

Individualisierung im Phonetikunterricht *Die Arbeit mit Portfolios zur Unterstützung des Ausspracheerwerbs*

Irene Sperfeld

Nach dem Studium der Fächer Sprechwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache in Halle und Leipzig Tätigkeit als Sprachlektorin der Robert-Bosch-Stiftung am Germanistischen Institut der Universität Rzeszów in Polen. Seit 2005 Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) am Germanistischen Institut der Universität Zielona Góra in Polen; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Phonetische Übungen, Sprecherziehung/Stimmbildung, Didaktik der Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Gesprächsrhetorik, Entwicklung kommunikativer Kompetenz.

E-Mail: sperfeld@wp.pl

Erschienen online: 1. Mai 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

Abstract. Der Ausspracheerwerb ist ein vielschichtiger und sich individuell sehr verschieden vollziehender Prozess. Ausgehend von der Grundannahme, dass der Ausspracheerwerb im Phonetikunterricht durch Individualisierung unterstützt werden kann, werden in diesem Beitrag Möglichkeiten aufgezeigt, den Unterricht so zu gestalten, dass die einzelne Person entsprechend ihren individuellen Lernbedürfnissen selbststeuernd aktiv werden kann. Anhand der Ergebnisse einer Befragung unter polnischen Studierenden der Germanistik wird verdeutlicht, worin die Besonderheiten und die Individualisierungspotentiale der Arbeit mit Portfolios im Phonetikunterricht bestehen. Darüber hinaus werden eigene Tonaufnahmen, die individuelle Lernberatung und Lernverträge als weitere Ansätze zur Individualisierung im Phonetikunterricht besprochen. Der Beitrag wird mit einem Plädoyer für methodische Vielfalt im Phonetikunterricht abgeschlossen.

1. Einführung: Individualisierung und Ausspracheerwerb

Noch immer sind Lehrende damit beschäftigt, Schlussfolgerungen aus einer psychologischen Erkenntnis zu ziehen, die sich schon lange durchgesetzt hat: Lernen ist ein individueller Konstruktionsprozess (vgl. z.B. Bimmel & Rampillon 2000: 40), ein subjektiver Aneignungs-, Entwicklungs- und Erfindungsprozess, der sich aus einer subjektiven Problemstellung ergibt (vgl. Gutenberg 1996: 38). Wer Lehren entsprechend als das Anregen von Selbstlernen eines

Irene Sperfeld, Individualisierung im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 23 S.

autonomen Subjektes versteht (vgl. Werning 1998: 40), wird sich um eine Individualisierung des Unterrichtsgeschehens bemühen. Individualisierung wird hier verstanden als der Prozess des Übergangs eines Individuums von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung. Didaktische Individualisierung soll ein Lernhandeln im Bewusstsein der psychologischen Voraussetzungen des Lernens ermöglichen, für das in der Literatur verschiedene Begriffe wie autonomes, eigenständiges, eigenverantwortetes, entdeckendes, selbstbestimmtes, selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, selbstreflektiertes, selbstständiges, selbststrukturiertes oder selbsttätiges Lernen geprägt wurden (vgl. z.B. Meueler 2001: IV). Das Bemühen um einen das moderne Lernverständnis ernstnehmenden „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold & Schüßler 1998) ist auch bei Fremdsprachenlehrenden auszumachen, die den Einsichten der Kognitionspsychologie, der Hirnforschung und der Allgemeinen Didaktik in ihren Unterrichtskonzepten Rechnung tragen wollen (vgl. Rebel 2004: 2).

Lehrende ergründen und achten angesichts ihrer Einsicht in die Individualität des Lernens die individuellen Besonderheiten der Lernenden und stimmen Lernumgebungen und Lernprozesse darauf ab. Sie verstehen sich selbst als das Lernen begleitende Personen, die in den verschiedenen Phasen des Lernprozesses als Beraterinnen¹, Beobachterinnen, Ideengeberinnen, Evaluatorinnen, „Materialbeschafferinnen“, Moderatorinnen, Organisatorinnen, Prüferinnen, Referentinnen, Trainerinnen oder Zeitmanagerinnen agieren. In allen diesen Funktionen ermuntern sie die Lernenden, ihr Lernen selbstständig und eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Die Selbstständigkeit der Lernenden wird durch die Individualisierung von Lernprozessen in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertungen gefördert bzw. erst ermöglicht. „Mit der Betonung der Selbstständigkeit und den Ansätzen zu einer Individualisierung des Lernens orientiert sich die Pädagogik stärker an der Person des Schülers“ (Winter 2004: 8).

Für einen erfolgreichen Phonetikunterricht² ist die individuelle Hinwendung der Lehrenden zu jedem einzelnen Lernenden in besonderer Weise notwendig, da der Ausspracheerwerb ein äußerst vielschichtiger und sich individuell sehr verschieden vollziehender Prozess ist. In Bezug auf den Ausspracheerwerb sehen sich Lehrende sogar in auf den ersten Blick homogenen Lerngruppen mit einer ausgeprägten Heterogenität konfrontiert. Die Fähigkeit zum Erlernen der Aussprache einer fremden Sprache hängt nicht nur von der Muttersprache und vom Alter der lernenden Person ab, sondern auch von zahlreichen weiteren Einflussfaktoren, zwischen denen zudem Wechselwirkungen bestehen. Personenbezogene (lernerinterne) Faktoren wie Musikalität, Rhythmusgefühl, Gehör, Imitationsfähigkeit und sprechmotorische Geschicklichkeit sind für den Ausspracheerwerb von besonderer Bedeutung. Aber auch Lernmotivationen und Lernhemmungen, die sich u.a. aus Erfahrungen mit dem Erlernen anderer Fremdsprachen, mit Auslandsaufenthalten und mit früherem Phonetikunterricht ergeben, beeinflussen den Ausspracheerwerb.

Irene Sperfeld, Individualisierung im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 23 S.

Durch die Abhängigkeit von Begabungen sowie von motivierenden oder hemmenden Vorerfahrungen fallen die Voraussetzungen für die Ausspracheschulung auch bei relativer Homogenität der intellektuellen Möglichkeiten und der Bildungskarriere der Lernenden ähnlich wie im Musikunterricht und anderen künstlerischen Fächern besonders weit auseinander. Die Heterogenität der Voraussetzungen zum Ausspracheerwerb dürfte in nahezu allen DaF-Lerngruppen die Heterogenität aller anderen wichtigen Voraussetzungen für den Erwerb einzelner Fertigkeiten (z.B. Leseverstehen und Schreiben) übertreffen. Lehrende des Faches Phonetik stehen daher in besonderer Weise vor der Herausforderung, auf die Vielzahl unterschiedlicher Vorerfahrungen, Begabungen, Lernbedürfnisse und Lernhemmungen sowie Lerntypen einzugehen. Hirschfeld (2002) formuliert aus diesen Überlegungen einen besonderen Individualisierungsanspruch an den Phonetikunterricht:

Das Hör- und Aussprachetraining soll auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden eingehen, die sich aus dem oben genannten vielschichtigen und komplexen Prozess des Ausspracheerwerbs in der Fremdsprache ergeben: aus der Entwicklung neuer Hörmuster, der Interpretation voneinander abweichender Aussprachevarianten, dem Aufbau neuer Sprechbewegungen, dem Bewusstwerden von Klangmerkmalen und dem Überwinden von Ressentiments gegenüber dem fremden Klang (86).

Hirschfeld (ebd.) verweist auf „multimediale Möglichkeiten“, die sich den Lehrenden zur Individualisierung des Phonetikunterrichts bieten. In der Tat erleichtert die technische Entwicklung das individuelle Arbeiten der Lernenden bzw. die Begleitung desselben durch die Lehrenden, beispielsweise wenn Lehrende im MP3-Format gespeicherte und per Internet gesendete Tonaufnahmen mit wenig Aufwand kontrollieren und verwalten können. Die Nutzung neuer Medien allein führt jedoch nicht notwendig zur Individualisierung des Unterrichts. So brachte etwa die Einrichtung von Sprachlabors zwar zunächst einen Individualisierungsschub für den Phonetikunterricht, weil die Lernenden in den Kabinen gleichzeitig laut sprechend unterschiedliche Übungen durchführen können und auf diese Weise zu mehr individuellen Sprechpraxisanteilen gelangen. Mittlerweile stagniert nach meiner Beobachtung diese Entwicklung, weil es an Ideen für eine weitere Differenzierung und für größere Methodenvielfalt von Sprachlaborarbeit fehlt, welcher beispielsweise durch die räumliche Enge methodische Grenzen bezüglich der Sozialformen des Unterrichtsgeschehens gesetzt sind. Dieses Beispiel dokumentiert, dass es der ständigen Aktualisierung didaktischer Konzeptionen bedarf, um technische Individualisierungspotentiale für das jeweilige Lernsetting zu erschließen.

In vielen Ländern, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, fehlt es an technischer Ausstattung. Lernenden und Lehrenden stehen nach wie vor nur in beschränktem Umfang Aufnahmegeräte und Abspielgeräte, Computer(pools) mit für das Aussprachetraining geeigneter Software und Internetanschlüsse zur Verfügung. Fehlende technische Ausstattung nimmt die Lehrenden jedoch nicht aus der Pflicht, sich um größtmögliche Individualisierung im Phonetikunterricht

zu bemühen. Zur Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe stehen zahlreiche Überlegungen zu einer „neuen Lernkultur“ anlehrende Konzeptionen zur Verfügung. Diese Konzeptionen verstehe ich als didaktische Modelle, die weitgehend unabhängig von der technischen Ausstattung der jeweiligen Bildungsinstitutionen und zugleich offen für den Einbezug verschiedener multimedialer Möglichkeiten sind. Auf einige von ihnen, die sich in der Praxis des Phonetikunterrichts mit Studierenden der Germanistik in Polen bewähren, werde ich im Folgenden eingehen.

Nachfolgend werden Besonderheiten des Einsatzes von Portfolios im Phonetikunterricht anhand eines Beispiels aus der Praxis beschrieben (Abschnitt 2). Ich gehe davon aus, dass Portfolios zur Individualisierung beitragen und Individualisierung zu größerem Lernerfolg führt – nicht nur im Phonetikunterricht, aber besonders dort. Diese Annahmen werden in diesem Aufsatz zwar nicht hinreichend empirisch bestätigt, aber doch durch Studierendenaussagen eindrücklich gestützt (Abschnitt 3). Abschließend werden weitere Ansätze zur Individualisierung im Phonetikunterricht vorgestellt (Abschnitt 4).

2. Die Arbeit mit Portfolios im Phonetikunterricht

2.1 Besonderheiten des Einsatzes von Portfolios im Phonetikunterricht

In diesem Beitrag wird als „Portfolio“ eine Sammlung von Dokumenten bezeichnet, die Auskunft über Aktivitäten, Leistungen, Entwicklungen und Reflexionen eines Lernenden in einem bestimmten Fach – hier im Phonetikunterricht – geben. In der Literatur finden sich zahlreiche Einteilungen von Portfolios hinsichtlich der Ziele ihres Einsatzes und der daraus resultierenden Form (vgl. z.B. Bärenfänger & Ionica 2006, Winter 2004). Genannt werden beispielsweise Bewerbungsportfolios, Bewertungsportfolios, Dokumentationsportfolios, Entwicklungsportfolios, Kursportfolios, Leistungsportfolios, Präsentationsportfolios, Prozessportfolios und Prüfungsportfolios. „Allen genannten Konzeptionen ist gemein, dass es sich [...] um eine Sammlung von Dokumenten (welcher Art auch immer) mit Bezug auf Lernprozesse und deren Resultate handelt“ (Bärenfänger & Ionica 2006: 3). Je nach Konzeption stehen Prozesse (z.B. im Entwicklungsportfolio) oder Resultate (z.B. im Leistungsportfolio) im Vordergrund des Interesses. M.E. kann das Portfolio im Phonetikunterricht zugleich prozess- und leistungsbezogen ausgerichtet werden. Durch die erstgenannte Eigenschaft wird eine Individualisierung von Lernprozessen möglich, durch die zweitgenannte eine Basis für eine individuelle Form der Leistungsbewertung geschaffen.

Für den Einsatz von Portfolios im Phonetikunterricht ergibt sich eine breite Palette möglicher Inhalte. So können die folgenden Dokumente in ein Portfolio aufgenommen werden: Arbeitsblätter, Auszüge aus Lexika und (Lehr-)Büchern, Berichte, Bilder, Ergebnisse von Internetrecherchen, Evaluationen, Feedbackbögen, Fragebögen, Glossare phonetischer Grundbegriffe, Hausaufgaben, Leistungsbewertungen, Lernverträge, Literaturlisten, Mitschriften, Prüfungsvorbereitungen, Selbstreflexionen, Seminarpläne, Tests, Tabellen, Regelübersichten,

Stundenprotokolle, Übungstexte, Verbaleinschätzungen etc. Ein Phonetik-Portfolio sollte aber unbedingt auch Dokumente nichtschriftlicher Art enthalten wie z.B. eigene Tonaufnahmen, verwendete Hör- und Sprechübungen, Lieder, Radiomitschnitte sowie Links zu Audiodateien.

Unter bestimmten Umständen bietet es sich deshalb an, ausschließlich mit einem elektronischen Portfolio zu arbeiten (vgl. dazu Abschnitt 3.3.1 dieses Beitrags). Die Fülle der Möglichkeiten ist groß. Kriterium für die Wahl einer Form und für die Entscheidung über die Aufnahme eines Materials ins Portfolio ist lediglich, dass es Lernende beim Ausspracheerwerb unterstützt (hat) bzw. den Lernprozess dokumentiert. Nach Winter (2004: 198) trägt die Arbeit mit Portfolios in hohem Maße zur Individualisierung im Unterricht bei. Auf welche Weise dies im Phonetikunterricht geschehen kann, soll im Folgenden durch Erfahrungen in Phonetik-Seminaren im Rahmen des Studiengangs Germanistik an der Universität Zielona Góra (Polen) beschrieben werden.

2.2 Ein Praxisbeispiel: Der Einsatz von Portfolios im Phonetikunterricht mit polnischen Studierenden

Am Seminar „Phonetische Übungen“ nahmen im Studienjahr 2005/2006 insgesamt 84 Studierende des 1. Studienjahres in sechs Seminargruppen teil. Zu Beginn des Wintersemesters 2005/2006 wurden die Studierenden mündlich im Unterricht und schriftlich durch einen Begleitbrief über die geplante Arbeit mit einem Portfolio informiert. Der Begleitbrief enthielt Angaben über den Sinn der Arbeit mit dem Portfolio (Dokumentation des „Was“ und des „Wie“ des Lernens), über die geforderte äußere und innere Form und über die Bewertungsmaßstäbe. Im Laufe des Semesters wurden die Studierenden regelmäßig dazu aufgefordert, die von der Lektorin für den Unterricht vorbereiteten Materialien sowie zusätzlich verwendetes Material in ihr Portfolio aufzunehmen. Am Ende des Wintersemesters 2005/2006 waren alle Studierenden verpflichtet, ihr Portfolio zur Bewertung abzugeben. Die Note für das Portfolio ging zu einem Drittel in die Seminarnote ein. Zu Beginn des Sommersemesters 2006 wurde den Studierenden mitgeteilt, dass die Führung und die Abgabe eines Portfolios nicht mehr obligatorisch sei. Die Seminarbeschreibung für das Seminar „Phonetische Übungen“ im Sommersemester 2006, die allen Studierenden ausgehändigt wurde, enthielt den folgenden Passus:

Im Wintersemester haben Sie die Arbeit mit dem Portfolio kennen gelernt. Diejenigen von Ihnen, für die das Portfolio eine sinnvolle Lernhilfe war, werden es bestimmt weiterführen. Wenn Sie wollen, können Sie mir Ihr Portfolio am Ende des Sommersemesters abgeben, um Ihre Seminarnote zu verbessern, falls Ihr Portfolio individuelle Lernbemühungen sowie Systematisierungs- bzw. Gestaltungsbemühungen zu erkennen gibt.

Um auszuloten, ob aus Sicht der Studierenden durch die Arbeit mit dem Portfolio Individualisierungseffekte bzw. allgemeine Auswirkungen auf Lernprozess und Lernerfolg auszumachen waren, bekamen die Studierenden im letzten Se-

minar des Sommersemesters den Auftrag, die untenstehende Frage zu beantworten. Damit die Ausführlichkeit und die Aufrichtigkeit der Antwort nicht durch unzureichende fremdsprachliche Kompetenz beeinträchtigt werden konnte, wurde um Beantwortung in polnischer Sprache gebeten³. Für die Beantwortung der jeweils für sie zutreffenden Frage hatten die Studierenden 20 Minuten Zeit.

*Liebe Studentin, lieber Student,
 Sie haben im Seminar „Phonetische Übungen“ mit einem Portfolio gearbeitet. Im Wintersemester 2005/2006 war dies Pflicht, im Sommersemester 2006 konnten Sie sich selbst dafür oder dagegen entscheiden. Mich interessiert, welche Erfahrungen sie mit Ihrem Portfolio gemacht haben. Bitte beantworten Sie eine der folgenden Fragen so ausführlich und so ehrlich wie möglich – in polnischer Sprache! Vielen Dank! ☺
 Warum haben Sie Ihr Portfolio auch im Sommersemester weitergeführt?
 oder: Warum haben Sie Ihr Portfolio nicht weitergeführt?*

Die offene Form der Frage wurde gewählt, um die Studierenden nicht durch die Art der Fragestellung zu lenken. Mich interessierte, ob auch ohne diesbezügliche Suggestion ein Individualisierungseffekt durch die Arbeit mit dem Portfolio von den Studierenden erkannt und benannt werden würde. Des Weiteren sind es die meisten der polnischen Studierenden nicht gewohnt, sich gegenüber einer in der Universitätshierarchie höherrangigen Person kritisch über ihr Studium betreffende Angelegenheiten zu äußern. Es war zu befürchten, dass bei einer Fragestellung wie „Worin sehen Sie die Vorteile und die Nachteile der Arbeit mit einem Portfolio im Phonetikunterricht?“ ausschließlich auf die Vorteile eingegangen werden würde, da im Allgemeinen davon auszugehen ist, dass Lehrende bestimmte Methoden deshalb anwenden, weil sie darin Vorteile für Lernprozesse sehen. Deshalb schien es mir günstiger, nach den persönlichen Gründen für die (Nicht-)Weiterführung bzw. die (Nicht-)Abgabe des Portfolios zu fragen. Die Studierenden wussten zum Zeitpunkt der Befragung, dass ihre Portfolios bereits begutachtet worden waren und die Seminarnoten bereits feststanden, kannten diese aber noch nicht.

Der Fragebogen wurde von 83 Studierenden bearbeitet. 56 der befragten Personen hatten ihr Portfolio weitergeführt und zur Bewertung abgegeben. 16 Personen gaben an, ihr Portfolio zwar weitergeführt, aber aus verschiedenen Gründen nicht abgegeben zu haben. 11 Personen begründeten im Fragebogen, warum sie ihr Portfolio nicht weitergeführt hatten.

- Studierende insgesamt: 84,
- Fragebogen ausgefüllt: 83 (100,00 %),
- Portfolio weitergeführt und abgegeben: 56 (67,47 %),
- Portfolio weitergeführt, aber nicht abgegeben: 16 (19,28 %),
- Portfolio nicht weitergeführt: 11 (13,25 %).

Insgesamt wurde die Arbeit mit dem Portfolio von 74 Studierenden (89,16%) positiv bewertet. Von den 27 Studierenden, die ihr Portfolio nicht zur Bewertung abgegeben bzw. gar nicht weitergeführt hatten, äußerten sich 9 nicht expli-

Irene Sperfeld, Individualisierung im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 23 S.

zit oder negativ zum Konzept des Portfolios. Im folgenden Abschnitt sollen nun diejenigen Studierendenaussagen näher betrachtet werden, die in Bezug auf das Forschungsinteresse – die Individualisierung im Phonetikunterricht mithilfe von Portfolios – besondere Relevanz besitzen.

3. Individualisierung durch die Arbeit mit Portfolios im Phonetikunterricht

Im Folgenden werden Aspekte herausgearbeitet, hinsichtlich derer die Arbeit mit dem Portfolio im konkreten Fall zu einer Individualisierung von Lernprozessen geführt hat. Zahlreiche Aussagen der befragten Studierenden deuten darauf hin, dass das Individualisierungspotential des Portfoliokonzepts in vielerlei Hinsicht erkannt und genutzt werden konnte (Abschnitt 3.1). Viele Studierendenaussagen beschreiben, wie sich die Arbeit mit dem Portfolio auf Lernprozesse und Lernerfolge ausgewirkt hat (Abschnitt 3.2). In Abschnitt 3.3 werden jene Aussagen der Studierenden in Augenschein genommen, die sich auf im konkreten Fall nicht ausreichend genutzte Individualisierungspotentiale des Portfoliokonzepts beziehen und damit Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Konzepts bieten.

3.1 Individualisierungseffekte der Arbeit mit Portfolios

Individuelles Arbeiten im Phonetikunterricht bedeutet, dass Lernende ausgehend von ihren je eigenen Bedürfnissen und Begabungen und von ihrem aktuellen Kenntnis- und Fertigkeitenstand geeignetes Text- und Übungsmaterial verwenden, um phonetisches und phonologisches Basiswissen zu erlangen und um ihre Aussprachekompetenz in den Bereichen der Intonation und der Artikulation zu erweitern. Durch die Arbeit mit Portfolios kann individuelles Arbeiten unterstützt werden, wie die folgenden Aussagen von Studierenden belegen.

3.1.1 Individuelle Auswahl der Portfolioinhalte

Durch die Möglichkeit, die Art und die Menge der zum Lernen verwendeten Zusatzmaterialien selbst zu bestimmen, entstanden Portfolios sehr unterschiedlichen Inhalts und Umfangs. Es fanden sich Texte, Übersichten und Bilder aus Lexika, (Fach-)Büchern und dem Internet, eigene Tabellen und Zeichnungen, eigene Mitschriften und Übungsblätter, selbst zusammengestellte Glossare, Stundenprotokolle, Transkriptionsproben etc. Ihren Bedarf an zusätzlichem Informations- und Übungsmaterial schätzten die Studierenden sehr verschieden ein.⁴

- (1) Das ständige Sammeln neuer Materialien hat mich zum systematischen Lernen motiviert.*
- (2) Das Portfolio umfasst sehr viel Sachen. Einige, die für mich nicht nützlich waren, habe ich nicht eingehftet.*
- (3) Ich habe keine zusätzlichen Materialien gebraucht.*

Irene Sperfeld, Individualisierung im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 23 S.

3.1.2 Individuelle Auswahl und Verwendung von Übungsmaterial

In diesem Zusammenhang ist besonders auf die von den Studierenden verwendeten zusätzlichen Übungsmaterialien einzugehen, da Ausspracheerwerb in den meisten Fällen auf kontinuierliches Üben angewiesen ist. Einige Studierende liehen sich im Laufe des Studienjahres phonetisches Übungsmaterial in Form von Kassetten, CDs, CD-ROMs und Videos aus und dokumentierten im Portfolio, welche Übungen aus welchen Materialien sie bearbeitet hatten.

(4) Das Portfolio hat mich zur ständigen Arbeit an meiner Aussprache motiviert.

Die Lektorin steht vor der Aufgabe, eine noch größere Zahl von Studierenden zur Festlegung individueller Übungsschwerpunkte, zur Auswahl entsprechenden Übungsmaterials und zum selbstständigen Üben anzuregen. Ein geeignetes Mittel hierfür könnte der Ausbau des Angebots der individuellen Lernberatung sein (siehe dazu Abschnitt 4.2).

3.1.3 Individuelle Systematisierung des Materials

Die Ordnung des Portfolios stand den Studierenden frei. Manche Portfolios wurden chronologisch sortiert, einige nach Themenbereichen, andere nach dem empfundenen Schwierigkeitsgrad der Themen und Übungen, wieder andere nach der Art der Materialien (z.B. Ausspracheregeln, Übungen, Tests, Zusatzmaterial).

(5) Ich konnte immer problemlos in meinen Notizen nachschauen, weil ich wusste, wo sich was befindet.

(6) Zum Portfolio darf/kann man immer neue Materialien hinzufügen, an welcher Stelle man möchte. In einem Heft hat man diese Möglichkeit nicht.

Die individuelle Systematisierung der Materialien im Portfolio hatte auch Einfluss auf die individuelle kognitive Systematisierung des Wissens.

(7) Außerdem hilft die Systematik, das Wissen ‚in den richtigen Schubladen‘ abzuspeichern.

(8) Es war für mich viel leichter zu lernen, weil ich alles nach Themen sortiert hatte.

Viele Studierende nahmen in ihr Portfolio Material aus anderen Fächern auf, die in thematischem Zusammenhang zu den im Phonetikunterricht behandelten Themen standen. So fügte beispielsweise eine Studentin beim Thema Fremdwortakzentuierung ein für die Veranstaltung „Einführung in die Sprachwissenschaft“ von ihr selbst erarbeitetes Referat zum Thema „Fremdwörter im Deutschen“ ein. Die Studentin hat an dieser Stelle etwas getan, was von Lehrenden bewusst angeregt werden sollte: Die Vernetzung verschiedener Sprach- bzw. Lernebenen.

Es gibt sehr enge Zusammenhänge, Abhängigkeiten zwischen morphologischen, syntaktischen, semantischen Strukturen [...] und der Phonologie – und damit der Aussprache –, auf die man bei Darstellung und Übung des einen wie des anderen nicht verzichten soll und kann. Tut man es [...] bleiben Chancen ungenutzt, dem Lernenden die Orientierung innerhalb der Sprachebenen zu erleichtern, Regeln für den Sprachgebrauch erkennbar und nutzbar zu machen – und zudem den Unterricht interessant und lebendig zu gestalten (Hirschfeld 1995: 13).

3.1.4 Individuelle Visualisierungen

Im Phonetikunterricht wird phonologisches und phonetisches Grundlagenwissen in dem Maße vermittelt, in dem es als Basis für bewusstes Üben sinnvoll ist. Das Portfolio regt Lernende dazu an, ihrem Lerntyp bzw. ihren Lernbedürfnissen entsprechende Formen der Visualisierung von Wissensinhalten zu finden. Aber auch Übungen gewinnen durch Visualisierung. Als Beispiel hierfür sei die Kennzeichnung von Sprechmelodieverläufen genannt.

(9) Das, was für mich wichtig war, habe ich bunt markiert, und auf diese Weise hatte ich mehr Lust zum Lernen.

3.1.5 Individuelle Gestaltung des Portfolios

Durch die offene Formulierung der Vorgabe, das Portfolio „zu gestalten“, konnten die Studierenden selbst entscheiden, welche Mittel und welchen Aufwand sie für die Gestaltung des Portfolios verwenden wollten. Abgegeben wurden dann auch auf sehr unterschiedliche Art gestaltete Portfolios.

(10) Ich mag solche künstlerischen Tätigkeiten wie die Auswahl der Farbe des Portfolios und der Farben der Zettel sowie das Entwerfen des Deckblatts.

Bei der Bewertung legte die Lektorin lediglich Wert auf die Zweckmäßigkeit der Gestaltung und auf erkennbare Bemühungen um einen individuellen Stil. Die Gestaltung sollte das individuelle Lernen unterstützen und nicht ersetzen. Allerdings muss der vornehmlich pädagogische (und weniger ästhetische) Anspruch unmissverständlich kommuniziert werden, wie Zitat 11 beweist:

(11) Ich denke, dass die Portfolios im Wintersemester etwas zu streng bewertet wurden. Es hat nicht ausgereicht, das Datum auf jedem Blatt und zusätzliche Materialien zu haben, um eine Fünf [in polnischen Universitäten die beste Note, I.S.] zu bekommen. Für eine Fünf musste alles schön sein, bunt bemalt und verziert, und ich mache bei solchen Spielereien nicht gern mit.

Bei der Einführung in die Arbeit mit dem Portfolio muss deutlich gemacht werden, dass es nur insofern um „Spiel“ geht, als dass manchen Lernenden das sozusagen „spielerische“ Gestalten des Portfolios beim Lernen helfen kann, dass

aber Portfolios ohne „spielerische“ Elemente der Gestaltung für Lernende entsprechender Lerntypen ebenso hilfreich sein können.

3.1.6 Schaffung eines individuellen Produkts

Der Nutzen von durch das Aussprachetraining im Phonetikunterricht erweiterten Aussprachekompetenzen erschließt sich Lernenden in der Sprachpraxis eher hintergründig und wird daher sowohl von den Lernenden selbst als auch von Lehrenden (und Prüfenden) oft unterbewertet. Dadurch wird die Identifizierung mit individuellen Lernerfolgen und die Motivation für weiteres Lernen erschwert. Aus phonetikdidaktischer Sicht ist es daher sinnvoll, Lernprozesse und Lernleistungen in einem greifbaren Produkt wie dem Portfolio sichtbar zu machen.

Wenn sich Menschen bei der Schaffung eines Produkts schöpferisch verwirklichen können, erhöht sich der Identifikations- und Motivationseffekt noch weiter, weil sich die Lernenden umso stärker im Produkt ihrer Arbeit wiederfinden. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass das Portfolio seine den Lernprozess und die Lernerfolge dokumentierende Funktion behält und nicht selbst zum eigentlichen Ziel des Unterrichts wird. Im folgenden Beispiel führt eine Studentin ihre Freude an der Arbeitsform auf die Möglichkeit zur individuellen Verwirklichung in einem Produkt zurück:

(12) Ich will nicht verheimlichen, dass mir das viel Spaß gemacht hat, weil ich durch die Arbeit am Portfolio meine künstlerische Begabung entdecken konnte.

Die Freude an der Portfolioarbeit, der Stolz auf ihr Portfolio und die daraus erwachsende Motivation werden in vielen Antworten der Studierenden hervorgehoben.

(13) Das Portfolio bringt nicht nur Nutzen, sondern auch Freude.

(14) Außerdem denke ich, dass mir mein Portfolio ein wunderbares Andenken für mein ganzes Leben sein wird, weil ich nicht vorhabe, es wegzuzwerfen.

(15) Eine solche komplexe und farbenfrohe Informationsquelle wird mir auf meinem weiteren Lernweg bestimmt nützlich sein.

3.1.7 Individuelles Feedback

Selbstgesteuertes Lernen im Bereich des Ausspracheerwerbs ist auf die Begleitung durch phonetisch-phonologisch, methodisch-didaktisch und psychologisch geschulte Lehrende angewiesen. Ein wichtiger Bestandteil der Begleitung sind regelmäßige Rückmeldungen über Lernerfolge und Lernerfordernisse. Portfolios bieten eine gute Basis für ein informatives Feedback, das wirkungsvoller als unspezifisches Lob ist. Lehrende werden anhand der Portfolios in die Lage versetzt, detaillierten Einblick in das „Wie“ des Lernens einer Person zu gewinnen und daraus die nächsten individuellen Begleitungsschritte abzuleiten.

3.2 Auswirkungen der Arbeit mit Portfolios auf Lernprozesse und Lernerfolge

Die Individualisierung des Unterrichts zielt auf die Entwicklung und Anwendung individueller bzw. dem eigenen Lerntyp entsprechender Lernstrategien. Deshalb kann als gelungener Aspekt der Individualisierung auch angesehen werden, wenn Studierende beispielsweise angeben, dass sie durch das Portfolio das Lernen gelernt hätten. Die von den Studierenden beschriebenen allgemeinen Auswirkungen der Arbeit mit dem Portfolio auf den Lernprozess sollen im Folgenden betrachtet werden. Dass ein in diesem Beitrag lediglich aufgrund der Aussagen der Studierenden vermuteter erhöhter Lernerfolg tatsächlich auf die Arbeit mit dem Portfolio bzw. auf die Individualisierung des Unterrichts zurückzuführen ist, wird hier zwar nicht bewiesen (dazu bedarf es detaillierterer und umfassenderer Erhebungen), aber doch zumindest nahegelegt.

Viele Studierende bewerteten das Konzept des Portfolios im Allgemeinen positiv. Auch von den 27 Studierenden, die ihr Portfolio aus verschiedenen Gründen nicht abgegeben oder weitergeführt hatten, wurde die Idee, im Phonetikunterricht mit einem Portfolio zu arbeiten, nicht durchweg abgelehnt. Bei 39 von 83 Studierenden enthielt die Antwort auf die Frage, warum sie das Portfolio (nicht) weitergeführt hatten, eine der folgenden Aussagen⁵:

- *Das Portfolio ist eine (sehr) gute Idee/Methode. (22),*
- *Das Portfolio ist allgemein (sehr) hilfreich/nützlich/sinnvoll. (14),*
- *Das Portfolio ist ein gutes Lernwerkzeug/eine unentbehrliche Lernhilfe. (2),*
- *Es lohnt sich, ein Portfolio zu führen. (1).*

Als herausragender Vorteil der Arbeit mit einem Portfolio wurde von fast allen Studierenden genannt, dass dadurch das Lernen erleichtert würde. Dafür gaben sie zahlreiche Gründe an, die der folgenden Übersicht zu entnehmen sind:

Durch das Portfolio geht das Lernen schneller / leichter / müheloser / systematischer bzw. ist das Lernen interessanter / bequemer / komfortabler / angenehmer,

- *weil alles Wichtige an einem Ort gesammelt ist/weil durch die Ordnung Materialien und Informationen leicht und schnell wiederzufinden sind/weil nichts verloren gehen kann (40),*
- *weil mir die thematische Ordnung/die Reihenfolge/die Systematik/die Übersichtlichkeit der Materialien/das Inhaltsverzeichnis hilft (38),*
- *weil es eine angenehme Beschäftigung/eine spannende Aufgabe ist bzw. weil es Freude/Spaß macht, ein Portfolio zu führen (17),*
- *weil das Portfolio Vorteile gegenüber einem normalen Heft hat, z.B. ist nachträgliches Einheften/Umsortieren von Materialien möglich (4),*
- *weil die farbige Gestaltung hilfreich ist (4),*
- *weil die Systematik des Portfolio dabei hilft, das Wissen systematisch abzuspeichern (3),*

Irene Sperfeld, Individualisierung im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 23 S.

- weil das Portfolio hilft, große Mengen an Informationen zu bewältigen (2),
- weil es keine schwierige Aufgabe ist, ein Portfolio zu führen (2),
- weil ich nicht in vielen Büchern nach Informationen suchen muss (1),
- weil ich keine schweren Bücher mitbringen muss (1),
- weil das Portfolio ansehnlicher als „graue“ Bücher ist (2),
- weil ich durch das Portfolio mehr Lust zum Lernen habe (1).

Auch weitere Vorteile der Arbeit mit dem Portfolio wurden benannt. Neben der Chance, ihre Seminarnote zu verbessern, beschrieben zum Beispiel einige Studierende als Vorteil, dass sie beim Ergänzen des Portfolios sozusagen „automatisch“ gelernt hätten.

Weitere Vorteile der Arbeit mit einem Portfolio:

- Durch das Portfolio war die Klausurvorbereitung leichter/effektiver. (27),
- Das Portfolio gab mir die Chance, meine Seminarnote zu verbessern. (20),
- Durch das Portfolio wurde die Vorbereitung auf die Seminare leichter. (5),
- Beim Ergänzen/Ordnen des Portfolio habe ich „automatisch“ gelernt/habe ich „nebenbei“ meine Deutschkenntnisse verbessert. (4),
- Durch das Portfolio habe ich mein Wissen gefestigt und vertieft. (4),
- Das Portfolio ist wie ein Lehrbuch/wie die Kurzversion eines Lehrbuchs. (4),
- Mein Portfolio ist eine gute Erinnerung/ein wunderbares Andenken an das Phonetik-Seminar. (2).

In zahlreichen Aussagen benennen die Studierenden, dass die Arbeit mit dem Portfolio Auswirkungen auf ihre Lernmotivation hatte. Durch das Portfolio fühlten sie sich beispielsweise zu systematischer und zu zusätzlicher Arbeit motiviert.

Das Portfolio hat mich motiviert

- zum (systematischen) Arbeiten/Lernen/Wiederholen (7),
- zur Suche nach zusätzlichen Materialien (6),
- zur Vorbereitung auf die Klausur (2),
- zu zusätzlichen Übungen (2),
- zur selbstständigen Arbeit (1),
- zur ständigen Arbeit an meiner Aussprache (1).

Wie wohl jedes didaktische Konzept spricht auch das Portfolio nicht alle Lernenden gleichermaßen an. Nicht alle Studierenden empfanden die Arbeit mit dem Portfolio im konkreten Fall als hilfreich, wie das folgende Zitat zeigt:

(16) *Ich bin der Meinung, dass ein Portfolio einen Studenten systematischer macht. Aber außer, um alles in Ordnung zu haben, brauche ich kein Portfolio, z.B. zum Lernen. Das ist nur eine zusätzliche Pflicht. Ich habe nichts dagegen, aber für mich ist das nicht notwendig.*

Von vielen Studierenden wird der hohe Zeitaufwand erwähnt, den das Führen eines Portfolios erfordert und der nur gerechtfertigt scheint, wenn ein entsprechend hoher Nutzen entsteht. Lernprozess und Lernerfolg in einem bestimmten Fach hängen in hohem Maße auch vom Engagement der lernenden Person ab. Einige Studierende äußern sich dazu unumwunden:

(17) *Ich bin der Meinung, dass die Ursache dafür, dass ich es aufgegeben habe, ein Portfolio zu führen, einfach meine Faulheit ist.*

(18) *Wenn wir frei entscheiden dürfen, dann sind wir in der Mehrheit faul, wofür ich ein Beispiel bin.*

3.3 Konzeptionelle Entwicklungspotentiale

Im Folgenden soll analysiert werden, was den Aussagen der Studierenden darüber zu entnehmen ist, inwiefern der Einsatz des Portfolios in diesem konkreten Fall verändert bzw. verbessert werden muss, damit er in höherem Maße zur Individualisierung im Phonetikunterricht beiträgt.

3.3.1 Vielfalt ermöglichen

Die erlaubte und erwünschte Vielfalt der im Phonetikunterricht verwendeten Portfolios kann durch Lehrende nicht oft genug betont werden. Dies gilt besonders in (Lern-)Kulturen, für die ein hohes Streben nach Homogenität charakteristisch ist. Der Einsatz von Portfolios soll das Individuum in seinen individuellen Lernbedürfnissen unterstützen. Die folgende Aussage einer Studentin zeigt den Idealfall:

(19) *Das Portfolio ist für mich eine Art Lehrbuch, aus dem ich lerne. Ich kann selbst entscheiden, was darin ist, in welcher Reihenfolge, wie, was ich brauche und was nicht. Weil ich alles selbst ordne, präge ich es mir leichter ein.*

Die Antworten einiger Studierender lassen erkennen, dass die Form des Portfolios, die im beschriebenen Praxisfall gefordert wurde (eine selbstständig systematisierte und gestaltete Mappe), nicht für alle Studierenden gleichermaßen geeignet war.

(20) *Ich bekomme es nicht hin, alles in eine schöne Form zu bringen. In meinem Fall (Rechtschreibschwäche) würde das Portfolio einen schlechten Eindruck von meiner Person hinterlassen.*

Dieser Person würde die Erstellung eines elektronischen Portfolios, das in der Mehrzahl aus Audiodateien bestehen könnte, vermutlich größere Chancen zur Identifikation mit dem Konzept des Portfolios bzw. größere Lernchancen bieten.⁶

(21) Ich kann so was leider nicht so richtig. Ich glaube, das ist mehr was für Frauen.

In Aussage 21 spricht ein Student ein Problem an, das die Portfolioarbeit in hohem Maße behindern kann: In vielen Kulturen entspricht es nicht dem männlichen Selbstbild, sich um Ordnung, Systematisierung oder gar Gestaltung zu bemühen. Im Gespräch drückt es ein anderer Student noch deutlicher aus:

(22) Es ist einfach peinlich, als Mann ein schönes Portfolio zu haben!

Auch die Auswertung der Fragebögen bestätigt dies: Von 8 männlichen Studierenden hatte nur einer sein Portfolio zur Bewertung abgegeben. Die 7 anderen Studenten gaben als Gründe, das Portfolio nicht weitergeführt bzw. nicht abgegeben zu haben, die folgenden an:

- *Faulheit (3),*
- *keine Pflicht (2),*
- *aus ästhetischen Gründen (2),*
- *Ordnung zu halten, ist schwierig (2),*
- *kann so was nicht (1),*
- *das ist mehr was für Frauen (1),*
- *Rechtschreibschwäche (1),*
- *fehlendes Unterrichtsmaterial (1),*
- *kein zusätzliches Material gesammelt (1),*
- *nicht an Verbesserung der Note interessiert (1).*

Auch hier hilft möglicherweise der nachdrückliche Hinweis, dass es nicht eine allgemeingültig richtige Form gibt, sondern lediglich eine für die jeweilige Person geeignete Form. Bei der Bewertung des Portfolios müssen besonders Lehrerinnen darauf achten, dass sie nicht unbewusst eine „Frauenästhetik“ als Bewertungsmaßstab ansetzen.

(23) Ich habe im zweiten Semester auch ein Portfolio geführt, aber ich hatte Angst (wie immer), dieses Portfolio abzugeben, weil ich nicht sicher war, ob ich es gut gemacht habe. Einige Personen hatten im Portfolio so viel zusätzliche Informationen, dass diese Portfolios wie große wissenschaftliche Bücher aussahen.

(24) Das Material, das wir von Ihnen bekommen haben, war verständlich und ich habe keine zusätzlichen Materialien gebraucht. Außerdem fand ich es sinnlos, aus Büchern Seiten zu kopieren, die ich nicht verstehe.

Die Zitate 23 und 24 machen auf zwei weitere im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit wichtige Aspekte aufmerksam: Das Postulat der erlaubten Vielfalt muss auch für den Umfang gelten. Wollen Lehrende die Selbstständigkeit Lernender fördern, müssen sie auch akzeptieren, dass sich Lernende dafür entscheiden, wenig oder gar kein zusätzliches Material zu benutzen, weil ihnen dies nicht nötig oder gar kontraproduktiv erscheint. Nicht jedem hilft viel auch viel!

Aussage 24 benennt zudem ein Missverständnis, dem Lernende (und Lehrende) unterliegen können: Ziel ist es nicht, ein Portfolio mit einer großen Menge kopierter Fachbuchseiten zu füllen. Die im Portfolio enthaltenen Materialien sollen zum Lernen verwendet und nicht nur abgeheftet werden. Im Wintersemester habe ich die Studierenden auf dieses Missverständnis durch folgende Randbemerkung hingewiesen:

Haben Sie diesen Text gelesen oder nur kopiert? ;-)

In den Portfolios des Sommersemesters waren dann deutlich weniger unbearbeitete Texte zu finden, was daran zu erkennen war, dass die Portfolios insgesamt dünner und die eingehafteten Materialien mit mehr handschriftlichen Markierungen, Randbemerkungen, Fragezeichen etc. versehen waren.

3.3.2 Selbstreflexion anregen

Ein wesentliches Ziel der Arbeit mit Portfolios stellt die Förderung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Lernprozesse dar, die als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen gilt. Da der Ausspracheerwerb in seiner Individualität und Komplexität auf Selbststeuerung durch die Lernenden angewiesen ist, sollte der Einsatz von Portfolios im Phonetikunterricht die Entwicklung und die Nutzung der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion als wichtiges Ziel verfolgen.

(25) Wenn man sich die bereits gemachten Übungen ansieht, kann man die eigenen Fehler sehen, und die Tests usw. helfen uns, das eigene Wissen bzw. dessen Fehlen kritisch zu betrachten. Anhand der Übungen und Tests können wir unsere eigenen Stärken einschätzen und können feststellen, woran wir noch arbeiten müssen.

Im beschriebenen Praxisbeispiel deuten die Antworten der Studierenden darauf hin, dass das Potential der Förderung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Lernprozesse noch bei weitem nicht ausgeschöpft wurde. Zu wenige Studierende erwähnen, dass sie durch das Portfolio zur kritischen Betrachtung ihres Lernweges angeregt wurden. Für viele stellt das Portfolio lediglich eine Mappe zum Sammeln von Arbeitsblättern und zusätzlichen Materialien dar. Winter (2004: 189) beschreibt eine Gefahr, der die Arbeit mit Portfolios unterliegt, folgendermaßen:

„Manchmal ist damit lediglich eine Mappe bezeichnet, in der alle möglichen Kursprodukte von Schülern gesammelt werden. Fast ähnelt sie dann einem Kurshefter, einem Arbeitsjournal oder einem Arbeitsheft. Diese sollten indes nicht als Portfolio bezeichnet werden, wenn keine reflexive Praxis damit verbunden ist und keine Auswahl unter dem Gesichtspunkt der Dokumentation der Leistung bzw. der Leistungsentwicklung stattfindet.“

Für ein Portfolio im Phonetikunterricht, das über den Zeitraum von ein bis zwei Semestern als Lernhilfe und als Bewertungsgrundlage dienen soll, ist m.E. eine Auswahl unter dem Gesichtspunkt der Dokumentation der Leistung bzw. der Leistungsentwicklung nicht notwendig, wohl aber die mit dem Portfolio verbundene reflexive Praxis, weil gerade diese der Bewusstwerdung des Individuums bzw. der Individualisierung dient. Selbstreflexion in Bezug auf Lernprozesse kann beispielsweise angeregt werden durch:

- einen Fragebogen, der zu Beginn der Arbeit Vorerfahrungen mit dem Ausspracheerwerb bzw. mit der Phonetik/Phonologie des Deutschen und anderer erlernter Fremdsprachen abfragt,
- einen Lernvertrag, in dem Lernziele und Lernschritte bzw. Formen der Lernbegleitung vereinbart werden, die später überprüft werden können (vgl. Abschnitt 4.3),
- einen Fragebogen zur Ermittlung von Lerntypen/Lernstrategien,
- Formblätter, auf denen der Verlauf einzelner Übungsphasen dokumentiert werden kann,
- Formblätter, die das Führen von Stundenprotokollen erleichtern,
- Formblätter, die zum Führen eines Lerntagebuchs anregen,
- Fragebögen, die Zwischenreflexionen ermöglichen,
- einen Fragebogen am Ende eines Lernabschnitts, durch den der Rückblick auf Lerninhalte und Lernwege angeregt wird,
- einen Selbstbeurteilungsbogen für das Portfolio,
- einen Kriterienkatalog für die Bewertung des Portfolios,
- einen Fragebogen zur Unterrichtsevaluation/Seminarevaluation,
- schriftliche Rückmeldungen Lehrender.

Als ein mögliches Mittel zur Anregung von Selbstreflexion wurden Seminar-evaluationen genannt. Durch die Aufforderung zur Evaluation ihres Unterrichts zeigen Lehrende, dass sie sich in Bezug auf Unterrichtsgestaltung und Lernbegleitung selbst auf einem Weg des Lernens befinden. Die Fehler, die auf diesem Lernweg per definitionem gemacht werden, können als Anlass zum Weiterlernen – in diesem Fall zur veränderten Unterrichtsgestaltung – genommen werden.

3.3.3 *Transparent bewerten*

Die Bewertung der Arbeit mit dem Portfolio stellt für Lehrende eine Herausforderung dar. Nach welchen Kriterien sollen Produkte, die Lernende vornehmlich

zur Unterstützung ihres individuellen Lernprozesses schaffen, bewertet werden? Eine Studentin bringt das Problem auf den Punkt:

(26) Ich bin der Meinung, dass die Art und Weise, wie wir unser Portfolio führen, unsere Sache ist, weil davon schließlich abhängt, wie wir uns auf die Klausur vorbereiten können. Es gibt also keine Notwendigkeit, es überprüfen zu lassen.

Im geschilderten Praxisbeispiel wurde das Portfolio im ersten Semester bewertet: Ich wollte die Studierenden dazu verpflichten, die Arbeit mit dem Portfolio kennen zu lernen und auszuprobieren, um sich dann im zweiten Semester bewusst dafür oder dagegen entscheiden zu können. Die in zahlreichen Schuljahren gefestigte traditionelle Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden berücksichtigend konnte ich davon ausgehen, dass ohne den durch eine Note entstehenden Leistungsdruck nur wenige Studierende der Empfehlung, ein Portfolio zu führen, Folge geleistet hätten.

Sollen Portfolios bewertet werden, müssen die Bewertungskriterien von Anfang an transparent gemacht werden. Winter (2004: 203) schlägt zudem vor, Lernende entlang vorgegebener Fragen einen Begleitbrief zum Portfolio schreiben zu lassen. In der Bewertung des Portfolios können folgende Aspekte Berücksichtigung finden:

- Sind die durch die Lehrende für den Unterricht bereitgestellten Materialien vollständig enthalten?
- Wurden die geforderten Hausaufgaben angefertigt? Wurden die Arbeitsblätter ausgefüllt?
- Wurde zusätzliches Informations- und Übungsmaterial ins Portfolio aufgenommen? Wurde dieses Material benutzt?
- Wenn kein zusätzliches Material ins Portfolio aufgenommen wurde: Wie wird dies begründet? (Begleitbrief)
- Ist eine Systematik erkennbar? Wie wird diese begründet? (Begleitbrief)
- Gibt es eine Inhaltsübersicht?
- Gibt es Visualisierungen?
- Gibt es sonstige Gestaltungsbemühungen?
- Wie schätzt die Lernende selbst ihren Lernprozess ein und welche Schlussfolgerungen zieht sie für die nächste Lernetappe? (Begleitbrief)
- Wie schätzt die Lernende ihre Arbeit mit dem Portfolio ein? (Begleitbrief)
- Wie beurteilt die Lernende ihr Portfolio? (Begleitbrief)

4. Weitere Ansätze zur Individualisierung im Phonetikunterricht

Die Arbeit mit Portfolios wurde als eine mögliche Methode zur Individualisierung im Phonetikunterricht beschrieben. Als ein für den Phonetikunterricht unerlässlicher Portfolioinhalt wurden eigene Tonaufnahmen der Lernenden

genannt, auf die in Abschnitt 4.1 wegen ihrer den individuellen Lernprozess in hohem Maße unterstützenden Wirkung noch einmal gesondert eingegangen werden soll. Phonetik-Portfolios bieten eine hilfreiche Grundlage für die individuelle Lernberatung, deren Potenzial für die Ausspracheschulung in Abschnitt 4.2 erläutert wird. Portfolios unterstützen Lernende dabei, systematisch zu arbeiten und sich der individuellen Systematik ihres Lernens bewusst zu werden. Ein bewusstes systematisches Vorgehen umfasst das Bemühen der Lernenden, sich Ziele zu setzen und geeignete Wege zur Zielerreichung einzuschlagen. Dieser Prozess kann sowohl im Unterricht als auch in der Lernberatung durch Lernverträge begleitet werden. In Abschnitt 4.3 soll das Konzept des Lernvertrags vorgestellt werden. In Abschnitt 4.4 wird methodische Vielfalt als eine weitere Möglichkeit beschrieben, Lernprozesse im Phonetikunterricht zu individualisieren.

4.1 Eigene Tonaufnahmen

Die Arbeit mit eigenen Tonaufnahmen der Lernenden ist für den Phonetikunterricht unerlässlich. Die Lernenden sollten sowohl Minimalpaare (die sich zur Überprüfung einzelner Laute eignen) als auch vorgelesene Texte und freie Äußerungen (die intonatorische Schwierigkeiten erkennen lassen) aufnehmen. Durch die Anfertigung eigener Tonaufnahmen kommt es in mehrfacher Hinsicht zu Individualisierungseffekten:

- Schon die Vorbereitung auf die Aufnahme ist bei vielen Lernenden mit einer intensiven individuellen Übungsphase verbunden, weil sie auf der Aufnahme, die sie abgeben, möglichst wenige Fehler machen wollen.
- Die Lernenden können in Kleingruppen die eigenen oder fremde Aufnahmen anhören, eine individuelle Fehleranalyse vornehmen und entsprechende Übungsempfehlungen für die jeweilige Person erarbeiten. Nach meiner Erfahrung sind Studierende dazu in der Lage, wenn sie durch Hörübungen vorbereitet und durch Analysebögen unterstützt werden. Ein Diagnosebogen, der sich zur zielgruppenspezifischen Modifikation eignet, findet sich bei Dieling & Hirschfeld (vgl. 2000: 198).
- Außerdem ermöglichen Tonaufnahmen den Vergleich der Aussprachefertigkeit zu Beginn und am Ende einer mehrmonatigen Übungsphase, was den Prozesscharakter des Lernens verdeutlichen und sich günstig auf die Motivation für die nächste Übungsphase auswirken kann.
- Tonaufnahmen dienen Lehrenden zur Analyse des Lernstands einzelner Personen. Die Analyse der Tonaufnahmen liefert wertvolle Hinweise für die Planung des Unterrichts und für die individuelle Lernberatung.

4.2 Individuelle Lernberatung

Ein geeignetes Mittel zur Individualisierung ist die individuelle Lernberatung. Kleppin (vgl. 2004: 3) listet sechs verschiedene Organisationsformen von Sprachlernberatung auf, von denen sich zum Zwecke der Individualisierung im Phonetikunterricht m.E. die folgenden drei anbieten:

Irene Sperfeld, Individualisierung im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 23 S.

- Lehrende gestalten den Unterricht so, dass die Reflexion des eigenen Lernens ein Bestandteil des Unterrichts wird, indem regelmäßige Lernberatungselemente in den Unterricht eingebaut werden.⁷
- In Peerbesprechungen beraten sich Lernende gegenseitig, indem sie gemeinsam ihre Tonaufnahmen analysieren, den Übungsbedarf ermitteln und nach geeignetem Übungsmaterial suchen. Durch entsprechende Hörübungen können meiner Beobachtung nach Lernende darauf vorbereitet werden, ihre eigenen und die Aussprachefehler ihrer Peers zu erkennen und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen.
- Der Lehrende steht neben den normalen Unterrichtsstunden für die individuelle Lernberatung zur Verfügung. Kleppin bezeichnet diese Form als „kursbegleitende face-to-face-Beratung“ (2004: 3). Für viele Lehrende mag diese Beratungsform aus Zeitmangel nicht anzuwenden sein. Ein Ausweg ist, einen Teil der Unterrichtszeit so zu gestalten, dass die Lerngruppe, ggf. in Kleingruppen, selbstständig arbeitet, während die Lehrende Einzel- oder Paargespräche mit Lernenden führt.

In den Lernberatungsgesprächen zwischen einzelnen Lernenden und Lehrenden, die im Unterricht oder unterrichtsbegleitend stattfinden, werden die je individuellen Lernbedürfnisse zum Thema gemacht. Ein Grundprinzip dabei ist, die Lernenden selbst nach ihrer Meinung und Einschätzung zu fragen. Beratung geht von Selbstwahrnehmung aus, die durch Fremdwahrnehmung hinterfragt und ggf. verändert wird. Hinweise zur Gesprächsführung in individuellen Lernberatungsgesprächen finden sich beispielsweise bei Mehlhorn (2006).

Die nicht nur aus Gründen der Zeitersparnis empfehlenswerte Beratung von zwei Lernenden gleichzeitig läuft dem Individualisierungsbestreben keineswegs zuwider. Aus der paarweisen Lernberatung ergeben sich durch Synergieeffekte besondere individuelle Lerneffekte. So schulen Lernende das kritische Hören unter phonetischem Aspekt, wenn sie aufgefordert werden, die Ausspracheschwierigkeiten des Peers zu beschreiben. Sie erleben, dass die andere Person ähnliche oder andere Probleme beim Erlernen der Aussprache hat, wodurch die Einsicht wachsen kann, dass Fehler als Etappen innerhalb von Lernprozessen zu betrachten sind und dass es darauf ankommt, Fehlerursachen zu erkennen und die Fehler individuell zu beheben. In jeder Beratungssitzung werden konkrete Lernschritte vereinbart, die in einem Lernvertrag festgehalten werden können (vgl. dazu Abschnitt 4.3 und Sperfeld 2004). Es wird das Angebot ausgesprochen, nach einer bestimmten Zeit erneut zur Beratung zu kommen, um den Übungsverlauf, die Übungserfolge und etwaige Schwierigkeiten zu besprechen und um sich ggf. modifizierte oder neue Ziele zu setzen.

4.3 Lernverträge

Der Lernvertrag, häufig auch als Lernkontrakt oder Lernvereinbarung bezeichnet, ist ein Konzept, das sich zur Ergänzung der Arbeit mit dem Portfolio anbietet. Ein Bestandteil des Lernvertrags kann die Selbstverpflichtung zur Führung eines Portfolios sein. Umgekehrt kann der Lernvertrag als ein den Lernprozess

Irene Sperfeld, Individualisierung im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 23 S.

dokumentierendes Schriftstück ins Portfolio Eingang finden. Asselmeyer (1981) formuliert eine Definition des Lernvertrags, die als Grundlage für die Betrachtung des Einsatzes von Lernverträgen im Phonetikunterricht dienen soll:

Lernkontrakte bezeichnen schriftliche Vereinbarungen zwischen Lernern und Lehrenden ohne Rechtsfolgen. In den Lernkontrakten werden mindestens folgende Punkte festgelegt: lang- und mittelfristige Lernziele, kurzfristige aktuelle Lernziele, die zum Erreichen der Lernziele erforderlichen Lernaktivitäten (einschließlich Sozialphasen, Hilfsmittel), ein Zeitplan, Verfahren und Methoden der Evaluation, mögliche Anschlussaktivitäten (23f.).

Lernverträge werden also zwischen Lernenden und Lehrenden geschlossen und regeln das „Was“ und das „Wie“ des Lernens und der Lernbegleitung. In den Lernvertrag fließen einerseits die Lernbedürfnisse der Lernenden ein, andererseits aber auch die Lehranliegen der Lehrenden, die sich beispielsweise aus dem Curriculum ergeben. So einfach dies klingt, so kompliziert ist es in der Praxis: Der Einsatz von Lernverträgen wird häufig dadurch erschwert, dass sowohl Lernende als auch Lehrende ungeübt in der Aushandlung von Lern- und Lehranliegen sind. Beide Seiten haben dies zumeist in keiner der von ihnen durchlaufenen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gelernt. In der Universität setzt sich fort, was in der Schule und durch außerschulische Erfahrungen angelegt wird: Lernende geben die Verantwortung für ihr Lernen häufig an Lehrende ab. Sie drängen unbewusst und bewusst, implizit und explizit auf Vorgaben, Arbeitsanweisungen, Kontrollen, Leistungsdruck und Sanktionen, weil sie mit Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens unzureichend vertraut sind. Lehrende übernehmen die komplementäre Rolle: In der Annahme und aus der Erfahrung, dass Studierende sonst in der Regel überfordert sind, erteilen sie Anweisungen und üben Kontrolle aus – oft mehr, als ihnen selbst lieb ist. Sie tun dies, obwohl (akademische) Lehre eigentlich nicht von einem hierarchischen Verständnis von Lehren und Lernen ausgeht, sondern davon, dass Lernende in hohem Maße zur Selbststeuerung ihrer Lernprozesse fähig sind (vgl. Graeßner 2002: 2f.). Sind sie dies jedoch in der Realität (noch) nicht, kann der Einsatz von Lernverträgen ein Schritt auf dem Weg der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen sein.

Diesen Schritt gerade im Phonetikunterricht zu gehen, scheint aus zwei Gründen besonders sinnvoll zu sein. Zum einen ist Ausspracheschulung mehr noch als andere Lernbereiche auf Individualisierung und damit auf Selbststeuerung durch die Lernenden angewiesen (siehe Abschnitt 1). Durch den Einsatz von Lernverträgen können Lehrende günstigere Wirkungsbedingungen für künftigen Phonetikunterricht schaffen, da sie die Selbststeuerungskompetenz der Lernenden stärken. Zudem ist die Notwendigkeit der Selbststeuerung von Lernprozessen im Fach Phonetik vergleichsweise leicht erkennbar, da die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der Lernbedürfnisse sozusagen „nicht zu überhören ist“.

4.4 Schlussbemerkungen: Methodenvielfalt

Individualisierung bedeutet, Individuen verschiedenen Lerntyps auf möglichst vielen Sinneskanälen anzusprechen. In der Literatur finden sich zahlreiche Vorschläge für die dementsprechend vielfältige methodische Gestaltung des Phonetikunterrichts (vgl. z.B. Behme-Gissel 2005, Bunk 2005, Dieling & Hirschfeld 2000, Hirschfeld & Reinke 1998, Jenkins et al. 2003). Inzwischen ist es möglicherweise nicht mehr der Mangel an didaktischen Konzepten, sondern der Mangel an Experimentierfreude und Risikobereitschaft, der Lehrende daran hindert, den Phonetikunterricht methodisch vielfältig zu gestalten. Wie wäre es zum Beispiel mit dem Vorsatz, in jeder Unterrichtsstunde mindestens eine Übung auf den Füßen stehend durchzuführen? Und mindestens einmal die Hände zu benutzen – und zwar nicht zur Produktion von Schrift, sondern von Rhythmus?

Individualisierung ist nicht allein die Aufgabe der Lehrenden: Wer Lernende in ihren individuellen Lernbedürfnissen ernst nimmt und fördern möchte, der ermutigt sie, sich selbst zu fragen, was sie hinsichtlich ihres Lernens brauchen – auch bzw. ganz besonders im Phonetikunterricht.

Literatur

- Arnold, Rolf & Schüßler, Ingeborg (1998), *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Asselmeyer, Ernst (1981), *Konzept und Praxis des Kontraktlernens*. Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 6. Nörten-Hardenberg.
- Bärenfänger, Olaf & Ionica, Lavinia (2006), Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2), 18 pp. [On-line: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Baerenfaenger_Ionica1.htm. 27.09.2006]
- Behme-Gissel, Helma (2005), *Deutsche Wortbetonung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: iudicium.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- Bunk, Gerhard (2005), *Phonetik aktuell. Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000), *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Graefner, Gernot (2002), Der Lehr-/Lern-Vertrag. In: Brigitte Berendt; Hans-Peter Voss & Johannes Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. C2.3. Stuttgart: Raabe, 1-28.

- Gutenberg, Norbert (1996), Grundzüge einer Methodenlehre der Sprecherziehung. In: Siegrun Lemke & Susanne Thiel (Hrsg.), *Sprechen, Reden, Mitteilen*. München: Ernst Reinhardt, 35-42.
- Hirschfeld, Ursula (1995), Grammatik und Phonetik. In: Heidrun Popp (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München: iudicium, 13-25.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (1998), *Phonetik Simsalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernende*. München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula (2002), Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven. *Deutsch als Fremdsprache*, 39, (2), 82-87.
- Hoffmann, Sabine (2006), Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2), 10 pp. [On-line: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Hoffmann1.htm>, 27.09.2006]
- Jenkins, Eva-Maria; Clalüna, Monika, Fischer, Roland & Hirschfeld, Ursula (2003 ff.), *Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Kleppin, Karin (2004), „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen“. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2), 16 pp. [On-line: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>, 27.09.2006]
- Mehlhorn, Grit (2006), Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2), 13 pp. [On-line: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>, 27.09.2006]
- Meueler, Erhard (2001), *Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität*. Hohengehren: Schneider.
- Rebel, Karlheinz (2004), *Neue Wege und Trends im Fremdsprachenunterricht der Schule. Thesen*. [On-line: http://www.osa.tue.schule-bw.de/a7/a713-lul/a013-10-versch/tea04-osa_stgt-neue_wege_fremdsprachen.doc, 27.09.2006]
- Sperfeld, Irene (2004), *Vertragsarbeit im Kommunikationstraining. Die Förderung kommunikativer Kompetenz durch Vertragsprozesse*. Diplomarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle. (Unveröff. Manusk.)
- Werning, Rolf (1998), Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik!? *Pädagogik*, 50, (7-8), 39-41.
- Winter, Felix (2004), *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen neuen Umgang mit den Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider.

Anmerkungen

¹ In diesem Beitrag werden, wenn sich keine geschlechtsneutralen Pluralformen (wie z.B. „die Lernenden“) zur Verwendung anbieten, beim Lesen der weiblichen Formen (z.B. „die Schülerinnen“) die entsprechenden männlichen Personen (z.B. „die Schüler“) mitzudenken sein.

² Der Begriff „Phonetikunterricht“ wird im Folgenden im Sinne von Ausspracheschulung, also der phonetisch-phonologisch und methodisch-didaktisch fundierten, durch eine Lehrperson angeleiteten praktischen Arbeit an Intonation und Artikulation, verwendet.

³ Bei der Übersetzung der Antworten der Studierenden aus dem Polnischen ins Deutsche unterstützte mich Piotr Firfas, Student des 5. Studienjahres der Germanistik an der Universität Zielona Góra.

⁴ Die folgenden 25 Zitate stammen von 23 der 83 befragten Studierenden. Die Zitate wurden durchnummeriert, um darauf Bezug nehmen zu können.

⁵ Die Studierenden äußerten sich in durchschnittlich fünf verschiedenen Aussagen zu ihren Gründen für die (Nicht-)Weiterführung oder (Nicht-)Abgabe des Portfolios bzw. zum Konzept des Portfolios allgemein. Für diesen Beitrag wurden ähnlich lautende Äußerungen zusammengefasst. Die Zahlen in Klammern bezeichnen, von wie vielen Studierenden die jeweilige Aussage getätigt wurde.

⁶ Zu den Möglichkeiten, die Online-Lernportfolios bieten, vgl. Bärenfänger & Ionica 2006.

⁷ Zu den Rollenkonflikten, die durch die Doppelrolle Lehrende – Beraterin entstehen können, und dazu, wie Beratung innerhalb des Unterrichts trotzdem funktionieren kann, vgl. Hoffmann 2006.