

Peter Colliander (Hrsg.)

LINGUISTIK  
IM DAF-UNTERRICHT  
Beiträge zur Auslandsgermanistik



PETER LANG  
Europäischer Verlag der Wissenschaften

# **Grundzüge einer induktiven Ausspracheschulung für fortgeschrittene ungarische DaF-Lerner. Am Beispiel der deutschen Kurzvokale<sup>1</sup>**

## **1. Zur Situation des Ausspracheunterrichts an ungarischen Germanistik-Instituten**

Will man den Stellenwert der Ausspracheschulung im ungarischen DaF-Unterricht bestimmen, so muss man aufgrund informeller und objektiver Informationsquellen leider zu der Folgerung kommen, dass sich die Phonetik-Didaktik immer noch in der viel zitierten "Stiefkind"-Rolle befindet. Diese Befund lässt sich durch eine ganze Reihe von Symptomen belegen: An allererster Stelle wäre natürlich die phonetische Kompetenz von Germanistikstudierenden selbst zu nennen, die trotz mehrjährigen schulischen Deutschunterrichts und guten bis sehr guten Fertigkeiten in anderen Bereichen eine schlechte bis mittelmäßige Aussprache vorweisen.<sup>2</sup> Informelle Befragungen von Studierenden ergaben zudem, dass in der Schule nur in ganz wenigen Fällen Ausspracheprobleme überhaupt thematisiert wurden. Im Gegensatz zu anderen Bereichen des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens ist also bei der Aneignung der L2-

---

1 Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des Forschungsprojektes FKFP 0330 / 1997 des ungarischen Ministeriums für Unterricht und Forschung.

2 An dieser Stelle muss natürlich hinzugefügt werden, dass es (a) ungarische Deutschlerner gibt, die über eine nahezu muttersprachliche Aussprache des Deutschen verfügen und (b) ungarische DaF-Lerner im internationalen Vergleich zu Lernern mit anderen Ausgangssprachen wohl eher im oberen Drittel anzusiedeln sind, was die Aussprache angeht. Beide Argumente sind jedoch keine prinzipiellen Einwände gegen die festgestellten Defizite.

Aussprache ein "natürlicher Wildwuchs" festzustellen: Lehrer, die selber keine besonders gute Aussprache haben, geschweige denn über die nötigen didaktischen Kenntnisse verfügen, werden kaum ihren Schülern als Vorbild dienen können, d.h., solche Lehrer werden die Aussprache ihrer Schüler ebenfalls nicht korrigieren (können), so dass es der natürlichen Begabung oder eines eventuellen Auslandsaufenthaltes zu verdanken ist, wenn dennoch eine passable Aussprache dabei herauskommt. Doch auch nur an wenigen Germanistik-Instituten des Landes ist die Ausspracheschulung fest im Curriculum verankert. Und wenn, dann verbirgt sich hinter "Phonetik" nicht immer Ausspracheschulung, sondern oft eine Einführung in die Phonetik als linguistische Teildisziplin, häufig zudem im "Doppelpack" als "Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen". Vollkommen fehlen unseres Wissens bislang Veranstaltungen zur Phonetik-Didaktik im Rahmen der germanistischen Lehrerbildung, d.h., die zukünftigen Lehrer bekommen weder eine Schulung ihrer eigenen Aussprache noch eine Ausbildung dafür, die Aussprache von Schülern zu analysieren und mit geeigneten didaktischen Maßnahmen gezielt zu fördern.

Im Gegensatz zu den meisten germanistischen Institutionen existiert am Institut für Germanistik der Lajos-Kossuth-Universität Debrecen seit Anfang der 90-er Jahre der Kurs "Praktische Phonetik" als eine Pflichtveranstaltung im Rahmen der sprachpraktischen Ausbildung im 1. Studienjahr, allerdings ursprünglich in einer Form, in der eher die Vermittlung theoretischer Phonetik-Kenntnisse und weniger die Verbesserung der Aussprache im Mittelpunkt stand. Es handelt sich dabei um eine 1-stündige 50-minütige Übung über ein ganzes Studienjahr hinweg (ca. 26 Unterrichtseinheiten). Die Gruppenstärke schwankt zwischen 12 und 20 Teilnehmern, d.h., die Förderung der individuellen Aussprache ist nur sehr begrenzt möglich.

Im Folgenden wollen wir ein phonetikdidaktisches Konzept skizzieren, das wir in den letzten vier Jahren sukzessive entwickelt haben, um unter den eben skizzierten Rahmenbedingungen eine optimale Schulung der Aussprache unseren Studierenden zu erreichen. Dabei sind zunächst ein paar grundsätzliche Überlegungen zur Ausspracheschulung bei älteren Lernern notwendig (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 legen wir die pho-

netikdidaktischen Leitprinzipien offen, denen wir uns verpflichtet fühlen. Im Zentrum des Aufsatzes stehen die beiden folgenden Kapitel, in denen der Aufbau des gesamten Kurses (Abschnitt 4: Makrostruktur) sowie der Aufbau einer Unterrichtssequenz (Abschnitt 5: Mikrostruktur) am Beispiel der Aussprache der deutschen Kurzvokale dargelegt wird.

## **2. Ausspracheschulung bei älteren Lernern – Handicaps und Vorteile**

Dass Ausspracheschulung bei älteren Lernern ein schwieriges Unterfangen ist, wird in der Praxis und in der einschlägigen Literatur immer wieder erwähnt (etwa Dieling 1992: 54). So berichtet Grotjahn (1998: 48 ff.) über Untersuchungen von phonetischen Leistungen in einem Immigrationskontext, die davon ausgehen, dass Kinder bis zum Lebensalter von 7 Jahren eine L2 akzentfrei erlernen können. Lerner, die den L2-Erwerb im Alter von 15 Jahren oder mehr beginnen, behalten i.d.R. einen deutlichen Akzent. Als Gründe hierfür sind zum einen Hirnreifungsprozesse, v.a. der Verlust der zerebralen Plastizität und die zunehmende interhemisphärische Spezialisierung (Lateralisierung), zu nennen, die jenseits einer sensitiven Periode die perfekte Aneignung einer L2 nicht mehr erlauben; das betreffe sowohl die Sprachproduktion als auch die Sprachwahrnehmung (a.a.O. 50). Zudem ist die Veränderung von artikulatorischen oder intonatorischen Mustern häufig auch psychosozial gesehen schwierig: Je älter Lerner sind, desto stärker identifizieren sie sich mit den Artikulations- und Intonationsmustern der Muttersprache und desto weniger sind sie geneigt, "fremde", von der L1 stark abweichende Muster auszuprobieren (vgl. Grotjahn 1998: 60 f.). Hinzu kommt ein Motivationsproblem: Viele Studierende verstehen nicht, inwiefern ihre Aussprache verbesserungswürdig ist, sind sie doch bisher ganz gut damit "durchgekommen".

Trotz der soeben skizzierten Handicaps gibt es einige gute Gründe, ein Aussprache-Konzept für fortgeschrittene DaF-Lerner zu entwickeln, zumal an irgendeiner Stelle der Kreislauf der "phonetischen Nulllösung" – sprich die Nicht-Thematisierung phonetischer Probleme und Phänome-

ne im (ungarischen) DaF-Unterricht – unterbrochen werden muss. So sind auch die genannten biologischen Argumente gegen eine Ausspracheschulung bei "älteren" Lernern nicht deterministisch aufzufassen.<sup>3</sup> Zudem kann es ohnehin nicht Ziel des Kurses sein, perfekte Sprecher des Deutschen zu gewinnen, das ist aufgrund der Rahmenbedingungen unrealistisch. Realistisch erscheint uns jedoch als Globalziel die Sensibilisierung für Aussprache als eine "wichtige Komponente kommunikativer Kompetenz" (Grotjahn 1998: 40, vgl. insbesondere auch Herbst 1992). Und im Detail ist die erfolgreiche Be- und Erarbeitung der L2-Artikulationsstereotypen zumindest bei einzelnen Lernern durchaus realistisch. Zur Überwindung des angesprochenen Motivationsproblems scheinen uns einmal der konkrete Nachweis, dass und in welchen Bereichen bei individuellen Lernern Defizite in der Aussprache bestehen, sodann der Hinweis auf die Vorbild- bzw. Multiplikatorenfunktion von zukünftigen Deutschlehrern auch in der Aussprache und letztendlich natürlich ein interessanter und adressatengerechter Ausspracheunterricht geeignet.

Es gibt aber auch einige Vorteile in der Ausspracheschulung speziell für Germanistik-Studenten: So kann in stärkerem Maße als bei "jüngeren" Lernern und Nicht-Germanisten auf sprachwissenschaftliche Termini und Konzepte zurückgegriffen werden. Es besteht aufgrund der höheren Kompetenz der Lerner weiterhin die Möglichkeit, das Übungsmaterial interessanter zu gestalten und ohne progressionsbedingte Beschränkungen mit anderen Bereichen – v.a. Lexik und Grammatik – zu verbinden (Dieling 1992: 54), wobei diese Möglichkeit lernpsychologisch gesehen zugleich eine Notwendigkeit ist: Zum Zwecke eines Umlernens müssen die Lerner mit relativ viel Sprachmaterial konfrontiert werden, damit sie die Reichweite der jeweiligen Ausspracheregeln in Bezug auf die Type-/Token-Frequenz der von ihr erfassten Phänomene erfahren.

### 3. Leitprinzipien des Konzepts

Im Folgenden sollen einige der Leitprinzipien genannt und kurz umrissen werden, nach denen wir unser Konzept verfasst haben.<sup>4</sup>

---

3 Eine entsprechende Kritik findet sich auch bei Grotjahn (1998: 50 ff.).

### 3.1. Sprech- und Hörphonetik

Phonetikunterricht darf sich nicht auf das (Nach-)Sprechen von Sprachmaterial beschränken, wie dies traditionell der Fall war, sondern muss auch das phonetische Hören systematisch mit einbeziehen.<sup>5</sup> Die fremdsprachliche Lautperzeption bzw. deren Schulung ist wohl bis heute einer der am meisten unterschätzten Faktoren in der Ausspracheschulung. Dabei führt der Weg zu einer adäquaten produktiven L2-Ausspracheleistung in vielen Fällen über das adäquate Hören der fremden Artikulationsstereotypen.<sup>6</sup> Insofern ist auch ein spezielles Hörtraining zur auditiven Bewusstmachung nötig, das in unserem Konzept vor allem zu Beginn einer Unterrichtssequenz seinen Platz hat. Dabei wäre mindestens zu unterscheiden zwischen den folgenden Typen des Hörens<sup>7</sup>:

- diskriminierendes Hören: Besteht ein Unterschied zwischen zwei auditiv präsentierten Formen?
- identifizierendes Hören: Kommt ein bestimmtes Phänomen im auditiv präsentierten Material vor oder nicht?
- lokalisierendes Hören: Wo kommt ein bestimmtes Phänomen vor?
- funktionelles Hören: Was passiert artikulatorisch bei der Produktion eines bestimmten Phänomens?

---

4 Bei der Erläuterung dieser Prinzipien ist schon deshalb Kürze geboten, weil die meisten der genannten Prinzipien mittlerweile zum anerkannten Bestand der neueren Phonetik-Didaktik gehören.

5 Vgl. Sendlmeier (1994), Dieling und Hirschfeld (1995: 26) und Grotjahn (1998: 53-59, 66 f.).

6 Vgl. hierzu die differenzierten Befunde bei Grotjahn (1998: 53 f.). Insbesondere relevant für diese Fragestellung sind die Arbeiten der Forschergruppe um James E. Flege, die aufgrund unterschiedlicher Experimente zu aufschlussreichen Ergebnissen hinsichtlich der Mechanismen und Faktoren bei der L2-Lautperzeption und -produktion kommen. Insbesondere scheint die Unterscheidung des Lernens bzw. der Repräsentation von "neuen" vs. von "ähnlichen" Lauten in Kombination mit Lernalter sowie der Qualität und Quantität des L2-Inputs von grundlegender Bedeutung zu sein für die Fähigkeit, einen L2-Laut authentisch zu produzieren. Ein Forschungsüberblick findet sich in Flege (1991).

7 Vgl. die noch feinere Typologie bei Dieling (1992: 31-35).

### 3.2. Kontrastivität

Das nun nicht gerade neue Prinzip der Kontrastivität findet sich in unserem Konzept an verschiedenen Stellen wieder. (1) Es bestimmt in einem gehörigen Maße die Auswahl der zu behandelnden Phänomene (s. 3.3.). (2) Es prägt auch den Aufbau einzelner Unterrichtssequenzen (Mikrosequenzen): Lerner werden, wo dies möglich ist, beim Bekannten (L1) "abgeholt" und zum Unbekannten (L2-Strukturen) geführt. Dies ist der Fall in einer Reihe von Hörübungen, bei einzelnen Ableitungstechniken und auch in der Formulierung von Ausspracheregeln (s. Abb. 2, S. 238).

Wir verfahren dabei jedoch nicht nach einer naiven Kontrastivhypothese (alles, was sich unterscheidet, ist relevant), da diese in vielen Fällen nicht stimmt, es zudem problematische Bereiche gibt, die nicht interlingual, sondern L2-intralingual zu erklären sind (z.B. Schwaausfall) und eine auf einem Systemvergleich basierende Auswahl zu einem nicht zu bewältigenden Programm führen würde.<sup>8</sup>

### 3.3. Selektivität

Die Auswahl und Gewichtung der zu behandelnden Themen ist einerseits eine didaktische Notwendigkeit, andererseits aber auch die Chance eines "regionalen Lehrwerks", nämlich nur das zu behandeln, was für die jeweilige Zielgruppe relevant ist. Mögliche Auswahlkriterien sind zum einen der **Grad der kommunikativen Beeinträchtigung**<sup>9</sup>, und zum anderen die **Frequenz** eines Fehlerphänomens, d.h. die relative Auftretens-

---

8 So kommt Pilarský (1996: 119-130) zu einer Typologie von 11 Fehlern im Bereich des Vokalismus, 17 im Bereich des Konsonantismus und 3 bei den Suprasegmentalia.

9 Eine Liste "schwerwiegender Fehler" findet sich bei Dieling (1991: 114): Wort- und Satzakkzentfehler, Verstöße gegen die Regeln der Koartikulation, ungenügende Differenzierung von Lang- und Kurzvokalen, Substitutionen lang – kurz und umgekehrt, fehlender Neueinsatz, Substitution von Vokalen und Konsonanten, Hinzufügen oder Weglassen. Allerdings findet sich auch hier keine Operationalisierung von "schwerwiegend".

häufigkeit eines Fehlers bei verschiedenen Sprechern.<sup>10</sup> Da ersterer ein nur schwer operationalisierbares Kriterium darstellt, das zudem unzureichend ist (vgl. die Kritik bei Hirschfeld 1991), stützen wir uns vor allem auf das Frequenzkriterium. Eine Übersicht über die relevanten Themen findet sich in Tab. 1 (siehe nächste Seite).

### 3.4. *Suprasegmentale vor segmentaler Phonetik*

In Übereinstimmung mit den meisten neueren Phonetik-Didaktikern (Dieling und Hirschfeld 1995, Stock und Hirschfeld 1996, Stock 1996) legen auch wir großen Wert auf die Behandlung suprasegmentaler Phänomene und stellen diese den segmentalen Phänomenen voran. Dies erscheint durch die vermutlich größere kommunikative Relevanz der suprasegmentalen Ebene gerechtfertigt (vgl. Hirschfeld 1991: 158). Allerdings gibt es im Bereich des Äußerungsakzents, des Rhythmus und der Intonationsmuster noch erheblichen Forschungsbedarf, was die kontrastive Dimension des Problems betrifft.

### 3.5. *Leibliche und kognitive Phonetik*

Von der Zielgruppe her erscheint uns lerntheoretisch eine Mischung verschiedener didaktischer Zugriffe geboten: Einerseits sollen **sinnliche** Wahrnehmungskanäle genutzt werden, wo immer dies möglich ist, also auch auditiv, visuell, taktil (Dieling und Hirschfeld 1995: 13 f.).<sup>11</sup> Ande-

---

10 Für einzelne Phänomene liegen dabei schon einige empirisch abgesicherte Ergebnisse – für den Wortakzent, das vokalische R, die Aussprache der Graphemkombination <ng> und die Auslautverhärtung – vor: Im Rahmen einer Auswertung von Sprechproben unserer Lernergruppe hat sich bestätigt, dass die genannten Phänomene tatsächlich hochfrequente Problembereiche darstellen.

11 Z.B. die "Finger-an-die-Gurgel-Technik" als Stimmhaftigkeitstest oder die "Kerzen-Technik" zur Kontrolle der erfolgten Aspiration. Auch Lieder und Gedichte, die die Lerner bei anderen Modalitäten abholen, sowie Spiele, in denen die kommunikative Relevanz einer korrekten Aussprache augenfällig wird (z.B. das Namensspiel, s. Abschnitt 5.2.), kommen nach unserer Erfahrung bei ungarischen Studierenden durchaus an und werden nicht als infantile Didaktik abgelehnt.

PHÄNOMEN	FEHLERBESCHREIBUNG	FEHLERURSACHE
WORTAKZENT	Native und nichtnative Wörter werden falsch akzentuiert: <i>w<u>o</u>-durch</i> statt <i>w<u>o</u>d<u>u</u>rch</i> ; <i>P<u>e</u>rsonal</i> statt <i>P<u>e</u>rsonal</i> .	Im Ungarischen liegt der Akzent immer auf der 1. Silbe.
SATZAKZENT UND INTONATION	Es werden Wörter akzentuiert, die entweder im Deutschen nie akzentuiert werden oder aber im Äußerungskontext nicht akzentuierbar sind. Beispiele: In W-Fragen wird das Fragemorphem betont: <i>W<u>i</u>e heißt du?</i> statt <i>Wie heißt du?</i>  In komplexen Nominalphrasen wird das Adjektiv akzentuiert, obwohl kein Kontrastakzent vorliegt: <i>Eine sch<u>ö</u>ne Musik sorgt für eine gem<u>ü</u>tliche Atmosphäre</i> statt ... <i>gem<u>ü</u>tliche Atmosphäre</i> .	Im Ungarischen liegt der Satzakzent in W-Fragen grundsätzlich auf dem Fragemorphem.  Der Phrasenakzent in NPs kann im Ungarischen auch dann auf dem Adjektiv liegen, wenn kein Kontrastakzent vorliegt.
SCHWA [ə]	Anstelle des reduzierten Vokals [ə] wird ein kurzes offenes [ɛ] artikuliert: das Wort <i>hole</i> wird also [ho:le] artikuliert.	Im Ungarischen kommt das Schwa nicht vor. Das kurze, offene [ɛ] bietet sich als Ersatzlaut – auch aufgrund von Schriftinterferenz – an.
VOKALISCHES R [r]/ [ʀ]	Das vokalische R wird immer konsonantisch realisiert: <i>L<u>ä</u>ufer</i> wird statt [l <u>ø</u> ʃfɛ] also als [l <u>ø</u> ʃfer], <i>wir</i> statt [vi:r] als [vi:r] realisiert.	Das Ungarische kennt kein vokalisches R, sondern nur das konsonantische Zungenspitzen-R. Hinzu kommt Schriftinterferenz, v.a. was die Aussprache der Graphemkombination <i>-er</i> betrifft.

PHÄNOMEN	FEHLERBESCHREIBUNG	FEHLERURSACHE
LANGE VS. KURZE VOKALE	Kurze Vokale werden nicht offen (ungespannt), sondern geschlossen (gespannt) artikuliert, also statt [mʏsɲ] wird [mysɲ], statt [lipə] wird [lipə] gesprochen.	Im Ungarischen treten keine kurzen offenen, sondern – mit Ausnahme von [ɛ] und [ɔ] – nur kurze geschlossene Vokale auf.
AUSLAUTVERHÄRTUNG	Entstimmlichte Konsonanten am Silbenende werden stimmhaft gesprochen: <i>Bad</i> wird also nicht [bɑ:t], sondern [bɑ:d] gesprochen.	Im Ungarischen findet keine Auslautverhärtung statt.
PROGRESSIVE STIMMASSIMILATION	Die Entstimmlichung von eigentlich stimmhaften Konsonanten nach einem vorausgehenden stimmlosen Konsonanten wird nicht realisiert. Es ist im Gegenteil häufig eine regressive Assimilation zu hören: So wird also <i>aus Dresden</i> nicht [ʌɔs dʁɛ:sɔɲ], sondern [ʌɔz dʁɛ:zdɲ] realisiert.	Im Ungarischen wird hier regressiv assimiliert.
ACH- UND ICH-LAUT	Der Ach-Laut [x] wird durch [h] oder durch den Ich-Laut [ç] substituiert: <i>lachen</i> wird also entweder [lahən] oder [laçən] gesprochen.	Sowohl Ach- als auch Ich-Laut sind im Ungarischen peripher in Bezug auf Type-/Token-Frequenz.
ARTIKULATION DER GRAPHEMKOMBINATION <ng>	Die Buchstabenkombination <ng> wird als [ŋ] realisiert: <i>Junge</i> wird also statt [juŋə] als [juŋgə] realisiert.	Im Ungarischen wird die Buchstabenkombination <ng> immer als [ŋ] realisiert.
ASPIRATION DER VERSCHLUSSLAUTE	Die Behauchung der Plosive unterbleibt an den relevanten Positionen.	Im Ungarischen werden die Plosive unbehaucht artikuliert.
KEHLKOPFVERSCHLUSSLAUT	Der Knacklaut im Wortinneren wird nicht realisiert: statt [bəʔamtə] wird [bəamtə] gesprochen.	Der Knacklaut tritt im Ungarischen nur im absoluten Anlaut auf.

Tab. 1 Übersicht über relevante interferenzbedingte phonetische Fehler ungarischer DaF-Lerner

rerseits handelt es sich um erwachsene Lerner, die zudem durch die schulische Lerntradition vorwiegend auf kognitives Erfassen von Lernmaterial ausgerichtet sind. Insofern sind auch **kognitivierende** Lernformen nötig, d.h. das Lernen von sog. "Ausspracheregeln".

### 3.6. *Induktivität*

Dabei dürfte es offensichtlich sein, dass es zum Zwecke der Ausspracheschulung keineswegs damit getan ist, irgendwelche Ausspracheregeln vorzugeben, die dann vom Lerner auswendig zu lernen sind. Weder wäre dadurch garantiert, dass die Lerner diese Regeln verstehen, noch wäre mit dem Verstehen einer Regeln (als deklaratives Wissen im Sinne von Anderson) schon ihre Anwendbarkeit (prozedurales Wissen) gewährleistet.

Um hier eine optimale Lernwirkung zu erreichen, haben wir uns deshalb für einen lerntheoretischen Ansatz entschieden, der am besten mit dem Begriff der "guided discovery" zu charakterisieren ist, d.h. einer selbstentdeckenden Induktion, bei dem die Lerner durch gezielte kleinschrittige Instruktionen vom Lehrer- bzw. Lehrwerk gesteuert werden, die jeweiligen Phänomene selbst zu entdecken und zu beschreiben. Wir erwarten von dieser Herangehensweise, dass die Lerner Ausspracheregeln um so besser verstehen, je intensiver sie sich um ihre Erarbeitung bzw. Formulierung bemüht haben.<sup>12</sup>

Ein solches induktives Vorgehen bei linguistisch nicht vorgebildeten Lernern bedingt noch weitere Grundsätze: Da wäre einmal der Grundsatz der **Einfachheit von Regelformulierungen**: Dieser besagt zum einen, dass wir versuchen, nach Haupt- und Nebenregeln zu differenzieren und Unterfälle und/oder "Ausnahmen" entweder an späterer Stelle in der jeweiligen Lehreinheit oder gegebenenfalls auch gar nicht zu behandeln. Er bedeutet zum anderen, dass wir versuchen, bei den Formulierungen mit möglichst wenig theoretischen Voraussetzungen auszukommen bzw.

---

12 Zimmermann (1977: 111) referiert lernpsychologische Befunde, denen zufolge die gesteuerte Induktion wirksamer ist als ein rein deduktives oder auch ein rein induktives Verfahren.

auf "wissenschaftliche" Begrifflichkeiten zu verzichten zugunsten von weniger wissenschaftlichen, dafür aber anschaulicheren, sprechenderen.

Der Grundsatz des **Theorieminimums** – soviel Theorie wie nötig, so wenig wie möglich – gilt aber nicht nur für einzelne Regelformulierungen, sondern für das ganze Konzept: Es soll nur das an "theoretischem" Handwerkzeug vermittelt, eingeführt oder erarbeitet werden, was für das Ziel einer praktischen Schulung der Aussprache notwendig ist. Was dazu gehört, wird sicherlich unter verschiedenen Phonetikdidaktikern umstritten sein. Wir sind zu folgenden theoretischen Wissens-elementen gelangt:

- eine Übersicht über die für die Lautbildung relevanten Artikulationsorgane und -mechanismen inklusive der lateinischen Termini
- eine induktive Einführung in das Vokal- und Konsonantensystem des Deutschen
- eine an der Stelle der jeweiligen Phänomenbehandlung erfolgende Charakterisierung einzelner Laute (Konsonanten und Vokale)
- keine systematische, sondern eine an der Stelle der jeweiligen Phänomenbehandlung erfolgende Behandlung der Graphem-Phonem-Zuordnung
- die passive (rezeptive) Beherrschung der IPA-Transkription (Anwendungsfall Wörterbuchbenutzung)
- Grundkenntnisse über die Silbenstruktur des Deutschen (Silbenanlaut, -kern, -auslaut)
- die Kenntnis der wichtigsten Intonationsmuster
- die an der Stelle der jeweiligen Problembehandlung erfolgende Bewusstmachung, dass es das Deutsche "an sich" nicht gibt, sondern immer in einer bestimmten, vom Ideal einer orthoepischen Norm mehr oder minder abweichenden Form vorkommt; keine systematische Behandlung von dialektalen, soziolektalen, emotionalen oder umgangssprachlichen Varianten
- grammatische Kenntnisse, soweit sie für das Verständnis phonetischer Phänomene und Aussprache-Regeln relevant sind, z.B. im Bereich der Wortbildung, der Morphologie, der Syntax, der Pragmatik.

### 3.7. *Integrative Phonetik*

Die Vermittlung und Automatisierung von Ausspracheregeln soll schließlich verknüpft werden mit anderen Bereichen sprachlichen Wissens, um die Relevanz des jeweiligen Phänomens in der Grammatik, der Lexik, der Orthographie, aber auch in Poetik, Musik oder Landeskunde zu verdeutlichen.<sup>13</sup>

## 4. Makrostruktur des Kurses

Im Folgenden geben wir einen Überblick über das gesamte Programm in der Reihenfolge der Themenbehandlung. Dabei werden zunächst grundsätzliche Prinzipien der Sequenzierung (4.1.) benannt und dann die konkrete Abfolge (Makrostruktur) des Kurses (4.2.) vorgestellt.

### 4.1. *Grundsätzliches zu Sequenzierungskriterien*

- Global vor detailliert

In Einklang mit fast allen Phonetikdidaktikern sollen diejenigen Phänomene, die die globalen Aspekte der Rede betreffen, also Intonation, Äußerungs- und Wortakzent, vor denjenigen behandelt werden, die Einzelaute oder deren Kombinatorik betreffen.

- Schwer vor leicht

Während sich für andere Lerngegenstände, bei denen die einzelnen Themen aufeinander aufbauen, eine Progression vom Leichterem zum Schwereren als tauglich erweist, plädieren wir hier für die umgekehrte Reihenfolge: Diejenigen Artikulationsstereotypen, die am meisten Probleme bereiten und dementsprechend Übung erfordern, sollten möglichst früh behandelt werden, damit im weiteren Verlauf des Kurses immer

---

13 Vgl. hierzu Dieling und Hirschfeld (1995: 61-79) und Hirschfeld (1995).

wieder auf "Rückfälle" eingegangen werden kann. Aus diesem Grund behandeln wir unter anderem das Schwa und das vokalische R vor allen anderen segmentalen Themen.

- Perzeptiv Auffälligeres vor perzeptiv weniger Auffälligem

Durch dieses Kriterium ist einerseits die Reihenfolge Suprasegmentalia vor Segmentalia und innerhalb des segmentalen Bereichs die Reihenfolge Vokalismus vor Konsonantismus gerechtfertigt.

- Implikation

Darunter ist das allgemein gültige didaktische Prinzip zu verstehen, dass bestimmte Themen die Behandlung anderer voraussetzen oder zumindest nahe legen. So kann die Stimmassimilation nur sinnvoll behandelt werden, wenn zuvor die Auslautverhärtung thematisiert wurde.

#### 4.2. Konkrete Ausgestaltung

Vor der eigentlichen Arbeit an der Aussprache haben wir zur Vorentlastung des Kurses zwei Unterrichtsstunden für die Klärung der Ziele des Kurses, für die Bewusstmachung der Relevanz einer guten Aussprache, für die Unterscheidung von phonetik-relevanten Grundeinheiten der Sprache vorgesehen. Vor dem vokalischen und dem konsonantischen Teil ist jeweils eine "theoretische" Einheit zum Kennenlernen der an der Lautbildung beteiligten Organe bzw. zur Physiologie der Sprechorgane (v.a. der Artikulationsmodi) vorgesehen.

Durch Kombination und Hierarchisierung der in 4.1. genannten Kriterien sind wir somit zu dem in Tab. 2 ersichtlichen Programm gelangt.

### 5. Mikrostruktur einer Unterrichtssequenz

In diesem Teil der Arbeit wird die Struktur der segmentalen Kapitel dargestellt (5.1.) und an der Unterrichtssequenz *Besonderheiten der deut-*

*schen Kurzvokale* veranschaulicht (5.2.). Wie schon aus dieser Formulierung hervorgeht, werden sich die hier vorgenommenen Ausführungen ausschließlich auf diejenigen Kapitel beziehen, die den Bereich der einzelnen Sprachlauten betreffen. Auf eine Behandlung der suprasegmentalen Kapitel etwa zum Wortakzent oder zur Sprechmelodie wird v.a. aus Platzgründen nicht eingegangen.

BEREICH	STD	THEMA
GRUNDLAGEN	1	Einführung • Formalia • Ziele des Kurses
	2	Grundbegriffe: <i>Wort - Silbe - Buchstabe - Laut - Akzent - Melodie</i>
SUPRA-SEGMENTALIA	3	Wortakzent
	4	
	5	Satzakzent
	6	
	7	Intonation
8		
VOKALISMUS	9	Die Vokale des Deutschen im Überblick
	10	Reduzierte Vokale I: Das Schwa
	11	
	12	
	13	(Reserve)
	14	Reduzierte Vokale II: Das vokalische R
	15	
	16	
	17	Lange vs. kurze Vokale
18		
KONSONANTISMUS	19	Die Konsonanten des Deutschen im Überblick
	20	Auslautverhärtung
	21	
	22	Progressive Stimmassimilation
	23	
	24	Artikulation der Graphemkombination <ng>
	25	Ach- und Ich-Laut
26	(Reserve)	

Tab. 2 Programm des Kurses "Praktische Phonetik" an der KLTE Debrecen

## 5.1. Grundsätzliches zur Mikrosequenzierung

### 5.1.1. Sequenzierung nach Hauptphasen

Jedes segmentale Kapitel besteht aus drei Teilen, die wir **Phonetik pur**, **Phonetik plus** und **Phonetik-Spaß** benannt haben.

Der erste Teil (**Phonetik pur**) thematisiert streng genommen das zu behandelnde phonetische Phänomen. Er dient einerseits der Bewusstmachung, Ableitung und Festigung eines neuen phonetischen Phänomens, andererseits der Ermittlung und Übung der Distributionsregel, die besagt, in welchem orthographischen und/oder phonologischen Kontext der jeweilige Sprachlaut gesprochen wird.

Um dem didaktischen Prinzip der Einfachheit der Regelformulierung (s. Abschnitt 3.6.) gerecht zu werden, ist darauf verzichtet worden, im ersten, pur phonetischen Teil eventuelle Ausnahmen von der jeweiligen Regel zu ermitteln. Ein Beispiel aus dem Kapitel zum *Ach- und Ich-Laut* mag dies verdeutlichen: Bei der Formulierung der Distributionsregel zum *Ach- und Ich-Laut* wird davon ausgegangen, dass diese Laute im Normalfall orthographisch durch die Buchstabenverbindung <ch> markiert werden (vgl. den Ach-Laut in *Nacht*, den Ich-Laut in *nicht*). Dabei wird davon abgesehen, dass der Ach- und Ich-Laut in der Schrift manchmal durch andere Grapheme wiedergegeben werden (z.B. *rosig* und *Juan*) bzw. dass geschriebenes <ch> u.U. weder als der Ach- noch als der Ich-Laut realisiert wird, sondern als [k] (wie in *Charakter*) oder als [ʃ] (wie in *Chausse*) oder aber als [tʃ] (wie in *Couch*).

Der zweite Teil (**Phonetik plus**) thematisiert einerseits gerade diese phonetischen oder besser orthographisch-phonetischen Besonderheiten. Andererseits konzentriert er sich auf das systematische Vorkommen des jeweiligen phonetischen Phänomens in Grammatik, Lexik und Wortbildung – hier kommt also das oben formulierten *Integrativitätsprinzip* am stärksten zum Tragen.

Der dritte Teil (**Phonetik-Spaß**) schließlich enthält lustigere und kreativere Aufgaben, etwa das Vorlesen pointenhafter Kurztexte (z.B. Witze, Sprüche, Gedichte usw.) oder Situationsspiele, wobei sich all diese Kurztexte bzw. Situationsspiele durch ein gehäuftes Vorkommen des

jeweiligen phonetischen Phänomens auszeichnen. Die Zielsetzung dieses abschließenden Teils ist neben der "Lockerung" auch das Üben des jeweiligen phonetischen Phänomens beim relativ freien Sprechen, was vor allem durch Situationsspiele erreicht werden kann.

### 5.1.2. *Struktur des Phonetik pur-Teils: Sequenzierung nach der Art des Wissens-Aspekts*

Die einzelnen segmentalen Kapitel verhalten sich nicht einheitlich bezüglich der Struktur ihres **Phonetik pur**-Teils. Dies lässt sich auf eine generelle Unterscheidung zwischen zwei Arten von Kapiteln aufgrund des jeweiligen Lernproblems zurückführen: Zur ersten Art gehören die Kapitel, die dem **Erwerb eines neuen, in der Muttersprache nicht existenten Sprachlautes** dienen. Als Beispiel für diese Erwerb-Kapitel könnte man das Kapitel zum *Schwa-Laut*.<sup>14</sup> Da im Ungarischen dieser Vokal fehlt (wie die reduzierten Vokale überhaupt), müssen die ungarischen Deutschlerner diesen Laut neu erlernen. Zur anderen Art gehören die Kapitel, bei denen es um einen **Transfer eines beherrschten, in der Muttersprache existenten Sprachlautes auf eine neue Umgebung** geht. Als Beispiel für einen solchen Transfer kann das Kapitel zur *Auslautverhärtung* dienen: Das Ungarische hat zwar stimmlose Verschluss- und Reibelaute, kennt aber die Auslautverhärtungsregel nicht. Ungarische Deutschlerner müssen also keinen neuen Laut erwerben, sondern sich die entsprechende Distributionsregel aneignen und festigen.<sup>15</sup>

14 Eine ausführliche Darstellung dieses Kapitels findet sich bei Dietz und Tronka (1999: 123-131).

15 Es muss allerdings bemerkt werden, dass neben diesen beiden Arten der segmentalen Kapitel auch "Mischtypen" vorzufinden sind. So kommt z.B. der Velarnasal [ŋ] der deutschen Wörter *Länge*, *Hang* und *Finger* auch im Ungarischen vor, aber nur in Verbindung mit einem nachfolgenden Verschlusslaut (vgl. *länge* 'lose', *rang* 'Rang' und *inger* 'Reiz'). Aus diesem Zusammenhang folgt, dass vor der Ermittlung der Distributionsregel zum Velarnasal im Deutschen dieser Konsonant erst isoliert werden muss, was unserer Erfahrung nach vom Kursteilnehmer genauso viel Energie erfordert wie der Erwerb eines unbekanntens Lauts im Sinne von Schwa oder vokalischem *r*.

Im Folgenden wird aus Platzgründen lediglich die Struktur des **Phonetik pur**-Teils der Erwerb-Kapitel mehr oder weniger detailliert dargestellt und auf eine Behandlung der Transfer-Kapitel verzichtet. Zusammenfassend lässt sich das Grundgerüst des **Phonetik pur**-Teils in den Erwerb-Kapiteln wie folgt angeben:

- 1 ➤ *know-that*-Phase: Bewusstmachung der auditiven Andersartigkeit des neuen Sprachlauts
- 2 ➤ *know-what*-Phase: Bewusstmachung bestimmter artikulatorischer, auditiver oder sonstiger Eigenschaften des neuen Artikulationsstereotyps zur Vorbereitung dessen Ableitung
- 3 ➤ *know-how*-Phase: Ableitung des neuen Artikulationsstereotyps
- 4 ➤ *know-where*-Phase: Bewusstmachung der Positionen des neuen Artikulationsstereotyps, also Ermittlung der Distributionsregel.

Bei der Strukturierung des **Phonetik pur**-Teils sind wir vom Konzept von Rausch und Rausch (1993) ausgegangen, das wir durch eigene Beobachtungen und Ideen verfeinert und ergänzt haben. So spielt in unserem Konzept der **Bewusstmachungsakt** eine zentrale Rolle, bei dem verschiedene Informationen über den neuen Sprachlaut induktiv ermittelt werden. Die Bewusstmachung erfolgt in drei Phasen, wobei jede dieser drei Phasen jeweils eine eigene Kompetenz fördert.

In der **ersten** Phase soll bewusst gemacht werden, dass es in der Fremdsprache einen anders klingenden unbekanntem Laut gibt; diese Phase soll zur Herausbildung eines Wissens beitragen, dem die Bezeichnung *Know-that* gegeben werden könnte. In der **zweiten** Phase kann dann bewusst gemacht werden, was die auditiven, artikulatorischen oder sonstigen Eigenschaften dieses fremdsprachlichen Lauts sind; daher die Bezeichnung des dadurch gewonnenen Wissens als *Know-what*. Und schließlich soll in einer **dritten** Phase bewusst gemacht werden, wo der fremdsprachliche Laut realisiert werden soll; daher der Name des gewonnenen Wissens als *Know-where*.

Die andere, ebenso wichtige Aufgabenstellung in einem Erwerb-Kapitel besteht in der **Ableitung des Artikulationsstereotyps des neuen Sprachlauts**, wobei unter *Artikulationsstereotyp* die Gesamtheit aller

artikulatorischer Stellungen und Bewegungen zu verstehen ist, die für die Bildung des Sprachlauts charakteristisch sind. Diese Ableitung stellt eine **vierte** Phase in unserem Konzept dar, die ihrerseits die Herausbildung einer weiteren Kompetenz fördert, nämlich das Wissen, wie die korrekte Artikulation des fremdsprachlichen Lauts erreicht werden kann – daraus ergibt sich die Benennung dieser Kompetenz als **Know-how**.

Das oben bereits formulierte Prinzip des Theorieminimums ("so wenig Theorie wie möglich – so viel wie nötig") konkretisiert sich auch im Verhältnis der zwei Phasen *Know-what* und *Know-how*. In der *Know-what*-Phase werden genau diejenigen artikulatorischen, auditiven oder sonstigen Eigenschaften des neuen Artikulationsstereotyps bewusst gemacht, die die Ableitung des Artikulationsstereotyps in der *Know-how*-Phase vorbereiten. Aus diesem engen Verhältnis der beiden Phasen ergibt sich ihre relative Reihenfolge: die *Know-how*-Phase folgt unmittelbar nach der *Know-what*- und unmittelbar vor der *Know-where*-Phase.

### 5.1.3. Sequenzierung nach steigender Komplexität des Übungsmaterials

Die zweifellos wichtigste Aufgabenstellung des **Phonetik pur**-Teils besteht in der **Festigung des phonetischen Phänomens durch adäquate Sprechübungen**. Zwei Phasen enthalten in unserem Konzept jeweils einen Übungsblock: die *Know-how*- und *Know-where*-Phase.

Die Sprechübungen der *Know-how*-Phase dienen zur **Festigung des abgeleiteten Artikulationsstereotyps**. Dieser umfangreichste Übungsblock ist nach dem *Prinzip der Aszendenz* aufgebaut, d.h. nach der Sequenzierung nach steigender Komplexität des Übungsmaterials. Dies bedeutet, dass der Artikulationsstereotyp zunächst an einfachen Wörtern geübt wird, worauf die Übung an immer komplexeren sprachlichen Einheiten folgt (etwa an längeren und komplexeren Wörtern, Wortverbindungen und schließlich an ganzen Sätzen). Die Wahl für die einfachen Wörter als Ausgangsstrukturen der Übung ist dadurch motiviert, dass diese Wörter durch ihre einfache phonologische und morphologische Struktur den Kursteilnehmern ermöglichen, sich mehr nur auf die Artiku-

lation des eben abgeleiteten Sprachlauts zu konzentrieren. Die steigende Komplexität des Übungsmaterials dient dazu, dass sich die Kursteilnehmer bei der Übung von der Ableitungstechnik immer mehr entfernen und den Artikulationsstereotyp immer mehr automatisieren.

Die Sprechübungen der *Know-where*-Phase dienen zur **Festigung der Distributionsregel**, aber indirekt auch zur Festigung des Artikulationsstereotyps und dadurch zur Festigung des gesamten phonetischen Phänomens. Dazu eignen sich u.E. am besten (ganze) Texte. Die Kursteilnehmer sollen zunächst die Position des jeweiligen phonetischen Phänomens in den einzelnen orthographisch angegebenen Texten markieren und anschließend die Texte korrekt vorlesen. Die dadurch gewonnene Feinstruktur des **Phonetik-pur**-Teils in den Erwerb-Kapiteln ist in der linken Spalte von Tab. 3 ersichtlich (siehe nächste Seite).

Zwei Anmerkungen zur Strukturierung des **Phonetik pur**-Teils: **Erstens** wird in zahlreichen Kapiteln zum Erwerb eines neuen Sprachlauts ein komplexes Thema behandelt. Im Falle des Themas *Schwa* z.B. muss neben der Bewusstmachung und Ableitung des Schwa-Artikulationsstereotyps auch der sog. Schwa-Ausfall behandelt werden (wie in *Himmel, neben*). Da der Schwa-Ausfall ein sehr frequentes Phänomen darstellt, kann er nicht als phonetische Besonderheit gewertet werden, seine Behandlung muss also im **Phonetik pur**-Teil erfolgen; das erfordert eine reichere Struktur dieses Teils. **Zweitens** lässt sich aus den hier vorgenommenen Ausführungen die Struktur der Transfer-Kapitel leicht ermitteln, indem zwei Vereinfachungen vorgenommen werden: einerseits entfällt die *Know-how*-Phase und andererseits verschmelzen die ersten beiden Phasen, da mit der Bewusstmachung der Andersartigkeit beispielsweise der auslautverhärteten Konsonanten des Deutschen gleichzeitig ermittelt werden kann, worin diese Andersartigkeit besteht. Die Transfer-Kapitel operieren also in zwei Phasen: 1. *Know-that-/what-* und 2. *Know-where*-Phase.

MIKROSEQUENZENZEN	AUFGABEN
<b>A. Phonetik pur</b>	A 1 – A 29
<p>⇒ Bewusstmachung 1: <b>Know-that</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ermittlung des qualitativen Unterschieds zwischen den ungarischen und deutschen Kurzvokalen (A 1 – A 2)</li> <li>▪ Ermittlung der identischen Qualität der ungarischen und deutschen Langvokale (A 3)</li> <li>▪ Ermittlung des Verhältnisses zwischen den Kurz- und Langvokalen des Deutschen (A 4)</li> <li>▪ Behandlung der Ausnahmen, also der dt. <i>a</i>-Vokale (A 5)</li> <li>▪ Kontrollaufgaben zur Erfassung des auditiven Unterschieds zwischen den ungarischen und deutschen Kurzvokalen (A 6 – A 7)</li> </ul>
<p>⇒ Bewusstmachung 2: <b>Know-what</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ artikulatorische Analyse der ungarischen <i>e</i>-Vokale aufgrund vorgegebener Parameter zur Vorbereitung der <i>know-how</i>-Phase (A 8)</li> <li>▪ Zusammenfassung (in Form eines Lückentexts)</li> </ul>
<p>⇒ Ableitung des Artikulationsstereotyps: <b>Know-how</b> Übungen zur Festigung des Artikulationsstereotyps</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>i</i>-Vokale: Ableitungstechnik (A 9) und aszendenter Übungsblock (A 10 – A 12)</li> <li>▪ <i>ü</i>-Vokale: Ableitungstechnik (A 13 → A 9) und aszendenter Übungsblock (A 14 – A 16)</li> <li>▪ <i>ö</i>-Vokale: Ableitungstechnik (A 17 → A 9) und aszendenter Übungsblock (A 18 – A 20)</li> <li>▪ <i>u</i>-Vokale: Ableitungstechnik (A 21 → A 9) und aszendenter Übungsblock (A 22 – A 24)</li> <li>▪ <i>o</i>-Vokale: Ableitungstechnik (A 25 → A 9) und aszendenter Übungsblock (A 26 – A 28)</li> </ul>
<p>⇒ Bewusstmachung 3: <b>Know-where</b></p>	(entfällt bei diesem Thema)
<p>Übungen zur Festigung des akustischen Normativs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 Fabeln zur Übung der deutschen Kurzvokale (A 29)</li> </ul>
<b>B. Phonetik plus</b>	A 30 – A 31
Integrative Phonetik	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Übung mit einigen deutschen Ableitungssuffixen mit Kurzvokal (A 30)</li> </ul>
Phonetische Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ die <i>a</i>-Vokale des Ungarischen und Deutschen (A 31)</li> </ul>
<b>C. Phonetik-Spaß</b>	A 32 – A 35
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ernst Jandls Gedicht <i>ottos mops</i> und "vokalische Variationen" (A 32–A 33)</li> <li>▪ Namenspiel (A 34)</li> <li>▪ Guggenmos-Gedicht (A 35)</li> </ul>

Tab. 3 Mikrosequenzierung des Themas "Lange vs. kurze Vokale"

## 5.2. Fallbeispiel: Mikrosequenzierung der Unterrichtseinheit Besonderheiten der deutschen Kurzvokale

Es soll zunächst kurz dargestellt werden, welches phonetische Phänomen in diesem Kapitel thematisiert wird. Im **Deutschen** besteht – abgesehen von den *a*-Vokalen – zwischen den Lang- und Kurzvokalen neben einem quantitativen auch ein qualitativer Unterschied. Auf diesen Qualitätsunterschied wird meistens mit dem Terminuspaar *gespannt-ungespannt* referiert: die Langvokale werden dabei 'gespannt', die Kurzvokale 'ungespannt' genannt. Ungespannte Kurzvokale zeichnen sich artikulatorisch – vereinfacht – durch einen generell größeren Kieferwinkel und Zahnreihenabstand als ihr gespanntes langes Gegenstück aus. Im **Ungarischen** besteht – abgesehen von den *a*- und *e*-Vokalen – zwischen Lang- und Kurzvokalen neben dem quantitativen **kein** signifikanter qualitativer Unterschied, d.h., die ungarischen Kurzvokale werden in etwa mit demselben Kieferwinkel und Zahnreihenabstand gesprochen als ihr langes Gegenstück. Bei den ungarischen *e*-Vokalen zeigt sich überraschenderweise dagegen ein ähnlicher (wenn nicht sogar identischer) qualitativer Unterschied wie im Deutschen. Daraus ergibt sich folgender potentieller phonetischer Fehler für ungarische Deutschlerner: **Die deutschen Kurz- und Langvokale werden – abgesehen von den *e*-Vokalen – mit identischer Qualität gesprochen, d.h., die deutschen Kurzvokale werden genauso wie ihre langen Entsprechungen 'gespannt' artikuliert.**

Zur Korrektur dieses phonetischen Fehlers schlagen wir nun folgendes Material vor (zur Übersicht vgl. die rechte Spalte von Tab. 3).

### A. Phonetik pur

#### ☞ *Know-that*-Phase

Die *Know-that*-Phase erstreckt sich über sieben Aufgaben und geht in 5 Schritten vor.

Im ersten Schritt wird der qualitative Unterschied zwischen den ungarischen und deutschen Kurzvokalen ermittelt. Dies erfolgt durch eine

Konfrontation ungarisch-deutscher Minimalpaare mit Kurzvokal. Im zweiten Schritt werden ungarisch-deutsche Minimalpaare mit Langvokal miteinander konfrontiert, und dadurch die identische Qualität der ungarischen und deutschen Langvokale ermittelt. Im dritten Schritt wird aufgrund der bisher ermittelten Kenntnisse das qualitative Verhältnis zwischen den Lang- und Kurzvokalen des Deutschen ermittelt. Im vierten Schritt wird dieses Ergebnis durch den Ausnahmestatus der deutschen a-Vokale relativiert. Der letzte Schritt dient zur Kontrolle dessen, ob der Kursteilnehmer den auditiven Unterschied zwischen den ungarischen und deutschen Kurzvokalen erfassen kann. Dazu werden Kunstwörter verwendet, bei denen der Kursteilnehmer entscheiden soll, ob diese "ungarisch" oder "deutsch" klingen (vgl. Abb. 1).

A 6 Hören Sie sich folgende 5 Kunstwörter an. Entscheiden Sie, ob sie "ungarisch" oder "deutsch" klingen. Umringeln Sie in der Tabelle die richtige Variante.

	Hören Sie	Hören Sie	Hören Sie	Hören Sie	Hören Sie
H	<i>fil</i>	<i>küt</i>	<i>lön</i>	<i>slup</i>	<i>lont</i>
	oder	oder	oder	oder	oder
D	<i>fill!</i>	<i>Kütt</i>	<i>Lönn</i>	<i>schlupp</i>	<i>Lond</i>
	?	?	?	?	?

Abb. 1 Kontrollübung zur auditiven Erfassung des Unterschieds zwischen ungarischen und deutschen Kurzvokalen

### ☞ *Know-what-Phase*

Als Ausgangspunkt der angebotenen Ableitungstechnik dienen die ungarischen *e*-Vokale, u.z. weil diese – wie oben bereits besprochen – mit einem nahezu identischen qualitativen Unterschied gesprochen werden wie die deutschen *e*-Vokale. In der *Know-what*-Phase wird dementsprechend vom Kursteilnehmer verlangt, die beiden ungarischen *e*-Vokale

aufgrund der artikulatorischen Parameter *Kieferwinkel* und *Zahnreihenabstand* miteinander zu vergleichen. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der bisher ermittelten Kenntnisse in Form eines Lückentexts (vgl. Abb. 2).

- A 8 Die e-Vokale verhalten sich im Ungarischen genauso wie im Deutschen: Das kurze e unterscheidet sich vom langen e nicht nur in der Länge, sondern auch im Klang (*szép* vs. *szebb*). Sprechen Sie zunächst das lange und dann das kurze e aus. Achten Sie dabei auf den Abstand zwischen der oberen und unteren Zahnreihe bzw. auf den Kieferwinkel. Welcher der beiden e-Vokale wird "geschlossen", d.h. mit einer geringeren Mundöffnung, und welcher wird "offen", d.h. mit einer größeren Mundöffnung artikuliert? Ergänzen Sie anschließend die unten stehenden Zusammenfassung.

#### Zusammenfassung

Zwischen den Lang- und Kurzvokalen des Deutschen besteht - mit Ausnahme der a-Laute - nicht nur ein quantitativer, sondern auch ein qualitativer Unterschied: Lange Vokale werden geschlossen, kurze dagegen offen gesprochen. Im Ungarischen kommt dieser qualitative Unterschied nur beim Vokal e vor.

Abb. 2 Aufgabe zur Ermittlung der Ausspracheregeln der deutschen Kurzvokale (kursiv und unterstrichen markierte Wörter sind im Arbeitsheft von den Teilnehmern einzusetzende Lücken)

### ☞ Know-how-Phase

Die Ableitung und Festigung des Artikulationsstereotyps erfolgt in diesem Kapitel je nach Vokaltyp in insgesamt fünf Schritten.

Der erste Schritt enthält die typographisch hervorgehobene Ableitungstechnik, die sog. *Tehm-Temm*-Technik. Vom Kursteilnehmer wird dabei verlangt, zunächst das Kunstwortpaar *Tehm-Temm* und dann das Kunstwortpaar *Tiem-Timm* auszusprechen. Bei letzterem wird die In-

struktion erteilt, einen ähnlichen artikulatorischen Unterschied bei den *i*-Vokalen zu produzieren wie bei den *e*-Vokalen, d.h., das kurze *i* mit einer größeren Mundöffnung als das lange *i* zu sprechen. Abschließend soll der Kursteilnehmer die Technik auf andere Kunstwortpaare anwenden, um dadurch den Artikulationsstereotyp des kurzen *i*-Vokals einigermaßen zu festigen. Auf diese Ableitungstechnik folgen nun die aszendenten Sprechübungen zu den deutschen *i*-Vokalen (vgl. Abb. 3).

A 9 Lernen und üben Sie den kurzen <i>i</i> -Vokal mit Hilfe der <i>Tehm-Temm-Technik</i> .	
<b><i>Tehm- Tem- Technik</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sprechen Sie das "deutsche" Kunstwortpaar <i>Tehm - Temm</i> aus.</li> <li>2. Sprechen Sie das "deutsche" Kunstwortpaar <i>Tiem - Timm</i> aus. Versuchen Sie dabei zwischen den beiden <i>i</i>-Vokalen einen ähnlichen qualitativen Unterschied zu sprechen wie bei den beiden <i>e</i>-Vokalen: Sprechen Sie den kurzen Vokal im zweiten Wort mit einer größeren Mundöffnung aus als den langen im ersten.</li> <li>3. Sprechen Sie die folgenden "deutschen" Kunstwortpaare zunächst mit den <i>e</i>-, dann mit den <i>i</i>-Vokalen aus. Achten Sie dabei auf die Aussprache des kurzen offenen <i>i</i>-Vokals!</li> </ol> <p style="text-align: center;">Gehm – Gemm / Kleem – klemm / Steb – stepp</p>
	<p>A 10 Lesen Sie die folgenden Wortpaare vor!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ihm - im / ihm - im / ihn - in / Lied - litt / schief - Schiff / Stil - still / Hieb - hip / Trieb - Trip</li> <li>• Miene - Minne / Miete - Mitte / Riese - Risse / Siebe – Sippe</li> <li>• Bienen - binnen / bieten - bitten / ihnen - innen / sieben - Sippen / Wiesen - Wissen</li> </ul>

Abb. 3 Ableitungstechnik für ungespannte Kurzvokale des Deutschen am Beispiel der *i*-Laute

Die anderen vier Schritte folgen diesem Schema: Zunächst wird mithilfe der entsprechend modifizierten Ableitungstechnik der Artikulationsstereotyp des kurzen *ü*-, *ö*-, *u*- und *o*-Vokals abgeleitet, dann in jeweils einem aszendenten Übungsblock gefestigt.

### ☞ *Know-where-Phase*

Wie aus der Tab. 3 ersichtlich, wird in diesem Kapitel keine Distributionsregel ermittelt. Eine entsprechende Distributionsregel sollte sich auf die orthographische Markierung der Vokallänge und Vokalkürze im Deutschen beziehen. Da ein solches Unternehmen infolge der Vielfalt der Markierungsmöglichkeiten einerseits den Umfang des vorliegenden Kapitels sprengen, andererseits dessen Nachvollziehbarkeit stark gefährden würde, wurde darauf verzichtet. Statt dessen haben wir dem vorliegenden Kapitel ein Kapitel zur Vokaldauer vorgeschaltet. Trotz der fehlenden *Know-where-Phase* in diesem Kapitel scheint es u.E. sinnvoll zu sein, den Phonetik pur-Teil mit einer Text-Übung abzuschließen, in der dann alle bisher getrennt behandelten Kurzvokalqualitäten zusammen geübt werden können (vgl. Abb. 4).

A 29 Markieren Sie in den folgenden drei Fabeln von Wolfdietrich Schnurre alle langen Vokale durch Unterstreichung und alle kurzen durch einen Punkt unter dem Vokal. Lesen Sie die Fabeln dann vor. Anmerkung: Diphthonge gelten als Langvokale.

#### *Die schwierige Position Gottes*

"Und verschone uns mit Feuer, Mißernten und Heuschreckenschwärmen", beteten die Farmer am Sonntagmorgen. Zu gleicher Zeit hielten die Heuschrecken einen Bittgottesdienst ab, in welchem es hieß: "Und schlage den Feind mit Blindheit, auf daß wir in Ruhe seine Felder abnagen können."

Abb. 4 Übung zur Markierung von Lang- und Kurzvokalen an einem Ganztext

## B. Phonetik plus

Der **Phonetik plus**-Teil enthält eine integrative Aufgabe, die das gehäufte Vorkommen der deutschen Kurzvokale in Ableitungssuffixen behan-

delt. Der Kursteilnehmer bekommt einerseits Suffixe und Wörter, an die diese angeschlossen werden können, und andererseits Sätze mit Leerstellen. Er soll nun aufgrund des Sinns der Sätze erschließen, welcher Satz mit welchem suffigierten Wort ergänzt werden soll (vgl. Abb. 5).

A 30 In vielen deutschen Ableitungssuffixen wird ein kurzer offener Vokal gesprochen. Ergänzen Sie die unten stehenden Sätze mit der passenden Wortform. Achtung: diese Wortformen müssen Sie aus den angegebenen Wörtern erst bilden! Verwenden Sie dazu die Suffixe *-ig*, *-isch*, *-lich* oder *-nis*. In einigen Fällen müssen zur Bildung der richtigen Wortform mehrere Wörter kombiniert werden.

außer / denken / Erde / Kind / klein / Logik / Komplex /  
Mark / minder- / Name / nieder / Tod / verhalten / Wert

1. Bei einer Massenkarambolage auf der Autobahn A 4 wurde gestern ein Beifahrer tödlich verletzt.
2. Ingrid glaubt, sie sei hässlich und strohdumm. Mann, wie ich ihre Minderwertigkeitskomplexe hasse!
3. [...]

Abb. 5 Integrative Übung zur Aussprache der kurzen i-Vokale in Suffixen

Im **Phonetik pur**-Teil wurden die deutschen und ungarischen *a*-Kurzvokale nicht behandelt. Im Ungarischen gibt es einen qualitativen Unterschied zwischen dem langen und kurzen *a*, die deutschen *a*-Vokale werden dagegen mit identischer Qualität gesprochen. Dies bildet nun eine weitere potentielle phonetische Fehlerquelle für ungarische Deutschlerner. Daher enthält der **Phonetik plus**-Teil eine Aufgabe zur Korrektur dieses potentiellen Fehlers (vgl. Abb. 6).

A 31 Im Ungarischen besteht zwischen dem kurzen und langen a-Vokal neben dem quantitativen auch ein qualitativer Unterschied: Das kurze a wird im Ungarischen mit einem geringeren Zahnreihenabstand bzw. Kieferwinkel gesprochen als das lange a. Dagegen unterscheiden sich die beiden a-Vokale des Deutschen allein in der Quantität. Lesen Sie folgende deutsche Sätze vor. Achten Sie auf den gleichmäßigen Klang der a-Vokale!

1. Adam hat damals jeden Tag eine Maß Bier getrunken.
2. Kanada ist ein fatales Land.
3. Karl Klappenbach war Anlageberater bei einer Waschmittelfirma.
4. Im Tanzsaal warteten schon zahlreiche Trapper auf Almas Tanz.
5. [...]

Abb. 6 Übung zur Aussprache des deutschen kurzen a-Vokals

### C. Phonetik-Spaß

Der **Phonetik-Spaß**-Teil fängt mit Ernst Jandls berühmtem Gedicht *ottos mops* an, das bekanntermaßen nur kurze bzw. lange o-s als Vokale hat. Die Kursteilnehmer sollen es zunächst korrekt vorlesen, in einer anschließenden Aufgabe erhalten sie dann die Instruktion, das Gedicht mit jeweils einem anderen Vokal (u-, ü-, i- bzw. ö-Vokal) vorzutragen. Eine andere Aufgabe enthält das "Namenspiel" (übernommen aus Frey 1995: 56 f.), eine Art Hör- und Sprechübung, bei der jeder Kursteilnehmer ein Kärtchen bekommt, auf dem ein Name von der angegebenen Namenliste steht – sein Name für die Dauer des Spiels. Die Spieler müssen sich nun sukzessive gegenseitig aufrufen bzw. der jeweils Angesprochene muss sich melden. Dabei kommt sehr gut zum Vorschein, ob einzelne Kursteilnehmer den Namen korrekt aussprechen bzw. adäquat hören. Zugleich wird die kommunikative Relevanz von phonetischer Kompetenz spielerisch augenfällig.<sup>16</sup> Die Unterrichtssequenz endet mit dem ebenfalls spielerisch gemeinten Gedicht von Josef Guggenmos *O unberachenbere Schreibmischane*, das auswendig gelernt und vorgetragen werden soll.

<sup>16</sup> Das Namenspiel eignet sich aus diesem Grunde auch als Einstieg in die Behandlung des Themas.

## **6. Zum Stand unseres Lehrwerkprojekts**

Der vorliegende Text ist als eine Art Zwischenbilanz zu verstehen: Das Konzept steht in seinen Grundzügen (Abschnitt 3) und wir haben für fast alle segmentalen Abschnitte Unterrichtssequenzen ausgearbeitet, die zum Teil schon mehrere Erprobungsfassungen hinter sich haben. Was noch ansteht, ist zum einen die Aus- bzw. zum Teil Überarbeitung der supra-segmentalen Themen. Hierbei erscheint uns der Ansatz von Stock (1996) als der derzeit brauchbarste, wobei wiederum eine Adaptation auf die spezifischen Probleme ungarischer Lerner stattfinden muss.

Das entstehende Lehrwerk soll außer dem Arbeitsbuch und begleitenden Audio-Medien (Cassette oder CD-ROM) auch eine ausführliche Lehrerhandreichung enthalten, in der Übungstypen und Sequenzierungs- gesichtspunkte begründet sowie theoretisches Handwerkszeug für die Ausspracheschulung zusammengestellt werden.