

Anastasija Kostiučenko, Universität Hamburg, Deutschland

Einen Akzent im Deutschen haben

Akademiker*innen mit Migrationshintergrund im Gespräch

The contribution deals with the foreign accent in German and the fossilization phenomena accompanying it. A foreign accent is an identity marker and arises from a non-random articulation incorrect about the standard pronunciation or atypical for Germans. Non-randomness means the accent persists over a long period. The study uses the group discussion method to reveal the attitudes and opinions of every interviewee. The interviewees were academics with a first-generation migratory background who have lived in Germany for ten years or longer and speak German at the C1 or C2 level (assessed according to the Common European Framework of Reference for Languages). The group discussion covered three topics: (i) reflections on one's level of German with a focus on permanent phonetic errors, (ii) views on the foreign (Eastern European) accent in German, and (iii) strategies to minimize the own accent. Because of the coronavirus pandemic, the discussion was conducted online. A transcript was rendered based on the online video recording, and a qualitative content analysis was performed. This way, both the shared experience of the group could be ascertained, and several inferences regarding fossilization could be drawn. Last, the paper formulates desiderata on the relationship between individual multilingualism and identity.

Keywords: foreign accent, fossilization, academics with a migration background, group discussion, attitudes towards foreign accent

Статья посвящена проблеме иностранного акцента в немецком языке и сопровождающим его вопросам фоссилизации. Иностраный акцент рассматривается как маркер идентичности и как эффект, возникающий из-за неправильной (по отношению к общепринятому стандарту) либо нетипичной для немецкого языка артикуляции и сохраняющийся на протяжении неопределенного времени. Внимание в статье уделяется особой группе говорящих – ученым, имеющим опыт проживания в эмиграции десяти и более лет и владеющим немецким языком как иностранным на уровнях C1-C2 согласно общеевропейской системе языковых компетенций. В исследовании используется метод групповой дискуссии, позволяющий выявить установки и мнения отдельных членов опрашиваемой группы и всей группы целиком. Проведенная дискуссия охватывает три темы: 1) размышления о собственном уровне немецкого языка и ошибках произношения, 2) взгляды на иностранный (восточноевропейский) акцент в немецком языке и 3) стратегии минимизации иностранного акцента. Из-за пандемии коронавируса дискуссия проводилась онлайн. На основе онлайн-видеозаписи был подготовлен транскрипт и выполнен качественный контент-анализ, позволивший сделать ряд выводов касательно данных тем. Статья поднимает дополнительные вопросы о связи между индивидуальным многоязычием и идентичностью.

Ключевые слова: иностранный акцент, фоссилизация, ученые, имеющие опыт проживания в эмиграции, групповая дискуссия, установки по отношению к иностранному акценту



1. Einleitung und Zielsetzung

Im Kontext von Integrationsdebatten kommt individueller Mehrsprachigkeit oft eine zentrale Bedeutung zu, und zwar insbesondere dann, wenn es um die Kompetenzen in der Mehrheits-sprache geht. Somit kann individuelle Mehrsprachigkeit nicht nur eine Ressource, sondern auch ein Problem darstellen, das sprach(en)politische und integrationspolitische Relevanz hat (vgl. Marten, 2016, S. 152). Trotz des hohen Stellenwertes der individuellen Mehrsprachigkeit ist es umstritten, wie gut die Gesamt- oder Teilkompetenzen in einer weiteren Sprache ausgeprägt sein müssen, damit eine Person als mehrsprachig eingestuft bzw. angesehen werden kann. Das Spektrum ist äußerst breit – von der sicheren, muttersprachengleichen Beherrschung der weiteren Sprache (vgl. Bloomfield, 1935, S. 55) bis hin zu geringen Kenntnissen in einzelnen Teilkompetenzen oder der Fähigkeit, einige vollständige Sätze bilden zu können (vgl. Haugen, 1953, S. 7); also von „virtuos“ bis „arbeitsteilig“ (vgl. Maas, 2008, S. 52–53). In der einschlägigen Literatur (siehe z. B. Riehl, 2014 oder Peterson, 2015) wird Mehrsprachigkeit daher – basierend auf den Arbeiten von Oksaar (2003, S. 31) – von einem funktionalen Standpunkt aus betrachtet: „Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“. Aber auch bei diesem Blick auf individuelle Mehrsprachigkeit bleibt offen, welche Qualität die gemeinte „Umschaltung“ der Sprachen aufweisen sollte, um noch als bilinguales Verhalten gelten zu dürfen und um auf die Akzeptanz anderer Kommunikationsteilnehmer*innen zu stoßen.

Das nach Außen sichtbarste Indiz für hinreichende Sprachkompetenz ist zweifellos die erreichte Teilkompetenz auf der produktiven Seite bzw. die Art zu sprechen, die ebenso wie Kleidungsstil, Mimik oder Gestik, einen Einfluss darauf hat, wie eine Person von anderen Personen wahrgenommen wird. Dass gerade bei Mehrsprachigen das Sprechen unterschiedliche Qualitäten – je nach Sprache – aufweisen kann, ist naheliegend. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht somit die gesellschaftliche Wahrnehmung eines fremdsprachlichen Akzentes im Deutschen,¹ wobei diese Wahrnehmung projektiv, also über die Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen der Sprecher*innen selbst und nicht qualitativ über die Befragung der potenziellen ‚Rezipient*in‘. Im Zentrum der vorliegenden Studie steht dabei eine bisher kaum berücksichtigte Sprecher*innengruppe: Aus unterschiedlichen Sprachräumen immigrierte Sprecher*innen, die studierte Philolog*innen sind, eine akademische Laufbahn verfolgen und seit rund zehn Jahren oder länger ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben. Methodisch stützt sich der Beitrag auf eine initiierte Gruppendiskussion, eine Methode, die zu den Verfahren der qualitativen empirischen Sozialforschung gezählt wird. Der Schwerpunkt der Beobachtung liegt auf den Einstellungen der Akademiker*innen, die sie in Hinblick auf ihren (eigenen) fremdsprachlichen Akzent im Deutschen und etwaigen, mit ihm einhergehenden Fossilisierungserscheinungen zeigen, da davon ausgegangen wird, dass ein fremdsprachlicher Akzent eine dauerhafte Abweichung von standardsprachlicher Aussprache ist und somit eine Fossilisierung auf phonetischer Ebene darstellt.

¹ Auf den Akzent als Marker der Regionalität und auf den Forschungsdiskurs zu dieser Problematik wird in diesem Beitrag nicht eingegangen, da dies den Rahmen des Beitrags sprengen würde. Hier und im Weiteren wird in Anlehnung an Dietz & Tronka (2001, S. 5) unter „Akzent“ ausschließlich der fremdsprachliche Akzent verstanden: „Die Aussprache eines Nicht-Muttersprachlers, die von der lautlichen Norm der betreffenden Zielsprache abweicht“.

Ob diese Überlegung haltbar ist, wird mit Blick auf die Ergebnisse der Gruppendiskussion diskutiert werden. Somit hat der vorliegende Beitrag nur Pilotcharakter, indem er erste Impulse für die umrissene Problematik liefert.

Nachfolgend wird zuerst das Phänomen des fremdsprachlichen Akzents beschrieben, und zwar auf der Basis bestehender Forschungen und hier insbesondere von Forschungen auf den Gebieten der Soziolinguistik und Mehrsprachigkeitstheorie. Beide Gebiete fassen einen Akzent zu haben als Identitätsmarker und Abweichung von standardsprachlicher Aussprache auf (Abschnitt 2). In einem weiteren Schritt werden die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion und die Untersuchungsmethode vorgestellt (Abschnitt 3). Abschließend werden die Befunde entlang dreier thematischer Schwerpunkte diskutiert (Abschnitt 4): 1) Reflexion der Teilnehmer*innen über die eigene Deutschkompetenz mit Fokus auf phonetische Dauerfehler oder Fehlleistungen, 2) ihre Ansichten zum fremdsprachlichen (osteuropäischen) Akzent im Deutschen und 3) ihre Strategien zur Minimierung ihres Akzents. Die Ergebnisse sind auf andere Gruppen und Sprachen übertragbar.

2. Fremdsprachlicher Akzent: zwischen Identitätsmarker und Fossilisierung

Ein fremdsprachlicher Akzent ist ein Indikator für Herkunft (vgl. Hellwig-Fábián, 2007, S. 19) und in der Lage, eine Reihe von Stereotypen zu aktivieren, die das Herkunftsland, seine Kultur und seine Sprecher*innen betreffen (vgl. Rakić, 2009, S. 98). Zudem ist der Akzent ein Thema, das für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb von Erwachsenen von zentraler Bedeutung ist, da sich das Alter der Lernenden auf den Grad ihrer zukünftigen Sprachbeherrschung auswirkt: Je früher der Zweitspracherwerb beginnt, desto qualitativer wird er (vgl. Kremnitz, 1990, S. 26). Das gilt insbesondere für die phonetische Ebene. Deshalb haben es erwachsene Lerner*innen in der Regel schwer, wenn es um die Minimierung ihres Akzentes in einer weiteren erlernten Sprache geht. Roche (2018, S. 119) weist zudem darauf hin, dass bereits Selinker (1972), auf den das Konzept der Fossilisierung zurückgeht, von der Annahme ausgegangen sei, dass die erwachsenen Lerner*innen niemals in allen Zielsprachendomänen zugleich eine muttersprachliche bzw. muttersprachenähnliche Kompetenz (L1) erreichen könnten.² De Bot (2018, S. 176) schreibt in diesem Zusammenhang: „Nur ein kleiner Teil der Zweitsprachenlerner wird jemals eine Kompetenzstufe erreichen, die jener von L1-Sprechern und Sprecherinnen ähnelt, nämlich ohne jegliche Spur einer anderen Sprache.“ Bezüglich der Artikulation behauptet Riehl (2014, S. 79–80), dass ein akzentfreies Beherrschen einer weiteren Sprache nach der sensitiven Phase, die im Alter von zehn Jahren bzw. mit Beginn der Pubertät endet, kaum mehr erreichbar sei und dass dabei drei Faktoren eine Rolle spielten: ein Prozess der Lateralisation, ein Zusammenhang zwi-

² Siehe auch Han & Selinker (2005, S. 457) und Pol'skaja (2018, S. 166).

schen Persönlichkeit und Akzent sowie eine schwächere Wahrnehmungsfähigkeit für phonetische Kontraste.³ Die phonetische Ebene ist von der sensitiven Phase am stärksten betroffen,⁴ während für andere Systemebenen durchaus Erfolge und Fortschritte nachgewiesen werden können, die nach der sensitiven Phase liegen. Mit Blick auf diese Erkenntnisse scheint ein fremdsprachlicher Akzent bei erwachsenen L2-Sprecher*innen unvermeidbar zu sein. Daher postulieren bspw. Preston (1989) und Oksaar (2003), dass es sich beim Akzent um einen Ausdruck der persönlichen Identität bzw. um einen „ethnolinguistischen Identitätsmarker“ (Oksaar, 2003, S. 64) handelt, wobei Oksaar den Bedarf an weiteren Untersuchungen in diesem Bereich für notwendig erachtet.

Ungeachtet der skizzierten Forschungserkenntnisse und ungeachtet der persönlichen Komponente von Akzent wird ein Akzent in der Gesellschaft selten als natürlich empfunden und ohne Wertung aufgenommen.⁵ Allerdings werden fremdsprachliche Akzente je nach Ausgangssprache unterschiedlich wahrgenommen: Während deutschsprachige Personen einen französischen oder britischen Akzent relativ sympathisch finden, ruft ein türkischer oder ein slawischer Akzent vorwiegend negative Einstellungen hervor (vgl. IDS-Studie, 2009). Dies hat für die jeweiligen Sprecher*innen reale sozialpolitische Konsequenzen (vgl. Rakić & Stöbel, 2013). So wurde zum Beispiel in der Forschung nachgewiesen, dass Muttersprachler*innen aufgrund eines von ihnen detektierten Akzentes dazu neigen, Nicht-Muttersprachler*innen im Hinblick auf deren Kompetenz (vgl. Giles & Powesland, 1975), sozialen Status (vgl. Abramova, 2011) oder generelle Glaubwürdigkeit (vgl. Lev-Ari & Keysar, 2010) herabzustufen (s. auch Anisfeld et al., 1962; Munro & Derwing, 1999). Auch wenn die Sprecher*innen eine hohe Kompetenz in der Zielsprache aufweisen, kann die Tatsache, mit Akzent zu sprechen, negative Auswirkungen haben.

Allerdings ist auch die Wahrnehmung der Sprechenden in Bezug auf ihren Akzent wichtig. Ein Experiment zur Selbsteinschätzung des Akzents im Englischen (s. Mitterer et al., 2020), an dem 24 Muttersprachlerinnen des Deutschen (also ausschließlich Frauen) von der Universität München teilgenommen haben, hat zum Beispiel gezeigt, dass die Englisch-Lernerinnen ihren eigenen Akzent im Englischen als weniger ausgeprägt und somit einer L1-Aussprache des Englischen ähnlicher einschätzten, als sie es bei den anderen Lernerinnen taten. Der Grund hierfür war, wie

³ Unter der Lateralisation wird in der Neurobiologie das Phänomen der Hemisphärenspezialisierung verstanden, die zur funktionellen Ungleichheit beider Hirnhälften führt: „Für die grundlegenden Fähigkeiten der Lautsprache ist eine erste Spezialisierung mit fünf bis sechs Jahren erreicht. Im Verlauf der Schulzeit nimmt mit dem Erlernen der Schriftsprache die Spezialisierung weiter zu und ist mit dem Eintritt in die Pubertät weitgehend abgeschlossen. Bei Kindern, bei denen der Prozess der Hemisphärenspezialisierung noch nicht ganz abgeschlossen ist, wird auch die rechte Hemisphäre noch stärker zum Spracherwerb herangezogen“ (Riehl, 2014, S. 80). Was den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Akzent anbetrifft, so wird mit Oksaar (2003, S. 64–65) davon ausgegangen, dass der Akzent und die eigene Stimme eng zusammenhängen und dass eine andere Sprechweise ggf. dazu führen kann, dass identitätsstiftende Persönlichkeitsmerkmale aufgegeben werden müssen, dass man also „nicht sich selbst“ sei. Die schwächere Wahrnehmungsfähigkeit für phonetische Kontraste meint, dass mit dem zunehmenden Alter die Fähigkeit abnimmt, lautliche Nuancen zwischen unterschiedlichen Sprachen zu differenzieren. Allerdings ist die Bedeutung dieses Faktors umstritten (vgl. Riehl, 2014, S. 80).

⁴ Mit Verweis auf die Forschung von Lenneberg (1972) schreibt Oksaar (2003, S. 54): „Was die Fähigkeit betrifft, Fremdsprachen zu lernen, ist dies für Lenneberg (1972, S. 177, 217) auch nach der Pubertät möglich, jedoch mit zwei auffallenden Unterschieden: Aussprache mit ‚native-like competence‘ ist auch beim ‚bewussten Lernen‘ nicht mehr der Normalfall, und auch die Leichtigkeit, mit der man vor der Pubertät allein durch das Leben in einem Lande die Sprache erwerben kann, scheint verlorenzugehen.“

⁵ Dies hängt vom Prestige der jeweiligen Sprachen und ihren Sprecher*innen ab, welches sie für die Rezipient*innen besitzen (vgl. Dietz, 2015, S. 2).

Mitterer et al. (2020) herausfanden, dass die Englischlernerinnen ihrer eigenen Sprachproduktion häufiger ausgesetzt waren als der von anderen Personen. In Bezug auf ihre Aussprache des Englischen hatten sie kein Feedback von dritten (Lernerinnen, Muttersprachlerinnen) erhalten. Der Befund dieser experimentellen Studie legt nahe, dass für die Förderung des Zweitspracherwerbs und insbesondere für die Verringerung von fossilisierten zielsprachlichen Mustern oder Elementen ein objektives, externes Feedback notwendig und entscheidend ist. Solange die Lernenden der Meinung sind, dass ihr Akzent in der Fremdsprache jener der Standard-L1-Artikulation entspreche, sind sie weniger motiviert, Verbesserungen vorzunehmen. Außerdem kann es auch passieren, dass die Lernenden falsche Signale an ihre Umgebung senden: „Wenn ein Lerner durch Floskeln, Redewendungen und Chunks der Lernumgebung signalisiert, dass er kompetent kommunizieren kann, gibt er der Umgebung wenige Hinweise für die in Wirklichkeit nötige Unterstützung und mögliche Hilfestellungen. Diese Vermeidungsstrategie trägt daher zu Fossilisierungstendenzen bei“ (Roche, 2018, S. 89). Bei der Fossilisierung⁶ handelt es sich um ein ‚Stehenbleiben‘ bzw. um einen ‚Stillstand‘ auf einem gewissen Level der Sprachbeherrschung. Zudem ist es sinnvoll, bei Fossilisierung zwischen einem Prozess und einem Ergebnis zu differenzieren.⁷ Das erreichte Level variiert jedoch „sehr stark in Abhängigkeit von Bildungsgrad und Beruf, Alter der Zuwanderung und auch in Abhängigkeit vom Typus der Sprache“ (Riehl, 2014, S. 88). Trotz der Komplexität des Phänomens erscheint es sinnvoll, diejenigen Fehler von L2-Sprecher*innen, die nicht zufällig, sondern latent auf bestimmten Sprachebenen bzw. in bestimmten Zusammenhängen auftreten, unter die Indikatoren der Fossilisierung zu rechnen. Auf diese Weise wird der Begriff für wissenschaftliche Studien operationalisierbar. Im vorliegenden Beitrag wird z. B. eine Dauerabweichung, die die phonetische Ebene betrifft, als artikulatorische Fossilisierungserrscheinung aufgefasst (gemessen an einer Aussprachenorm, wobei eine ‚Norm‘ aus dem Blickwinkel der Rezipient*innen auch die regionale Varietät oder ein bestimmter Verwendungskontext sein kann). Dadurch unterscheidet sich diese Art Fehler von den ‚klassischen‘, akzidentiellen und sporadischen Fehlern wie bspw. Versprecher oder Betonungsfehler, welche von den Lerner*innen im Laufe ihres Spracherwerbs eliminiert werden.

⁶ Die Erforschung von Fossilisierung bzw. Fossilierung (*fossilization*) im Sinne eines „Entwicklungstillgangs“ (vgl. Ok-saar, 2003, S. 117) der Lerner*innenvarietät bzw. Interlanguage beschränkt sich im deutsch- und englischsprachigen Raum entweder auf den Bereich des Zweitspracherwerbs bzw. der Erwerbslinguistik (siehe z. B. Han, 2004; Han & Selinker, 2005) oder auf den Bereich der Sprachdidaktik, und hier konkret auf Studien aus den Bereichen DaF/DaZ (siehe z. B. den 1993 von Steinmüller herausgegebenen Sammelband). Seit dem Interimssprachenmodell von Selinker (1972), das die Fossilisierung auf den einzelnen Erwerbsstufen explizit berücksichtigt, ist jedoch evident, dass Fossilisierungsercheinungen in jeder Stufe (vgl. Roche, 2013, S. 75) und auf jeder Ebene des Sprachsystems (vgl. Borecka, 2017, S. 15) auftreten können.

⁷ Im vorliegenden Beitrag verwende ich deshalb den Begriff „Fossilisierung“, weil er die Prozessseite dieses Phänomens betont, während „Fossilierung“ eher statisch, als Resultat, konnotiert ist. Zudem gibt es eine Reihe weiterer Begriffe, die in diesem Kontext verwendet werden: *Endstate*, *Steady State*, *Fossilized Competence*, *Stabilization*, *Ultimate Attainment*, *Typical Error*, *Habitual Errors*, *Backsliding* u. v. m. (Roche, 2013, S. 82; Han & Selinker, 2005, S. 458).

3. Gruppendiskussion mit Akademiker*innen

Die Gruppendiskussion mit fünf Akademiker*innen wurde aufgrund der Corona-Pandemie online via *Jitsi* durchgeführt und für wissenschaftliche Zwecke aufgezeichnet. Damit die Diskussion möglichst authentisch und realitätsnah verlief, wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ihre Kameras einzuschalten. Das wirkte sich positiv auf die Gruppendynamik, die Moderation und die Atmosphäre der Diskussion aus. Außerdem konnten dadurch bei der Auswertung auch die Besonderheiten der nonverbalen Kommunikation berücksichtigt werden. Die Diskussion dauerte insgesamt eine Stunde und neun Minuten.

3.1 Beschreibung der Teilnehmer*innen

Für die Diskussion wurde eine besondere Gruppe von Teilnehmer*innen rekrutiert, nämlich nach Deutschland immigrierte Akademiker*innen, die studierte Philolog*innen sind und seit rund zehn Jahren oder länger ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben. Aufgrund ihres akademischen Werdegangs gelten sie als Expert*innen für Sprachenfragen und Sprachdidaktik (in den Lehrbereichen Deutsch als Fremdsprache und Polnisch als Fremdsprache) und sie sind in diesen Bereichen an einer Universität tätig. Für diese Sprecher*innengruppe stellt Deutsch folglich die Kontakt- bzw. Verkehrssprache dar. Die Ansichten der Akademiker*innen zu ihrer Deutschkompetenz im Allgemeinen und zum fremdsprachlichen Akzent im Besonderen sind deswegen interessant, weil sie unter den Migrant*innen eine Minderheit darstellen und aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen und ihrer Fachexpertise eine spezifische Perspektive auf individuelle Mehrsprachigkeit haben und anbieten. Sozio- und kontaktlinguistische Studien, die das Deutsch von Akademiker*innen mit Migrationshintergrund berücksichtigen, sind noch ein Desiderat, denn die Soziolinguistik, die sich u. a. auch mit Xenolekten beschäftigt, hat bisher eher vorwiegend informell, ungesteuert erworbenes „Gastarbeiterdeutsch“⁸ und seine linguistischen Besonderheiten in den Blick genommen.

Es lag somit eine Realgruppe⁹ mit fünf Teilnehmer*innen vor, deren Mitglieder vertraut miteinander sind (vgl. Lüthje, 2016, S. 2, 5). Einen Überblick über die soziodemographischen Daten sowie weitere Hintergrundinformationen zu den Teilnehmer*innen, die im Vorfeld der Diskussion mithilfe einer Online-Umfrage¹⁰ erhoben worden waren, bietet Tabelle 1.

	TN_1	TN_2	TN_3	TN_4	TN_5
Alter	32	35	43	42	35
Geschlecht	w	m	w	w	w
Aufenthaltsdauer in Deutschland	8 J.	> 10 J.	> 10 J.	> 10 J.	> 10 J.
Bundesland (Lebensmittelpunkt)	Berlin	Mecklenburg-Vorpommern	Sachsen	Mecklenburg-Vorpommern	Mecklenburg-Vorpommern

⁸ Einen Überblick über die Studien zum Gastarbeiterdeutsch bietet Riehl (2014, S. 129–135); s. auch den von Deppermann (2013) herausgegebenen Sammelband „Das Deutsch der Migranten“.

⁹ Als „Realgruppen“ werden diejenigen Gruppen aufgefasst, die „schon vor der Erhebungssituation als Gruppen existieren, und unabhängig von der Diskussion vom Diskussionsgegenstand betroffen sind“ (Lamnek & Krell, 2016, 400, in Anlehnung an Nießen, 1977). Auf den Unterschied zwischen einer Realgruppe und einer *focus group* (Gruppeninterview) geht Lüthje (2016) ein.

¹⁰ Ausgeführt mithilfe von „soscisurvey.de“.

Muttersprache/Erst-sprache	Litauisch	Polnisch	Polnisch	Georgisch	Litauisch
Haupttätigkeit in Deutschland	Doktorandin	wiss. Mitarbeiter, Universität	wiss. Mitarbeiterin, Universität	Doktorandin, Lehrbeauftragte, Universität	Verwaltungsangestellte, Unternehmen
Höchster Bildungsabschluss	M.A.	Promotion	M.A.	Magister	M.A.
Selbsteinschätzung Kompetenz im Deutschen (auf einer 5-stufigen Skala von <i>sehr schlecht</i> bis <i>sehr gut</i>)	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut
Weitere Sprachen	Englisch Russisch	Englisch Russisch Tschechisch Italienisch Ukrainisch	Englisch Russisch	Englisch Russisch	Englisch Russisch Polnisch Italienisch

Tabelle 1: Zusammensetzung der Diskussionsgruppe: soziodemographische Daten

Alle Diskussionsteilnehmer*innen haben ihre höchsten Abschlüsse an deutschen Universitäten erworben. Es handelt sich um ehemalige Germanistik-Studierende, die auf einen langjährigen, formellen Erwerb des Deutschen (im Schnitt 10 bis 12 Jahre) zurückblicken. Abgesehen von Deutsch und ihrer jeweiligen Erstsprache haben sie Kompetenzen in mindestens zwei weiteren Sprachen, darunter Englisch, Russisch und Italienisch. Die Online-Umfrage ergab, dass die Teilnehmer*innen Deutsch, Englisch, Russisch, Polnisch und Italienisch als für ihre persönliche Entwicklung und ihre Karriere am nützlichsten erachteten.

3.2 Zur Methode der Gruppendiskussion und ihrer Ziele

Bei einer Gruppendiskussion handelt es sich um eine Forschungsmethode aus dem Bereich der qualitativen empirischen Sozialforschung, deren Anwendung im deutschsprachigen Raum eine etwa 60-jährige Tradition hat (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 384). Die Methode wird folgendermaßen definiert: „Die **Gruppendiskussion** ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 384, Hervorhebung im Original). Zu den Zielen dieser Methode gehören u. a. die Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer*innen und/oder der ganzen Gruppe und die Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 388).

Zur Vorbereitung auf die Diskussion wurde ein Leitfaden¹¹ mit offenen Fragen und Stimuli erstellt – ein klassischer Ablauf¹² einer Gruppendiskussion sieht nämlich vor, dass vor dem Hauptteil, während des Aufwärmens, Stimuli verwendet werden, um die Diskussion in Gang zu bringen. Bei den Stimuli handelte es sich um zwei Internet-Memes (Abbildung 1), die auf das geplante Thema der Diskussion – Akzent trotz eines hohen Sprachniveaus (Zielsprache Deutsch) und seine soziale Bedeutung – einstimmen und zugleich eine „Eisbrecher-Funktion“ erfüllen sollten. Die Stimuli sollten die Teilnehmer*innen dazu anregen, Assoziationen mit Akzent und den damit verbundenen persönlichen Erfahrungen zu wecken und sich dann über ihre Meinungen auszutauschen.

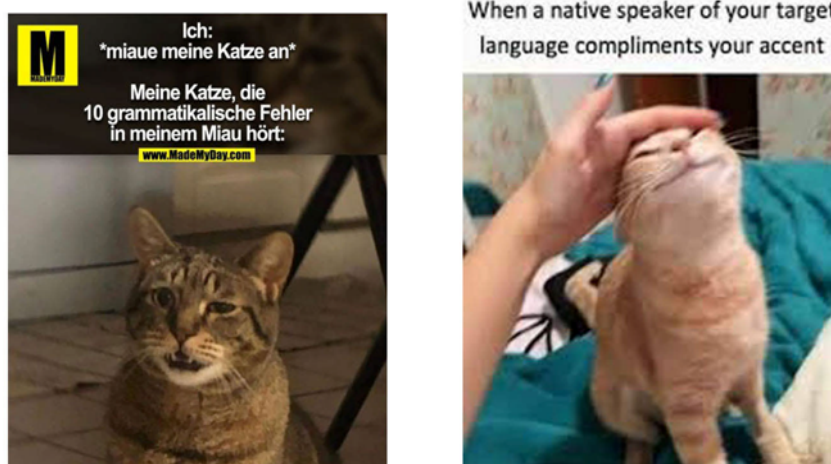


Abb. 1: Stimuli im Rahmen der Gruppendiskussion

Bildquelle linke Seite: <https://mademyday.com/36137> [7.10.2022]

Bildquelle rechte Seite: https://www.reddit.com/r/memes/comments/d4z4si/when_people_praise_your_accent/ [7.10.2022]

Die Videoaufzeichnung der Gruppendiskussion wurde in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018) nach einfachen Transkriptionsregeln transkribiert, um „den Fokus auf den semantisch-wörtlichen Inhalt des Redebeitrages“ zu setzen (Dresing & Pehl, 2020, S. 13; s. auch Dittmar, 2002). Anschließend wurde das Transkript qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, um die zentralen Einstellungen und Meinungen der einzelnen Teilnehmer*innen und der Gruppe zum vorgegebenen Thema zu eruieren.

¹¹ Es handelte sich hierbei um einen Leitfaden, der einer groben Eingrenzung der Thematik der Gruppendiskussion diente und Anhaltspunkte zur Strukturierung der Diskussion gab. Allerdings musste der Leitfaden im Laufe der Diskussion modifiziert werden, um den Interessen der Diskutierenden gerecht zu werden (das ist eine gängige Praxis bei der Anwendung eines sog. *topic guide* im Unterschied zu einem differenzierten Leitfaden bzw. *questioning route*), vgl. Lamnek & Krell (2016, S. 390). Gruppendiskussionen können ihre eigenständige Dynamik entwickeln und unerwartete Inhalte generieren: „Mit Gruppendiskussionen dringen wir für ein paar Stunden in fremde Welten ein und halten unsere dabei gesammelten Eindrücke mit Hilfe von Aufnahmen, Notizen und Erinnerungen fest. Da dies in einem geschützten Rahmen erfolgt, gilt es, sich dem Fremden nicht zu verschließen und bereit zu sein, sich ins Staunen versetzen zu lassen“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 301).

¹² Der Ablauf einer Gruppendiskussion besteht nach Lüthje (2014, S. 1, 2, Hervorhebung im Original) aus vier Phasen, die auch im Rahmen der vorliegenden Studie eingehalten wurden: „*Einführung* mit Vorstellungsrunde, Vorstellung des Forschungsprojekts sowie des Ablaufs der Diskussion und der Diskussionsregeln, Einholung des Einverständnisses der Aufzeichnung; *Aufwärmen* mit einem Eingangsstimulus; *Hauptteil* mit Leitfragen oder strukturierenden Stimuli sowie *Schluss und Verabschiedung*“.

4. Schwerpunkte und Ergebnisse der Diskussion

In der Gruppendiskussion wurden drei zentrale Themen behandelt: 1) Reflexion über die eigene Deutschkompetenz mit Fokus auf phonetische Dauerfehler, 2) Ansichten zum fremdsprachlichen (osteuropäischen) Akzent im Deutschen und 3) Strategien zur Minimierung des Akzents.

4.1 Reflexionen über Sprachkompetenz: alles eine Frage der Einstellung

Die Diskussion startete mit der Frage, was den Teilnehmer*innen durch den Kopf geht, wenn sie den Satz „Sie sprechen gut Deutsch“ bzw. „Sie sprechen *aber* gut Deutsch“ hören, und welche Gefühle und Reaktionen dieser Satz bei ihnen auslöse. Es stellte sich heraus, dass die Diskutant*innen bereits mehrfach in ihrem Leben mit dieser Feststellung konfrontiert waren, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Aufenthalts in Deutschland und in verschiedenen Situationen: „Das sind ja unterschiedliche Sachen, wann, in welchem Kontext und wie man dann darauf reagiert“ (TN_4 #00:21:43). Aber auch gegenwärtig hörten sie ab und zu diesen Satz. Das Spektrum an Gefühlen und Emotionen, das er bei ihnen evoziert, reicht von „schmeichelhaft“ über „neutral“ bis hin zu „genervt“:

„Ich fühle mich dann ein bisschen geschmeichelt, aber ich weiß, dass nicht jeder sich so fühlt.“ (TN_1 #00:05:56)

„Inzwischen blende ich sowas eigentlich aus und reagiere darauf nicht wertend.“ (TN_3 #00:06:52)

„Also ich nehme es noch wahr. Leider. Für mich leider. Und ich sehe es auch wertend.“ (TN_2 #00:12:38) „Und dann meine Antwort, manchmal ein bisschen ironisch gemeint, manchmal aber ehrlich – ja, ich habe Germanistik studiert, das gehört sich dazu, oder? Und manche Personen waren in dem Moment ein bisschen baff.“ (TN_5 #00:11:53)

Für jede Sichtweise gibt es nachvollziehbare Gründe. So stellte TN_1 die These auf, dass die Art, wie man auf die Feststellung reagiere, aus entsprechenden Einstellungen der Angesprochenen resultiere und deshalb mit der Tatsache zu tun habe, ob man sich in Deutschland als Gast sehe oder als ein*e Einheimische*r fühle. Diese innere Grundhaltung scheint auch die Maßstäbe zu bedingen, die man sich im Hinblick auf die eigene Deutschkompetenz setzt. So habe TN_1 „absolut keinen Anspruch [an sich selbst,] auf muttersprachlichem Niveau zu sprechen“ (#00:06:11), da sie sich in Deutschland in erster Linie als Gast verstehe. TN_2 sieht sich dagegen als Teil der Gesellschaft, in der er lebt, und er habe daher „dieses Streben nach mehr [Sprachkompetenz] noch nicht aufgegeben“ (#00:17:35).

Parallel dazu wurden Motive und Ansichten reflektiert, die die Muttersprachler*innen des Deutschen vermutlich dazu bringen, den Kommentar „Sie sprechen *aber* gut Deutsch“ (oder eine Variante davon) an jemanden zu richten:

„Aber ich denke, es ist auch einigermaßen normal, weil wir hier nicht geboren sind, wir sind hier nicht aufgewachsen, wir sind wirklich als erwachsene Menschen hierhergekommen und niemand eigentlich meint was Schlechtes damit.“ (TN_1 #00:14:52)

„Ich mache auch immer super viele Komplimente für Ausländer, die Litauisch gut können, weil ich das einfach sehr überraschend und hervorragend finde.“ (TN_1 #00:15:29)

„Ich stimme allen zu [...] besonders aber der Aussage von [TN_1] – woher sollen die anderen wissen, was wir alles geleistet haben, was wir erreicht haben, wie viel Arbeit wir reingesteckt haben, damit sie auch dann darauf [entsprechend] reagieren können?“ (TN_4 #00:19:48)

Es kann also festgehalten werden, dass die Teilnehmer*innen keine bösen Absichten hinter den Kommentaren bezüglich ihrer Sprachkenntnis entdecken wollen, auch wenn sie diese Feststellung in Abhängigkeit vom Äußerungskontext durchaus stört. Ausschlaggebend dafür, wie die Aussage „Sie sprechen *aber* gut Deutsch“ wahrgenommen und auf sie reagiert wird, sind die persönlichen Einstellungen und Ambitionen der jeweilige Diskutant*innen. Solange bei ihnen ein starker Wunsch nach Akzeptanz durch die Mehrheit und nach Integration in die deutschsprachige Gesellschaft besteht, wird eine unaufgeforderte Außenbewertung ihrer Deutschkompetenz weniger als Kompliment, sondern eher als Markierung von Fremdheit und Distanz gewertet und somit als Ablehnung interpretiert. Wer allerdings einen solchen Wunsch nach Akzeptanz oder Perfektion nicht verspürt und seine Energie auf andere Dinge richtet, der entwickelt eine entgegengesetzte Haltung: „Ich selbst bin dann nicht so perfektionistisch, ich denke, dass ich beruflich jetzt am richtigen Ort bin, ich bin zufrieden mit meiner Position, Situation und muss niemandem etwas beweisen“ (TN_3 #00:16:11). Dementsprechend hängen die Reaktionen auf sprachkompetenzbezogene Kommentare von den konkreten Einstellungen und Erfahrungen der Sprecher*innen ab.

4.2 Ansichten zum fremdsprachlichen (osteuropäischen) Akzent im Deutschen

Den nächsten thematischen Schwerpunkt der Diskussion bildete der ‚osteuropäische‘ Akzent im Deutschen und seine gesellschaftliche Wahrnehmung. Es stellte sich heraus, dass der Akzent als ein „sensibles Thema“ charakterisiert (TN_1 #00:26:46) oder als eine „Herzensangelegenheit“ (TN_4 #01:00:11) angesehen wird und dass sich die Teilnehmer*innen schon mehrfach innerlich mit ihrem Akzent auseinandergesetzt hatten bzw. immer noch auseinandersetzen. Alle Diskussionsteilnehmer*innen sind sich der Tatsache bewusst, dass man trotz ihrer sehr hohen grammatischen Deutschkompetenz und trotz des bei ihnen ausgebauten Wortschatzes ihre andere Herkunft ‚heraus hören‘ kann:

„Mich nervt nur ein bisschen, wenn mein Akzent angesprochen wird, weil DAS verstehe ich gar nicht, das spielt, ich würde sagen, überhaupt keine Rolle [lacht].“ (TN_1 #00:06:32)

„Also ich weiß, dass ich, was meine Aussprache betrifft, meinen Akzent betrifft, dass ich das wahrscheinlich jetzt nicht viel verbessern kann. Ich kann meine schriftliche Kompetenz noch verbessern, aber das Mündliche wird, glaub ich, wahrscheinlich auf

dem Niveau so bleiben – ich meine nicht den Ausdruck, sondern [...] die phonetische Ebene und [...] ich habe kein Problem damit.“ (TN_3 #00:08:27–#00:09:08)

Einstimmig wird von allen Teilnehmer*innen die Tatsache als irritierend gewertet, dass sie nicht nur auf ihren fremdsprachlichen Akzent angesprochen, sondern dabei automatisch für Russ*innen gehalten werden, obwohl Russisch für keine/n der Befragten die Muttersprache bzw. Erstsprache ist. Empfindlich reagieren die Diskutant*innen also nicht so sehr auf Bemerkungen zum Akzent, sondern vielmehr auf die automatische ‚Schlussfolgerung‘, mit der sie sich konfrontiert sehen: Sie würden russische Muttersprachler*innen sein bzw. aus Russland kommen. TN_3 mit Herkunftssprache Polnisch berichtet von einer solchen Erfahrung:

„Manchmal fragen Leute dann, woher ich denn komme, aus Russland vielleicht? Dann frage ich mich: Hmmm – warum gleich Russland? Warum wird gleich mein Akzent in Richtung Russland, Russisch ausgelegt? Obwohl in meiner persönlichen Einschätzung Russisch und Polnisch ziemlich unterschiedlich sind. Aber das zeigt mir dann – okay, diese Person kennt sich nicht aus, kann weder Polnisch noch Russisch [...] ich versuche aber höflich und jetzt nicht genervt zu reagieren und sage – nein, es ist Polnisch. Und mich berührt es nicht mehr.“ (TN_3 #00:07:32–#00:08:27)

Auch die anderen Gesprächsteilnehmer*innen teilen die Erfahrung, in dieser Hinsicht „über einen Kamm“ geschoren zu werden: „So werde ich aufgeklärt, dass [es] in Russland so ist – also Georgien ist Russland und Georgisch ist Russisch“ (TN_4 #00:10:19). Dasselbe gilt auch für die baltischen Sprachen und ihre Sprecher*innen:

„Litauisch klingt für alle auch Russisch. Also ich bin immer aus Russland oder aus Polen noch, ja [lacht].“ (TN_1 #00:10:46)

„Eben, dieses Gleichstellen Litauisch und Russisch, oder wenn ich sage, ich bin noch in der Sowjetunion geboren [...] – ach so, dann spricht ihr Russisch zu Hause, oder?“ (TN_5 #00:12:10).

Dieses schablonenhafte Wahrnehmen und Einordnen eines fremdsprachlichen Akzents sowie das Nicht-Differenzieren-Können seitens der Sprecher*innen der Umgebungssprache rufen bei den Teilnehmer*innen offensichtlich negative Gefühle hervor, während die Tatsache, dass man Deutsch mit Akzent spricht und darauf auch angesprochen wird, insgesamt, wie im Abschnitt 4.1. dargelegt, als weniger problematisch empfunden wird.¹³ Im Laufe der Diskussion hat sich des Weiteren herausgestellt, dass alle Teilnehmer*innen, sobald sie ihrerseits einen fremdsprachlichen Akzent im Deutschen hören, ebenfalls herausfinden wollen, aus welchem Land die Person stammt. Daraus lässt sich im Hinblick auf das Problem der Stereotypisierung ableiten, dass die kognitiven Prozesse bzw. die Informationsverarbeitungsprozesse bei allen gleich verlaufen. Die Nicht-Muttersprachler*innen sprechen dies im Alltag allerdings nie direkt an, denn ihnen ist durch die eigene Erfahrung bewusst, dass eine Frage nach der Herkunft als unange-

¹³ Das gilt jedoch nicht für TN_2.

messen empfunden werden kann. Eine Ausnahme stellt nur der berufliche Kontext des Sprachunterrichts dar: Zum Zwecke des Unterrichts sollte im Vorfeld immer geklärt werden, welche Muttersprachen bzw. Herkunftssprachen vorliegen bzw. woher die Kursteilnehmer*innen stammen, damit „typische“ Fehler gezielter behandelt werden können, wie TN_4 anmerkt.

In der Akademiker*innengruppe wurde außerdem reflektiert, wie es dazu kommt, dass trotz eines langjährigen Erwerbs des Deutschen und eines permanenten Kontakts mit der Zielsprache immer noch ein fremdsprachlicher Akzent vorhanden ist und warum dies sowohl von den Teilnehmer*innen selbst als auch von der Umgebung als problematisch erachtet wird. In diesem Zusammenhang wurde der Beobachtung von TN_2 zugestimmt, dass diejenigen Menschen, die mit Akzent sprechen, anders behandelt würden. Diese Beobachtung korreliert mit Befunden aus der Forschung, die im theoretischen Teil des Beitrags skizziert wurden. Allerdings wurde diese Beobachtung von TN_2 nicht weiter ausgeführt und auch nicht von den anderen Diskutant*innen aufgegriffen, sodass die Diskussion in dieser Hinsicht keine ergänzenden Erkenntnisse lieferte. Das Gespräch kreiste stattdessen um die jeweiligen Erfahrungen, die während des Erwerbs des Deutschen gemacht wurden, sowie um die Folgen, die dies für die erworbene Sprachkompetenz im Allgemeinen und den Akzent im Besonderen hatte. TN_3 äußerte die Vermutung, dass der verbliebene – oder auch fossilisierte – Akzent zum Teil der Art und der Methodik des erfahrenen Deutschunterrichts geschuldet sei: „Denn so wie ich Deutsch spreche, da sind sicherlich sehr viele Fossilisierungssphänomene zu erkennen, und dazu wäre es gar nicht gekommen vielleicht, wenn der Unterricht anders ausgesehen hätte“ (#00:43:58). Sie führt aus, was aus Ihrer Sicht im Deutschunterricht gefehlt habe:

„Aber jetzt, wenn ich zurückdenke an meinen Deutschunterricht in der Schule, ja, bin ich mir sicher, dass ich jetzt viel besser Deutsch aussprechen würde und eine bessere Intonation hätte, Satzmelodie und so weiter, wenn der Unterricht anders ausgesehen hätte, wenn wir mehr mit Audioaufnahmen gearbeitet hätten, mit Liedern vielleicht, mit Gedichten, und nicht mit geschriebenen Texten. Und [...] wenn ich mit einem Muttersprachler, mit einer Muttersprachlerin Deutsch gelernt hätte, wäre ich jetzt vielleicht – was meine Aussprache betrifft – wäre sie vielleicht besser. Das waren andere Zeiten, andere Materialien, [...], andere Methoden, andere Möglichkeiten.“ (TN_3 #00:41:59–#00:43:02)

In der Gruppe wurde auch darüber diskutiert, dass Phonetik ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein müsse und dass eine akzentfreie Aussprache notwendig und erstrebenswert sei: „Deswegen lernen wir auch die Sprache, sodass man richtig verstanden werde – es geht nur darum“ (TN_2 #00:30:12). Allerdings wurde diese Ansicht nicht von allen Teilnehmer*innen geteilt: „Ja, Phonetik ist sicherlich auch eine Kompetenz, die insbesondere im Germanistikstudium geübt werden soll [...], aber ich finde das jetzt im Nachhinein [...] nebensächlich, weil [...] für das Kommunikative spielt Akzent eher sehr geringe Rolle. Es sind andere Aspekte, die wichtig sind“ (TN_5 #00:32:04–#00:32:13). TN_1 erklärte, dass man in der Regel von Muttersprachler*innen auch dann verstanden werde, wenn man mit Akzent spreche. In diesem Zusammenhang wurde von TN_4 angemerkt, dass zwischen Akzent einerseits und Aussprache andererseits differenziert werden sollte: „Ich denke nicht, dass wir dann irgendwann vollständig

[den Akzent] loswerden können, aber perfekte Aussprache [...] kann man erwerben und [...] auch haben“ (TN_4 #00:39:31). Diese Differenzierung zwischen einer klaren Aussprache im Sinne einer richtigen Artikulation der Laute einerseits und dem Akzent als eines bestimmten Tonfalls samt einer bestimmten Satzmelodie andererseits sei vor allem in jenen Bereichen der Sprachdidaktik sinnvoll, in denen man Sprecher*innen unterschiedlicher Herkunftssprachen, aber insbesondere auch asiatischer Sprachen, unterrichte. Bei ihnen könnten aufgrund ihrer Erstsprache artikulatorische Fossilisierungen einen stärkeren (Unverständlichkeits-)Grad aufweisen, als dies bei Sprecher*innen indogermanischer Sprachen der Fall sei. Geschlussfolgert wurde, dass die Gruppe der Akademiker*innen mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer Erstsprache in der Regel eine besonders starke Motivation habe, Deutsch auf allen Ebenen des Sprachsystems möglichst fehlerfrei zu sprechen: „Aber ich finde, dass wir – insbesondere in unserem Kreis – [...] sehr hohe Ansprüche haben, welche [...] Muttersprachler lange nicht haben“ (TN_4 #00:56:12). Der Drang zur Perfektion könne dabei viele persönliche Gründe haben. TN_1 stellte die Vermutung auf, dass ihr Perfektionsdrang u. a. mit ihrem Herkunftsland und dessen Bildungssystem zu tun haben könnte, welches eine explizite und restriktive Sprachpflege und Sprachkritik betreibe:

„Dass bei uns Autoritäten und dieses Perfektionismus [...] ganz stark verbreitet ist [...] zum Beispiel an der philologischen Fakultät, alles, was wir da gelernt hatten, diese Sprachkultur [...] also man muss perfekt sogar die Muttersprache sprechen. Natürlich, dann haben wir diesen Anspruch, auch eine Fremdsprache perfekt zu sprechen.“ (TN_1 #00:27:43–#00:28:03)

Es handelt sich hierbei um eine sprachpolitisch relevante Beobachtung, die einer weiteren soziolinguistischen Analyse bedarf. Erst mit der Zeit sei TN_1 zu der Erkenntnis gelangt, dass ein Akzent nicht mit mangelnder Sprachkompetenz gleichgesetzt werden dürfe, sondern dass es sich hierbei um einen Identitätsmarker im Sinne eines Idiolekts handle und dass es kaum L2-Sprecher*innen gebe, die Deutsch akzentfrei beherrschen würden. Diesem Gedanken, der auch innerhalb der Soziolinguistik und der Zweitspracherwerbsforschung akzeptiert ist (vgl. Preston, 1989; Oksaar, 2003), stimmten auch die anderen Diskussionsteilnehmer*innen zu.

4.3 Strategien zur Minimierung eines Akzents

In der Diskussionsgruppe wurde auch die Frage diskutiert, welche Strategien oder Methoden es geben könne, um bei erwachsenen Sprecher*innen Fossilisierungserscheinungen auf Akzentebene zu beheben und welche Methode sie selbst am wirksamsten finden würden, wenn es um die Minimierung ihres Akzentes geht. Sie thematisierten sowohl die dynamische Seite des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs als auch die Fossilisierung: „Also wenn man Kontakt mit der Sprache hat, kann man nicht davon ausgehen, dass das irgendwie auf einem Niveau bleibt, es wird sich vielleicht unbemerkt, aber doch irgendwie weiterentwickeln. Andere Dinge werden sich vielleicht zurückentwickeln, aber es ist ein sehr dynamischer Prozess.“ (TN_3 #00:52:12–#00:52:30). Somit ließe sich schlussfolgern, dass auch eine Fossilisierung theoretisch aufgebrochen werden könne, dass eine Optimierung immer möglich sei und es keine Grenze nach oben gebe.

Mehrere Methoden bzw. Strategien können nach Meinung der Diskussionsteilnehmer*innen hilfreich sein, um eine Fossilisierung aufzubrechen und in einen dynamischen Prozess einzutreten. Genannt wurden sowohl Methoden, die selbständig angewandt werden können, als auch Ratschläge für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht: das bewusste Nachahmen von Muttersprachler*innen (TN_2), mehr Kontakt zu Muttersprachler*innen, das Beherzigen von Verbesserungsvorschlägen, die von Muttersprachler*innen kommen, die Nutzung lokaler Medien und die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten im Zielland (TN_5). Außerdem wurde vorgeschlagen, sich auf Band aufnehmen zu lassen und diese Aufnahmen dann zu analysieren (TN_3 und TN_1). Für den Unterricht geeignet seien nach Meinung der Diskussionsteilnehmer*innen die Aufführung eines Schauspiels (TN_3), das Wiederholen im Chor (TN_2), die Nutzung authentischen Audiomaterials, ein Sprachunterricht durch Muttersprachler*innen (TN_3) und ständiges Üben (TN_2). Die Analyse eigener Aufnahmen und die Imitation sind zwei Ansätze, die am häufigsten in der Fach- oder Ratgeberliteratur erwähnt werden. Diese Methoden und Strategien finden sich auch in den Ausspracheübungen wieder, die speziell fürs Deutsche ausgearbeitet wurden (s. z. B. Dietz & Tronka, 2001; Dietz, 2015). Insbesondere Tonaufnahmen hielten die Proband*innen für die beste Methode, um die Aussprache zu verbessern und fossilisierte artikulatorische Probleme zu eliminieren. Genannt wurde beispielsweise das Erstellen von WhatsApp-Sprachnachrichten (TN_1), welche man im Freundes- und Bekanntenkreis verschicken könne. Diese Methode sei nicht zeitraubend und koste keinen zusätzlichen Aufwand. Dennoch sei sie wirksam, weil man anschließend die eigenen Aufnahmen auf mögliche Abweichungen hin analysieren könnte. Die anderen Diskussionsteilnehmer*innen erachteten diese Methode als besonders produktiv, vor allem in Kombination mit Feedback durch Muttersprachler*innen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Wie eingangs erwähnt, handelte es sich bei der durchgeführten Gruppendiskussion um einen Versuch, der erste Impulse, Assoziationen und Gedanken rund um die Frage des Akzents aus der Sicht studierter Akademiker*innen bündeln soll. Bei der Analyse und Auswertung des Diskussionsprotokolls kristallisierten sich mehrere Unterthemen bzw. Thesen heraus, die im Folgenden kurz zusammengefasst und besprochen werden.

Erstens ist ein eigener fremdsprachlicher Akzent ein sensibles Thema – metaphorisch gesprochen eine Art „Achillesferse“ – je nachdem, welche Bedeutung ihm beigemessen wird. Gerade für studierte Philolog*innen und insbesondere Germanist*innen ist es eine ‚Herzensangelegenheit‘, wobei diese Zielgruppe reflektiert damit umgeht.

Zweitens ist eine Stigmatisierung auf der Grundlage eines fremdsprachlichen Akzents aus der Sicht der Interviewten jederzeit möglich und denkbar, wenn auch nicht unbedingt beabsichtigt. Diese Beobachtung steht im Einklang mit der einschlägigen Forschung zu fremdsprachlichen Akzenten. Die Bewertung auf Basis eines Akzents geschieht unabhängig davon, wie gut die restlichen Teilkompetenzen in einer Sprache entwickelt sind, was natürlich ernüchternd und ggf. auch demotivierend sein kann, wenn man als Erwachsene*r eine weitere Sprache erlernt. Allein die

Tatsache, dass über Strategien zur Minimierung eines Akzents reflektiert wird und diese ausprobiert werden, zeugt von dem Problem, das ein Akzent für die Sprecher*innen sein kann, oder von einem Perfektionismus, der mehrere individuelle Gründe haben und nicht zuletzt auch in einer strikten Sprachpolitik des Herkunftslandes begründet sein kann.

Drittens waren sich die Interviewten insofern einig, dass ein Akzent als Fossilisierung auf phonetischer Ebene angesehen werden kann. Insofern hat die eingangs aufgestellte Überlegung, dass ein fremdsprachlicher Akzent eine Fossilisierung auf phonetischer Ebene bedeute, ihre Berechtigung, allerdings sind dafür Langzeitstudien nötig, um gezielt auf Prosodie bzw. auf prosodische Merkmale zu fokussieren. Die metasprachliche Analyse eines fremdsprachlichen Akzents, die in diesem Beitrag vorgestellt wurde, ist wichtig. Es bedarf allerdings noch weiterführender Studien, die die Gruppe der eingewanderten Akademiker*innen und ihren Sprachgebrauch mit anderen empirischen Methoden untersucht. Solange die Fossilisierung auf phonetischer Ebene als Prozess angesehen wird, kann das Auftreten von Dauerabweichungen theoretisch durchbrochen werden, wofür es unterschiedliche Strategien gibt. Allerdings verlangen all die Strategien ein systematisches und konsequentes Einüben.

Viertens laufen die in der Diskussion genannten Strategien zur Minimierung eines Akzentes auf dieselben Erkenntnisse hinaus, wie sie auch aus dem Bereich der Rhetorik und dem DaF-Bereich bekannt sind: Zentral für eine Verbesserung der Aussprache ist eine Selbstaufnahme sprachlicher Produktionen sowie eine anschließende (Fehler)Analyse. Dieser Prozess lässt sich in den Alltag integrieren, indem beispielsweise entsprechende online-basierte Nachrichtendienste genutzt werden.

Schließlich besteht eine besondere Verwunderung der Befragten darin, dass in Deutschland ihr osteuropäisch klingender Akzent automatisch mit dem Russischen und Russland in Verbindung gebracht wird. Gerade angesichts des Krieges, den die Russische Föderation aktuell gegen die Ukraine führt, ist das ein besonders problematischer Umstand, da das Prestige und Image des Russischen und seiner Sprecher*innen weltweit eine Veränderung erleben, welche wissenschaftlich zu dokumentieren noch ein Desiderat ist.

6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Online-Gruppendiskussion unter fünf Akademiker*innen, die seit rund zehn Jahren oder länger ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, basieren auf einer Aufzeichnung dieser Diskussion. Nach der verschriftlichten Transkription der Aufzeichnung wurde das Transkript qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Der Schwerpunkt der Analyse lag auf den Ansichten und Einstellungen, die die Gruppe im Allgemeinen zum fremdsprachlichen Akzent im Deutschen und zu ihrem eigenen Akzent im Besonderen zeigte. Zudem wurden die gesellschaftliche Wahrnehmung eines fremdsprachlichen Akzents im Deutschen und mögliche Strategien zur prospektiven Vermeidung von Fossilisierungserscheinungen auf phonetischer Ebene thematisiert.

Die Tatsache, dass ein Akzent sofort wahrnehmbar ist (Rakić, 2009, S. 98), trifft für alle Sprachen und Sprecher*innenkonstellationen zu. Die Gruppendiskussion zeigte, dass die Akademiker*in-

nen hier keine Ausnahme darstellen – auch sie kategorisieren ihre Umgebung nach der wahrzunehmenden Aussprache. Die Konsequenz daraus ist, in einfachen Worten ausgedrückt, dass man nachsichtiger miteinander umgehen, aber auch weniger empfindlich auf die Frage nach seiner nicht-deutschen Herkunft reagieren sollte, auch wenn es durchaus nachvollziehbare Gründe gibt, warum man es innerlich ablehnt, diese Frage gestellt zu bekommen. Ein fremdsprachlicher Akzent und die damit einhergehenden Fossilisierungserscheinungen sollten wissenschaftlich aus (mindestens) drei Perspektiven – einer soziolinguistischen, einer psycholinguistischen und einer systemlinguistischen – untersucht werden. Die Psycholinguistik fokussiert auf die individuellen, subjektiven Fähigkeiten und Besonderheiten von Sprecher*innen und betrachtet Akzent sowohl als Prozess als auch als Ergebnis des kognitiven Sprachkontakts, der sich im Kopf einzelner Individuen abspielt (vgl. Weinreich 1968). Die systemlinguistische Perspektive würde eine genauere Bestimmung und Systematisierung von Dauerfehlern ermöglichen und könnte zu fruchtbaren Ergebnissen in der Erforschung von ‚sprachenpaartypischen‘ Dauerfehlern führen. Und schließlich bietet die soziolinguistische Perspektive, die auch im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stand, einen Einblick in die Wahrnehmung des fremdsprachlichen Akzents in der Gesellschaft. Erst die Berücksichtigung aller drei Perspektiven wird es erlauben, Strategien herauszuarbeiten, die im Umgang mit Akzent und Fossilisierungserscheinungen hilfreich sein können.

Literaturverzeichnis

- Abramova = Абрамова, И. (2011). Фонетический акцент в условиях аудиторного обучения. *Вестник Челябинского государственного университета*, 10(225), 5–10.
- Anisfeld, M., Bogo, N. & Lambert, W. E. (1962). Evaluational reactions to accented English speech. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(4), 223–231.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.
- Borecka, V. (2017). Psycholingwistyczne przyczyny fosylizacji w nauce języka angielskiego. *Białostockie Archiwum Językowe*, XVII, 13–31.
- De Bot, K. (2018). Transfer. In: J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb* (S. 176–186). Narr Francke Attempto.
- Deppermann, A. (2013). (Hg.). *Das Deutsch der Migranten*. De Gruyter.
- Dietz, G. (2015). *Didaktik der Ausspracheschulung für französischsprachige DaF-LernerInnen*. Abgerufen am 28. November 2022 von <https://tinyurl.com/3pfxayzh>
- Dietz, G. & Tronka, K. (2001). *SprechProbe. Aussprachetraining für ungarische DaF-Lerner. Arbeitsbuch*. Debrecen.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Leske + Budrich.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl. Dresing & Pehl (Eigenverlag).
- Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 835–854). Springer.
- Giles, H. & Powesland P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. Acad. Press.

- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Han, Z. & Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 learners. In: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (S. 455–470). Lawrence Erlbaum.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Hellwig-Fábián, I. (2007). *Deutsch mit ausländischem Akzent. Eine empirische Studie zu Einstellungen junger Deutscher gegenüber Sprechern mit ostslawischer Muttersprache*. Peter Lang.
- IDS-Studie (2009). *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Universität Mannheim. Abgerufen am 07. Oktober 2022 von <https://tinyurl.com/47mzaewu>
- Kremnitz, G. (1990). *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. Braumüller.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Aufl. Springer.
- Lev-Ari, Sh. & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1093–1096.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material*. 6. Aufl. Beltz.
- Lenneberg, E. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Suhrkamp.
- Lüthje, C. (2016). Die Gruppendiskussion in der Kommunikationswissenschaft. In: S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 1–14). Springer.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. V&R unipress Universitätsverlag Osnabrück.
- Marten, H. (2016). *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Narr.
- Mitterer, H., Eger, N. & Reinisch, E. (2020). My English sounds better than yours: Second language learners perceive their own accent as better than that of their peers. *PLoS ONE*, 15(2), unpag. Abgerufen am 07. Oktober 2022 von <https://tinyurl.com/3ukwzcz5>
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49, 285–310.
- Nießen, M. (1997). *Gruppendiskussion: Interpretative Methodologie. Methodenbegründung. Anwendung*. Fink.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer.
- Peterson, J. (2015). *Sprache und Migration*. Universitätsverlag Winter.
- Pol'skaja = Польская, С. (2018). К вопросу о фоссилизации при изучении иностранного языка. *Вестник Московского государственного областного университета*, 1, 165–169.
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Blackwell.
- Rakić, T. (2009). *Who said what... and how? On the influence of pronunciation on social categorization*. Diss. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Abgerufen am 07. Oktober 2022 von <https://tinyurl.com/y5zynwvq>
- Rakić, T. & Stöbel, K. (2013). Die Wirkung fremder Akzente. *Deutsch als Fremdsprache*, 50(1), 11–18.

- Riehl, C. M. (2014). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Narr.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Narr.
- Roche, J. (2018). Modellierung von Mehrsprachigkeit. In: J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (S. 53–91). Narr Francke Attempto.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review in applied linguistics*, 10(2), 209–231.
- Steinmüller, U. (1993). (Hg.). *Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact. Findings and problems*. Mouton Publishers.