

Didaktik der Ausspracheschulung für französischsprachige DaF-LernerInnen¹

Gunther Dietz (Universität Augsburg)²

0. EINLEITUNG

Der Stellenwert der Aussprache als einer zentralen Kompetenz beim Erwerb einer Fremdsprache wird mittlerweile von den meisten Sprachlehrforschenden und Fremdsprachendidaktikern anerkannt, auch wenn Aussprachetraining in vielen Unterrichtskontexten noch nicht ausreichend Eingang in die (DaF-)Unterrichtspraxis findet. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein, ein Grund ist jedoch mit Sicherheit die zu theoretisch (phonetisch-phonologisch) ausgerichtete oder ganz ausbleibende Vermittlung aussprachedidaktischen Wissens an zukünftige Lehrkräfte.

In meinem Beitrag möchte ich deshalb zunächst im Abschn. 1 ein paar „Schnittstellen“ zwischen der Aussprache und anderen sprachlichen Fertigkeiten / Kompetenzen skizzieren, um zu zeigen, dass Ausspracheschulung nicht isoliert von den anderen Kompetenzen, sondern im Idealfall integriert erfolgen kann und sollte.

In Abschn. 2 stelle ich dann relevantes aussprachedidaktisches Wissen für DaF-LehrerInnen vor. Dies geschieht im Falle dieses Textes mit Blick auf Lerner, die Deutsch in einem frankophon geprägten afrikanischen Land (konkret Gabun) lernen.

Abschn. 3 schließlich zeigt exemplarisch Übungs- und Aufgabenformate aus Materialien zur Ausspracheschulung.

1 AUSSPRACHEKOMPETENZ IM ENSEMBLE DER ANDEREN SPRACHLICHEN KOMPETENZEN

1.1 AUSSPRACHE UND HÖREN

Von vielen Autoren wird die Fähigkeit, die spezifischen Laut- und prosodischen Muster der Zielsprache auditiv wahrzunehmen, als Voraussetzung für eine korrekte Aussprache angesehen (Dieling & Hirschfeld 1995: 26; Grotjahn 1998: 53-59, 66 f.). So schreibt etwa Bohn (1998: 1):

¹ Dieser Artikel ist die ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, den ich am 15.3.2014 am Departement d'Études Germanique der Université Omar Bongo, Libreville / Gabun gehalten habe.

² Mailadresse des Verfassers: gunther.dietz@philhist.uni-augsburg.de,
Copyright beim Autor 2015

Diese Probleme mit der Identifizierung und der Diskriminierung fremdsprachlicher Laute haben direkte Auswirkungen auf mindestens zwei Bereiche des L2-Erwerbs: Sie sind vermutlich die Ursache eines fremdsprachlichen Akzents [...], der sich negativ auf die Verständlichkeit des L2-Lerners [...] und auf affektive Aspekte der Kommunikation zwischen L2-Lernern und Muttersprachlern [...] auswirken kann. Diese Wahrnehmungsprobleme führen darüber hinaus zur mangelnden lautlichen Differenzierung des Lernerlexikons mit einer Vielzahl von Homophonen.

Die derzeitige Neuorientierung in der fremdsprachlichen Hörverstehensdidaktik (Field 2008, Cauldwell 2013) legt den Fokus viel stärker auf das Training des Dekodierens, also auf die Lautdiskriminierung und Erkennen von Rhythmus- und Intonationsmustern. Insofern gehen hier Hörtraining und Aussprachetraining Hand in Hand.

1.2 AUSSPRACHE UND GRAMMATIK

Phonetische Phänomene sind (nicht nur) im Deutschen systematisch mit grammatischen verknüpft (vgl. Hirschfeld 1995). Erwähnt seien hier bestimmte Intonationsverläufe zur Kennzeichnung von Satzarten, der Satzakkzent, der zur Markierung der wichtigsten Information (parallel zur Wortstellung) dient, aber auch das Phänomen, dass typische Laute sind mit großer Häufigkeit in Morphemen zu finden, zum Beispiel dient der Laut [ɐ] – das sog. vokalische R – als Morphem *-er* zur Pluralmarkierung (*das Kind – die Kinder*) oder zur Kennzeichnung des Komparativs (*schnell – schneller*). Einer der häufigsten Laute im Deutschen, das sog. Schwa [ə], kommt in jedem zweiten deutschen Wort vor und besonders häufig in Flexionsmorphemen (*ich arbeiteu, du arbeitest, er arbeitet, wir arbeiten, ihr arbeitet, sie arbeiten*). Angesichts dieser hohen Frequenz und multi-funktionalen Verwendung im Deutschen lohnt auch die Erarbeitung der korrekten Aussprache dieser Laute.

1.3 AUSSPRACHE UND SPRECHEN

Fast schon trivial mutet die Feststellung an, dass man ohne einigermaßen korrekte Aussprache nicht verstanden werden kann. Verständlichkeit ist jedoch nicht das alleinige Kriterium: Unabhängig davon wirkt sich die spezifische Ausprägung eines „fremden Akzents“ auf die Einschätzung durch muttersprachliche Kommunikationspartner aus. Manche Akzente werden etwa als „charmant“, wieder andere eher negativ bewertet, was zum Großteil auch vom Prestige der Sprache bzw. Sprecher abhängt, das die „durchscheinende“ Muttersprache für die Hörer der Zielsprache besitzt.

1.4 AUSSPRACHE UND WORTSCHATZ

Wortschatzerwerb wurde vor allem im schulischen Kontext über lange Zeit vor allem als Vokabellernen betrachtet: Als „neu“ markierte Wörter meist in Lehrwerkstexten werden in einem Vokabelheft, Lehrwerksglossar oder anderen Listen schriftlich fixiert und dann gelernt, sprich versucht, sich einzuprägen. Vergessen wird dabei oft, dass zur vollständigen Kenntnis eines Wortes auch die Abspeicherung seiner lautlichen Form im mentalen Lexikon (zumindest in einer Standardform) gehört.

Findet eine lautliche Verankerung nicht statt, dann führt das etwa dazu, dass auditiv präsentierte Wörter, die eigentlich bekannt sind, nicht als solche erkannt werden oder aber das kommunikativ Intendierte nicht korrekt ausgesprochen wird. Insofern sollte es das Bestreben der Lehrenden sein, die Lerner auf die Bedeutung des sog. „Hörvokabulars“ aufmerksam zu machen und die lautliche Verankerung von Lexemen als mindestens genauso wichtig wie die schriftlich-visuelle zu fordern und fördern.

Ein weiterer Aspekt des Zusammenspiels von Aussprache und Wortschatz betrifft – ähnlich wie bei der Grammatik – das systematische Vorkommen bestimmter Lautsequenzen in Wortbildungseinheiten, so etwa wieder das vokalische R als Wortbildungsmorphem in sog. Nomina agentis (*fahren* → *Fahrer*), das Schwa als Ableitungssuffix (*fragen* → *die Frage*), in Präfixen (*be-*, *ge-*) oder als Fugenelement (*Schweinegbraten*).

1.5 AUSSPRACHE UND SCHREIBEN

Im Deutschen setzt die Beherrschung der Orthographie weitgehend die Beherrschung der Laut-Buchstaben-Beziehungen der Zielsprache voraus: Wie, d.h. durch welche Grapheme, wird ein Laut in der Schrift wiedergegeben? Die Umsetzung von Laut in Schrift sollte deshalb integrativer Teil jeglichen Aussprache- und natürlich auch Hörtrainings sein, wie dies in einigen neueren Lehrmaterialien (z.B. Schiemann & Bölck 2008) der Fall ist.

1.6 AUSSPRACHE UND LESEN

Das Pendant dazu bildet die Beherrschung der Buchstaben-Laut-Korrespondenz, also der Fähigkeit, schriftlich vorgegebenes Zeichenketten (Texte) in Lautsequenzen umzusetzen, wie dies etwa beim Vorlesen erforderlich ist.

Neben den genannten sechs Aussprache-Schnittstellen werden in der Literatur noch genannt: Phonetik und Musik, Phonetik und Landeskunde, Phonetik und Poetik, Phonetik und Kinetik (vgl. Hirschfeld 1995, Dieling & Hirschfeld 2000; Dietz & Tronka 2000).

2 AUSSPRACHEDIDAKTISCH RELEVANTES WISSEN FÜR DAF-LEHRERINNEN

Um Aussprache zu unterrichten, reicht es in der Regel nicht aus, selber eine gute oder zumindest passable Aussprache zu haben, die den Lernenden als Vorbild dienen soll. Im Folgenden möchte ich also aussprachedidaktisch relevantes Wissen für DaF-LehrerInnen skizzieren.

2.1 KENNTNIS DER PHONETISCHEN UND PHONOLOGISCHEN EIGENSCHAFTEN DES DEUTSCHEN

DaF-Lehrende müssen keine Phonetiker oder Phonologen sein oder werden, aber sie sollten eine Vorstellung davon haben, wie das Lautinventar (Konsonanten, Vokale) beschaffen ist, welche Artikulationsprozesse (wie Assimilation oder Elision) und relevanten suprasegmentalen Phänomene

(Betonungs- und Intonationsmuster, Rhythmusgruppen, Silbenmuster) im Deutschen zum Tragen kommen. Sie sollten auch die funktionalen Aspekte von Einzellauten – etwa ob sie Phoneme darstellen und damit bedeutungsunterscheidend sind – kennen.

Weiterhin sollten die grundlegenden Phonem-Graphem-Zuordnungen – und umgekehrt – Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen bekannt sein. All diese Informationen kann man in Einführungen zur Phonetik (etwa Kohler 1995, Becker 2012) oder auch in manchen Standardgrammatiken des Deutschen (etwa Kunkel-Razum 2009) finden.

2.2 KENNNTNIS DER SPEZIFISCHEN AUSSPRACHE-SCHWIERIGKEITEN DER LERNER(GRUPPE)

Natürlich hilft es sehr, wenn sich Lehrende über die „phonetische Basis“ ihrer Lerner bewusst sind, denn alle Untersuchungen zum Erwerb einer fremden Aussprache bzw. von fremden Lautkategorien weisen auf die starke Prägung der Lerner in Hinsicht auf muttersprachliche Laute und ihre spezifischen Merkmale hin (Cutler 2012, Flege 1995; Grotjahn 1998), die zudem von den physiologisch-motorisch eingeschliffenen Artikulationsbewegungen in der Muttersprache begünstigt wird.

Insofern ist ein vergleichender Blick auf das phonetische Inventar der Ausgangssprache und der Zielsprache hilfreich. Als „Ausgangssprache“ wird im Folgenden das Französische genommen, was durch dessen Status als *Lingua Franca*, als einzige offizielle Sprache und als „mother tongue of the younger generations in Gabon“ (Ndinga-Koumba-Binza 2005: 141) gerechtfertigt erscheint.³ Dass es sich hier um ein Gabuner Französisch handelt, das eigene phonetische Charakteristika aufweist (vgl. Medjo Mve 2005), sei an dieser Stelle nur angemerkt.

Bezogen auf das Französische fallen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die in Abb. 1 aufgelisteten Phänomene ins Auge (oder besser: Ohr), die ich (unter Bezugnahme auf Schmidt 2003 und Melhorn & Trouvain 2007) nach phonetischen Teilbereichen zusammengestellt habe.

	Französisch	Deutsch
Silbenstruktur	<ul style="list-style-type: none"> ↪ einfache Silbenstruktur: offene Silbe KV (<i>beau</i>) KKV (<i>franc</i>) ↪ ‚Liaison‘ 	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Vielfalt an Silbentypen, insbes. Konsonantenhäufungen im Silbenan- und -auslaut (<i>Sport.strumpf</i>)
Rhythmus	<ul style="list-style-type: none"> ↪ „Sprechtakt“ als phonetische Einheit ↪ eher silbenzählender Rhythmus 	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Wort als wichtigste phonetische Einheit ↪ eher akzentzählender Rhythmus
Akzent	<ul style="list-style-type: none"> ↪ geringer Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben 	<ul style="list-style-type: none"> ↪ starker Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben (Lautstärke + Tonhöhe)

³ Auf den möglichen Einfluss anderer Sprachen der „Gabon language landscape“ (Ndinga-Koumba-Binza 2005) werde ich am Ende des Abschnitts zu sprechen kommen.

	Französisch	Deutsch
	↻ Wortakzent mit fester Position: letzte Silbe	↻ Wortakzent mit variabler Position: meist Stammsilbe, aber auch andere möglich
Intonation	↻ „gleichförmige, fast monotone Gestalt“ (5) ↻ letzte, betonte Silbe am tiefsten	↻ größere Vielfalt an Intonationsmustern (fallend, steigend, gleichbleibend)
Vokale	↻ zusätzlich 4 Nasalvokale ↻ keine Vokaldubletten: Vokaldauer nicht so ausgeprägt und nicht distinktiv	↻ Vokaldubletten: Vokaldauer (+ Geschlossenheit) als distinktives Merkmal (<i>Floß – floss</i>)
Konsonanten	↻ im Deutschen nicht vorhanden: Halbkonsonanten ↻ auch stimmhafte Konsonanten im Auslaut (<i>ronde</i>) ↻ keine Aspiration von stimmlosen Konsonanten	↻ im Französischen nicht vorhanden: ↻ Ach- [x] und Ich-Laut [ç] ↻ Hauchlaut [h], ↻ Affrikate [ts] und [pf] ↻ im Silbenauslaut nur stimmlose Konsonanten möglich (<i>Wald</i>) ↻ Aspiration von stimmlosen Konsonanten ([p], [t], [k])

Abb. 1 Phonetischer Systemvergleich Deutsch – Französisch (Auswahl)

Auf der anderen Seite führen hier festgestellte Differenzen (etwa Laute, die in der Zielsprache, aber nicht in der Ausgangssprache vorhanden sind) nicht automatisch zu Problemen beim Ausspracheerwerb, so wie es einst die starke Version der sogenannten Kontrastivhypothese behauptet hat (vgl. schon die frühe Kritik in Bausch & Kasper 1979).⁴ Auch muss natürlich die Erwerbsrichtung – hier vom Französischen zum Deutschen – beachtet werden, so dass auch von daher nicht alle Systemunterschiede zu Erwerbsproblemen führen.

Als Problemstellen für französischsprachige Deutschlerner werden in der Literatur (z.B. Schmidt 2003: 11 ff.) die folgenden erwähnt.

Im Bereich der Suprasegmentalia ist einmal – aufgrund des festen Wortakzents auf der letzten Silbe im Französischen – mit Unsicherheit zu rechnen, wo der Wortakzent liegt, bzw. mit der Tendenz, die letzte Silbe zu betonen, was zu falschen Akzentsetzungen (*Arbeit**, *Monat**) führt (a.a.O. 11). Aus rezeptiver Perspektive kann bei französischen Hörern von einer gewissen „Akzenttaubheit“ (Mehlhorn & Trouvain 2007: 3) gesprochen werden, d.h. der mangelnden Fähigkeit, Wortakzente (in der Fremdsprache Deutsch) überhaupt wahrzunehmen.

⁴ Eine wesentlich differenziertere Betrachtung phonetisch-phonologischer Kontraste und deren Relevanz für Erwerb bzw. Lernbarkeit findet sich in Modellen wie dem *Perceptual Assimilation Model* (PAM) von Best (Best & Tyler 2007) oder dem *Speech Learning Model* (SLM) von Flege (1995). Beide Modelle scheinen bislang nur in Ansätzen von der Aussprachendidaktik rezipiert worden zu sein.

Weiterhin haben französischsprachige DaF-Lerner die Tendenz, im Deutschen Silben ähnlich lang und unbetonte Silben ohne Reduktion zu sprechen (Schmidt 2003: 11), was zu einem abweichenden Rhythmus führt.

Im Bereich der Vokale kann die fehlende Quantitätsopposition im Französischen dazu führen, dass im Deutschen lange Vokale zu kurz gesprochen (<wohne> als [vɔnə] statt [vɔ:nə]) und kurze, ungespannte Vokale zu lang bzw. gespannt gesprochen (<bitte> als [bitə] statt [bitə̃]) werden. (ebd.).

Im Bereich der Konsonanten ist die Tendenz festzustellen, vor Vokalen den im Deutschen üblichen Knacklaut (*glottal stop*) wegzulassen (<Ich eile> als [içæ̃lɛ] statt [içʔæ̃lɛ]). Auch werden Plosive im Silbenanlaut oft ohne die im Deutschen übliche Behauchung realisiert und Plosive im Endrand, die im Deutschen nur stimmlos sein können („Auslautverhärtung“) werden aufgrund der anderen phonotaktischen Regeln im Französischen oft stimmhaft realisiert.

Als Beispiel für sog. Schriftinterferenz, d.h. die Übertragung der muttersprachlichen Graphem-Phonem-Korrespondenz auf die Fremdsprache, kann die Aussprache der Buchstabenkombination <ng> mit vorausgehendem Nasalvokal (<lang> als [lɑ̃] statt als [laŋ]) genannt werden.

Die Liste mutmaßlich interferenzbedingter Abweichungen in der Aussprache französischsprachiger Deutschlerner ist noch etwas länger (vgl. Schmidt 2003: 11-12, Dieling 1992: 80-82), soll aber hier nicht mit Anspruch auf Vollständigkeit wiedergegeben werden.

Als weitere mögliche Interferenzquellen kommen bei Gabuner Deutschlernern neben dem Französischen als *Lingua Franca* natürlich auch die in Gabun gesprochenen Landessprachen in Frage wie Fang, Inzébi, Lembaama, Omyènè, Yipunu in Frage, um fünf der größeren von ca. 60 Sprachen zu nennen. Aufgrund (a) der immensen sprachlichen Diversität in Gabun – neben den „native languages“ werden auch noch eine ganze Reihe von afrikanischen, europäischen und asiatischen Fremdsprachen gesprochen (a.a.O. 135) – und (b) den äußerst heterogenen individuellen Erwerbssituationen⁵ ist hier zwar mit Interferenzerscheinungen zu rechnen, die konkreten Ausprägungen müssten allerdings im Einzelfall ermittelt werden.

2.3 DIAGNOSTISCHE FÄHIGKEITEN

Zum Repertoire einer Aussprachelehrkraft gehören weiterhin diagnostische Fähigkeiten, zu denen (a) das Heraushören von Aussprache-Abweichungen, (b) die Lokalisierung des Problems und (c) Maßnahmen zur Bearbeitung des Problems zählen.

Diese Fähigkeiten können – im Gegensatz zu den oben genannten Kenntnissen – nicht rein „theoretisch“ erworben werden, sondern nur im Wechselspiel von theoretischem Wissen und

⁵ In manchen Gabuner Familien wird mittlerweile ausschließlich Französisch gesprochen, vor allem wenn die Elternteile unterschiedlichen Sprachgruppen angehören. In anderen werden eine oder zwei der Landessprachen zusätzlich zum Französischen gesprochen, aber deren genauen Anteile am Input sind meines Wissens noch nicht erhoben worden.

Konfrontation mit konkreten Lerneräußerungen. Allerdings kann diagnostisches Hören trainiert werden durch Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die phonetische Qualität von zunächst als Audio-Material vorhandenen Sprechproben, die im Idealfall wiederholt und in kleinen Sequenzen abgehört werden. Dabei ist es sinnvoll, zumindest am Anfang, nicht zu versuchen, alle auffallenden Phänomene auf einmal zu erfassen, sondern systematisch vorzugehen, indem zunächst suprasegmentale Erscheinungen (Stimmen die Wortakzente? Wie sieht es mit den Intonationskonturen aus?), dann die Vokale und dann die Konsonanten „abgecheckt“ werden. Hierbei ist ein Diagnosebogen hilfreich, wie er beispielsweise in Dieling & Hirschfeld (2000: 25) (Abb. 2) zu finden ist.

Je geschulter das Ohr des Lehrers ist, desto genauer kann er dann auch spontane Äußerungen seiner Lerner phonetisch beurteilen und geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Aussprache ergreifen.

<p>Intonation</p> <p>a) Rhythmus/Gliederung/Pausierung <input type="checkbox"/> immer richtig <input type="checkbox"/> oft richtig <input type="checkbox"/> selten richtig</p> <p>b) Melodieverlauf im Satz und besonders an Satzzeichen <input type="checkbox"/> immer richtig <input type="checkbox"/> oft richtig <input type="checkbox"/> selten richtig</p> <p>c) Akzentuierung im Wort und im Satz <input type="checkbox"/> immer richtig <input type="checkbox"/> oft richtig <input type="checkbox"/> selten richtig</p> <p>Artikulation</p> <p>a) Vokale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantität* (Länge und Kürze) <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - Ö- und Ü-Laute <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - E-Laute <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - Vokalneueinsatz* (Knacklaut*) <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - _____ <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - _____ <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend 	<p>b) Konsonanten</p> <ul style="list-style-type: none"> - fortis* – lenis*/stimmhaft – stimmlos <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - R-Laut (frikativ) <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - R-Laut (vokalisiert) <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - /ch-Laut und Ach-Laut <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - Hauchlaut* ([h]) <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - mehrteilige Verbindungen ([pf, ts, pfl, tsv, fpr, ...]) <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - _____ <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend - _____ <input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> etwas abweichend <input type="checkbox"/> sehr abweichend
---	--

Abb. 2 Diagnosebogen (Dieling & Hirschfeld 2000: 25)

2.4 KENNTNIS GEEIGNETER ÜBUNGSFORMEN

Noch immer findet sich in Lehrwerken – und manchmal sogar fast ausschließlich – als „Übungsform“ die Anweisung „Hören Sie zu und sprechen Sie nach!“. Das ist nicht unbedingt eine verfehlte Didaktik, denn es gibt mit Sicherheit Lerner, die es schaffen, auch fremde Laute weitgehend exakt nachzuahmen. Dennoch – als generelle bzw. ausschließliche Methode ist Imitation fragwürdig, ist die Fähigkeit dazu doch individuell unterschiedlich ausgeprägt und hängt sie auch von einer generellen Motivation und Bereitschaft ab, sich auf andere Sprachen und Kulturen einzulassen (vgl. Grotjahn 1998: 59ff.). Auch der Altersfaktor spielt hier eine Rolle (a.a.O. 46ff.). Zudem setzt das imitative Verfahren, um wirksam zu sein, auch voraus, dass der gehörte und zu imitierende Input einigermaßen

normsprachlich realisiert wird, was insbesondere in Unterrichtskontexten außerhalb der deutschsprachigen Länder nicht immer der Fall ist.

Aus diesen Gründen ist es gut, wenn Lernende mit Übungen und Aufgaben konfrontiert werden, die auch ihren kognitiven Fähigkeiten gerecht werden. Unter dem Aspekt der Förderung von Sprachbewusstheit wären in aussprachedidaktischer Hinsicht folgende Wissens-Typen zu unterscheiden (Abb. 3):

Typ	Wissen, ...
<i>Know that</i>	dass zwischen der L2 und L1 in einem bestimmten Bereich (Laut) ein Unterschied besteht
<i>Know what</i>	worin dieser Unterschied besteht, also die Bewusstmachung der auditiven, artikulatorischen oder sonstigen Besonderheiten des fremden Lauts
<i>Know how</i>	wie ein in der L1 nicht vorhandener Laut in der L2 gebildet wird (Artikulationsstereotyp, Ableitungsübungen)
<i>Know where</i>	in welchen Kontexten bestimmte Laute typischerweise auftreten (z.B. das Schwa in unbetonten Silben)

Abb. 3 Wissens-Typen beim Ausspracheerwerb (Dietz & Tronka 1999: 124 ff)

Eine andere Kategorisierung von Ausspracheübungen (Abb. 4) findet sich in Dieling & Hirschfeld (2000). Die Autorinnen unterscheiden auf der obersten Ebene Hör- und Sprechübungen und dann jeweils noch vorbereitende und angewandte Übungen.

Typ	Bereich	Bezeichnung	Erläuterungen (GD)
Hörübungen	Vorbereitende Hörübungen	Eintauchübungen	Vorstellen von Texten mit suggestivem Klang (Inhalt sekundär) Animierung der Lerner durch (Wohl-)Klang der Zielsprache zum Nachahmen Erfassen der Lautcharakteristika der Sprache (v.a. prosodische Eigenschaften)
		Diskriminationsübungen	Trainiert die Lautunterscheidung Mögliches Material: beliebige Wörter, Nonsense-Wörter, Eigennamen, Minimalpaare
		Identifikationsübungen	Trainiert die Lauterkennung Bei Kindern auch mit Bewegungsspielen oder –Signalkarten, Bildmaterial Auch für prosodische Merkmale geeignet
	Angewandte Hörübungen		eher verstehendes Hören mit globaler formulierten Aufgaben, z.B. (Lücken-)Diktat, Kontrollformen: Notieren, Ergänzen, Nachsprechen
Sprechübungen	Vorbereitende Sprechübungen	Einfache Nachsprechübungen	Nachahmen vorgesprochener Lautmuster auch Chorsprechen und synchrones Mitsprechen
		Kaschierte Nachsprechübung	Drillübung, bei der abgefragter Text nicht völlig identisch mit vorgesprochenem Text ist
		Produktive Übungen	Lernende müssen selbstständig die gesuchten Lautformen finden, z.B. Singular zum Plural ergänzen Kognitive Übung, da Rückgriff auf bereits angelegte Ressourcen bzw. Regeln
	Angewandte Sprechübungen	Vortragen / Lesen (eigener bzw. fremder Texte)	globale Sprechübung, die nicht mehr einzelne Lautelemente in den Mittelpunkt rückt auch Vorlesen kommt im Alltag vor (Brief, Protokoll, Zeitungsartikel ...)

		Training von vorbereitetem und unvorbereitetem Lesen Explizite Höreradressierung Gestaltungsmöglichkeiten in Text einarbeiten (Intonation, schwierige Stellen ...)
	Freies Sprechen	schwieriger, da hier weder der phonetische Plan noch der inhaltliche Plan vorgegeben ist bzw. beide gleichzeitig entwickelt werden müssen Korrekturen möglichst erst im Nachhinein (Notizen, AV-Aufnahmen)

Abb. 4 Aufgabentypologie (Dieling & Hirschfeld 2000: 47-62) mit Erläuterungen (GD)

Auch wenn diese Typologie im Einzelnen noch nicht recht befriedigen mag, so zeigt sie doch, dass mittlerweile in der Aussprachendidaktik eine Vielfalt an Übungs- und Aufgabenformen entwickelt wurde, deren Kenntnis und Verwendung im Unterricht nützlich ist. Im letzten Kapitel sollen exemplarisch einige konkrete Übungen vorgestellt werden.

3 BEISPIELE FÜR AUSSPRACHEÜBUNGEN

3.1 ÜBUNGEN ZUR BEWUSSTMACHUNG – DISKRIMINIERENDES UND IDENTIFIZIERENDES HÖREN

Übungen zur Bewusstmachung zielen insbesondere auf einen der vier Wissensaspekte (s.o. Abschn. 2.4), wobei die elementarste Form der Bewusstmachung darin besteht, Lerner mit einem relevanten Lautunterschied zu konfrontieren, so wie im folgenden Beispiel (aus Dietz & Tronka 2003: 180), in dem es darum geht, den unterschiedlichen Klang des Ach- und das Ich-Lauts bewusst zu machen.

☞ Hören Sie genau zu. Wird die Buchstabenverbindung ch überall gleich gesprochen?				
mach!	(er) lacht	(die) Nacht	(er) stach	auch
mich	(das) Licht	nicht	(der) Stich	euch

Abb. 5 Übung zum diskriminierenden Hören (Dietz & Tronka 2003: 180)

Vielleicht ist an dieser Stelle auch wichtig zu betonen, dass es in dieser kleinen Übung ausschließlich darum geht, die Hörer auf diesen Lautunterschied aufmerksam zu machen, und (noch) nicht darum, irgendwelche Regeln zu vermitteln, wann der Ich- und wann der Ach-Laut gesprochen wird. Diese Übungsform des diskriminierenden Hörens, die es in einigen – zum Teil auch kontrastiven – Varianten gibt, ist eine Übungsform „eigenen Rechts“ und sollte in der Regel am Anfang einer Übungssequenz stehen.

Beim sog. identifizierenden Hören sind die Lernenden vor die Aufgabe gestellt, zwischen zwei (oder mehr) auditiv (und evtl. zusätzlich schriftlich) präsentierten Lautformen die tatsächlich realisierte herauszuhören, wie im folgenden Beispiel zur Unterscheidung von kurzem [ɪ] und [ɛ] (Abb. 6). Das Audiomaterial besteht hier in der Regel aus Minimalpaaren, also Wörtern, die sich nur in einem Laut unterscheiden.

☐ Welches Wort hören Sie? Kreuzen Sie an.

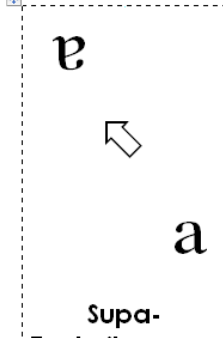
kurzes e			kurzes i		
1a	setzen		1b	sitzen	<input checked="" type="checkbox"/>
2a	schlecht		2b	schlicht	
3a	streckt		3b	strickt	
4a	rechter		4b	Richter	
5a	retten		5b	ritten	
6a	hilft		6b	hilft	

Abb. 6 Übung zum identifizierenden Hören (Quelle: unveröffentlichtes Lehrmaterial des Verfassers)

3.2 TECHNIKEN ZUR LAUTBILDUNG

Ein anderer Übungstyp sind sog. Ableitungstechniken, die Lernern helfen sollen, einen Ziellaut normsprachlich zu produzieren. Ein Beispiel wäre die sog. „Supa-Technik“, die Dietz & Tronka (2003: 115) vorschlagen, um zur korrekten Aussprache des vokalischen R zu gelangen (Abb. 7). Dass tatsächlich jeder Lerner mit dieser oder einer ähnlichen Technik erfolgreich den Laut bilden kann, ist natürlich nicht garantiert, auf der anderen Seite wird durch die Kenntnis dieser und möglichst vieler Ableitungstechniken die Chancen erhöht, dass doch zumindest einige Lerner davon profitieren können.

A6 Lernen und üben Sie die Aussprache des vokalischen R mit Hilfe der *Supa-Technik*.



1. Sprechen Sie das Wort *super* zweimal nacheinander aus:

2. Sprechen Sie an der fettgedruckten Stelle beim ersten Mal **ein deutliches A**: *super* soll als *sup[a]* gesprochen werden.

3. Sprechen Sie beim zweiten Mal an derselben Stelle **ein weniger deutliches, schwächeres und kürzeres A** [ɐ]: *Super* soll als *Sup[ɐ]* (aber nicht als *Supp[a]*!) gesprochen werden.

Supa-Technik

Abb. 7 Beispiel für eine Ableitungstechnik (Dietz & Tronka 2003: 115)

3.3 AUSSPRACHESPIELE

Zuletzt möchte ich auf spielerische Übungsformen zu sprechen kommen. Insbesondere die Sammlung von Hirschfeld & Reinke (2009) bietet eine Fülle von Spielideen zu relevanten Ausspracheproblemen (vgl. Dietz 2011), die sich auch noch je nach Bedarf und Lernergruppe variieren lassen. Ein Beispiel ist das „Malen nach Wörtern“, wo durch Verbinden der korrekt gehörten Wörter ein Bild entsteht.

2 Malen nach Wörtern

Spieltafel 1: Vokale lang – kurz

Diese Wörter werden vorgelesen: bieten – Beet – Maße – Teller – wen – Mitte – offen – bieten – den – leben – Beet

Verbinde die Punkte der gehörten Wörter. Was zeigt das Bild?

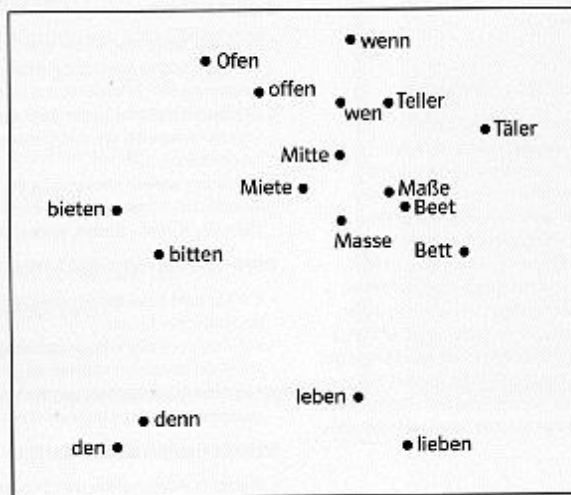


Abb. 8 Beispiel für ein Aussprachenspiel (Hirschfeld & Reinke 2009: 14f)

Dieses Spiel stellt quasi eine spielerische Umsetzung von rezeptiven Höraufgaben wie Musteridentifizierung und –differenzierung dar und damit eine ansprechende Alternative zu den bisweilen doch etwas trocken verlaufenden Identifizierungs- und Diskriminierungsübungen. Während dieses Spiel wenig Interaktion zwischen Lernteilnehmern erfordert, stellen die Autorinnen andere vor, bei denen mehrere Spielgruppen mit vielen Mitspielern mitwirken können, so z.B. das „Rettet-das-R-Spiel“ (a.a.O. 26-37), oder das Einkaufszettel-Spiel (S. 61-63), in dem eine „Einkaufsgruppe 1“ einer „Einkaufsgruppe 2“ Lebensmittel von einem Einkaufszettel diktieren muss, wobei – und das ist der Clou dieses Spiels – zwischen den beiden Gruppen eine „Lärmgruppe“ dafür sorgt, dass das nicht zu einfach wird.

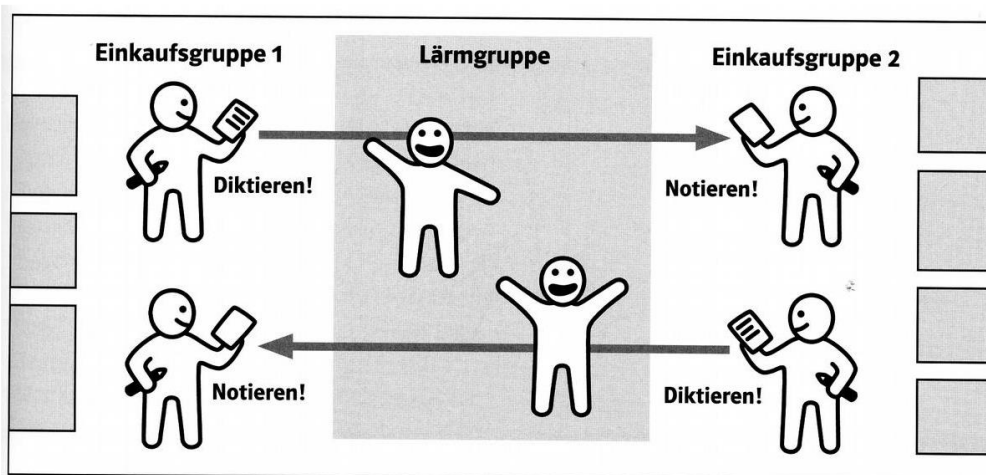


Abb. 9 Spielaufbau des Einkaufszettel-Spiels (Hirschfeld & Reinke 2009: 61)

4 FAZIT

In meinem Beitrag habe ich eingangs die vielfältigen Anknüpfungspunkte von Aussprachephänomenen skizziert, auch um damit die Relevanz von Ausspracheschulung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu betonen. Danach habe ich versucht, mithilfe eines Vergleichs der phonetischen Systeme von Ausgangs- und Zielsprache mögliche Problemstellen beim Erwerb des Deutschen durch frankophone Lerner (in Gabun) zu ermitteln. Im Zentrum des dritten Abschnitts stand das phonetisch-didaktische Wissen, über das Lehrkräfte verfügen sollten, um die Aussprache ihrer Lerner professionell verbessern zu können. Den Abschluss bildete – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Präsentation einiger Übungsformen.

5 LITERATUR

- Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele (1979): "Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen". In: *Linguistische Berichte* 64, 3–35.
- Becker, Thomas (2012): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Einführung Germanistik).
- Best, Catherine T. & Tyler, Michael D. (2007): "Nonnative and second-language speech perception. Commonalities and complementarities". In: Bohn, Ocke-Schwen & Munro, Murray J. (Hg.): *Language Experience in Second Language Speech Learning. In honor of James Emil Flege*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins (Language learning & language teaching, v. 17), 13–34.
- Bohn, Ocke-Schwen (1998): "Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem?". In: Wegener, Heide (Hg.): *Eine Zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 1–20.
- Cauldwell, Richard (2013): *Phonology for listening. Teaching the stream of speech*. Birmingham: speechin-action (A streaming speech publication).
- Cutler, Anne (2012): *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudieneinheit, 21).
- Dietz, Gunther (2002): "Ausspracheschulung mit Neuen Medien. Am Beispiel der 'Phonothek interaktiv'". In: *Deutsch als Hürde – Deutsch als Chance. Festschrift zum fünfzigjährigen Bestehen der Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München e.V.* München, 44–53.
- Dietz, Gunther (2011): "Rezension zu Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin: 33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Klett: 2009". In: *Info DaF* 38 (2/3), 252–254.
- Dietz, Gunther & Tronka, Krisztián (1999): „Ausspracheschulung für fortgeschrittene ungarische Deutschlerner Ein Unterrichtskonzept“. in: Mádl, Antal & Dietz, Gunther (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1998*. Budapest – Bonn: DAAD / Gesellschaft der ungarischen Germanisten, 111-132.
- Dietz, Gunther & Tronka, Krisztián (2000): "Induktivität und Integrativität in der Ausspracheschulung. Beispiele aus einem neuen Lehrwerk für fortgeschrittene ungarische DaF-Lerner". In: *Deutschunterricht für Ungarn*, H. 3-4, 25–43.
- Dietz, Gunther & Tronka, Krisztián (2003): *SprechProbe. Aussprachetraining für ungarische DaF-Lerner*. Arbeitsbuch. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

- Field, John (2008): Listening in the language classroom. Cambridge: Cambridge UP.
- Flege, James Emil (1995): "Second language speech learning. Theory, findings, and problems". In: Strange, Winifred (Hg.): Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research. Baltimore: York Press, S. 233–277.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): „Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen“. In: ZFF 9 (2), S. 35–83.
- Hirschfeld, Ursula (1995): „Grammatik und Phonetik“. In: Heidrun Popp (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München: iudicium, S. 11–22.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2009): 33 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache. mit 2 Audio-CD`s. Stuttgart: Klett.
- Kohler, Klaus (1995): Einführung in die Phonetik des Deutschen. 2., Neubearb. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 20).
- Kunkel-Razum, Kathrin (2009): Duden – Die Grammatik. Unter Mitarbeit von Cathrine Fabricius-Hansen, Peter Gallmann, Peter Eisenberg, Reinhard Fiehler und Jörg Peters. 8., überarb. Aufl. Mannheim: Duden (Duden 4).
- Medjo Mve, Pither (2005): „Langues du Gabon et evolution du français: Aspects sociolinguistiques“. Communication présentée à la Journée de la francophonie qui a eu pour thème "Interaction du français et des langues maternelles en zone" Libreville, mars 2005. Online verfügbar unter http://pug-uob.org/pdf/Annales/Auteurs/Langues_Gabon_evolution_du_Francais.pdf.
- Mehlhorn, Grit & Trouvain, Jürgen (2007): "Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie". In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12.2. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf , zuerst veröffentlicht: 1. Mai 2007.
- Schiemann, Endrik & Bölck, Martina (2008): hören – sprechen – richtig schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 2., durchges. Aufl. Stuttgart: Schmetterling.
- Schmidt, Lothar (2003): "Französisch". In: Hirschfeld, Ursula & Kelz, Heinrich & Müller, Ursula (Hg.): Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache
- Tronka, Krisztián & Dietz, Gunther (2001): "Grundzüge einer induktiven Ausspracheschulung für fortgeschrittene ungarische DaF-Lerner. Am Beispiel der deutschen Kurzvokale". In: Colliander, Peter (Hg.): Linguistik im DaF-Unterricht. Beiträge zur Auslandsgermanistik. Frankfurt/M. et al.: Lang (Cross Cultural Communication, 8), 215–242.