

64/GA 4818 - 1998

JAHRBUCH
DER
UNGARISCHEN GERMANISTIK
1998

Herausgegeben von

Antal Mádl

Gunther Dietz

Budapest · Gesellschaft Ungarischer Germanisten
Bonn · Deutscher Akademischer Austauschdienst

Gunther Dietz/Krisztián Tronka (Debrecen)

Ausspracheschulung für fortgeschrittene ungarische Deutschlerner

Ein Unterrichtskonzept

1. Problemstellung

Wie läßt sich die Aussprache von fortgeschrittenen Deutschlernern ungarischer „Zunge“ — diese metonymische Redeweise ist dem Thema wohl angemessen — verbessern? Diese Frage benennt die didaktische Herausforderung einer Übung zur „Praktischen Phonetik“, die wir seit einigen Jahren an der Lajos-Kossuth-Universität (KLTE) Debrecen für Germanistikstudierende im 1. Studienjahr abhalten. Die Antworten, die wir auf diese Frage gefunden haben, sollen einerseits im vorliegenden Aufsatz vorgestellt und andererseits in die Erstellung eines Phonetik-Lehrwerks für die genannte Zielgruppe münden.

Im Folgenden sollen eingangs die Bedingungen skizziert werden, die eine Ausspracheschulung innerhalb der universitären ungarischen Germanistik berücksichtigen muß (Kap. 2). Danach wollen wir unter Rückgriff auf neuere phonetikdidaktische Arbeiten (Kap. 3 und 4) die für unser Konzept relevanten Leitprinzipien (Kap. 5) darlegen. Im Anschluß daran wird der Gesamtaufbau des Kurses (Kap. 6.1.) sowie die Mikrosequenzierung einer Unterrichtseinheit (Kap. 6.2.) vorgestellt. In einem Ausblick (Kap. 7) werden schließlich Vorschläge für eine institutionelle und curriculare Einbettung der Ausspracheschulung in ungarischen Lehrerbildungsinstitutionen gemacht sowie einige Desiderata im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung benannt.

2. Lernervoraussetzungen und curriculare Bedingungen

Bei der Zielgruppe, Studierende der Germanistik im 1. Studienjahr, handelt es sich um Deutschlerner, die nach eigenen Angaben mehrere Jahre schulischen Deutschunterricht hatten (Mittelwert: 6,6 Jahre). Viele waren auch schon für längere Zeit in einem deutschsprachigen Land (Mittelwert: 3,7 Monate). Zwar kann man eine solche Lernergruppe aufgrund des durch Tests ermittelten Sprachniveaus in anderen Fertigungsbereichen pauschal als „fortgeschritten“ charakterisieren, die Qualität der Aussprache ist jedoch äußerst verschieden und schwankt zwischen einem sehr

starken „ungarischen Akzent“ bis hin zu annähernd muttersprachlichem Niveau.

Die Ausspracheschulung bei fortgeschrittenen Lernern ist mit einigen Handicaps behaftet, hat aber auch gewisse Vorteile gegenüber der Arbeit mit Anfängern. Das größte Problem besteht darin, daß das Verändern von über Jahre hinweg „fossilierten“ Aussprachegewohnheiten bekanntlich wesentlich schwieriger ist als das Neulernen (vgl. *DIELING* 1992: 54). Damit zusammen hängt das Motivationsproblem, das darin besteht, „psychische Barrieren zu überwinden und die Lernenden für die Phonetik zu sensibilisieren“ (ebd.). Eine psychische Barriere besteht z.B. darin, daß viele der Studierenden gar nicht verstehen, wieso ihre Aussprache verbesserungswürdig ist, sind sie doch die letzten Jahre hindurch mit dieser ihrer Aussprache „durchgekommen“. Unseren Erfahrungen nach ist es für viele Studierende tatsächlich das erste Mal, daß sich überhaupt jemand für ihre Aussprache interessiert — was ein bezeichnendes Licht auf den Stellenwert der Aussprache im schulischen Deutschunterricht wirft (s. Kap. 7).

Für diejenigen Lerner, die schon über eine weitgehend normgerechte Aussprache verfügen, stellt sich das Motivationsproblem anders: Sie fragen sich vielleicht, was sie überhaupt in einer solchen Übung zu suchen haben. Die Antwort auf diese Frage müßte u.E. lauten, daß (a) auch bei Lernern mit einer im allgemeinen guten deutschen Aussprache interferenzgeprägte Normabweichungen auftreten und (b) daß ihnen in der Regel das Wissen über phonetische Probleme, über Möglichkeiten der Verbesserung der Aussprache fehlt, das sie jedoch benötigen, falls sie später einmal selbst als Sprachlehrer tätig werden wollen. Für beide — hier natürlich idealisiert charakterisierten — Lernergruppen sind also mindestens zwei Zielsetzungen gegeben: Die Verbesserung der Aussprache auf der einen Seite und die Sensibilisierung für phonetische Phänomene sowie das Aufzeigen von didaktischen Möglichkeiten auf der anderen Seite, wobei für die schwächeren Sprecher eher der erste Schwerpunkt und für die besseren der zweite im Mittelpunkt stünde.

Die Arbeit mit fortgeschrittenen Lernern, zumal mit Germanistikstudierenden, hat jedoch auch einige Vorteile: So kann in stärkerem Maße als bei Anfängern und Nicht-Germanisten bei Erklärungen und Regeln auf sprachwissenschaftliche Termini und Konzepte zurückgegriffen werden. Vor allem aber kann aufgrund der höheren Kompetenz das Übungsmaterial interessanter gestaltet und ohne progressionsbedingte Beschränkungen mit anderen Bereichen wie Lexik und Grammatik verbunden werden (*DIELING* 1992: 54).

Die Rahmenbedingungen, in denen eine Ausspracheschulung an der KLTE stattfindet, sind nicht besonders vielversprechend, aber immerhin besser als nichts: Im Curriculum steht den Studierenden eine einstündige, 50minütige Übung über ein ganzes Studienjahr hinweg zur Verfügung,

also realistisch gesehen etwa 26 Unterrichtseinheiten. Die Gruppenstärke schwankt zwischen 12 und 20 Teilnehmern, was eine Förderung der *individuellen* Aussprache im Sinne einer intensiven Beschäftigung mit einzelnen Studierenden nur in Ausnahmefällen zuläßt. Mit anderen Worten: Der Erfolg der Übung in Gestalt einer deutlich verbesserten Aussprache hängt in starkem Maße vom persönlichen Engagement der Studierenden ab, das sich auch in häuslicher Vorbereitung und Training zeigen muß.

3. Neuere Tendenzen der Phonetik-Didaktik

Die praktische Phonetik, d.h. die Schulung der Aussprache von Nicht-muttersprachlern, ist in den letzten Jahren nach einer längeren „Stiefkind“-Phase wieder stärker ins Zentrum der DaF-Didaktik gerückt. Dies zeigt sich unter anderem im Erscheinen zahlreicher spezieller Lehr- und Übungsmaterialien auf dem (deutschen) Markt (z.B. RAUSCH/RAUSCH 1993, GÖBEL/GRAFFMANN/HEUMANN 1991, CAUNEAU 1992, FREY 1995, MIDDLEMANN 1996, STOCK/HIRSCHFELD 1996), aber auch darin, daß in neueren DaF-Lehrwerken der Phonetik wieder ein höherer Stellenwert zugemessen wird als in den Lehrwerken der 80er Jahre.¹

Im Folgenden sollen stichwortartig einige wichtige Tendenzen der neueren Phonetik-Didaktik benannt werden, wobei wir jedoch auf eingehendere Begründungen und Erörterungen verzichten.

- Sprech- und Hörphonetik: Phonetikunterricht darf sich nicht auf das (Nach-)Sprechen von präsentiertem Sprachmaterial beschränken, sondern muß auch das phonetische Hören systematisch miteinbeziehen.²
- Integrative Phonetik: „Phonetik pur“ sollte möglichst vermieden werden, indem die Schulung der Aussprache mit vielen anderen Bereichen sprachlichen Wissens verknüpft wird. DIELING/HIRSCHFELD (1995: 61-79) nennen dabei: Orthographie, Grammatik,³ Lexik, Poetik, Musik, Kinetik, Landeskunde.
- Kontrastive Phonetik: So alt und einleuchtend die Forderung nach Kontrastivität der Ausspracheschulung ist, so ist doch für viele Ausgangssprachen noch immer ein Mangel an geeigneten Übungsmaterialien, die die spezifischen Probleme der jeweiligen Sprecher konsequent berücksichtigen, zu verzeichnen (s.u. Kap. 5.2.).

1 Übersichten und Rezensionen über Phonetik-Materialien finden sich in DIELING 1994, DIELING/HIRSCHFELD/SCHMIDT 1994, DIELING/HIRSCHFELD 1994, DIELING/HIRSCHFELD 1995a: 82-86 und HIRSCHFELD 1995b: 9-10.

2 Vgl. DIELING/HIRSCHFELD 1995: 26 und GROTHJAHN 1998: 66 f. Eine Typologie von Formen des Hörens bietet DIELING 1992: 31-35. Zur kognitiv-psychologischen Aspekten der Lautwahrnehmung vgl. SENDLMEIER 1994 und GROTHJAHN 1998: 53-59.

3 Vorschläge für die Integration von Grammatik und Phonetik finden sich in HIRSCHFELD 1995a.

- Suprasegmentale vor segmentaler Phonetik: Der Bereich der supra-segmentalen phonetischen Phänomene — also Intonation, Rhythmus, Wort- und Satzakkzent — ist stärker in den Blickpunkt der Phonetikdidaktik geraten und ergänzt so die traditionell einzellautororientierte Phonetik bzw. wird dieser in vielen Fällen vorangestellt (DIELING/HIRSCHFELD 1995, STOCK/HIRSCHFELD 1996, STOCK 1996).⁴
- Leibliche *und* kognitive Phonetik: Die Bewußtmachung von Artikulationsstereotypen und anderen phonetischen Phänomenen erfolgt sowohl auf kognitive Weise, als auch unter Einbezug anderer Sinnesvermögen, also auch auditiv, visuell, taktil (DIELING/HIRSCHFELD 1995: 13 f.; vgl. etwa CAUNEAS Brummen- (1992) oder FREYS Phago-Methode (1995).

4. Phonetik-didaktische Literatur für ungarische Deutschlerner als Zielgruppe

Zwar hat schon MUNSBERG (1994) für die Förderung der Ausspracheschulung im ungarischen DaF-Unterricht plädiert und einige Problemfelder angeschnitten, aber an konkreten Materialien für die Ausspracheschulung liegen unseres Wissens lediglich drei Werke vor:

VALACZKAI (1990) bietet eine knappe Übersicht über das Lautinventar des Deutschen. Eine kontrastive Ausrichtung fehlt und wesentliche Probleme für ungarische Zungen werden nur indirekt oder gar nicht behandelt (Schwa, vokalisches R). Der sog. „Übungsteil“ enthält nach einzelnen Lauten gegliedert lediglich eine Auflistung von Einzelwörtern — zum Teil als Minimalpaare — und Beispielsätzen. Sie sind vermutlich als reine Nachsprechübungen gedacht.

In HELL (1996), dessen Titel „Übungen zu deutscher Standardaussprache“ lautet, kommt keine einzige Übung vor. Allerdings scheint der Verfasser — wie aus der Einleitung implizit hervorgeht — der Ansicht zu sein, daß das Ablesen von Einzelwörtern in Wortlisten automatisch zur Aneignung der deutschen Standardaussprache führt. Regeln, wenn sie überhaupt vorkommen,⁵ sind zum Teil umständlich,⁶ zum Teil irreführend⁷

4 So schreibt HIRSCHFELD in ihrer Zusammenfassung der Ergebnisse von Experimenten zu Perzeptionsforschung: „Suprasegmentale Abweichungen beeinträchtigen die Verständlichkeit stärker als segmentale; Wort- und Satzakkzentfehler, auch eine undifferenzierte melodische Gestaltung erschweren die Perzeptionsprozesse wesentlich und verursachen hohe Fehlerraten. Die Wirkung dieser Abweichungen potenziert sich durch die häufig mit ihnen verbundenen und von ihnen provozierten Veränderungen im segmentalen Bereich. Vor allem der Wortakzentuierung muß eine außerordentliche Bedeutung für die Sprachaufnahme und -verarbeitung zugemessen werden.“ (HIRSCHFELD 1991: 158)

5 So werden keine Distributionsregeln für den Ich- und Ach-Laut angegeben (a.a.O. 19).

6 So die Regelformulierung zu Auslautverhärtung (a.a.O. 13 f.).

7 So wenn bei der Regel zur weitgehenden Stimmhaftigkeit der Verschlusslaute [b], [d] und [g] „in allen übrigen Stellungen“ die Auslautverhärtung nicht erwähnt wird (a.a.O. 11).

formuliert. Der postulierten ungarisch-deutschen Kontrastivik wird gerade mal im ersten Kapitel in Form von drei Minimalpaar-Listen Genüge getan.

Gegenüber VALACZKAI und HELL stellt PILARSKÝ (1996) eine grundlegende Einführung in die Phonetik des Deutschen für Germanistik-Studierende dar. Der Schwerpunkt liegt auf einer systematischen Darstellung des deutschen Lautsystems in der „klassischen“ Abfolge Vokalismus – Konsonantismus – Suprasegmentalia, umrahmt von Kapiteln zur Artikulation, zum IPA-Alphabet, zur Aussprache von Fremdwörtern und zur Graphem-Phonem-Korrespondenz. Hervorzuheben ist, daß an den relevanten Stellen (und in einer „zusammenfassenden kontrastiven Fehler-typologie in ungarisch-deutscher Relation“ auf den S. 119-130) auf kontrastive Phänomene aufmerksam gemacht wird. Das Buch ist insofern „didaktisch“, als es für Leser ohne Vorkenntnisse geschrieben ist und alle vorkommenden Termini in Fußnoten und in einem Glossar erklärt werden. Außerdem enthält es zahlreiche Übungen zu den behandelten Phänomenen, durch die die Lerner zu Hause und mit Hilfe einer Audiokassette üben können.

PILARSKÝ 1996 stellt somit ein nützliches Lehrbuch und Nachschlagewerk für alle dar, die eine grundlegende Einführung in die Phonetik des Deutschen vor dem Hintergrund des Ungarischen erhalten wollen. Als Lehrmaterial für die Ausspracheschulung ist es nur begrenzt einsetzbar, da aus fremdsprachendidaktischen Überlegungen heraus verschiedene Defizite festzustellen sind:

- Durch den Anspruch auf Systematizität findet keine Gewichtung der zu behandelnden Phänomene statt (s.u. Kap. 5.2.). Werden einzelne segmentale Phänomene für den Zweck einer praktischen Ausspracheschulung zu exhaustiv behandelt, so kommen manch andere, etwa die Behandlung suprasegmentaler Phänomene, zu kurz.
- Auch bei den Formulierungen von Ausspracheregeln wird nicht ausreichend zwischen Wesentlichem und Peripherem unterschieden.
- Die Fixierung auf einen einzigen Übungstyp, nämlich die traditionelle Nachsprechübung, dürfte sich nicht gerade positiv auf die Motivation der Lerner auswirken. Zudem werden dabei wesentliche Teilfertigkeiten, z.B. daß Lerner in der Lage sind, korrekt zu hören, oder daß sie das (korrekt) Gehörte dann imitatorisch produzieren, einfach vorausgesetzt und nicht selbst zum Gegenstand des Lernprozesses gemacht.
- Die Behandlung der einzelnen Phänomene geht über die systematische Darstellung inklusive Ausspracheregeln plus Nachsprechübung nicht hinaus. Was jedoch völlig fehlt, ist eine dem jeweiligen Phänomen und der Lernergruppe angemessene Unterrichts- und Übungssequenzierung, die verschiedene Phasen (auditive Bewußtmachungen, Ableitungen) enthält (vgl. Kap. 6.2.).

5. Leitprinzipien einer Phonetikdidaktik für fortgeschrittene Deutschlerner

Wir haben versucht, die in Kap. 3 aufgeführten Tendenzen der neueren Phonetik-Didaktik in unserer Konzeption weitgehend zu berücksichtigen. Allerdings sind noch einige weitere Prinzipien zu nennen, die wir für die angesprochene Lernergruppe für relevant erachten:

- (P1) **Theorieminimum:** So wenig theoretische Kenntnisse wie möglich, so viel wie nötig. Was das im Konkreten heißt, wird noch dargestellt (s.u. Kap. 5.1.).
- (P2) **Induktivität:** Die Behandlung der einzelnen Themen erfolgt nicht „von oben“, d.h. unter Vorgabe von Ausspracheregeln, sondern „von unten“, d.h. Regeln werden von den Teilnehmern — meist mit Hilfe von Hörübungen — selbst erarbeitet.
- (P3) **Einfachheit der Regelformulierungen:** Bei den induktiv zu ermittelnden Regeln versuchen wir, nach Haupt- und Nebenregeln zu differenzieren und die Formulierungen so zu gestalten, daß sie mit möglichst wenig theoretischen Voraussetzungen auskommen. Wir verzichten damit bewußt auf die Behandlung aller Unterfälle und Ausnahmen und konzentrieren uns auf die Hauptlinien.
- (P4) **Azszendenz:** Die Übungssequenzen sind in der Regel so aufgebaut, daß nach einer ersten Phase der Bewußtmachung das Phänomen erst an kleineren Segmenten (Wörtern), dann über Syntagmen, Sätzen, Minidialogen bis hin zu Kurztexten bzw. Textpassagen eingeübt wird.
- (P5) **Selektivität:** Die zu behandelnden Themen werden — angesichts der knappen Zeitressourcen — nach dem Kriterium der „kontrastiven Relevanz“ (s.u. Kap. 5.2.) ausgewählt.
- (P6) **Übungsauslagerung:** Durch gezielte Aufgabenstellungen sowie durch Verwendung von Audiokassetten⁸ sollen die Lerner motiviert werden, sich auch außerhalb des Unterrichts zu Hause mit Phonetik zu beschäftigen.

Einige der genannten Prinzipien, insbesondere die Frage nach den nötigen theoretischen Kenntnissen und nach der Auswahl der für ungarische Sprecher relevanten Phänomene, bedürfen einer ausführlicheren Erläuterung.

5.1. Das Prinzip des Theorieminimums

Das Prinzip des Theorieminimums läßt sich dadurch begründen, daß das vorrangige Ziel die Verbesserung der Aussprache von fortgeschrittenen

⁸ Allerdings ist die Produktion einer Audiokassette noch Zukunftsmusik. Vorläufig greifen wir auf die Kassetten verschiedener vorhandener Phonetikmaterialien sowie auf eigene Aufnahmen zurück.

Deutschlernern darstellt, und nicht eine systematische Einführung in die Phonetik des Deutschen und auch nicht ein Seminar zur Didaktik der Phonetik. In den beiden zuletztgenannten Fällen müßten die theoretischen Grundlagen wesentlich ausführlicher behandelt werden. Die Tatsache, daß es sich bei der Lernergruppe um Studierende der Germanistik handelt, erlaubt andererseits, bestimmte Kenntnisse zuzumuten, die man Nichtgermanisten nicht zumuten kann.⁹ Unser theoretisches Minimum enthält demnach

- eine Übersicht über die für die Lautbildung relevanten Artikulationsorgane und -mechanismen inklusive der lateinischen Termini
- eine an der Stelle der jeweiligen Phänomenbehandlung erfolgende Charakterisierung einzelner Laute (Konsonanten und Vokale). Wir verzichten somit auf eine ausführliche und systematische phonetisch-phonologische Beschreibung des Vokal- und Konsonantensystems nach distinktiven Merkmalen.
- keine systematische, sondern eine an der Stelle der jeweiligen Phänomenbehandlung erfolgende Behandlung der Graphem-Phonem-Zuordnung
- die passive (rezeptive) Beherrschung der IPA-Transkription, damit die Lerner beispielsweise die Aussprache eines unbekanntes Worts im Wörterbuch erfassen können. Die aktive Beherrschung der IPA-Transkription erfordert unserer Erfahrung nach einen zu großen Zeitaufwand.
- Grundkenntnisse über die Silbenstruktur des Deutschen (Silbenanlaut, -kern, -auslaut): Diese Kenntnisse sind für viele der zu behandelnden Phänomene relevant, wir verzichten jedoch auf ausführliches Üben der Silbifizierung und auf die Besprechung von (phonologischen) Problemen wie etwa Ambisyllabizität.
- 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. Wir verzichten jedoch auf eine systematische Behandlung von dialektalen, soziolektalen, emotionalen oder umgangssprachlichen Varianten.
- grammatikalische 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.

⁹ Für andere Zielgruppen, etwa Lerner im schulischen Deutschunterricht oder Erwachsene ohne linguistische Vorkenntnisse, müßten Regeln in noch stärkerem Maße vereinfacht werden.

5.2. Das Prinzip der kontrastiven Relevanz als Auswahlkriterium

Legt man bei der Auswahl der zu behandelnden Phänomene das Selektionskriterium der Kontrastivität¹⁰ zugrunde, das auf der Basis einer systematischen kontrastiven Analyse des Laut- und Intoneminventars des Deutschen und des Ungarischen beruht, so ist die sich ergebende Liste von interferenzträchtigen Phänomenen sehr umfangreich. PILARSKÝ (1996: 119-130) kommt in seiner Typologie auf 11 Fehler im Bereich des Vokalismus, 17 im Bereich des Konsonantismus und 3 bei den Suprasegmentalia. Das Problem bei allen Systematizität und Exhaustivität anstrebenden kontrastiven Analysen besteht jedoch darin, daß keine Gewichtung der Fehler erfolgt. Eine solche Gewichtung ist jedoch unbedingt notwendig, da die Behandlung aller interferenzträchtigen Phänomene — zumal im gegebenen curricularen Rahmen — weder möglich noch nötig ist.¹¹

Als Kriterien für eine Fehlergewichtung kommen in erster Linie die **Frequenz eines Fehlerphänomens** und der **Grad der kommunikativen Beeinträchtigung** in Frage. Mit Frequenz ist hier die relative Auftretenshäufigkeit eines Fehlers bei verschiedenen Sprechern gemeint. So wird einem Phänomen, das für sehr viele Sprecher ein Problem darstellt — etwa die Produktion des Schwa oder des vokalischen R-Allophons — mehr Gewicht in der Behandlung zuzumessen sein, als einem nur bei wenigen Sprechern auftretenden Fehler. Leider fehlen unseres Wissens bislang für das Ungarische empirische Untersuchungen, die eine Gewichtung nach dem Frequenz-Kriterium zuließen.¹² Dasselbe gilt auch für das intuitiv einleuchtende Kriterium des Grads der kommunikativen Beeinträchtigung, das nur schwer zu operationalisieren bzw. empirisch zu erfassen ist.¹³ Insofern beruht unsere Auswahl der Phänomene — bislang wenigstens noch — auf unserer (inter-)subjektiven Einschätzung ihrer Relevanz, eine

10 Während sich in anderen Bereichen der Fremdsprachen-Kompetenz die Kontrastivitätshypothese nur bedingt als zutreffend erwiesen hat, gehört der Lautbereich zu den für Interferenzen aus der Muttersprache anfälligsten (RAUSCH/RAUSCH 1993: 46 ff.; STORCH 1994: 76).

11 An dieser Stelle wollen wir darauf hinweisen, daß selbstverständlich nicht alle tatsächlich auftretenden Aussprachefehler durch Übertragung muttersprachlicher Aussprachegewohnheiten auf die Fremdsprache entstehen, sondern (a) auch idiosynkratisch-individuelle Abweichungen vorkommenden und (b) auch die Komplexität von Regeln in der L2 (etwa beim Ausfall des Schwa) Probleme bereitet.

12 Eine solche empirische Grundlage der Phonetik-Didaktik für ungarische Deutschlerner hat schon MUNSBERG (1994: 123) gefordert bzw. angekündigt.

13 In diesem Zusammenhang sei auf HIRSCHFELD 1991 verwiesen, wo in einer umfassenden empirischen Analyse von Hörerurteilen das Kriterium der „phonetischen Verständlichkeit“ genauer analysiert und als ausschließliches Kriterium für unzureichend erklärt wird.

Einschätzung, die allerdings auf mehrjähriger Erfahrung in der Ausspracheschulung basiert.¹⁴

Nun die Liste in Tabellenform (Tab. 1), in der auch eine Fehlerbeschreibung des infrage stehenden Phänomens mit Beispielen sowie die jeweilige potentielle Fehlerursache genannt wird.

PHÄNOMEN	FEHLERBESCHREIBUNG	FEHLERURSACHE
WORTAKZENT	Native und nichtnative Wörter werden falsch akzentuiert: <i>wodurch</i> statt <i>w<u>o</u>durch</i> ; <i>Personal</i> statt <i>Pe<u>r</u>sonal</i> .	Im Ungarischen liegt der Akzent immer auf der 1. Silbe.
SATZAKZENT UND INTONATION ¹⁵	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>Wie heißt du?</i> statt <i>Wie heißt du?</i> In komplexen Nominalphrasen wird das Adjektiv akzentuiert, obwohl kein Kontrastakzent vorliegt: <i>Eine schöne Musik sorgt für eine gemütliche Atmosphäre</i> statt ... <i>gemütliche 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.

14 Vorschläge für „schwerwiegende Fehler“ macht etwa DIELING (1991: 114). Ihre Auflistung enthält 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.

15 Da unseres Wissen bislang weder für die Satzakkzentuierung noch für den Bereich der Intonation kontrastive Untersuchungen über relevante Problemstellen vorliegen, stellen die hier angeführten Beispiele vermutlich nur einen Bruchteil der relevanten Probleme dar (vgl. für das Ungarische KÁLMÁN/NADASDI 1994 und VARGA 1994). Allerdings darf mangelndes Wissen über interferenzbedingte Ausspracheabweichungen nicht dazu führen, diese Bereiche in der Didaktik auszulassen. Unsere didaktische „Übergangslösung“ besteht darin, hier weniger kontrastiv und stärker zielsprachenorientiert vorzugehen, d.h. die wichtigsten Regularitäten für Satzakkzentuierung im Deutschen (etwa: Betonung des Rhemas) sowie grundlegende Vorkommen von fallender (Aussage, Aufforderung, Ausruf, Ergänzungs- und Alternativfragen, Anrede) und steigender Intonation (Entscheidungsfrage, Vergewisserungsfrage) vorzustellen und einzuüben.

PHÄNOMEN	FEHLERBESCHREIBUNG	FEHLERURSACHE
SCHWA [ə]	Anstelle des reduzierten Vokals [ə] wird ein kurzes offenes [ɛ] artikuliert: das Wort <i>hole</i> wird also [ho:ɛ] artikuliert.	Im Ungarischen kommt das Schwa nicht vor. Das kurze, offene [ɛ] bietet sich als Ersatzlaut — auch aufgrund von Schriftinterferenz — an.
VOKALISCHES R [ɐ]	Das vokalische R wird immer konsonantisch realisiert: <i>Läufer</i> wird statt [lœfɐ] also als [lœfɛr], <i>wir</i> statt [viɐ] 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.
LANGE VS. KURZE VOKALE	Kurze Vokale werden nicht offen (ungespannt), sondern geschlossen (gespannt) artikuliert, also statt [mɨsɔ] wird [mɨsɔ̃], statt [tɨpɔ] wird [tɨpɔ̃] gesprochen.	Im Ungarischen treten keine kurzen offenen, sondern — mit Ausnahme von [ɛ] und [ɔ] ¹⁶ — nur kurze geschlossene Vokale auf.
AUSLAUT-VERHÄRTUNG	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 [ɑʊs dʁɛsdɛn], sondern [ɑʊz dʁɛzdɛn] 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 [lahɛn] oder [læçɛn] 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 [ŋg] realisiert: <i>Junge</i> wird also statt [jʊŋɔ] als [jʊŋgɔ] realisiert.	Im Ungarischen wird die Buchstabenkombination <ng> immer als [ŋg] realisiert.
ASPIRATION DER VERSCHLUSSLAUTE	Die Behauchung der Plosive unterbleibt an den relevanten Positionen.	Im Ungarischen werden die Plosive unbehaucht artikuliert.
KEHLKOPF-VERSCHLUSSLAUT	Der Knacklaut im Wortinneren wird nicht realisiert: <i>stau</i> [bœʔɑmʔɔ] wird [bœɑmʔɔ] gesprochen.	Der Knacklaut tritt im Ungarischen nur im absoluten Anlaut auf.

Tab. 1 Übersicht über relevante phonetische Fehler ungarischer Deutschlerner aufgrund von Interferenz

16 Das offene [ɔ] kommt im Ungarischen allerdings nicht als Allophon von /o/, sondern von /a/ vor. Als Minimalpaar kann man etwa die Biersortenbezeichnung ung. *Bak* vs. dt. *Bock* nehmen, die jeweils [bɔk] gesprochen werden.

6. Kursstruktur

Im Folgenden soll der Aufbau unseres Kurses vorgestellt werden. Dabei geben wir zunächst einen Überblick über das gesamte Programm in der Reihenfolge der Themenbehandlung (Kap. 6.1.). Sodann wollen wir die Grundstruktur einer Unterrichtssequenz, also Charakter und Abfolge der einzelnen Übungsphasen, vorstellen und begründen (Kap. 6.2.).

6.1. Makrosequenzierung

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.

Bei der Entscheidung, in welcher Reihenfolge die einzelnen phonetischen Phänomene behandelt werden, haben wir unterschiedliche Kriterien zugrundegelegt:

- Global → detailliert

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

- Schwer → 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 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 Auffälliges → perzeptiv weniger Auffälliges

Durch dieses Kriterium ist einerseits die Reihenfolge Suprasegmentalia vor Segmentalia (vgl. Fn. 4) und innerhalb des segmentalen Bereichs die Reihenfolge Vokalismus vor Konsonantismus gerechtfertigt.

- Implikation

Darunter ist zu verstehen, daß bestimmte Themen die Behandlung anderer voraussetzen oder zumindest nahelegen. So kann die Stimm-

assimilation nur sinnvoll behandelt werden, wenn zuvor die Auslautverhärtung thematisiert wurde.

BEREICH	STD	THEMA
GRUNDLAGEN	1	Einführung · Formalia · Ziele des Kurses
	2	Grundbegriffe: <i>Wort · Silbe · Buchstabe · Laut · Akzent · Melodie</i>
SUPRASEGMENTALIA	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	
	14	Reduzierte Vokale II: Das vokalische R
	15	
	16	
	17	
	18	Lange vs. kurze Vokale
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“

Durch Kombination und Hierarchisierung der genannten Kriterien sind wir somit zum in Tab. 2 (S. 122) dargestellten Programm gelangt.

6.2. Mikrosequenzierung zum Erwerb eines neuen Artikulationsstereotyps

In diesem Abschnitt wollen wir nun den Aufbau der Kapitel unseres Phonetikmaterials vorstellen sowie diesen an einer Unterrichtssequenz zum Erwerb eines neuen Artikulationsstereotyps (*Schwa*) illustrieren¹⁷.

Jedes Kapitel folgt einer Dreiteilung. Der erste Teil (*Phonetik pur*) thematisiert streng genommen das zu behandelnde phonetische Phänomen; er dient also zu dessen Bewußtmachung, zur Ableitung und Festigung des neuen Artikulationsstereotyps, falls vorhanden, bzw. zur Ableitung und Übung der Distributionsregel. Der zweite Teil (*Phonetik plus*) lenkt einerseits die Aufmerksamkeit auf das systematische Vorkommen des phonetischen Phänomens in der Grammatik und bei der Wortbildung (vgl. das Integrativitätsprinzip Kap. 3); andererseits behandelt er auch bestimmte phonetische Besonderheiten des Phänomens.¹⁸ Der dritte Teil (*Phonetik-Spaß*) schließlich enthält witzigere und/oder kreativere Aufgaben (Vortragen interessanter Kurztexte, z.B. Witze, Sprüche oder Gedichte; Situationsspiele usw.). Die Zielsetzung dieses letzten Teils ist nicht nur die „Lockerung“, sondern auch das Üben des jeweiligen phonetischen Phänomens im relativ freien Sprechen, was vor allem durch Situationsspiele erreicht werden kann.

Für eines der wichtigsten phonetischen Lernprobleme im Lautbereich, den Erwerb eines neuen Artikulationsstereotyps, soll nun die Abfolge dieser Teile detailliert und veranschaulicht vorgestellt werden.

17 Aus Platzgründen mußten wir auf eine Darstellung der Mikrosequenzierung für die Lernaufgabe Transfer eines beherrschten Artikulationsstereotyps auf eine neue Umgebung (z.B. Auslautverhärtung) ebenso verzichten wie auf eine Übungssequenz zu den relevanten suprasegmentalen Phänomenen.

18 Um zu zeigen, um welche phonetischen Besonderheiten es dabei geht bzw. warum diese erst im *Phonetik plus*-Teil behandelt werden sollten, sei hier das Beispiel des *Ach- und Ich-Lauts* des Deutschen erwähnt. Die Distributionsregel des Ach- und Ich-Lauts baut — wie alle Distributionsregeln in unserem Material — auf der Orthographie auf und besagt, daß in Abhängigkeit vom Lautwert des vorausgehenden Graphems die Buchstabenverbindung <ch> entweder als Ach-Laut [x] oder als Ich-Laut [ç] realisiert wird. Als (orthographisch-)phonetische Besonderheiten gelten nun die Fälle, bei denen a) bei Schreibung <ch> weder [x] noch [ç], sondern z.B. [k] oder [ʃ] zu sprechen ist (vgl. *Charakter, Chaussee*); sowie bei denen b) [x] oder [ç] orthographisch nicht mit der Buchstabenverbindung <ch> markiert wird (vgl. *Juan, rosig*). Zwar sind dies rein phonetische (oder besser orthographisch-phonetische) Phänomene, jedoch erscheint es uns aus didaktischen Gründen als nicht

A. *Phonetik pur*

Der *Phonetik pur*-Teil jeder unserer Unterrichtssequenzen dieses Typs besteht aus drei zentralen Schritten:¹⁹

1. die **Bewußtmachung** des akustischen Normativs, d.h. des komplexen Gebildes, das besagt, was (welches Phonem/Graphem) wo (in welcher Position) wie (als welcher Laut) realisiert werden soll. Die Bewußtmachung soll zur Herausbildung von drei Kompetenzen beitragen:
 - *Know-that*: das Wissen, daß es in der Fremdsprache einen anders klingenden unbekanntem Laut gibt
 - *Know-what*: das Wissen, was die auditiven, artikulatorischen oder sonstigen Charakteristika dieses fremdsprachlichen Lauts sind
 - *Know-where*: das Wissen, wo der fremdsprachliche Laut realisiert werden soll
 2. die **Ableitung** des neuen Artikulationsstereotyps, die zudem die Herausbildung einer weiteren Kompetenz bewirkt, nämlich das
 - *Know-how*, also das Wissen, wie die korrekte Artikulation des fremdsprachlichen Lauts erreicht werden kann
 3. die **Festigung** des akustischen Normativs durch entsprechende Übungen.
- Zu dieser groben Struktur der in Frage stehenden Unterrichtssequenzen ist Folgendes zu bemerken:

- Da die Herausbildung der oben genannten Kompetenzen jeweils auf eine eigene Art und Weise erfolgen muß, scheint es angemessen zu sein, die ersten zwei Schritte in insgesamt vier Phasen (*know-that*-, *know-what*-, *know-where*- und *know-how*-Phase) zu zerlegen.
- Da die Ermittlung der auditiven, artikulatorischen oder sonstigen Charakteristika des fremdsprachlichen Lauts zur Erleichterung der Ableitung des neuen Artikulationsstereotyps dient, sollen die beiden entsprechenden Unterrichtsphasen (*know-what*- und *know-how*-Phase) unmittelbar aufeinander folgen.
- Da das akustische Normativ zu komplex ist, als daß es in einem einzigen Übungsblock geübt werden könnte, schlagen wir eine Zweiteilung der Übungen vor, wobei der erste Übungsteil ausschließlich der Festigung des Artikulationsstereotyps gewidmet ist und daher unmittelbar

zweckmäßig, diese zusammen mit der Distributionsregel zu behandeln, da sie entweder in weniger frequenten, peripheren Wörtern vorkommen (z.B. *Charakter, Juan* usw.) oder in hochfrequenten Wörtern, deren Berücksichtigung bei der Formulierung der Distributionsregel jedoch deren Einfachheit gefährden würde (z.B. Wörter mit dem Suffix *-ig*).

19 Bei der Strukturierung des *Phonetik plus*-Teils sind wir vom Konzept von RAUSCH/RAUSCH (1993) ausgegangen, das wir durch eigene Beobachtungen und Ideen verfeinert und ergänzt haben.

auf die *know-how*-Phase folgt, der zweite Übungsteil dient dagegen der Festigung des gesamten akustischen Normativs und erfolgt nach der *know-where*-Phase.

Die dadurch gewonnene Mikrostruktur des *Phonetik pur*-Teils wird in der linken Spalte der Tab. 3 zusammengefaßt.

PHASE	DETAILS
↳ Bewußtmachung 1: <i>Know-that</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrastive Hörübung • Kontrollübungen
↳ Bewußtmachung 2: <i>Know-what</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Schübung zur Ableitung des reduzierten Charakters des Schwa • Hörübung zur Ableitung des Zusammenhangs zwischen dem reduzierten Charakter des Schwa und seinem Vorkommen in ausschließlich unbetonten Positionen • ZUSAMMENFASSUNG der ersten beiden Phasen
↳ Ableitung des Artikulationsstereotyps: <i>Know-how</i> / Übungen zur Festigung des Artikulationsstereotyps	<ul style="list-style-type: none"> • Ableitungsübung mit Kunstwörtern • Übungen mit Wörtern steigender Komplexität, Wortverbindungen und Sätzen (aszendenter Übungsteil)
↳ Bewußtmachung 3: <i>Know-where</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hörübung zur Ermittlung der Schwa-Stellen • ZUSAMMENFASSUNG der Distributionsregel
↳ Übungen zur Festigung des akustischen Normativs	<ul style="list-style-type: none"> • Markierungsübung an Texten

Tab. 3 Übersicht über die Struktur des *Phonetik pur*-Teils des Themas *Schwa*

Wie eine solche Unterrichtssequenz konkret aufgebaut ist, wollen wir nun am Beispiel des Themas *Schwa*²⁰ illustrieren.

↳ Bewußtmachung 1: *Know-that*

Wir sehen zwei Möglichkeiten zur auditiven Bewußtmachung des fremdsprachlichen Lauts: eine einsprachige Bewußtmachung arbeitet nur mit deutschen Beispielen; eine zweisprachige oder kontrastive Bewußtmachung enthält dagegen einen ungarisch-deutschen Vergleich und reflektiert dadurch direkt auf den phonetischen Fehler. Welche von den beiden Vorgehensweisen in einem konkreten Kapitel Anwendung findet, wird vom jeweiligen Thema bestimmt: Wenn sich z.B. der ungarische Ersatzlaut bei der Ableitung des Artikulationsstereotyps als eher störend erweisen kann (beispielsweise beim vokalischen R), scheint eine einsprachige Methode zweckmäßiger zu sein; wenn dagegen bei der Ableitung des neuen Artikulationsstereotyps von dem vermuteten ungarischen Sub-

²⁰ Das Thema *Schwa* beinhaltet nicht nur den Erwerb des Stereotyps, sondern auch die Regeln bzw. Automatisierungen des Schwaausfalls, auf dessen Darstellung wir hier — aus Platzgründen — verzichten.

stituenten ausgegangen wird (beispielsweise beim velaren Nasal [ŋ]), sollte eine kontrastive Vorgehensweise bevorzugt werden. In dem zur Illustration gewählten Kapitel zum Schwa ist letzteres der Fall. Die kontrastive Bewußtmachung des Hörerlebnisses des Schwa wird nun in folgenden Schritten erreicht.

Der Lerner bekommt zunächst ungarisch-deutsche Satzpaare zu hören, in denen ähnlich lautende, voneinander sich lediglich durch das Schwa unterscheidende Wörter vorkommen (z.B. ung.: *Töbбет nem beszélek vele* [vele]. – dt.: *Die 'Deutsche Welle' [vele] berichtete von dem Unfall.*), wobei seine Aufgabe darin besteht, diese Wortpaare zu finden. Er hört anschließend die Wörter isoliert und soll entdecken, daß zwischen dem ungarischen und dem deutschen Wort (kurzer offener e-Vokal vs. Schwa in der zweiten Silbe) ein lautlicher Unterschied besteht (auditive Diskrimination).

Die *know-that*-Phase enthält außerdem zwei Hörübungen zur Kontrolle, ob der Lerner den Unterschied zwischen dem kurzen offenen e-Vokal und dem Schwa in der Tat auditiv erfassen kann. Beide Kontrollübungen arbeiten mit Kunstwörtern,²¹ die dem Lerner abwechselnd mit ungarischer bzw. deutscher Lautung vorgelesen werden: er soll aufgrund des letzten Vokals den ungarischen bzw. deutschen „Charakter“ der Wörter erkennen (auditive Identifikation) und mit dem entsprechenden Schriftbild verknüpfen (vgl. Abb. 1) oder versehen.

Ü3 Hören Sie sich die folgenden fünf Kunstwörter an. Entscheiden Sie, ob es sich um 'ungarische' (H) oder um 'deutsche' Wörter (D) handelt. Umringeln Sie in der Tabelle die richtige Variante.

	Hören Sie				
H	bese	zème	cete	like	kóte
	oder	oder	oder	oder	oder
D	Bäsche	Seme	Zette	Licke	kote
	?	?	?	?	?

Abb. 1 Hörübung zur auditiven Identifikation in der *know-that*-Phase des Themas *Schwa*

21 Wir plädieren in dieser ersten Bewußtmachungsphase ausdrücklich für die in der Literatur umstrittene Verwendung von Kunstwörtern, d.h. nach den morpho-phonologischen Regeln des Deutschen bzw. Ungarischen gebildete Unsinnswörter. Ihr immenser Vorteil besteht darin, daß vor allem bei rein akustischer Präsentation der störende Einfluß von Schriftinterferenz minimiert werden kann, zudem läßt die Ausschaltung der Bedeutung eine stärkere Konzentration auf die lautliche Form zu.

☞ Bewußtmachung 2: *Know-what*

Aus dem engen Verhältnis zwischen der *know-what*- und der *know-how*-Phase folgt, daß nur diejenigen Eigenschaften des fremdsprachlichen Lauts in der *know-what*-Phase bewußtgemacht werden sollten, die die Ableitung des Artikulationsstereotyps vorbereiten. Im Falle des Schwa wären dies **erstens** sein reduzierter Charakter, der sich auditiv in seinem weniger intensiven Klang und artikulatorisch in der Tatsache manifestiert, daß bei der Bildung dieses Vokals die Artikulationsorgane fast ihre Ruhelage einnehmen; und **zweitens** die Rhythmisität der Wörter mit diesem Vokal, genauer gesagt die Tatsache, daß Schwach nur in metrisch unprominenten Silben vorkommen (vgl. auch RAUSCH/RAUSCH 1993: 222 f. und FREY 1995: 38). Die Ableitung soll durch einen auditiven und visuellen Vergleich zwischen dem kurzen offenen e-Vokal [ɛ] und dem Schwa [ə] erfolgen. Die Lerner hören die beiden Vokale zunächst in Wörtern, dann unmittelbar aufeinander und sollen entscheiden, welcher Vokal einen intensiveren Klang hat. Anschließend sollen sie aufgrund von zwei Sagittalschnitten entscheiden, bei welchem der beiden Vokale sich die Artikulationsorgane fast in ihrer Ruhelage befinden. Zum Schluß hören und sehen sie Wörter und sollen die Betonung und die Schwach in diesen markieren bzw. aufgrund dieser Übung den Zusammenhang zwischen dem reduzierten Charakter des Schwa und seiner Position in ausschließlich unbetonten Silben feststellen. Da in den ersten beiden Phasen (*know-that* und *know-what*) wichtige Informationen zum Wesen sowie zu den für die *know-how*-Phase relevanten näheren Charakteristika des fremdsprachlichen phonetischen Phänomens abgeleitet werden, scheint es zweckmäßig zu sein, diese in einer Zusammenfassung festzuhalten, die – um die Induktivität des Materials zu gewährleisten – im Lückentextformat angeben wird.

☞ Ableitung des Artikulationsstereotyps: *Know-how* / Übungen zur Festigung des Artikulationsstereotyps

Die Grundidee der Ableitung des Schwa-Artikulationsstereotyps besteht in der **Übertreibung der Rhythmisität der Schwa-Wörter**, d.h. der extrem starken Betonung der akzentuierten Silben und der artikulatorischen Vernachlässigung der Schwa-Silben, wovon wir die Reduzierung des muttersprachlichen Substituenten, des kurzen offenen e-Vokals [ɛ], zum Schwa erhoffen. Die *know-how*-Phase haben wir in mehrere Schritte gegliedert, in denen der Artikulationsstereotyp in Wörtern unterschiedlicher Komplexität (nach Anzahl und Position des Schwa) abgeleitet und geübt wird. Der **erste Schritt** enthält das „Herzstück“ der *know-how*-Phase, also eine typographisch hervorgehobene Ableitungstechnik (*Sembe-Technik*), die den neuen Artikulationsstereotyp an der relativ einfachen Sequenz „betonte Silbe / Schwa-Silbe“ (z.B. *Stelle*) zunächst mit Kunstwörtern,

dann mit existierenden deutschen Wörtern übt (vgl. Abb. 2). Der **zweite** Schritt ist der Festigung des Schwa-Artikulationsstereotyps in der ebenfalls einfachen Sequenz „Schwa-Silbe / betonte Silbe“ (z.B. *Gestell*) gewidmet. Der **dritte** Schritt übt das Schwa in Wörtern mit zwei nicht-sukzessiven Schwas (z.B. *Gefälle*), der **vierte** in solchen mit zwei sukzessiven Schwas (z.B. *Ebene*) und schließlich der **fünfte** in Wörtern mit drei Schwas (z.B. *gefallene*). Der Übungsteil in allen fünf Schritten ist *aszendent* aufgebaut (zur *Aszendenz* vgl. P4 in Kap. 5), d.h. die jeweilige Sequenz wird nicht nur an einfachen Wörtern, sondern auch an größeren sprachlichen Einheiten (längeren Wörtern, Komposita, Sätzen) geübt.

Ü8 Lernen und üben Sie das Schwa mit Hilfe der **Sembe**-Technik

**Sembe-
Technik**



1. Sprechen Sie das Kunstwort *Sembe* übertrieben, d.h. mit einer extrem stark betonten ersten und einer extrem schwach artikulierten zweiten Silbe, aus. Bei einem hohen Grad der Übertreibung müßten Sie in der zweiten Silbe ein Schwa sprechen.
2. Wenn Sie nicht sicher sind, daß Sie in der zweiten Silbe ein Schwa artikulieren, sprechen Sie das Kunstwort mehrmals nacheinander aus, achten Sie dabei auf den (übertriebenen) Rhythmus der Silbenkette.
3. Wiederholen Sie Schritt 1 und, falls nötig, Schritt 2 mit den Kunstwörtern *Tente*, *Kenke*, *Strempe*, *Schelke*.

Abb. 2 Die *Sembe*-Technik²² zur Ableitung und Festigung des Schwa in Wörtern mit der Sequenz „betonte Silbe / Schwa-Silbe“ (*know-how*-Phase)

↳ **Bewußtmachung 3: *Know-where* / Übungen zur Festigung des akustischen Normativs**

Da alle relevanten Informationen der Schwa-Distributionsregel bereits früher im Kapitel direkt oder indirekt eingeführt worden sind, sollen diese in der *know-where*-Phase lediglich zusammengefaßt werden (vgl. Abb. 3).

²² Inspiriert zu dieser Ableitungstechnik wurden wir durch die „jam-ba“-Übungen in der „Phonothek“ (Stock/Hirschfeld 1996: 33 ff.).

Ü13 Hören Sie sich folgende Wörter an und unterstreichen Sie die Stellen, an denen Sie ein Schwa hören. Bestimmen Sie die Positionen, in denen das Schwa vorkommt. Vergegenwärtigen Sie sich dazu, was oben (Ü7) zum Verhältnis von Betonung und Schwa-Vorkommen gesagt wurde. Analysieren Sie die morphologische Struktur der angegebenen Wörter. In welchen Morphemen kommt das Schwa sehr häufig vor? Ergänzen Sie anschließend den unten stehenden Text.

bestraft / gesagt / Frage / Bitte / gebe / Tische

Schwa-Positionen

Das Schwa kommt bei Schreibung <e> in unbetonten Silben vor, vorzugsweise in Prä- und Suffixen sowie in Endungen

IPA-Symbol: [ə]

Abb. 3 Ermittlung der Schwa-Distributionsregel in der *know-where*-Phase (unterstrichene Wörter sind im Arbeitsbuch Lücken)

Die Festigung des akustischen Normativs erfolgt mit einem vortragsfähigen, leicht verständlichen, möglichst pointierten und kurzen Text (etwa mit einer Anekdote, einem literarischen Kurztext, einem kürzeren Interview oder Interviewausschnitt). Der Lerner soll nach einem ersten (stillen) Lesen in einem zweiten Lesedurchgang alle Schwach im Text markieren und anschließend den gesamten Text laut vorlesen. Die Markierungsübung an Texten stellt dabei einen weiteren wichtigen Schritt der kognitiven Bewußtmachung von Position und graphematischer Entsprechung des jeweiligen Lauts dar. Texte eignen sich an dieser Stelle zur Übung des gesamten akustischen Normativs nicht nur, weil sie quasi „natürliche“ Vorkommensbedingungen garantieren, sondern auch, weil sie zur Festigung der korrekten Aussprache von Schwa-Wörtern hoher Token- und Type-Frequenz — vgl. z.B. *eing, diese*, Verbformen der 1. Person Singular Präsens wie *gehe, esse, rufe* etc., Nomina auf *-e* im Singular (*Glaube, Kirche*) oder Plural (*Tische, Stühle, Stifte*) — beitragen.

B. Phonetik plus

Zu folgenden Themen sind integrative Übungen vorgesehen:

– Schwa in der Flexion

- in der Konjugation (z.B. das Flexiv *-e* in *ich gehe, ich schriebe, ihr hättet*)

- Schwa in der Adjektivdeklinaton (z.B. die Flexive *-e* und *-en* in *keine schönen Tage*)
- Schwa in der Substantivdeklinaton (v.a. Numerus und Kasus *des Mannes, die Tische*)
- Schwa in der Wortbildung
 - als Ableitungssuffix *-e* in *Stelle, Frage, Gebilde* usf.
 - in den Präfixen *be-* und *ge-*
 - als Fugen-*e* (*Schweinebacke*)

Von den Übungstypen her gesehen verwenden wir meistens Umformungs-, Einsetz- und Drill-Übungen, aber auch kommunikative Übungen wie gesteuerte Minidialoge (vgl. Abb. 4).

Ü17 Setzen Sie in die Leerstelle sinngemäß eines der Präfixe *be-* oder *ge-* ein! Achten Sie auf die korrekte Aussprache des Schwa!

1. Ich kann ihn nicht erreichen, seine Nummer ist ständig ___setzt.
2. Peter hat sich genau auf meinen Stuhl ___setzt.
3. Bis wann hast du gestern ___arbeitet?
4. Er hat das Thema ganz gut ___arbeitet.

[...]

Ü20 Widersprechen Sie den Vorwürfen nach dem Muster! Stellen Sie die Dinge aus Ihrer Sicht richtig.

A: "Warum hast du meine Hunde verhungern lassen?" — B: "Aber ich habe deine Hunde nicht verhungern lassen! Ich habe bloß vergessen, ihnen Futter zu geben."

1. "Warum läufst du immer gegen die Mauer?" —
2. "Wieso brauchst du immer so lange im Bad?" —

[...]

Abb. 4 Übungen zur Festigung des akustischen Normativs (in Ausschnitten)

C. Phonetik-Spaß

Das Schwa-Kapitel endet mit einigen Kurztexten und einem Spiel. Im Spiel geht es darum, daß sich der Lerner einen Beruf, eine bekannte Persönlichkeit o.ä. aussuchen und die dafür charakteristischen Tätigkeiten in der 1. Pers. Präsens aufzählen soll, so daß daraus ein aus einigen Sätzen bestehender Monolog entsteht. Die anderen sollen nun erraten, was er sich ausgesucht hat (Abb. 5).

Ü34 Wer bin ich? Lesen Sie folgenden Kurztext vor und versuchen Sie herauszufinden, um welchen Beruf es dabei geht. Suchen Sie sich danach selbst einen Beruf aus und geben Sie die für diesen Beruf typischen Tätigkeiten an. Nun sollen die anderen in der Gruppe herausfinden, welchen Beruf Sie gewählt haben. Sie können auch etwas anderes aussuchen, z.B. eine berühmte Persönlichkeit oder sogar einen Gegenstand!

Ich arbeite von morgens früh und habe dabei eine Uniform an, die in Deutschland gelb, in Ungarn grün ist. In Deutschland fahre ich den ganzen Tag Rad, in Ungarn bin ich hauptsächlich zu Fuß unterwegs. Manche warten schon ungeduldig auf mich, anderen ist es egal, wann ich komme und vor allem, ob ich etwas bringe. In Ungarn freuen sich über mein Kommen besonders Rentner an einem bestimmten Tag im Monat. Na, wer bin ich?

Abb. 5 Das Situationsspiel *Wer bin ich?* im *Phonetik-Spaß*-Teil des Schwa-Kapitels

Im vorangehenden Abschnitt haben wir eine Sequenzierung der Lernaufgabe **Erwerb eines neuen Artikulationsstereotyps** vorgestellt. Aus Platzgründen mußten wir auf eine Darstellung der Mikrosequenzierung für die Lernaufgabe **Transfer eines beherrschten Artikulationsstereotyps auf eine neue Umgebung** (z.B. Auslautverhärtung) ebenso verzichten wie auf eine Übungssequenz zu den relevanten **suprasegmentalen Phänomenen**.

7. Ausblick und Forschungsdesiderate

Daß die Phonetik als Ausspracheschulung im ungarischen DaF-Unterricht aus ihrer „Stiefkind“-Rolle herausgetreten ist, kann man wohl nicht behaupten. Weder wird Ausspracheschulung in den meisten der zur Verfügung stehenden DaF-Lehrwerken in einem zufriedenstellenden Ausmaß durch Übungen und/oder Regeln thematisiert, noch sind die meisten Lehrer überhaupt dafür ausgebildet worden.²³ Die Situation wird dadurch verkompliziert, daß viele Lehrer selber nicht unbedingt immer eine vorbildliche Aussprache des Deutschen haben. Wie aber sollten sie dann ihren Schülern eine normgerechte Aussprache beibringen? Wird letztere aber nicht geübt, dann führt dies zu den eingangs angesprochenen Fossilierungen und die ehemaligen Deutsch-Schüler werden als mögliche künftige Deutsch-Lehrer ebenfalls keine große Neigung verspüren, ihren Schülern eine gute Aussprache zu vermitteln — ein Teufelskreis offensichtlich.

Dieser läßt sich u.E. dadurch unterbrechen, daß in der DaF-Lehrerbildung — sei es an den germanistischen Instituten der Universitäten oder an den Hochschulen des Landes — der Ausspracheschulung wieder ein größeres Gewicht beigemessen wird. Dies bedeutet zum einen, daß die Germanistikstudierenden qua angehende Deutschlehrer eine professionelle Schulung ihrer individuellen Aussprache erhalten und zum anderen, daß

²³ So kommt die Phonetik-Didaktik weder in der Deutschlehrerbildung der ELTE Budapest (PETNEKI 1994) noch der KLTE Debrecen (LJELI 1996) vor.

auch die **Didaktik der Ausspracheschulung** einen gewichtigen Platz im Curriculum der Lehramtskandidaten erhält.

Eine solche Entwicklung im Bereich der Lehrerbildung ist wünschenswert, aber nur langfristig zu verwirklichen. Darum wäre eine zweite Stoßrichtung die **Lehrerfortbildung** von derzeitigen Lehrern. Materialien hierzu gibt es mittlerweile genügend (z.B. das „Handbuch für Spracharbeit“ (GOETHE-INSTITUT 1995) oder die Fernstudieneinheit des Goethe-Instituts (DIELING/HIRSCHFELD 1995), und daß solche Fortbildungsveranstaltungen im Bereich der Ausspracheschulung durchaus bei Lehrern auf Interesse stoßen, hat ein vor kurzem von uns an der KLTE abgehaltenes Seminar „Phonetik lehren und lernen“ für Fernstudenten gezeigt.

Defizite bestehen aber nicht nur im institutionellen Bereich, sondern auch in der (empirischen) Erforschung der Lernprozesse, die beim Erwerb der deutschen Aussprache mit Blick auf die ungarisch-deutsche Relation zum Tragen kommt. Es fehlen nach wie vor empirische Erhebungen, die ein genaueres Bild der Problemfelder ergeben und somit eine solidere Grundlage für eine Fehlergewichtung und Phänomenauswahl. Dies gilt in ganz besonderem Maß für den gesamten suprasegmentalen Bereich, aber auch für die Ermittlung positionell bedingter Schwierigkeiten im segmentalen Bereich.²⁴ Weiterhin wären auch perzeptionsorientierte Untersuchungen zur „Verständlichkeit“ ungarischer Sprecher des Deutschen wünschenswert und nötig.

Insofern ist unser hier vorgestelltes Konzept zur Ausspracheschulung noch nicht fertig und an vielen Stellen noch „pragmatisch“ in einem alltagssprachlichen Sinne. Wir erhoffen uns deshalb kritische Rückmeldungen, die wir bei der Erstellung des geplanten Lehrwerks noch berücksichtigen können.

Literatur

- DIELING, HELGA 1991: *Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht*. — In: *Deutsch als Fremdsprache* Bd. 28. H. 2. S. 111-115.
- DIELING, HELGA 1992: *Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- DIELING, HELGA 1994: *Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992. Eine Analyse*. — In: BREITUNG, HORST (Hg.): *Phonetik — Intonation — Kommunikation. Standpunkte zur gesprochenen Sprache*. München: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 2). S. 13-20.
- DIELING, HELGA; HIRSCHFELD, URSULA 1994: *Spezielle Übungsmaterialien zur Phonetik*. — In: BREITUNG, HORST (Hg.): *Phonetik — Intonation — Kommunikation*. München: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 2). S. 204-219.
- DIELING, HELGA; HIRSCHFELD, URSULA 1995: *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u.a.: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit Erprobungsfassung 2/95).

²⁴ Damit ist das Phänomen angesprochen, daß die Artikulation eines „fremden“ Lautes nicht in jeder Position (Umgebung) dieselben Probleme bereitet. Aufschlüsse über solche positionellen Schwierigkeiten könnten somit die Ausspracheschulung wirksamer werden lassen.

- DIELING, HELGA; HIRSCHFELD, URSULA; SCHMIDT, LOTHAR 1994: *Analyse der Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Rezensionen. — In: BREITUNG, HORST (Hg.): *Phonetik — Intonation — Kommunikation*. München: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 2). S. 186-203.
- FREY, EVELYN 1995: *Kursbuch Phonetik*. Lehr- und Übungsbuch mit 2 Cassetten. Ismaning: Hueber.
- GOETHE-INSTITUT 1995: *Handbuch für die Spracharbeit*. Bd. 6/1.
- GÖBEL, HEINZ; GRAFFMANN, HEINRICH; HEUMANN, ECKHARD 1991: *Ausspracheschulung Deutsch*. Phonetikkurs. Bonn: Inter Nationes.
- GROTIJAHN, RÜDIGER 1998: *Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen*. — In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Bd. 9. H. 1. S. 35-83.
- HELL, GYÖRGY 1996: *Übungen zur deutschen Standardaussprache*. Budapest – Piliscsaba
- HIRSCHFELD, URSULA 1991: *Verständlich sprechen*. — In: *Deutsch als Fremdsprache* Bd. 28. H. 3. S. 156-160.
- HIRSCHFELD, URSULA 1995a: *Grammatik und Phonetik*. — In: POPP, HEIDRUN (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München: iudicium. S. 11-22.
- HIRSCHFELD, URSULA 1995b: *Kap. 3.3.1. Phonetik*. In: GOETHE-INSTITUT (Hg.): *Handbuch für die Spracharbeit*. Bd. 6/1.
- KÁLMÁN, LÁSZLÓ; NÁDASDI, ÁDÁM 1994: *A hangsúly [Der Akzent]*. — In: KIEFER, FERENC (Hg.): *Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia [Strukturelle Grammatik des Ungarischen II. Phonologie]*. Budapest: Akadémia Kiadó S. 393-467.
- LIELI, ZSÓFIA 1996: *Grundlagen der Sprachpädagogik DaF in der dreijährigen Ausbildung*. — In: *Beiträge zur Methodik und Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache* Bd. 1. S. 8-11.
- MIDDLEMAN, DORIS 1996: *Sprechen Hören Sprechen*. Übungen zur deutschen Aussprache. Lehrbuch. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- MUNSBERG, KLAUS-SIMON 1994: *Bedeutung und Formen der Ausspracheschulung*. — In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 1993. S. 121-135.
- PETNEKI, KATALIN 1994: *Der Werdegang des Curriculums in Didaktik/Methodik DAF*. — In: PETNEKI, KATALIN; SCHMITT, WOLFGANG; SZABLYÁR, ANNA (Hg.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerbildung aus didaktischer Sicht*. Dokumentation der Tagung am 16.-17.09.1993 an der Eötvös-Loránd-Universität. Budapest: ELTE Germanistisches Institut S. 101-119.
- PILARSKÝ, JIŘÍ 1996: *Deutsche Phonetik*. Ein praktischer Abriß mit Elementen deutsch-ungarischer Kontrastivität. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- RAUSCH, RUDOLF; RAUSCH, ILKA 1993: *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Ein Lehr- und Übungsbuch. 3., durchges. Aufl. Leipzig.
- SENDLMEIER, WALTER F. 1994: *Phonetisch-rezeptive Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache*. — In: BREITUNG, HORST (Hg.): *Phonetik — Intonation — Kommunikation*. München: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 2). S. 99-115.
- STOCK, EBERHARD 1996: *Deutsche Intonation*. Leipzig u.a.: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie
- STOCK, EBERHARD; HIRSCHFELD, URSULA (Hg.) 1996: *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- STORCH, GÜNTHER 1994: *Kontrastivität als ein Grundpfeiler der Ausspracheschulung*. — In: BREITUNG, HORST (Hg.): *Phonetik — Intonation — Kommunikation*. München: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 2). S. 75-89.
- VALACZKAI, LÁSZLÓ 1990: *Übungen zur deutschen Phonetik. Német fonetikai gyakorlatok*. unv. Nachdruck Szeged: JATE Kiadó.
- VARGA, LÁSZLÓ 1994: *A hanglejtés [Die Intonation]*. — In: KIEFER, FERENC (Hg.): *Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia [Strukturelle Grammatik des Ungarischen II. Phonologie]*. Budapest: Akadémia Kiadó S. 468-549.