich.
85. I: Sehr? Okay.
86. S: Ja, also, ich fand schon, dass die Sätze, die ich gelesen hab, also von der Melodie sehr ähnlich waren. #00:16:54-1#
87. I: Hast du innerhalb eines Satzes Unterschiede gemerkt oder gar nicht oder minimal, was glaubst du? #00:17:02-2#
88. S: Ich hab, finde ich also im ganzen Text immer identisch gelesen, also von Satz zu Satz war eigentlich minimal (...) kein Unterschied, bis auf natürlich die verschiedenen Wörter, aber sonst, vom Rhythmus, von der Melodie fand ich eigentlich alles gleich. #00:17:18-6#
89. I: Okay, würdest du das jetzt anders lesen, auch von der Melodie? #00:17:23-5#
90. S: Ich glaub schon auf jeden Fall. #00:17:24-2#
91. I: Hm (bejahend) wie anders? #00:17:24-4#
92. S: Also, wie schon gesagt, versuchen, schneller zu lesen und die Pausen richtig zu setzen. #00:17:32-5#
93. I: Ja. #00:17:33-3#
94. S: Ja, und auch die Sätze, also, wie schon gesagt, verschiedene Melodien reinbringen. #00:17:39-2#
95. I: Kannst du da noch mal konkret sagen, was würdest du wann zum Beispiel wann würdest du mit der Stimme nach unten oder nach oben variieren? Was wären Hinweise im Text für solche Stellen? #00:17:48-8#
96. S: Ja, ich also (...) Wie schon gesagt, bei den Verben bei -er würde ich zum Beispiel als Silbenschluss nochmal betonen und das halt davor nicht wirklich. #00:18:01-4#

97. I: Okay, und wenn du sagst, betonen würdest dann auch heißen, du sprichst dann höher oder tiefer gleichzeitig? #00:18:07-0#
98. S: Ähm, ja, also bei der Betonung will ich dann gleichzeitig höher sprechen und davor halt tiefer, dass das abflacht, und dann zum Schluss wieder halt bei der Betonung, dass es hochgeht. #00:18:17-3#
99. I: Okay, hättest du auch eine allgemeine Kurve, Welle, wie auch immer, als Intonationsbogen innerhalb eines Satzes? Und ja, wie sieht der aus? Wenn ja? #00:18:30-6#
100. S: Ah, ich also find schon, dass es eine Art Welle gebildet hätte. Das geht runter, dann geht es wieder hoch. Bei der Betonung hoch, oder es kann auch eigentlich kannst du find ich sogar als gerade Linie, also als Gerade, dass das abflacht, also vom Beginn beginnt es hoch, vom ersten Satz, dann flacht es ab, und dann bis zum Schluss geht es dann wieder hoch, also bis zur, bis zum Ende steigert sich dann nochmal die Stimme. #00:18:56-7#
101. I: Okay, je nachdem, was der Text uns sagt, wie wäre es bei der Frage am ehesten? #00:19:01-2#
102. S: Bei der Frage, glaube ich, würde ich noch mal anfangen, das betonen und das dann also abflachen lassen, also immer höhergehen
103. I: Höher?
104. S: Äh tiefer, glaube ich. #00:19:12-9#
105. I: Tiefer, also quasi eher mit einer bisschen gehobenen Stimme beginnen und dann abfallen lassen?
106. S: Ja, genau.
107. I: Okay, gut, was müsste man jetzt aus deiner Sicht machen? Also quasi die Frage nach dem Weg dahin, um diese Aufnahme noch französischer klingen zu lassen. Du hast jetzt gerade schon erklärt, was du anders sprechen, also wie du es anders sprechen wir, und jetzt die Frage, hast du Ideen, wie du da hinkommen könntest? #00:19:43-0#
108. S: Ja, also, wie ja schon gesagt, ich würde wieder einen Text versuchen von einer Person, die Französisch als Muttersprache spricht, das dann ein paar Mal anhören, und dann würde ich halt versuchen, das halt nachzusprechen, bis ich das so zu 80 Prozent, 90 Prozent identisch kann, und dann find ich, wenn man das so immer macht, dann prägt das sich auch ein, und ja, ich glaub, das würde schon sehr helfen. #00:20:09-9#
109. I: Ja, welche musikalischen Elemente finden sich dann in so einer Aufnahme von jemandem, der französisch als Erstsprache hat? Was würdest du da sagen? #00:20:21-8#

110. S: Musikalische Elemente können Sie das erklären? #00:20:24-2#
111. I: Also alles, was mit Rhythmus oder Melodie zu tun hat, was ist da wichtig? Was würdest du da mit einbeziehen, oder findest du, wenn du jetzt sagst, du machst es über Aufnahmen, du würdest das über Aufnahmen machen oder halt über Audios von Franzosen, Französinen, geht es eher ums Tempo? #00:20:43-5#
112. S: Ja, Tempo und natürlich auch die Aussprache. Also sie haben ja, die haben ja das Glück, dass sie die Aussprache, das ist bei denen eigentlich ganz normal, aber bei uns. Wir müssen das halt ganz neu lernen und ja dass man das halt als Basis hat. #00:21:00-5#
113. I: Okay, ja, und dann eben so Nachahmung, quasi, also imitatorisch.
114. S: Ja.
115. I: Okay gut, jetzt zum Abschluss noch einmal der Mehrwert inwiefern hast du das Gefühl, das war ein Mehrwert, die Musik einzubeziehen, um danach wieder zur Sprache zu kommen? Sind es für dich nach wie vor zwei Stiefel, zwei Paar Stiefel, oder sagst du, es ist so viel Musik in der Sprache? Eigentlich können wir den Horizont gleich so weit machen und das immer mit einbeziehen? #00:21:31-2#
116. S: Ich finde, die Franzosen sprechen echt schnell, also ich find, das hat schon sehr, sehr viel mit Rap zu tun, und ich find, dass das eigentlich zwei gleiche Stiefel sind, und so hab ich es auch behandelt, also im ganzen Verlauf der Einheit. #00:21:47-8#
117. I: Warum lohnt es sich dann, die Musik mitzunehmen? #00:21:53-1#
118. S: Ja, wenn es ja gleich ist, dann kann man es ja ungefähr abschätzen und das auch übertragen auf das Gelesene, und wenn man das dann perfekt, wenn man eines Tages perfekt lesen will, dann das unterscheidet sich ja nicht so arg vom Gesungenen, also vor allem vom Rap, und ich find, das würd sehr, sehr helfen und auch sehr zielführend sein. #00:22:15-7#
119. I: Hast du ein Bild, wo du sagst, der hat mir jetzt mehr gebracht als die anderen. Wäre es der Rap oder?
120. S: Ja, schon.
121. I: Ja? Schon? Okay. Und dann noch als allerletzte Frage, vom Zeitraum her hast du das Gefühl, das wäre super gut, das zum Beispiel über ein Jahr zu machen, um dann zu gucken, okay, was ist mit der Aussprache jetzt, wenn wir vergleichen, irgendwie von September bis Juli? Oder denkst du okay, es hat auch jetzt Effekte gebracht und würde? Würdest du dabei belassen? Hättest du Lust, das länger zu ziehen? #00:22:47-3#
122. S: Ja, also ich, ich finde diesen Abstand ziemlich gut. Aber um ehrlich zu sein, wenn man das vielleicht ein ganzes Jahr ziehen würde, also jetzt vielleicht nicht jede Stunde daran anknüpfen, aber vielleicht in jeder zweiten Woche mal eine Stunde dazu zu machen, würde es auch sehr, sehr helfen. Also ja, so ein Jahr halt

nicht in jeder Stunde, aber vielleicht einmal in zwei Wochen, dass man das Thema nicht vergisst, das würde schon, das, find ich, glaube ich, sehr, sehr helfen.
#00:23:14-0#

123. I: Dass es nachhaltig, sozusagen oder immer, dass man es nicht vergisst, sondern dass man es immer wie auf. #00:23:18-4#

124. S: Ja genau, dass man es mal aufbricht und dann auch verbessern kann.
#00:23:20-7#

125. I: Okay, gut, vielen dank an der Stelle. Dann wären wir am Schluss angekommen. #00:23:26-9#