

Georg Müller

Ausspracheprobleme ausländischer Deutschlerner

Hausarbeit zum HS "Aktuelle Aspekte der Didaktik DaF"
SoSe 2001
bei
PD Dr. Angela Bader
Institut für Deutsche Philologie
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Inhaltsverzeichnis

| | |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Einleitung | 3 |
| 1. Begriffsbestimmung und -vereinheitlichung: Eine Diskussion | 5 |
| 2. Rang und Rolle der Aussprachearbeit im DaF-Unterricht | 7 |
| 2.1. Historische Entwicklung | 7 |
| 2.2. Warum Aussprachearbeit? | 7 |
| 2.3. Ein "Stiefkind"? - Vom Status der Aussprachearbeit | 9 |
| 3. Vorgehensweise | 13 |
| 3.1. Hörfehler | 14 |
| 3.2. Intonation und Artikulation | 15 |
| 3.3. Folgen der Intonationsübungen | 17 |
| 3.4. Einzellaute | 18 |
| 4. Übungsformen | 19 |
| 4.1. Hören lernen | 19 |
| 4.2. Einzellaute verbessern | 21 |
| Hördiskrimination - Wiedererkennen von Lauten | 21 |
| Hördiskrimination: /i/- und /ü/-Unterscheidung | 22 |
| Induktive Herleitung der "ich"- / "ach"-Lautverteilungsregeln | 22 |
| Induktive Herleitung der "ang"-Lautverteilungsregeln | 23 |
| Herleitung und Training der /ü/- und /ö/-Aussprache | 24 |
| 5. Fehlerschwerpunkte von Lernern ausgewählter Herkunftssprachen | 25 |
| 5.1. Chinesisch | 25 |
| 5.2. Arabisch | 26 |
| 5.3. Schwedisch | 27 |
| 5.4. Englisch | 28 |
| 5.5. Französisch | 28 |
| 5.6. Spanisch | 28 |
| 5.7. Russisch | 29 |
| Verzeichnis angewendeter Literatur | 30 |

Einleitung

Die Überschrift meiner vorliegenden Hausarbeit lautet "Ausspracheprobleme ausländischer Deutschlerner" - und stellt eine bewusste Abweichung von der Überschrift meines Referats dar, welches "Phonetikprobleme ausländischer Deutschlerner" hieß.

Dabei handelt es sich einerseits "nur" um eine Umetikettierung - andererseits jedoch um eine Korrektur, die nach eingehender Befassung mit der Forschungs- und Fachliteratur unumgänglich erschien. Die Hausarbeit beginnt mit der Erläuterung der theoretischen Hintergründe meiner diesbezüglichen Überlegungen.

Die Problematik der Aussprachearbeit im DaF-Unterricht wird unter den verschiedensten Aspekten behandelt und untersucht:

- ☞ Diachron, indem ein kurzer Überblick über die historische Entwicklung bis heute gegeben wird.
- ☞ Synchron, indem der heutige Status auf Seiten der Forschenden, Lehrenden und Lernenden untersucht wird.

Bewegt man sich derart durch die bzw. auf den Ebenen, ist ein fester Punkt erforderlich, von welchem man ausgeht und zu dem man immer wieder zurückkehrt. Dieser Punkt ist die Feststellung und der Nachweis der Tatsache, dass Aussprachearbeit eine große Bedeutung hat und neben Grammatik- und Wortschatzarbeit das unverzichtbare dritte Standbein jeglichen Fremdspracherwerbs ist.

Dass Aussprachearbeit dennoch oft vernachlässigt wird, ist unbefriedigend. Die Gründe dafür werden untersucht und offengelegt.

Neben bzw. nach der Theorie befasst sich diese Hausarbeit aber auch und gerade mit der Praxis! Anhand eigener Erfahrungen und unter Zuhilfenahme der derzeit führenden Vermittlungsstrategien werden Hinweise zum Vorgehen gegeben sowie Übungsformen vorgestellt.

Im letzten Teil der Hausarbeit geht es um konkrete Fehlerschwerpunkte von Lernern ausgewählter Herkunftssprachen. Dabei liegt das Hauptgewicht auf jenen Sprachen, mit denen ich im Rahmen zweier Aussprachekurse im Greifswalder Lektorat DaF sowie meiner Sprachassistentz in Söderhamn (Schweden) eigene Erfahrungen sammeln konnte.

Schließlich noch einige praktische Hinweise zu meiner Hausarbeit:

Zur Verbesserung der Lesbarkeit habe ich auf Doppelung maskuliner und femininer Substantivformen verzichtet und stattdessen die maskuline Grundform verwendet, wenn sich keine stilistisch gleichermaßen taugliche neutrale Form fand.

Mit Ausnahme der Buch- und Aufsatztitel im Literaturverzeichnis sind lediglich Beispielwörter *kursiv* gesetzt. Alle Hervorhebungen und Verdeutlichungen im Fließtext sind unterstrichen oder **fettgedruckt**.

Keines der angeführten Zitate wurde von mir in Rechtschreibung oder Zeichensetzung verändert.

1. Begriffsbestimmung und -vereinheitlichung: Eine Diskussion

Was ist Phonetik? Die eindeutige, klare Beantwortung dieser zunächst banal wirkenden Frage entpuppt sich beim genauen Lesen der ebenso vielfältigen wie widersprüchlichen Fachliteratur als eine wichtige Arbeitsgrundlage. Denn nur einheitliche Begriffe ermöglichen es, verschiedene Forschungsergebnisse, Methoden und Konzepte miteinander zu vergleichen.

BUßMANN¹ bietet folgende Definition an:

"Phonetik untersucht die lautliche Seite des Kommunikationsvorgangs unter dem Aspekt folgender Teilprozesse: (a) artikulatorisch-genetische Lautproduktion (↗Artikulatorische Phonetik), (b) Struktur der akustischen Abläufe (↗Akustische Phonetik), (c) neurologisch-psychologische Vorgänge des Wahrnehmungsprozesses (↗Auditive Phonetik). Ihre Basis sind Erkenntnisse der Anatomie, Physiologie, Neurologie und Physik. Im Unterschied zur ↗Phonologie untersucht die P. die Gesamtheit der konkreten artikulatorischen, akustischen und auditiven Eigenschaften der möglichen Laute aller Sprachen."

Diese ebenso umfassende wie unübersichtliche Phonetik-Definition wird von DIELING/HIRSCHFELD² unter Einbeziehung der Phonologie auf ihren wesentlichen Inhalt reduziert:

"Die Phonetik befasst sich mit den hör- und messbaren Eigenschaften gesprochener Sprachlaute, die Phonologie mit deren bedeutungsunterscheidender Funktion."

Wenn also Phonetik nur die apparativ-technische Beschäftigung mit der Bildung einzelner Laute (Artikulation) ist, jedoch schon deren Bedeutungsunterscheidung und erst gar die Intonation ganzer Wörter und Sätze nicht mehr umfasst, dann ist sie nur ein deutlich begrenzter Aspekt der Aussprache.

Es drängt sich die Frage auf, wieso Fachbücher und -aufsätze, die alle Aspekte der Aussprache behandeln, regelmäßig Titel haben wie "Deutsche **Phonetik** für Ausländer"³, "Übungen zur **Phonetik** der deutschen Sprache unter kommunikativem Aspekt"⁴, "Kursbuch **Phonetik**"⁵, "**Phonetik** lehren und lernen"⁶, "**Phonetik** im Unterricht DaF"⁷, "[...] Angewandte **Phonetik** im Unterricht DaF"⁸ - und damit trotz überwiegend großer wissenschaftlicher Sorgfalt und terminologischer Genauigkeit ihrer Verfasser in just diesem einen Punkt bemerkenswert inkonsequent sind.

In der gesamten verfügbaren und diesem Aufsatz zu Grunde gelegten Fachliteratur äußert sich lediglich HIRSCHFELD zu diesem Widerspruch. Zwar überschreibt sie

¹ BUßMANN: S. 579

² DIELING / HIRSCHFELD: S. 11

³ RAUSCH / RAUSCH

⁴ FREDRICH

⁵ FREY

⁶ DIELING / HIRSCHFELD (Auf S. 12 wird eingeräumt, dass der Titel eigentlich "**Phonetik und Intonation** lehren und lernen" lauten müsste.)

⁷ HIRSCHFELD

⁸ CAUNEAU (Die Klammer [...] steht für "Hören • Brummen • Sprechen".)

auch ihren Aufsatz mit "Phonetik im Unterricht DaF", weist dann aber ausdrücklich darauf hin, dass "Phonetik [...] immer häufiger [...] sowohl Aussprache und Ausspracheschulung als auch Wissenschaft von den Sprechlauten [bedeutet]"⁹. Und obwohl auch ihr zusammen mit DIELING verfasstes Lehrbuch den Titel "Phonetik lehren und lernen" trägt, weist sie dort ebenfalls darauf hin, dass "Phonetik, im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht genannt, [...] oft als Synonym für Aussprache benutzt [wird]"¹⁰.

Welchen Begriff soll man dann verwenden, wenn es tatsächlich nur um Phonetik geht? Der Aufweichung (vgl. "oft", "zunehmend") und fehlerhaften Anwendung eines eigentlich klar definierten sprachwissenschaftlichen Begriffes sollte m. E. kein Vorschub geleistet werden! Möchte man unbedingt einen positiven Aspekt an diesem bedauerlichen Trend entdecken, dann wäre es wohl jener, dass **Phonetik** im Gegensatz zum deutschen Wort **Aussprache** ein internationaler Begriff ist, der seine Entsprechung beispielsweise im französischen **phonétique**, im englischen **phonetic** oder im schwedischen **fonetik** hat. Trotzdem: Eine an sich fehlerhafte Entwicklung kann m. E. nicht durch einen positiven Nebeneffekt legitimiert werden.

Das Resultat all dieser Überlegungen: **Phonetik** kann nicht synonym für den Oberbegriff **Aussprache** eingesetzt werden. Den positiven Beispielen der Fachaufsätze "Probleme und Möglichkeiten der **Aussprache**arbeit im Unterricht"¹¹, "Zur Konzeption eines **Aussprache**unterrichts für Fortgeschrittene"¹², "**Aussprache**schulung und Sprachlernforschung"¹³, "Grenzen der Phonologie in der **Aussprache**schulung"¹⁴, "Hauptprobleme der Deutschlernenden aus China mit der deutschen **Aussprache**"¹⁵, "**Aussprache**kurs Deutsch"¹⁶ folgend wird auch in der vorliegenden Hausarbeit der Begriff **Aussprache** verwendet.

Obwohl bereits oben erwähnt, sei hier noch einmal klar umrissen, was der Oberbegriff **Aussprache** einschließt. Als griffige Formel gilt:

Aussprache = Intonation + Artikulation

Intonation umfasst Wort- und Satzmelodie, Akzentuierung, Rhythmus, Pausen und Tempo gesprochener Sprache. **Artikulation** umfasst die Bildung einzelner Laute. Intonation und Artikulation sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen einander.

⁹ HIRSCHFELD: S. 12

¹⁰ DIELING / HIRSCHFELD: S. 11

¹¹ GÖBEL, Richard

¹² GÖTZ

¹³ HEINDRICHS

¹⁴ KELZ (An diesem Titel wird besonders deutlich, wie irreführend und untauglich die Verwendung von **Phonetik** statt **Aussprache** wäre.)

¹⁵ WANG

¹⁶ KAUNZNER

2. Rang und Rolle der Aussprachearbeit im DaF-Unterricht

Nachdem im vorstehenden Abschnitt der Begriff der **Aussprache** entschlackt und klar definiert wurde, soll nun untersucht werden, welchen Status die Aussprachearbeit im DaF-Unterricht hat.

2.1. Historische Entwicklung

Wie der gesamte Fremdsprachenunterricht so wurde auch der DaF-Unterricht zu allen Zeiten von den jeweils vorherrschenden Theorien der Linguistik und Lernpsychologie geprägt. Vom lateinischen Grammatikunterricht ging Anfang des 19. Jahrhunderts die Grammatik-Übersetzungs-Methode auf den neusprachlichen Unterricht über und verdrängte damit das utilitaristische¹⁷ Vorgehen des 17. und 18. Jahrhunderts, wurde jedoch bereits 1882 in einer Streitschrift angegriffen, die den vielsagenden Titel "Der Sprachunterricht muß umkehren"¹⁸ trug. Die zentrale Aussage dieser Streitschrift war, dass nicht nur die Funktion einer Sprache vermittelt werden soll, sondern vor allem deren Anwendung. Seit der Grammatik-Übersetzungs-Methode hat der Fremdsprachenunterricht einige Veränderungen erlebt, deren einzelne Etappen hier nicht nachgezeichnet werden sollen und deren vorläufiges Ende die heutige Ausrichtung nach der Sprechakttheorie auf kommunikative Kompetenz ist.

Obwohl seit jener Umkehr fordernden Streitschrift aus dem Jahre 1882 nicht nur die methodischen Erkenntnisse, sondern auch die akustischen Technologien wie z.B. Tonträger, Aufnahme- und Abspielgeräte etc. erheblich verfeinert und allgemein verbreitet wurden, muss kritisch gefragt werden, ob nicht trotz dieser enormen Entwicklung immer noch ein großes Verbesserungs- und Optimierungspotential vorhanden ist - und wie es tatsächlich um die kommunikative Kompetenz der Lerner bestellt ist.

2.2. Warum Aussprachearbeit?

Zu Beginn zwei vereinfachende Szenarien, in denen es um die fiktiven ausländischen Deutschlerner A und B geht:

Am Ende seines Deutschkurses beherrscht Lerner A die deutsche Grammatik "in- und auswendig", seine schriftlichen Leistungen sind hervorragend, er verfügt über

¹⁷ nützlichkeitsorientiert, nur mit festen Phrasen und Wendungen

¹⁸ SCHRÖDER

einen ansehnlichen Wortschatz. Mit der deutschen Aussprache hat A jedoch große Probleme: Einige Laute (z. B. /ü/, /ö/, "ang-Laut", "ich-Laut") kann er überhaupt nicht artikulieren oder nicht abgrenzen von ähnlichen Lauten (*Tier* und *Tür*, *Fehde* und *Fete*, *währt* und *fährt*) Er hört keinen Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen und kann diesen Unterschied daher auch nicht beachten (z. B. bei *Miete* und *Mitte*, *Staat* und *Stadt*). Die für das Deutsche typischen Konsonantenketten beherrscht er weder rezeptiv noch produktiv, auch nicht bedeutungsunterscheidende Betonungsvarianten wie etwa bei *umfahren* und *umfahren*.

A hat also Probleme, gesprochenes Deutsch zu verstehen. Noch größere Probleme hat er damit, von seiner Umwelt verstanden zu werden, da seine Wörter und Sätze oft stark entstellt und verstümmelt sind. Oft entstehen Missverständnisse, ihm zuzuhören ist mühselig und erfordert hohe Konzentration. Wichtige Erfolgserlebnisse bleiben aus, stattdessen sammelt A frustrierende Erfahrungen und vermeidet mündliche Kommunikation, wann immer er kann.

Lerner B steht am Ende seines Deutschkurses immer noch ein wenig "auf Kriegsfuß" mit diversen Details der deutschen Grammatik, seine schriftlichen Leistungen lassen zu wünschen übrig. Doch hat er vermocht, sich die wichtigsten Intonationsmuster von Wörtern und Sätzen anzueignen. Er hat das System der Wortgrenzen, Vor- und Nachsilben, trenn- und untrennbaren Komposita, Akzente und Silbenlängen etc. etc. durchschaut und verinnerlicht, auch hat er die Artikulation schwieriger deutscher Einzellaute und Lautverbindungen gelernt. Ausserdem hat B ein geschicktes Gespür dafür entwickelt, dass eine "halbverschluckte" Flexionsendung der Kommunikation in den allermeisten Fällen keinerlei Abbruch tut. (Grund dafür ist die sog. apperzeptive Ergänzung: Bei korrekter Wort- und Satzintonation werden die "halbverschluckten" Endungen vom muttersprachlichen Hörer dennoch korrekt gehört bzw. in dessen Gehirn automatisch korrigiert.)

Die Folge: Außerhalb des Deutschkurses mit Muttersprachlern kommunizieren zu können, ist ein großartiges Erfolgserlebnis für B. Er erlebt, dass ihn seine Sprache "trägt", wird mutiger und sicherer. Recht bald schon schließen sich seine grammatischen Lücken, dadurch werden auch seine schriftlichen Leistungen immer besser.

Noch einmal: Dies ist eine vereinfachende Darstellung! Natürlich stellt sich die Wirklichkeit selten derart schwarz-weiß dar, aber durch diese Vereinfachung soll hier das große Gewicht der Aussprache aufgezeigt werden. Und damit auch das

Potential, das man als DaF-Lehrer in der Hand hat und - wenn irgend möglich - nutzen sollte.

Die Beherrschung der Aussprache bedeutet nicht bloß Beherrschung der mündlichen Kommunikation, sondern sie ist ein unerlässlicher Schlüssel zum sozialen und kulturellen Einwachsen. Mit einer guten Aussprache wächst das soziale Prestige, sie ist eine Art Visitenkarte - das gilt für Ausländer wie für Muttersprachler. Unwillkürlich wird von der Aussprache auf Bildungsstand, soziale Zugehörigkeit, Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften geschlossen.

Durch eine schlechte Aussprache wird die Persönlichkeit des Sprechers unbewusst, aber nachweisbar abgewertet, er wird ganz einfach weniger akzeptiert.

Von diesen eher abstrakten negativen Folgen abgesehen gibt es jedoch auch ganz konkrete schmerzhaft. Zu denken ist etwa an falsch verstandene Zahlenangaben, was von geplatzten Terminen bis zu falsch beurteilten Preisauskünften allerlei Unbehag nach sich zieht. Zu denken ist auch an Wegbeschreibungen, Fahrtzielangaben, überhaupt Auskünfte aller Art, die Liste ließe sich fast endlos fortsetzen.

2.3. Ein "Stiefkind"? - Vom Status der Aussprachearbeit

Zwischen dem theoretischen Hintergrund samt technischen Möglichkeiten einerseits und dem praktisch Ausgeübten und von den Lehrenden tatsächlich Angewendeten andererseits gibt es eine beträchtliche Kluft, wie so oft zwischen Theorie und Praxis. Es gibt Unsicherheiten, es gibt Gleichgültigkeit, es gibt sogar offene Ablehnung. DIELING/HIRSCHFELD haben einige authentische Lehrerantworten¹⁹ auf die Frage "Wie halten Sie es mit der Aussprachearbeit im DaF-Unterricht?" zusammengetragen. Durch alle diese Antworten zieht sich wie ein roter Faden der Hinweis auf Kompliziertheit, mangelnde Zeit, mangelndes Übungsmaterial etc. . Von einigen wird dieses bedauert, von anderen nur mit einem Schulterzucken bedacht.

Auch die Schüler wurden von DIELING/HIRSCHFELD befragt. Dabei ergab sich ein breites Antwortspektrum, von "für mich sehr wichtig" über "langweilig und peinlich" bis "völlig uninteressant".

In vielen Publikationen zum Thema Aussprache findet sich der Begriff "Stiefkind", der zur stehenden Metapher für den Status der Aussprachearbeit geworden ist. Er wurde 1977 von GÖBEL/GRAFFMANN²⁰ erstmalig in diesem Zusammenhang benutzt. Es erscheint sicher paradox, dass gerade in jener Umorientierungsphase der

¹⁹ DIELING / HIRSCHFELD: S. 8

²⁰ GÖBEL, Heinz / GRAFFMANN: S. 2 ff.

DaF-Didaktik hin zur kommunikativen Kompetenz dieser Begriff aufkam. Doch wurde (und wird noch?) in kommunikativer Kompetenzverbesserung vor allem das schnelle und hemmungsfreie Sprechenlernen gesehen - und dabei übersehen, dass gut entwickelte Aussprachegrundlagen ja gerade dieses erst ermöglichen!

Stiefkind Aussprachearbeit? Doch, leider immer noch allzu oft.

In einer neueren Publikation²¹ erscheint der Begriff abgewandelt als "Sorgenkind", was m.E. mehr als ein Wortspiel ist, nämlich ein beredtes Zeichen für eine veränderte Perspektive auf die Aussprachearbeit und für ein gesteigertes Problembewusstsein.

Welche Ursachen und Gründe gibt es für die Vernachlässigung der Aussprachevermittlung?

Wie schon oben erwähnt, sind viele der befragten Lehrenden recht schnell mit dem Hinweis auf mangelnde Zeit zur Hand. Natürlich ist das nur eine Frage der Prioritäten, Aussprachearbeit ist schließlich immer sinnvoll genutzte Zeit und in hohem Maße praxisrelevant. Dennoch ist es möglich und nötig, eine Differenzierung vorzunehmen.

Viele Lehrende sehen sich dem Dilemma ausgesetzt, dass ihnen zwar die Wichtigkeit der Aussprache voll bewusst ist, sie jedoch um des Kursaufbaus und -zieles willen und wegen der Motive²² der Kursteilnehmer die Aussprachearbeit in den Hintergrund stellen.

Die andere Gruppe Lehrender zeichnet sich dadurch aus, dass ihnen die Wichtigkeit der Aussprachearbeit ungenügend oder gar nicht bewusst ist, bzw. dadurch, dass sie (durchaus unbewusste) Hemmungen davor haben. Worauf diese Hemmungen und Schwierigkeiten beruhen, soll im Folgenden untersucht werden.

Der Erwerb einer neuen Aussprache ist für viele schwieriger als die Aneignung neuer Wörter oder grammatischer Regeln. Selbst wenn die Lerner im letztgenannten

²¹ HIRSCHFELD: S. 7

²² Dies gilt für alle Arten von Pflichtfremdsprachkursen, die typischerweise in der Schule, teilweise aber auch in Verbindung mit bestimmten Studiengängen auftreten. Aus eigener Erfahrung an einem schwedischen Gymnasium:

Die absolut überwiegende Zahl der Schüler wählt Deutsch, weil sie "irgendeine" zweite Fremdsprache wählen müssen - und z.B. Französisch für noch schwieriger halten. Ihre Motivation ist also überwiegend der "Zwang" des Schulsystems, die wenigsten können sich vorstellen, jemals ein deutschsprachiges Land zu besuchen oder auf sonstige Weise Nutzen aus ihren Deutschkenntnissen zu ziehen. Die Lerneinstellung ist demzufolge eher passiv, bei einigen sogar ablehnend. Das Hauptinteresse zielt darauf ab, den Deutschkurs mit möglichst hoher Punktzahl abzuschließen. Die mündlichen Leistungen machen jedoch nur etwa 25% der Endbewertung aus! Also wendet man sich im knapp bemessenen Zeitrahmen der Kurse überwiegend den punktrelevanten schriftlichen Fertigkeiten zu bzw. kann dem mündlichen Training nicht den eigentlich wünschenswerten Zeitanteil einräumen.

Durch Einsatz muttersprachlicher Sprachassistenten verändert sich zwar nicht der Zeitrahmen, aber die Anzahl der Lehrenden pro Kurs verdoppelt sich - und dadurch entfällt bei entsprechenden Übungsformen mehr Zeit auf den einzelnen Schüler.

Bereich sehr gute Fortschritte machen, so ändert sich an ihrer Aussprache nur sehr langsam etwas. Der Einfluss der Muttersprache, auch als Interferenz bezeichnet, ist im Bereich der Intonations- und Lautstrukturen besonders stark, geradezu hartnäckig. Ausgehend vom Stiefkind-Image hat sich Richard GÖBEL sehr eingehend mit der Fragestellung befasst, warum lerner- und lehrerseitig diese besonderen Probleme auftreten, die das Aussprachetraining mitunter mit dem Makel des Peinlichen und Komplizierten verknüpfen. Zunächst widmet er sich der Lehrerseite - und stellt fest, dass "die Antwort nicht aus einer für unseren Berufsstand etwa typischen Faulheit herauszulesen [ist]"²³, auch nicht aus "Dummheit", allenfalls aus einer in der Sache selbst begründeten Unkenntnis. Diese Unkenntnis führt er auf eine sehr wichtige Eigenschaft der Aussprache zurück: "Sprachrhythmus und Sprachmelodie sind etwas, was jeder gesunde Sprecher vollständig und selbstverständlich beherrscht - und zudem etwas sehr Persönliches."²⁴ Denn im Unterschied zur Übernahme allgemeingültiger Grammatikregeln "bildet jedes Individuum der Gemeinschaft sein eigenes, unverwechselbares System"²⁵, also Rhythmus und Intonation. Daraus zieht er einen einfachen und m.E. nachvollziehbaren Schluss: "Man didaktisiert nicht gern sehr Persönliches, und man unterstellt leicht, das in der eigenen Sprache nie Problematisierte müsse « von selbst » gelernt werden."²⁶

Sich diesen Zusammenhang bewusst zu machen, kann helfen, eventuelle Abneigungen gegenüber der Aussprachearbeit zu überwinden. Mag sein, dass es manchem einige Überwindung kostet, das eigene Intonationssystem bei der Aussprachearbeit völlig offenzulegen und die persönliche Sprachmelodie und -rhythmik der kritischen Begutachtung durch die Lerner auszusetzen. Aber ob man will oder nicht - als Lehrender ist man (gerade im Ausland) **das** Aussprachevorbild, auch wenn man Tonbänder und Videos einsetzt und die Lerner in die Lage versetzen sollte, per Abstraktion des Gehörten ihr eigenes System zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang sei noch etwas zur Lehreraussprache angemerkt. Natürlich sollte sie sich an den Normen des Hochdeutschen orientieren! Aber was sind eigentlich diese Normen? Wie sollte man sich dazu stellen, welches Gewicht haben sie? Dazu DIELING/HIRSCHFELD: "Eine [...] grundsätzliche Frage [...] ist die nach den im Unterricht zu verwendenden Ausspracheformen und -normen. Denn es gibt sie nicht: die deutsche Aussprache. Es gibt unzählige Aussprachevarianten und verschiedene Aussprachenormen bzw. -standards."²⁷ Folglich ist es zulässig, mit

²³ GÖBEL, Richard: S. 7

²⁴ s.o.

²⁵ s.o.

²⁶ s.o.

²⁷ DIELING / HIRSCHFELD: S. 12

regionaler Färbung (aber nicht im breitesten Dialekt!) zu sprechen, doch sollten die Lerner darüber aufgeklärt werden, dass es sich um eine regionale Variante handelt und welche Unterschiede es gegebenenfalls zur Hochsprache gibt.

Doch zurück zu den besonderen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Aussprachevermittlung bzw. -erlernung. Nachdem es oben um die Lehrerseite ging, soll nun die Lernerseite näher betrachtet werden. Nicht wenige zeigen Hemmungen, vor der Gruppe oder auch nur vor dem Lehrer die von der eigenen gewohnten Aussprache stark abweichenden Laut- und Intonationsformen hervorzubringen. Dazu DIELING/HIRSCHFELD: "Sie schämen sich, sie sträuben sich gegen die Veränderung ihrer Identität, zu der eben auch eine bestimmte jedem sehr vertraute Sprechweise gehört."²⁸ Dabei spielt das Alter eine wesentliche Rolle, denn die Probleme nehmen zu, je später der Fremdspracherwerb einsetzt. Das günstigste Lernalter, die Vorschul- und frühe Schulzeit, ist in der Sekundarstufe bereits überschritten.

Noch einmal Richard GÖBEL: "[...] so, wie man nicht gern sehr Persönliches lehrt, lernt man es auch nicht leicht. Anders gesagt: Der Erwachsene, der eine Fremdsprache lernt, möchte sein vertrautes muttersprachliches Fundament, das in der individuellen Ausformung nur ihm gehört und sozusagen ein Teil seiner Persönlichkeit ist [...], in die neue Sprache mitnehmen. Korrektur in diesem sensiblen Bereich kann leicht als Angriff auf Persönliches empfunden und deshalb abgewehrt werden."²⁹ Lehrerseitig ist also besonderes Einfühlungsvermögen und Geschick gefordert. Es ist hilfreich zu versuchen, die deutsche Muttersprache "mit fremden Ohren" zu hören bzw. sie ins Verhältnis³⁰ zur Muttersprache der Lerner zu setzen.

Einschlägig äußern sich auch andere Verfasser, die - wie hier nicht ohne stille Erheiterung registriert wird - überwiegend aus dem süd- und mitteldeutschen Sprachgebiet stammen. Bemerkenswert ist auch, mit welchem Engagement und Selbstverständlichkeit die Schweizer und Österreicher ihre jeweiligen Varianten des Hochdeutschen in internationalen Sprachkursen und -programmen sehr erfolgreich "vermarkten".

Im Übrigen ist es eine weitverbreitete Illusion, dass das Norddeutsche in seiner Gesamtheit identisch mit dem Hochdeutschen sei. Wie DIELING / HIRSCHFELD a.a.O. herausstellen, **orientiert** sich die im DUDEN u.ä. Aussprachewörterbüchern festgeschriebene Norm lediglich am Norddeutschen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, detailliert aufzuzeigen, in welchen Punkten das Norddeutsche vielerorts vom Hochdeutschen abweicht.

Beredt ist auch, dass es in den bis 1990 parallel existierenden ost- und westdeutschen Aussprache-DUDEN Unterschiede gibt. Wer hatte die "besseren" Normen - die Leipziger Redaktion oder die Mannheimer Redaktion? Diese Frage ist recht unfruchtbar, weil es - siehe oben - kaum **die** deutsche Aussprache gibt.

²⁸ DIELING / HIRSCHFELD: S. 17

²⁹ GÖBEL, Richard: S. 7

³⁰ Aus eigener Erfahrung im Fall Deutsch-Schwedisch und Schwedisch-Deutsch:

Mitunter ist bei einigen Schweden zu beobachten, dass sie ihren Stimmen (unbewusst!) etwas Schrilles, beinahe Kreischendes geben, wenn sie ihr altes Schuldeutsch hervorholen. Ein schwedischer Bekannter sagte einmal, Deutsch klinge wie ein Gartenhäcksler.

Viele schwedischlernende Deutsche kostet es Überwindung, den weichen, singenden Klang des Schwedischen anzunehmen. Nicht nur aus technischen Gründen, sondern weil sie damit entweder

Wenn der Lehrende die Muttersprache der Lerner beherrscht, kann er sich bewusst machen, welche Assoziationen er möglicherweise in der frühen Lernphase dazu hatte. Natürlich kommt es auch sehr stark darauf an, aus welcher Motivation der Lerner die fremde Sprache Deutsch lernt. Tut er es "aus freien Stücken", weil ihn etwa die Kultur der deutschsprachigen Länder interessiert, dann wird er sich leichter überwinden können, die fremde Lautung nach und nach als seine eigene anzunehmen. Sieht er sich jedoch, aus welchem Grunde auch immer, dazu gezwungen Deutsch zu lernen, dann sind in der Regel erhebliche Ausspracheschwierigkeiten zu erwarten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Besonderheit der Aussprachearbeit darin liegt, dass es sich dabei nicht nur um eine Gedächtnisleistung handelt, sondern dass in physische und psychische Prozesse eingegriffen wird, die eng an die Persönlichkeit(entwicklung) gebunden sind.

3. Vorgehensweise

Im Folgenden soll dargestellt werden, was bei einer erfolgreichen Aussprachevermittlung zu beachten ist und welche unterschiedlichen Konzepte es gibt.

Zunächst einige Vorüberlegungen und Fragestellungen. Das klassische "Wie wird das ausgesprochen?" bezieht sich auf die mündliche Wiedergabe schriftlicher Vorlagen. Eigentlich noch naheliegender ist jedoch die Frage "Wie wird das geschrieben?", die sich auf die graphische Wiedergabe von Lauten bezieht. Und zwar deshalb naheliegender, weil in der Entwicklung des Menschen (sowohl kulturhistorisch als auch biographisch) Sprache zuerst in ihrer akustischen Form auftritt und damit zum eigentlichen Basissystem wird. Die Wichtigkeit dieser zweiten Frage erkennt man daran, dass a) ähnliche Laute in verschiedenen Sprachen völlig unterschiedlich geschrieben werden können, und dass b) innerhalb eines Sprachsystems sehr verschiedene Laute einem einzigen graphischen Symbol zugeordnet werden.

Beispiel für a): Der Laut [ʃ] kann im Deutschen die graphische Entsprechung /sch/, im Englischen /sh/ und im Schwedischen /sk/ , /sj/ und /rs/ haben.

überschwänglich gute Laune des Sprechers verknüpfen oder daraus Rückschlüsse auf dessen sexuelle Orientierung ziehen bzw. unbewusst und völlig irrational assoziieren. Der Gedanke "Sind eigentlich alle schwedischen Männer schwul?" ist geradezu grotesk unseriös - und er würde niemals in dieser Hausarbeit auftauchen, wenn es nicht ein Originalton wäre, für den es mehrere Belege aus unterschiedlichen Zusammenhängen von unterschiedlichen Plätzen gibt! Und der deutlich wie kaum ein anderes Beispiel demonstriert, was etwa DIELING / HIRSCHFELD (Fußnote 28) mit "Widerstand gegen Identitätsveränderung" meinen.

Beispiel für b): Dem graphischen Zeichen /s/ entspricht im Deutschen nicht nur ein stimmhafter und ein stimmloser Konsonant, sondern in Verbindung mit den Zeichen /c/ und /h/ bzw. auch allein vor /t/ und /p/ ein völlig anderer Laut.

Nach Richard GÖBEL³¹ beruht die klassische Schwerpunktverschiebung auf "Wie wird das ausgesprochen?" darauf, dass in der Regel nur Laute beachtet werden, die in der Ausgangssprache nicht vorkommen. Schwierigkeiten bei Satzintonation und Rhythmus würden dagegen oft unterschätzt. Vor allem sei die Tatsache weithin unbekannt, dass die meisten Aussprachefehler in Wirklichkeit keine Aussprachefehler, sondern Hörfehler sind. Die letztere Feststellung ist von großer Wichtigkeit und soll hier näher erläutert werden.

3.1. Hörfehler

Wie also ist zu erklären, dass z.B. Spanier einen Vokal vor anlautendem /st/ hören, Türken einen Vokal zwischen aufeinanderfolgenden Konsonanten (*birif* statt *Brief*) und Chinesen nur einen Laut, wo Deutsche zwischen /t/ und /l/ unterscheiden? Warum sind sich Franzosen absolut sicher, *miesch* zu hören, wenn ihnen *mich* vorgespielt wird? Warum hören manche Ausländer keinen Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen?

Die Erklärung dafür ist, dass bereits im frühesten Kindesalter eine Art Raster bzw. "Sieb" gebildet wird, welche alle gehörten Laute automatisch in das Lautsystem der Muttersprache "übersetzt". Von der Muttersprache abweichende Laute und Intonationen können dieses Raster nicht passieren, sie werden nicht wahrgenommen, sondern durch bekannte Formen ersetzt und sozusagen in die Kästchen des vertrauten Systems einsortiert. Ohne diese apperzeptive Ergänzung (vgl. Seite 4) wäre gesprochene Sprache als Kommunikationsmittel extrem störanfällig, beinahe unmöglich. Leider ist sie aber auch eine der größten Schwierigkeiten beim Erlernen einer fremden Sprache. Lediglich Kinder und Jugendliche bis zur Pupertät sind wegen ihres noch formbaren Rasters in der Lage, fremde Laute recht problemlos zu unterscheiden und zu imitieren. Bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen gilt es, dieses gefestigte Raster wieder aufzulockern und durchlässig zu machen, sozusagen Kästchen zu schaffen für die neuen akustischen Phänomene, damit diese nicht mehr als Störgeräusch oder Variante des einen oder anderen Lautes, sondern als eigenständige Laute im Gehirn verarbeitet werden. Dieser Prozess ist eher mit einem Training als mit einer intellektuellen Lernleistung im klassischen Sinne zu vergleichen, denn er lässt sich nur äußerst schwierig willentlich lenken.

³¹ GÖBEL, Richard: S. 3f.

Paradoxerweise kann eine hohe Konzentration manchmal sogar abträglich sein! In Hördiskriminationsübungen werden die Lerner mit zielsprachlichem Tonmaterial konfrontiert, in welchem sie dann die fraglichen Laute bzw. Strukturen erkennen und isolieren sollen. Begleitend dazu sollte auch erläutert werden, wie und wo der fragliche Laut gebildet wird - auch wenn das theoretische Wissen darum noch lange nicht bedeutet, dass der Lerner den Laut realisieren kann.

Hören ist der elementarste aller menschlichen Sinne, denn er ist der erste, den wir (lange vor der Geburt) erwerben - und der letzte, der uns im Tod verlässt. "Richtiges" Hören ist von großer Bedeutung für das Erlernen einer fremden Sprache.

3.2. Intonation und Artikulation

An dieser Stelle scheint es angebracht, zur rechten Gewichtung von Intonations- und Artikulationstraining Stellung zu nehmen. Es geht also darum, ob der Übungsschwerpunkt stärker auf den Einzellaute oder stärker auf Melodie und Rhythmus von Worten und Sätzen liegt. Natürlich könnte man sich die Antwort leicht machen und sagen, dass beides gleich wichtig ist und die gleiche Aufmerksamkeit verdient. Aber in der Praxis steht oft nur sehr begrenzte Zeit zur Verfügung, so dass der Lehrende gewichten muss.

Für die Artikulation spricht zunächst, dass der Lerner ja offensichtliche Probleme mit bestimmten Lauten hat und es daher auf der Hand zu liegen scheint, diese Probleme mit beispielsweise den klassischen Minimalpaarübungen zu beheben. Ein Minimalpaar besteht aus zwei Lautketten (z. B. Wörter), welche sich nur durch ein Minimum unterscheiden, z. B. durch ein Phonem. So unterscheidet sich *Tisch* von *Fisch* nur durch /t/ bzw. /f/, *Bad* von *Beet* nur durch /a/ bzw. /e/, die rein orthographischen Verschiedenheiten spielen dabei keine Rolle. Doch selbst wenn der Lerner nach und nach die Artikulation der Einzellaute in den Übungen beherrscht, ist damit nicht garantiert, dass er sich im Alltag problemlos verständigen kann. Denn es kommt auch auf den Zusammenhang dieser Einzellaute an, auf das richtige Hören logisch zusammengehöriger Lautketten sowie deren Wiedergabe in entsprechendem Rhythmus und Melodie.

Was also spricht für die Intonation? Wie wichtig ist sie für den Kommunikationserfolg? Steht sie auf einer Stufe mit der Artikulation, ergänzt sie diese nur oder ist sie womöglich wichtiger? Natürlich sind Artikulation und Intonation zwei Seiten einer Medaille, um ein Bild zu gebrauchen, und sie isoliert von einander zu betrachten, entspricht kaum der Sprachrealität. Dennoch soll dieses

nun getan werden, um anhand einfacher Szenarien oder Experimente bzw. Beispiele die Rollenverteilung deutlich zu machen.

Experiment 1:

Bei korrekter Artikulation der Einzellaute werden vom Sprecher die Lautketten, also die Wörter, falsch intoniert: Einfache Verben und Substantive werden auf der Endsilbe betont (**gehen** statt **gehen**, **Auto** statt **Auto**), trennbar zusammengesetzte Verben werden auf dem Hauptwort betont (**einkaufen** statt **einkaufen**, **umkehren** statt **umkehren**), Vorsilben u. ä. Wortbildungsmorpheme werden betont (**vergessen** statt **vergessen**, **bearbeiten** statt **bearbeiten**, die **Entscheidung** /die **Entscheidung** statt die **Entscheidung**), ganz zu schweigen von Spezialfällen wie **umfahren** und **umfahren**, die zwar beide korrekt sind, aber jeweils etwas völlig anderes bedeuten. Ähnliches gilt für die Satzbetonung: "Ich **fahre** morgen nach Rostock." lenkt die Aufmerksamkeit des Hörers unwillkürlich und fälschlicherweise³² auf die Fortbewegungsart, statt etwa auf das Ziel (Rostock oder Hamburg?) oder auf den Zeitpunkt (heute oder morgen?).

FOLGE: Nur bei größter Konzentration ist es dem Hörer möglich, Wortgrenzen auszumachen, Wörter zu identifizieren und dem Sprecher und dessen Mitteilungsabsicht zu folgen.

Experiment 2:

Bei normaler Intonation der Wort- und Satzmelodie werden vom Sprecher Einzellaute falsch artikuliert. Zu denken ist etwa an zu offene oder zu geschlossene Vokale (speziell ü und ö), an Abweichungen bei Konsonanten ("ach"-Laut statt "ich"-Laut, sch-Laut) und Konsonantenverbindungen (ks, ts, st, sp).

Ein anderes, vergleichbares Szenario ist eine schlechte Telefonverbindung, in der bestimmte Lautnuancen nicht übermittelt werden bzw. im Grundrauschen untergehen. Selbst bei modernen und ansonsten "glockenreinen" Telefonverbindungen ist die Unterscheidung der /f/- und /s/-Laute ein technisches Problem.

Ein kleines Experiment, welches auf dem bekannten Kinderlied "Drei Chinesen mit'm Kontrabass" basiert, soll die Lautverfremdung schließlich auf die Spitze treiben: Nach dem Muster des Liedes werden in einfachen Sätzen die Vokale aller Wörter gegen einen und denselben ausgetauscht.

³² Dass hier ein Extremsportler von seinem neuesten Vorhaben berichten könnte, soll als recht unwahrscheinlicher Fall vernachlässigt werden!

FOLGE: Der Hörer kann dem Sprecher bei fehlerhafter oder abweichender Einzellautartikulation ohne weiteres folgen, wenn die Gesamtintonation normal ist. Selbst bei einer maximalen und künstlich herbeigeführten Störung wie dem "Kontrabass-Experiment" wird nur ausnahmsweise nicht verstanden, was der Sprecher meint - wenn die Gesamtintonation klar und eindeutig ist!

Fazit der vorstehenden Betrachtungen und des Vergleiches von [und],: Intonation ist eindeutig wichtiger als Artikulation.

Weitere Belege lassen sich dafür finden. Nach Richard GÖBEL, der statt **Intonation** den im Prinzip inhaltsgleichen Begriff der **Prosodie** benutzt, spricht sehr viel dafür, dass "so etwas Wichtiges wie die Syntax in der Prosodie « wurzelt », darauf aufbaut oder umgekehrt deren Charakteristika bestimmt"³³. Auch aus der Rolle der Prosodie im frühkindlichen Spracherwerb zieht er Rückschlüsse auf deren Rang in der Lernzielhierarchie. Kleinstkinder beherrschen sehr frühzeitig und lange vor Erreichen einer nennenswerten sprachlichen Verständigungsfähigkeit die intonatorischen Eigenschaften ihrer werdenden Muttersprache. Richard GÖBEL: "Bald danach, vor dem Erwerb eines rudimentären Sprachschatzes und lange vor dem Vertrautwerden mit Flexionsformen verfügen die Kinder über eine verblüffende Sicherheit im Umgang mit Satzbauregeln."³⁴ Diese Erkenntnisse stützen seine Annahme, dass die Intonation in jedem Spracherwerbsprozess einen hohen Stellenwert hat bzw. haben sollte. Eine gute Ausbildung rezeptiver und produktiver intonatorischer Fähigkeiten könne den gesamten Spracherwerb positiv stützen, so Richard GÖBEL abschließend zur Lernzielhierarchie.

3.3. Folgen der Intonationsübungen

Noch nicht abgeschlossen, sondern um einige bemerkenswerte Erkenntnisse ergänzt werden soll die praktische Handhabung und die Auswirkung der Intonationsübungen. Was sich oben (S. 11, 12) bei der Gegenüberstellung von Artikulation und Intonation als "Entweder-Oder" ausnahm, erweist sich nun in vielerlei Hinsicht als "Sowohl-Als auch". Konkret: Nach Rhythmus- und Akzentübungen im Anfängerunterricht verschwinden, mit Richard GÖBELS Worten, "Fehler bei Einzellauten und einzelnen

³³ GÖBEL, Richard: S. 6

³⁴ GÖBEL, Richard: S. 7

Lautgruppen [...] zu einem beachtlichen Teil «von selbst»³⁵ - ein wahrlich verblüffendes Phänomen, welches er folgendermaßen erklärt:

☞ Die Gestalt jedes Einzellautes hängt u.a. von seiner Stelle im Intonationsbogen und seiner Beziehung zu den Akzenten ab.

☞ Fehler bei Einzellaute ziehen meist Fehler im Rhythmus nach sich: Das franz. /i/ ist meist zu lang für jene Stelle im dt. Satz, der dem dt. /i/ zur Verfügung steht. Türken haben, wenn sie den Rhythmus eines dt. Satzes korrekt imitieren, keine Zeit für das Einschleichen von Vokalen zwischen aufeinanderfolgende Konsonanten. Spanier erleben das /e/ vor /st/ als Rhythmusabweichung. Italiener verzichten aus rhythmischen Gründen auf das /e/ nach konsonantischem Wortende. Selbst die schwer zu korrigierenden Fehler bei Vokallängen (z.B. Beet - Bett, stehlen - stellen, Weg - weg, wohnen - Wonnen) werden von korrektem Rhythmus positiv beeinflusst.

Noch einmal lässt sich klar feststellen, dass es sich lohnt, zumindest im Anfängerunterricht großen Wert auf die richtige Reproduktion der Intonation zu legen.

Zur optimalen Durchführung: Da selbst ein sehr konzentrierter Lehrer kaum in der Lage ist, einen Satz zweimal oder sogar noch öfter intonatorisch gleich zu sprechen (was auch völlig unnatürlich wäre), ist der Einsatz von Kassettenrekordern oder CD-Spielern unerlässlich. Andernfalls sorgt jede noch so kleine Abweichung für Verwirrung beim aufmerksam zuhörenden Lerner, der das, was der Lehrer noch als "praktisch unverändert" empfindet, als etwas ganz Neues hört.

Sehr wichtig ist, dass der Lehrer sich selbst für den Rhythmus des Dargebotenen sensibilisiert, um durch Rhythmusklappen oder Summen mit geschlossenem Mund korrigieren zu können.

3.4. Einzellaute

Lässt sich man sich als Lehrer so weit auf Intonationsschulung ein, ist bereits viel gewonnen und den Lernern gut geholfen. Weitere Verfeinerungen sind möglich bei problematischen Einzellaute, die vom Rhythmus nicht beeinflusst werden. Dabei lässt sich die Fülle der unterschiedlichen Merkmale eines Lautes auf das **eine** Kriterium der relativen Spannung der Artikulationsorgane reduzieren. Beispielsweise

³⁵ GÖBEL, Richard: S. 8

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt MALETZKE, S.219: "Die Aussprache ist das wesentliche Element im neusprachlichen Unterricht. Nur mit korrekter Aussprache wird man verstanden und kann selbst verstehen. Das früher viel diskutierte Problem, ob das Sprachtraining anhand des isolierten Lautes, des Einzelwortes oder des Satzes global erfolgen soll, ist heute wohl zugunsten des letzten entschieden."

ist das /t/ in *Seite* mit stärkerer Spannung produziert als das /d/ in *Seide*, gleiches gilt für /e/ in *Lese* gegenüber dem /ä/ in *läse* und für die polnische Aussprache des dt. /ü/ (also fast /i/) gegenüber der dt. Aussprache des dt. /ü/.

Auf diese Weise lassen sich die meisten Fehler bei Einzellauten als Spannungsfehler interpretieren - und korrigieren. Und um noch einmal eine Querverbindung zu schlagen: Das Kriterium der Spannung gilt nicht nur bei Einzellauten, sondern auch bei Intonation und Akzenten, weil im Gipfel des Intonationsbogens die relative Spannung am größten ist und eine akzentuierte Stelle der Lautkette stärker gespannt ist als eine nicht akzentuierte.

Daraus folgt: Fehler, die auf zu großer Spannung beruhen, können dadurch korrigiert werden, dass der falsch gesprochene Laut in einer günstigeren Umgebung geübt wird, also an einer nicht akzentuierten Stelle in einem Tal des Intonationsbogens.

Weitere Verbesserungs- und methodische Verfeinerungsmöglichkeiten ergeben sich durch die Nutzung möglichst vieler Kanäle, z.B. durch gleichzeitiges Veranschaulichen mit Hilfe von Gesten, Körperbewegungen, Laut-Bild-Tafeln, Übersichten und Transkriptionszeichen.

4. Übungsformen

In enger thematischer Anknüpfung zum vorhergehenden Abschnitt soll nun in mehr praktischer bzw. noch praktischerer Weise gezeigt werden, welche Übungsformen es gibt. Die Möglichkeiten, dieses hier vorzuführen, sind leider quantitativ und qualitativ recht begrenzt: Zum einen wegen des äußeren Rahmens dieser Hausarbeit - zum anderen wegen der Schwierigkeit, akustische und visuelle Übungen zu verbalisieren.

4.1. Hören lernen

Der Schwerpunkt der Aussprachearbeit liegt, wie bereits erörtert und begründet, auf der Intonationsarbeit, welche wiederum Hörarbeit voraussetzt und einschließt. Intonationsmuster und Akzentuierungen lassen sich veranschaulichen durch Fettdruck der betonten Stellen, durch Punkte unter bzw. über dem Text, durch kleine Pfeile, durch Noten oder durch steigende und fallende Linien. Diese Möglichkeiten lassen sich auch miteinander kombinieren oder beinahe beliebig variieren³⁶. Den

³⁶ KELZ / KROPP / KUMMER beschäftigen sich eingehend mit der Intonationskodierung im FSU und testen 5 Möglichkeiten. Das Ergebnis der Tests läuft daraus hinaus, dass es kein eindeutig überlegenes System gibt, allerdings ein klar unterlegenes: Buchstaben **eines** Satzes auf unterschiedliche Zeilen zu drucken, ist eher verwirrend als hilfreich.

Punkt- und Strichsystemen kann ein notenzeilenähnliches Stimmlagenmuster zugrunde gelegt werden, sie können jedoch auch frei stehen.

Neben diesen Darstellungsmöglichkeiten kann und sollte aber auch der Lehrer selbst aktiv werden und mit Hand- und Armbewegungen u. ä. Gesten den Intonationsverlauf anschaulich machen. Zur Vereinfachung kann die Intonation der jeweils zu übenden Sätze als ein einfaches Silbenmuster gesprochen werden. Ein Beispiel:



- 1 Mit dem Auto.
- 2 In den Urlaub.
- 3 Es kann losgehn!
- 4 Mit Verspätung.
- 5 Heute morgen.
- 6 Selbstverständlich.

Das Intonationsmuster wird, wenn es dem Lerner gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen ist, von diesem über die sechs angegebenen Beispielsätze bzw. Wortgruppen gelegt. Eine denkbare Variation wäre, den Lerner das Silbenmuster finden zu lassen, nachdem man als Lehrer alle Beispiele deutlich vorgesprochen hat - der induktive Weg also.

Die allseits positiven Ausflüsse des Intonationstrainings wurden bereits hinreichend erörtert, hingewiesen wird hier vor allem auch nochmals auf die positive Beeinflussung problematischer Einzellaute, siehe Seite 21ff. !

Zur Rolle der Intonation auf S. 241: "Es ist mehrfach in der Fachliteratur vermerkt worden, daß eine grammatisch zwar fehlerhafte, phonetisch und vor allem intonatorisch jedoch richtige Produktion besser verstanden wird als eine grammatisch vollkommen korrekte, intonatorisch aber falsche Produktion. Es wurde zudem [...] darauf hingewiesen, daß phonetisch ungeschulte Personen große Schwierigkeiten haben, wenn ihre eigene Sprache mit fremdartiger Intonation gesprochen wird. **Die Bedeutung der intonatorischen Elemente für die lautsprachliche Kommunikation ist unbestritten.**"

Bestritten wird diese wichtige und nachgewiesene korrekte Feststellung von KOLK / VAN ELS / RIETVELD, die sich ebenfalls auf experimentelle Weise mit der Visualisierung von Intonationsmustern im FSU befassen. Auf S. 212 heißt es bei ihnen: "Alles zusammenfassend meinen wir, dass der Nutzen von Intonationsmustern einigermaßen fraglich ist. Man kann sich [...] die Frage stellen, ob die Erlernung einer korrekten Intonation in einer Fremdsprache [...] solch ein großes Problem ist wie oft angenommen worden ist. [...] auch wenn die Intonation nicht optimal ist, kann die Kommunikation oft ungestört verlaufen. Wenn man also die Kommunikationsfähigkeit zum Ziele des Fremdsprachenunterrichtes machen würde, dann würde das Erlernen der Intonation vielleicht eine weniger hervorragende Stelle einnehmen als es heute in vielen Schulen der Fall ist."

Dass Intonationsübungen nach KOLK / VAN ELS / RIETVELD nicht nur unnötig sind, sondern sogar von der Kommunikationsfähigkeit ablenken(!!!), widerspricht sämtlichen Erfahrungen und Forschungsergebnissen, ist in keiner Weise nachvollziehbar und daher nachdrücklich abzulehnen.

4.2. Einzellaute verbessern

Sollte dennoch die Arbeit mit bzw. an Einzellaute a) erforderlich und b) zeitlich realisierbar sein, empfiehlt sich die Erstellung eines Testbogens. Testbögen dienen der systematischen Erfassung von Fehlerschwerpunkten bei Lernern. Sie sollten alle Laute und typischen Lautverbindungen des Deutschen enthalten. Bewährt haben sich Sätze mit jeweils gehäuftem Auftreten eines Lautes, weil dadurch die Diagnosestellung für den Lehrenden einfach und effektiv durchzuführen ist. Zwei Beispiele aus der Praxis³⁷:

Für den "ang"-Laut: *Eng umschlungen gingen die schlanke Inge und der lange Frank den Gang entlang.*

Für "ich"- und "ach"-Laut: *Jeden Mittwoch in der Nacht verflucht die junge Köchin den schlechten Honig und isst ein Fischbrötchen.*

Andere Merkmale wie z. B. korrekte Vokallänge, Beherrschung mehrteiliger Konsonantenverbindungen u.ä. lassen sich global erfassen und bedürfen oft keines eigenen Testsatzes.

Während der Lerner die auf dem Testbogen stehenden Sätze nach bestem Können vorliest, vermerkt sich der Lehrer auf einem gesonderten Diagnosebogen die jeweiligen Schwierigkeiten jedes einzelnen Lerners. Anhand der Häufung gewisser Fehler werden dann geeignete Übungsmaterialien zusammengestellt. Dazu nun einige Beispiele:

Hördiskrimination - Wiedererkennen von Lauten: In drei Durchgängen wird aus jeder der folgenden Zeilen jeweils ein Wort gesprochen (vorgelesen oder vom Band). Die Lerner sollen dieses jeweils mit verschiedenen Farben unterstreichen.

Regen - Riegen - Rügen Reh - roh - Ruh Segen - sagen - saugen
Tee - Tor - Tau Fee - Vieh - vor weh - wo - wie
See - so - sie

Variante: Von drei Wörtern pro Reihe werden nur zwei vorgelesen. Der Lerner unterstreicht das, das er nicht hört.

1 Eis eins einst 2 ehrt erst ernst 3 schreist schreibt schreibst 4 fällt Fels fälltst
5 reicht reist reichst 6 herb Herz Herbst 7 kauft kaust kaufst 8 warst warnst warnst

³⁷ Zusammengetragen im Seminar "Muttersprachliche Interferenzen im DaF-Unterricht" bei H.-J. Grothe, eingesetzt in diversen Aussprachekursen im Lektorat DaF, EMAU Greifswald.

Hördiskrimination: /i/- und /ü/-Unterscheidung: Dem Lerner liegt ein Papier vor, auf dem etwa 10 Gegenstände und Zahlen abgebildet sind, die alle entweder einen /i/-Laut oder einen /ü/-Laut enthalten (*Biene, Tür, Vier, Schlüssel, Bürste, Sieben, Bürste* etc.). Der Lehrer spricht der Reihe nach die Bezeichnungen der jeweiligen Gegenstände und Zahlen aus. Hört der Lerner ein /ü/, kreist er das Bild ein, hört er ein /i/, streicht er es durch.

Induktive Herleitung der "ich"- / "ach"-Lautverteilungsregeln: Der Lerner hört verschiedene Wörter, die entweder "ich"- oder "ach"-Laut enthalten, und soll sie in eine entsprechende Tabelle einordnen. Beispielsweise *Buch, Bücher, lachen, lächeln, Küche, Kuchen, Köche, kochen, wenig, König, hoch* usw. usf. . Anhand seiner Sortierung soll der Lerner dann gewisse Regeln erkennen und formulieren, z.B., dass /ch/ nach /a/, /o/, /u/, /au/ als "ach"-Laut gesprochen wird. Und zwar aus dem einzigen Grunde, weil diese Vokale sog. Hinterzungenvokale sind, also durch Hochwölbung der Hinterzunge gebildet werden, und den nachfolgenden Engellaut derart beeinflussen, dass er gleich an Ort und Stelle gebildet wird - Sprachökonomie! Die anderen Vokale werden dagegen im vorderen Zungenbereich gebildet, daher ist es buchstäblich naheliegend, den ihnen nachfolgenden Engellaut auch dort zu bilden, also den "ich"-Laut. Der "ich"-Laut bereitet erfahrungsgemäß Schwierigkeiten, er lässt sich jedoch sehr einfach herleiten: In den meisten Sprachen gibt es einen Laut, der der dt. Aussprache des /j/ bzw. der engl. Aussprache des /y/ am Wortanfang entspricht, also völlig unproblematisch ist. Diesen Laut, das sei hier behauptet, kann jeder sprechen! Die Herleitung des "ich"-Lautes ist nicht komplizierter, als dass man den Lerner diesen j -Laut sprechen und dabei die Stimme "wegnehmen" lässt. Da die Zungenposition identisch ist, kommt auf Antrieb und geradezu zwangsläufig ein idealer "ich"-Laut zustande. Dass es sich lohnt, diesen Laut zu üben, wird daran deutlich, dass ein Ausländer in Deutschland klassischerweise dadurch parodiert wird (z.B. im Kabarett), dass alle "ich"-Laute konsequent als "ach"-Laute gesprochen werden.

Eine effektive Kombination von Aussprache- und Grammatikübung wäre im Zusammenhang mit der "ich"- / "ach"-Laut-Problematik, den Lerner zur Bildung kurzer Komparationssätze zu veranlassen. Vorgeben könnte man etwa *Dieser Pilz ist giftig. / Dieses Buch ist billig. / Dieses Lied ist lustig. / Dieser Stein wiegt wenig. / Dieser Ring ist auffällig. / Diese Aufgabe ist schwierig. / Dieser Auftrag ist wichtig. / Dieser Hund ist zottlig. / Dieser Vorschlag ist vernünftig.* u.ä.m.. Zu achten ist dann neben der grammatisch korrekten Komparation auch auf die Ausnahme von der

Regel Silbenauslaut -ig wird wie "ich" ausgesprochen, die bei nachfolgenden Vokalen gilt. Praktisches Beispiel: In der Komparationsreihe *giftig - giftiger - am giftigsten* werden nur die -ig - Silbenauslaute des Positiv und des Superlativ als "ich"-Laut ausgesprochen.

Eine weitere Kombination von Aussprache- und Grammatikübung, ebenfalls im Zusammenhang mit der "ich"- / "ach"-Laut-Problematik, ist die Pluralbildung von Substantiven, die einen der beiden Laute enthalten:

Koch - ... / Versuch - ... / Loch - ... / Fluch - ... / Bach - ... / Nacht - ... / Strauch - ... / Geruch - ... / Dach - ... / Schlauch - ... / Buch - ... / Brauch - ...

Die fehlenden Singular-Artikel sollen natürlich auch vom Lerner ergänzt werden!

Induktive Herleitung der "ang"-Lautverteilungsregeln: Der Lerner wird mit verschiedenen Wörtern konfrontiert, welche in ihrer geschriebenen Form die Zeichenfolge /ng/ oder /nk/ enthalten. Beim Hören der Wörter soll der Lerner entscheiden, ob er einen "ang"-Laut gehört hat oder nicht. Nach einer Sortierung des ihm vorliegenden und gehörten Wortmaterials soll er erkennen, dass die Zeichenfolge /ng/ oder /nk/ in gesprochener Form nur dann ein "ang"-Laut ist bzw. einen enthält, wenn zwischen /n/ und /g/ bzw. zwischen /n/ und /k/ keine Morphemgrenze verläuft. Praktisches Beispiel: Ankunft und Anker, Angabe und Angel.

Anschließend können Minimalpaarübungen durchgeführt werden, deren Ziel es ist, die Lerner für die bedeutungsunterscheidende Funktion des wirklich weich gesprochenen "ang"-Lautes zu sensibilisieren:

*Tang - Tank Zangen - zanken drängen - tränken bang - Bank Anger - Anker
fing - Fink sengen - senken Wangen - wanken Engel - Enkel Sänger - Senker
singen - sinken Klinge - Klinke prangen - Pranken dringen - trinken*

Eine weitere Möglichkeit sind auch hier Pluralübungen:

Gang - ... / Rang - ... / Hang - ... / Klang - ... / Ring - ... / Sprung - ... / Bank - ...

Hinweisen kann man im Zusammenhang mit der Behandlung bzw. Übung des "ang"-Lautes auch darauf, dass die Endsilbe -en nach /g/ und /k/ als "ang"-Laut ausgesprochen wird. Praktische Beispiele: *Wagen, sagen, backen, Regen* werden hochsprachlich [va:gŋ], [za:gŋ], [bakŋ], [re:gŋ] ausgesprochen - nicht³⁸ [va:gən], [za:gən], [bakən], [re:gən] und schon gar nicht [va:gen], [za:gen], [baken], [re:gen]. Überartikulation ist Normabweichung - und eine zweifelhafte "Hilfe" für

³⁸ Diese Transkription ist allerdings immer noch in einigen Aussprachewörterbüchern zu finden. Sie mag für einige wenige Sprechanlässe (Theater, feierliche Rede, Predigt etc.) ihre Gültigkeit haben, kaum aber für den Sprachalltag.

den Lerner, weil sie ihn nicht auf die Sprachwirklichkeit³⁹ vorbereitet. Einzig zulässige Ausnahme ist der Anfängerunterricht.

Herleitung und Training der /ü/- und /ö/-Aussprache: Beide Laute ähneln sich stark in Herleitung und Übung, daher werden sie hier zusammen erläutert. Viele Ausländer haben erhebliche Probleme mit der Artikulation von /ü/ und /ö/. Der entscheidende Gedanke bzw. Dreh- und Angelpunkt eines erfolgreichen Trainings ist, dass beiden schwierigen Lauten sehr einfache und in allen Sprachen auftretende Laute zugrunde liegen. Beim /ü/ ist es das /i/, beim /ö/ ist es das /e/. Werden /i/ bzw. /e/ gesprochen und dabei die Lippen gerundet, erhält man automatisch und zwangsläufig ein ideales /ü/ bzw. /ö/. Üben lässt sich das in Wortreihen nach folgendem Muster:

Biene - Buhne - Bühne / liegen - lügen - lügen / spielen - spulen - spülen usw.

bzw.

lesen - losen - lösen / Sehne - Sohn - Söhne / Hefe - Hof - Höfe usw.

Die eingeschobenen /u/- und /o/-Wörter sollen die mitunter bedeutungsunterscheidende Wichtigkeit einer korrekten /ü/- und /ö/-Artikulation deutlich machen, können jedoch auch weggelassen oder innerhalb dieser Dreierreihen hintangestellt werden.

Unterschiede zwischen langen und kurzen /ü/- bzw. /ö/-Lauten lassen sich mit Minimalpaaren üben:

Hüte - Hütte / fühlen - füllen / Wüste - wüsste / Lücke - Lüge / Rücken - Rügen usw.

bzw.

Höhle - Hölle / Öfen - öffnen / Blöcke - blöken / Röslein - Rösslein / mögen - möchten usw.

Anknüpfungen zur Grammatik ergeben sich beispielsweise in Komparationsübungen, vorgeben lassen sich etwa *dünn, grün, hübsch, müde, wütend, kühn* usw. bzw. *schön, höflich, böse, fröhlich, köstlich, nötig* usw. .

Abschließend zu diesem Abschnitt ein Zitat von HIRSCHFELD, das trotz bzw. gerade wegen seiner Kürze eine zentrale Bedeutung hat:

"Wichtigster Grundsatz: Phonetik soll Spaß machen - den Lernenden und den Lehrenden auch!"⁴⁰

³⁹ Ein vergleichbarer Trend hin zur Sprachwirklichkeit lässt sich im Englischen als Fremdsprache ausmachen, wo man immer stärker vom "feinen Oxfordenglisch" abgeht, weil es nur eine geringe Prozentzahl der immer noch recht klassenorientierten britischen Gesellschaft repräsentiert, die sich sehr bewusst ihre Soziolekte erhält.

⁴⁰ HIRSCHFELD: S. 10

5. Fehlerschwerpunkte von Lernern ausgewählter Herkunftssprachen

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den konkreten Ausspracheproblemen von Lernern einiger ausgewählter Herkunfts- bzw. Muttersprachen. Besonderes Gewicht liegt dabei auf eigenen Erfahrungen aus den Aussprachekursen im Greifswalder Lektorat DaF und der Sprachassistenz am Staffanskolan-Gymnasium in Söderhamn, Schweden.

5.1. Chinesisch

Was sich hinter der nüchternen Feststellung verbirgt, dass chinesische Deutschlerner enorme Probleme beim Erlernen einer korrekten Aussprache haben, wird in folgender Pressemeldung jüngeren Datums deutlich: "ZUNGEN-OP FÜR BESSERES ENGLISCH: Dass Chinesen Probleme haben, den Buchstaben »R« auszusprechen ist bekannt. Um die daraus folgenden Schwierigkeiten mit den immer wichtiger werdenden Fremdsprachen zu lösen, legen sich inzwischen viele von ihnen unters Chirurgen-Messer. [...] Wie die in Heidelberg erscheinende Zeitschrift »Plastische Chirurgie« berichtet, machen viele Chinesen das kleine Hautsegel unter der Zunge irrtümlicher Weise dafür verantwortlich [...]."41

Chinesisch ist eine Silbensprache, der einzelnen Silbe kommt also eine besonders wichtige Bedeutung zu. Das erklärt, dass deutsche Wörter oft getrennt in Silben gelesen und ausgesprochen werden, etwa *be-leg-en* statt *belegen*, oder *ge-ling-en* statt *gelingen*.

Nach den chinesischen Ausspracheregeln werden dt. Konsonantenverbindungen manchmal intuitiv durch einen eingeschobenen Vokal aufgebrochen und der chinesischen Zunge "gefügt" gemacht: *bleiben* wird zu [bəlæbən] statt [blæbən], *grau* wird zu [gəraʊ], *Pferd* wird zu [pəfe:rt], *Freund* wird zu [forɔ̃nt] usw. . Der Grund dafür ist, dass derartige Konsonantenverbindungen im Chinesischen nicht existieren.

Ein Auslautkonsonant kann im Chinesischen nur entweder /n/ oder ein "ang"-Laut sein. Deutschen Wörtern, die beispielsweise den Auslautkonsonanten /t/ haben, wird mitunter ein Schwa-Laut [ə] angehängt, was zu Bedeutungsunterschieden führen kann: *lebt* [le:bt] vs. *lebte* [le:btə], *Tisch* [tɪʃ] vs. *Tische* [tɪʃə] usw. .

Der Auslaut /n/ wird manchmal "verschluckt" bei dt. Wörtern mit steigenden Diphtongen: *Bein* wird [bæ] (*bei*), *neun* wird [nɔ̃] (*neu*) usw. .

Besonders schwierig und "verwechslungsanfällig" sind auch Wörter, die sich einzig durch die auslautenden Konsonanten /l/ und /r/ unterscheiden: *Wahl* - *wahr*,

⁴¹ SPIEGEL ONLINE - 27. Juli 2002

Stil - Stier, Mol - Moor. Die Ursache dafür ist, dass der chinesische /r/-Laut aus **einem** kurzen Zungenschlag besteht - wie das dt. /r/.

Ein erheblicher Unterschied zwischen Deutsch und Chinesisch ist, dass die Vokallänge im Chinesischen keine bedeutungsunterscheidende Funktion hat. Daher werden von von manchen chinesischen Lernern Wörtern wie *Stadt - Staat, Bett - Beet, Bann - Bahn, Hölle - Höhle, Bord - bohrt, Rum - Ruhm, spucken - spuken* usw. undifferenziert artikuliert.

Unterschiede bestehen nicht nur zwischen dem Phoneminventar des Deutschen und des Chinesischen, sondern auch und gerade zwischen den chinesischen Dialekten. Mit Ausnahme des Schanghaier Dialektes⁴² hat das Chinesische keinen /ö/-Laut.

Für chinesische Lerner sind umfangreiche Hördiskriminierungs-Übungen besonders wichtig.

5.2. Arabisch

Phoneme, die im Arabischen überhaupt nicht existieren und daher besondere Schwierigkeiten bereiten, sind "ang"-Laut, /ü/ und /ö/. Auch das Merkmal der unterschiedlichen Vokallänge existiert, abgesehen von einer Ausnahme, nicht im Arabischen.

Nach LERCHNER⁴³ ist das Deutsche ist wesentlich reicher an Konsonantenbündeln als das Arabische. Deutsche Konsonantenkombinationen mit mehr als 2 Segmenten bereiten deshalb oft Realisierungsschwierigkeiten, denen mehr oder weniger unbewusst durch Einschlebung von Gleitvokalen beizukommen versucht wird. Bemerkenswert und exemplarisch für die elementar wichtige Rolle des Hörens ist, dass arabische Deutschler besagte Gleitvokale selbst bei exakter Artikulation durch dt. Muttersprachler zu hören meinen - und in z.B. Diktamen entsprechend schreiben.

Beim Üben ist zu beachten, dass dt. Konsonantenbündel im Anlaut und Inlaut besser zu lernen sind als jene im Auslaut, weil dieses mehr dem arabischen Lautsystem entspricht. Natürlich sollten auch die dt. Auslautkonsonantenbündel beherrscht werden, doch empfiehlt sich, nicht damit zu beginnen. Beispiele für dt. prä- und postvokalische Konsonantenbündel mit 2 Segmenten, die nicht im Arabischen auftreten: (in Lautschrift)

pl-, pr-, pfl-, fv-, fp-, -ps, -pt, -ɲt, -ɲk, -lb, -lf, -ln

⁴² Nach WANG, S. 81, hat der Schanghaier Dialekt mehr Phoneme als alle anderen chinesischen Dialekte, weshalb die Schanghaier nachgewiesenermaßen besser sind beim Erlernen indoeuropäischer Sprachen als alle anderen Chinesen.

⁴³ LERCHNER, S. 165, so auch: BLOHM, S. 446

Konsonatenbündel mit 3 und mehr Segmenten sind im Arabischen generell unbekannt, treten im Deutschen jedoch häufig auf. Einige Beispiele in Lautschrift:

-pts, -pst, -mpt, -mst, -mpft, -tst, -nst, -kts, -ŋkt, -xtst, -fst, -lft, -ltst, -rtst

Der "ich"-Laut bereitet Schwierigkeiten aus zwei Gründen: einerseits existiert kein damit vergleichbares Phonem im Arabischen, andererseits wird er auf der Zeichenebene verwechselt mit dem "ach"-Laut, denn beide werden durch /ch/ repräsentiert.

Die dt. Wortbetonung ist ebenfalls schwierig für arabische Lerner, denn nach LERCHNER⁴⁴ ist die Wortbetonung im Arabischen ausnahmslos mechanisch geregelt und hat in keinem Fall eine semantisch differenzierende Funktion.

Ähnlich den chinesischen Deutschlernern bedürfen auch Araber umfangreicher Hörverstehens- und Diskriminationsübungen.

5.3. Schwedisch

Schwedische Deutschlerner haben im Allgemeinen wenig Probleme mit der deutschen Aussprache, da es sich bei Deutsch und Schwedisch um zwei eng verwandte germanische Sprachen handelt und das Schwedische darüber hinaus sehr stark vom Deutschen beeinflusst wurde.

Deutsch wird mit einer vergleichsweise höheren Spannung als Schwedisch gesprochen. Einige besonders komplizierte dt. Konsonatenketten (z.B. in *schluchzt*) können manchen schwedischen Lernern zunächst Schwierigkeiten⁴⁵ bereiten. Der "ich"-Laut wird von Anfängern oder ungeübten Sprechern mitunter als eine Abwandlung des "sch"-Lautes [ʃ] artikuliert, was jedoch in der Praxis nicht störender wirkt als bei manch mittel- oder süddeutschem Sprecher.

Im Bereich der Intonation ist auf folgende potentielle Negativinterferenzen zu achten:

☞ Falschbetonung von Wörtern, die in ähnlicher Morphologie, doch mit abweichender Betonung im Schwedischen auftreten, z.B. dt. *bearbeiten*, schwed. *bearbeta*, dt. *Technik*, schwed. *teknik*, dt. *Phonetik*, schwed. *fonetik*

☞ Überbetonung deutscher Präpositionen: Im Deutschen kann durch Betonung einer Präposition ein wichtiges Detail o.ä. hervorgehoben werden, ohne dass dadurch die Bedeutung verändert wird. Im Schwedischen hat die Betonung / Nichtbetonung einer Präposition in vielen Fällen eine bedeutungsunterscheidende Funktion, z.B. in:

*Ska du hänga **med** oss? - Willst du mitkommen / uns begleiten?*

⁴⁴ LERCHNER, S. 169

⁴⁵ vgl. dazu den ersten Teil der Fußnote 30, S. 9: "Gartenhäcksler"

*Ska du **hänga** med oss? - Willst du mit uns hängen?*

*Jag skjuter **på** lådan. - Ich verschiebe die Kiste.*

*Jag **skjuter** på lådan. - Ich schieße auf die Kiste.*

*Jag bär **på** lådan. - Ich trage die Kiste.*

*Jag **bär** på lådan. Ich trage auf der Kiste. (Und stehe auf ihr.)*

5.4. Englisch

Bei englischsprachigen Deutschlernern sind Schwierigkeiten mit folgenden Phänomenen des Deutschen zu erwarten:

☞ /ü/- und /ö/-Laute (existieren nicht im Englischen)

☞ Vokalneueinsatz: Der Stimmton wird vor anlautenden Vokalen (manchmal auch im Wort, Bsp.: *Theater*) für den Bruchteil einer Sekunde unterbrochen, was für den "abgehackten" Klang des Deutschen verantwortlich ist.

☞ längere und komplizierte Konsonantenketten (z.B. *schluchzt, schimpfst*)

☞ Auslautverhärtung: Explosivlaute, auch als Verschlussprenglaute bezeichnet, werden am Wort- und Silbenende hart ausgesprochen, z.B. *Tag* [ta:k], *Wald* [valt].

5.5. Französisch

Französischsprachige Deutschlerner haben nach GRÉCIANO-GRABNER⁴⁶ oft Probleme mit bedeutungsunterscheidenden Wortakzenten (*umfahren* vs. *umfahren*), mit unterschiedlichen Vokallängen (*Beet* vs. *Bett*), mit dem Vokalneueinsatz, mit komplexen Konsonantenverbindungen (z.B. *schluchzt, schimpfst*) sowie mit der Auslautverhärtung des Deutschen.

5.6. Spanisch

Das Spanische ist wie das Französische eine romanische Sprache, es gibt jedoch einige spezielle und von denen der Franzosen abweichende Fehlerschwerpunkte für spanische Deutschlerner.

Die Verschiebung des Wortakzentes zwecks Bedeutungsunterscheidung existiert auch im Spanischen, dürfte also keine größeren Schwierigkeiten bereiten. Wie im Französischen gibt es jedoch keinen Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokalen. Im Unterschied zum Französischen existieren weder /ü/- noch /ö/-Laute im Spanischen, auch der Vokalneueinsatz ist unbekannt.

⁴⁶ GRÉCIANO-GRABNER, S. 359

Obwohl der Konsonantenbestand reicher als im Französischen ist, weicht er dennoch von dem des Deutschen ab, z.B. muss nach MIKLITZ⁴⁷ die Aussprache des stimmhaften Lippenprenglautes /b/ intensiv geübt werden, ebenso der "ich"-Laut. Als wichtige Grundlage zum Erwerb der korrekten Aussprache empfiehlt MIKLITZ Hör- und Nachsprechübungen.

5.7. Russisch

Russischsprachige Deutschlerner haben nach GLADROW⁴⁸ im Allgemeinen kaum größere Probleme mit Wortakzentverschiebung, komplizierten Konsonantenketten sowie Auslautverhärtung, denn all diese Phänomene existieren auch im Russischen. Schwierig ist die Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen, die Realisierung der /ü/- und /ö/-Laute sowie der Vokalneueinsatz.

⁴⁷ MIKLITZ, S. 2

⁴⁸ GLADROW, S. 390

Verzeichnis angewandeter Literatur

- BLOHM**, Dieter (2001): *Kontrastive Analysen Deutsch-Arabisch: Eine Übersicht*. In: HELBIG, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. In: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.1*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 444-451
- BUBMANN**, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner
- CAUNEAU**, Ilse (1995): *Hören • Brummen • Sprechen: Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch
- DIELING**, Helga / **HIRSCHFELD**, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt
- FREDRICH**, Ruth-Brigitte (Hrsg.) (1986): *Übungen zur Phonetik der deutschen Sprache unter kommunikativem Aspekt*. Halle, Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- FREY**, Evelyn (1996): *Kursbuch Phonetik: Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning: Hueber
- GLADROW**, Wolfgang (2001): *Kontrastive Analysen Deutsch-Russisch: Eine Übersicht*. In: HELBIG, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. In: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.1*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 385-392
- GÖBEL**, Heinz / **GRAFFMANN**, Heinrich (1977): *Ein Stiefkind des Unterrichts DaF: Ausspracheschulung*. In: *Zielsprache Deutsch 3*, S. 2-8
- GÖBEL**, Richard (1986): *Probleme und Möglichkeiten der Aussprachearbeit im Unterricht*. In: *Deutsch lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*. Heft 3/86, S. 3-10
- GÖTZ**, Dieter (1978): *Zur Konzeption eines Ausspracheunterrichts für Fortgeschrittene*. In: KELZ, Heinrich (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*. In: *Forum phoneticum, Bd. 5*. Hamburg: Buske, S. 239-258
- GRÉCIANO-GRABNER**, Gertrud (2001): *Kontrastive Analysen Deutsch-Französisch: Eine Übersicht*. In: HELBIG, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. In: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.1*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 358-367
- HEINDRICHS**, Wilfried / **KUMMER**, Manfred (1977): *Ausspracheschulung und Sprachlernforschung*. In: KELZ, Heinrich (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*. In: *Forum phoneticum, Bd. 4*. Hamburg: Buske, S. 1-10

- HIRSCHFELD**, Ursula (1995): *Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler?*. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 12/95, S. 6-10
- KAUNZNER**, Ulrike A. (1977): *Aussprachekurs Deutsch: Text- und Übungsbuch*. Heidelberg: Groos
- KELZ**, Heinrich P. (1977): *Die Grenzen der Phonologie in der Ausspracheschulung: Ein Beitrag zum Problem der phonetischen Bezugsgröße im Fremdsprachenunterricht*. In: KELZ, Heinrich (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*. In: *Forum phoneticum*, Bd. 4. Hamburg: Buske, S. 163-171
- KELZ**, Heinrich P. / **KROPP**, Wilhelm / **KUMMER**, Manfred (1977): *Zur Vereinheitlichung der Intonationskodierung im Fremdsprachenunterricht*. In: KELZ, Heinrich (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*. In: *Forum phoneticum*, Bd. 4. Hamburg: Buske, S. 215-248
- KOLK**, H.H.J. / **VAN ELS**, T.J.M. / **RIETVELD**, A.C.M. (1977): *Die Visualisierung von Intonationsmustern im Fremdsprachenunterricht: Eine experimentelle Beurteilung*. In: KELZ, Heinrich (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*. In: *Forum phoneticum*, Bd. 4. Hamburg: Buske, S. 199-213
- LERCHNER**, Gotthard (1971): *Zum Aufbau eines Phonetikunterrichts des Deutschen für irakische Studierende auf der Grundlage einer kontrastiven Phonemanalyse von irakischem Arabisch und Deutsch*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 3/71, S. 161-172
- MIKLITZ**, Günther (1997): *"Bist du nicht normal?" - Eine Fallanalyse aus dem DaF-Anfängerunterricht mit spanischen Viertklässlern*. In: *Lernforum Deutsch: Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern*. <http://www.uni-bonn.de/lernforum/normal.html>
- RAUSCH**, Rudolf / **RAUSCH**, Ilka (1991): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt
- SCHRÖDER**, Konrad (1984): *Wilhelm Viëtor: Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*. München: Hueber
- SPIEGEL ONLINE** (2002): *Zungen-OP für besseres Englisch*. <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,207100,00.html>
- WANG**, Min (1988): *Hauptprobleme der Deutschlernenden aus China mit der deutschen Aussprache*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Heft 1/88, S. 76-82