

## 89. Vermittlung der Phonetik

1. Vorbemerkung
2. Aussprache und Kommunikation
3. Stellenwert der Phonetik im Unterricht
4. Schwierigkeiten beim Ausspracheerwerb in der Fremdsprache
5. Anforderungen an den Lehrenden
6. Grundfragen der Aussprachevermittlung
7. Differenzierung der Lernziele
8. Festlegung von Unterrichtsschwerpunkten
9. Lehr- und Lernmethoden
10. Hilfsmittel und -methoden
11. Ausblick
12. Literatur in Auswahl

### 1. Vorbemerkung

Der hier verwendete Begriff *Phonetik* ist nicht gleichzusetzen mit der Bezeichnung des Wissenschaftsgebietes *Phonetik*, das sich mit den messbaren (akustischen, physiologischen) Eigenschaften der Sprache sowie den psychophysischen und apparativ-technisch nachgestellten Vorgängen bei der Sprachverarbeitung und der Sprachproduktion beschäftigt. Er bezieht sich auch nicht direkt und ausschließlich auf die linguistische Disziplin *Phonologie*, die die Funktion lautsprachlicher Zeichen im Sprachsystem untersucht. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist *Phonetik* als Einheit phonologischer, phonetischer und didaktischer Aspekte (im Sinne von *Ausspracheschulung*, d. h. der Entwicklung von Hör- und Aussprachefertigkeiten) zu verstehen.

### 2. Aussprache und Kommunikation

Die Bedeutung der Aussprache für die Kommunikation wird oft auf die Gewährleistung von Verständlichkeit reduziert. Phonetische Abweichungen, die die Verständlichkeit nicht direkt beeinträchtigen, werden bagatellisiert. Bei einer solchen pauschalen Sichtweise wird nicht berücksichtigt, dass die *Aussprache* eines jeden Menschen ein wesentliches, nach außen wirksames Persönlichkeitsmerkmal ist und dass man – auch – nach der Aussprache sozial auf- oder abgewertet und als Kommunikationspartner entsprechend behandelt wird. Aussprachekorrekturen in der Fremdsprache dienen nicht nur der Verbesserung der Verständlichkeit sondern auch der sozialen Akzeptanz.

Abweichungen im gewohnten Sprachklang, wie sie von Deutschlernenden, aber auch von

Dialektsprechern oder Sprachgestörten hervorgebracht werden, haben also sehr vielfältigen Einfluss auf die mündliche Kommunikation (vgl. Hirschfeld 1994). Ebenso können sich fehlende phonetische Grundlagen – Fertigkeiten im phonetischen Hören und Aussprechen, Regelkenntnisse – auf den Lernenden selbst negativ auswirken, wenn er z. B. Äußerungen nicht oder falsch versteht (erwähnt sei der französische Student, der statt einhundertfünfzig *einundfünfzig* Mark verstanden hat und für drei Nächte im Hotel unerwartet viel bezahlen musste). Echte Missverständnisse dieser Art sind sicher relativ selten, aber Irritationen auf beiden Seiten, die zum Verlust inhaltlicher Informationen führen, sind häufiger als man gemeinhin annimmt – zumal bei Lernenden der Anfangs- und Mittelstufe der lexikalisch-grammatische Kontext ebenfalls fehlerhaft ist. Beim muttersprachigen Hörer treten Konzentrationsstörungen auf, beim Deutschlernenden kommt es nicht nur zu Verstehensproblemen, sondern, aufgrund der Reaktion seiner Gesprächspartner, auch zu Unsicherheiten bis hin zu Sprechhemmungen.

### 3. Stellenwert der Phonetik im Unterricht

Der Stellenwert der Phonetik hat sich in den letzten 30 Jahren mehrfach geändert (vgl. Malmberg 1970, Kelz 1976, Stock 1993). Bis in die 70er Jahre hinein war eine gute, „normgerechte“ Aussprache ganz selbstverständlich ein ausgewiesenes Lernziel, viele Lehrwerke enthielten Übungen, teilweise sogar „Phonetische Vorkurse“, das Sprachlabor schien für Ausspracheübungen prädestiniert. Der Ausspracheunterricht beschränkte sich allerdings in der Regel auf Nachsprechübungen, er war methodisch eintönig, es wurde oft uninteressantes und irrelevantes Übungsmaterial verwendet und es gab keine Verbindung zum übrigen Lernprozess.

Mit der kommunikativen Orientierung des Unterrichts änderte sich die Situation grundsätzlich. So wurden in den 70er und 80er Jahren die Lernziele herabgesetzt („verständliche“ Aussprache), spezielle Ausspracheübungen wurden in den Lehrbüchern nicht mehr angeboten. In deutschen Verlagen erschienen so gut wie keine Zusatzmaterialien. In der didaktischen Forschung und Diskussion wie in

der Lehrerbildung wurde das Fach Aussprache stark vernachlässigt, in Westdeutschland und Osteuropa mehr als in Ostdeutschland und Osteuropa. Der in der Literatur mehrfach verwendete Begriff „Stiefkindstatus“ (vgl. Göbel/Graffmann 1977, Reschen 1987) charakterisiert diesen Zustand recht anschaulich.

Eine erneute „Wende“ ist seit Beginn der 90er Jahre zu beobachten. Das Interesse an Aussprachefragen und -materialien nimmt bei Lernenden, Lehrenden, Lehrbuchautoren, Didaktikern und Verlagen deutlich zu. Der Entwicklung phonetischer Grundlagen wird (wieder) größere Bedeutung für die Kommunikation und auch für den gesamten Sprachlernprozess beigemessen. Es gibt interessante Zusatzmaterialien für Kinder (vgl. Endt/Hirschfeld 1995) und Jugendliche bzw. Erwachsene (vgl. Cauneau 1992, Frey 1995a, Hirschfeld/Reinke 1998, Rausch/Rausch 1992, Stock/Hirschfeld 1996, Stock 1996, Hirschfeld 1992) und verstärkt auch Übungen in Lehrwerken (vgl. Dieling 1994). Die noch immer vorhandenen Probleme lassen sich jedoch nicht von heute auf morgen lösen: Viele Lehrende sind nicht genügend ausgebildet, um Ausspracheabweichungen ihrer Lernenden zu verhindern bzw. effektiv und dauerhaft zu korrigieren. Die Anwendung und Verbreitung neuer Lehr- und Lernmethoden ist deshalb schwierig, solange nicht in der Lehreraus- und -fortbildung entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden.

#### 4. Schwierigkeiten beim Ausspracheerwerb in der Fremdsprache

Eine neue Aussprache zu erwerben ist in der Regel schwieriger als die Aneignung neuen Wortschatzes oder neuer grammatischer Strukturen. Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Laut- und Intonationsstrukturen besonders stark und hartnäckig (vgl. Barry 1981). Ein gutes Gedächtnis genügt hier nicht, in Abhängigkeit vom Lernalter sowie von individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten ist oft ein spezielles Hör- und Aussprachetraining erforderlich, um die physischen und psychischen Probleme der Lernenden zu bewältigen.

##### 4.1. Hören

In der Fremdsprache treten Perzeptionsschwierigkeiten auf, weil die Sprachwahrneh-

mung an Klangbildern der Muttersprache orientiert ist. Die neuen Laut- und Intonationsmerkmale werden durch das muttersprachliche Filter aufgenommen und verarbeitet. Dabei kann es zur Unterdifferenzierung (relevante Merkmale der Fremdsprache werden nicht als relevant gewertet, weil sie es in der Muttersprache nicht sind, z. B. die Vokallänge bei Spanischsprechenden) oder auch zur Überdifferenzierung (irrelevante Merkmale der Fremdsprache werden wegen ihrer Relevanz in der Muttersprache als relevant gewertet, z. B. Töne bei Lernenden aus China) kommen.

Korrekte Aussprache setzt richtiges Hören voraus, ein Hörtraining ist deshalb außerordentlich wichtig, um zunächst die zielsprachlichen Hörmuster zu etablieren. Damit eine identische Wiederholbarkeit gewährleistet und das (Weiter-)Üben zu Hause möglich ist, sollten die Hörbeispiele vom Band kommen. Zwei Besonderheiten sind beim Hörtraining zu beachten. Um Lehrenden wie Lernenden deutlich zu machen, bei welchen phonetischen Erscheinungen konkret Hörschwierigkeiten bestehen, sind bei allen Höraufgaben Kontrollmöglichkeiten zu schaffen. Einfachste Kontrollform und in der Gruppe anwendbar sind vereinbarte Zeichen (mit Gesten zeigen, ob die erste oder zweite Silbe betont ist, ob die Melodie steigt oder fällt, ob der Vokal lang oder kurz ist usw.). Der zweite Hinweis betrifft das Material der Hörübungen. Dem Identifizieren (Erkennen) phonetischer Merkmale, für das nahezu jedes Sprachmaterial – von Lauten über Silben und Einzelwörtern bis hin zu größeren Einheiten – verwendet werden kann, sollte das Differenzieren (Unterscheiden) vorangehen, dafür eignen sich besonders Minimalpaare (*August – August, Staat – Stadt*), die den jeweiligen Unterschied besonders gut deutlich machen. Da im Grundwortschatz nicht genügend Minimalpaare zur Verfügung stehen, sollte man besser auf Namen (*Mühler – Müller*) zurückgreifen als auf Nonsenswörter, da Namen eine echte kommunikative Funktion erfüllen.

##### 4.2. Artikulieren/Intonieren

Nur selten genügt ein Hörtraining, um Ausspracheschwierigkeiten abzubauen, oft ist auch das Artikulieren und Intonieren in der Fremdsprache ein Problem. In der Muttersprache laufen die Sprechbewegungen automatisiert und unbewusst ab. Neue Bewegungen dazulernen, sie sich bewusst zu machen, ist für viele Lernende sehr schwierig. Dazu

brauchen sie die Hilfe des Lehrers und entsprechende Übungen. Wichtig ist nicht nur das Bewusstmachen und Anbahnen neuer Sprechgewohnheiten, es kommt besonders darauf an, die erlernten Bewegungsabläufe zu automatisieren – es muss ausreichend geübt werden. Um Monotonie zu vermeiden, sollten die Übungen methodisch abwechslungsreich gestaltet werden (vgl. Stock/Hirschfeld 1996). Es sind nicht nur Laute und Lautverbindungen zu üben, sondern ebenso, und wenn nötig sogar besonders intensiv, die intonatorischen Fertigkeiten (Akzentuierung, Rhythmus, Melodie), die bisher in Übungsmaterialien wie im Unterricht stark vernachlässigt wurden (vgl. Dieling 1989, Stock 1996).

#### 4.3. Psychische Probleme

Auch psychische Probleme können dafür verantwortlich sein, dass es keine Lernfortschritte gibt. Gemeint sind nicht nur Hemmungen, vor der Gruppe ungewohnte Laute, Rhythmen und melodische Formen zu produzieren. Mancher weigert sich auch bewusst oder unbewusst, die eigene, gewohnte Sprechweise, die zu seiner Persönlichkeit, zu seiner Identität gehört, zu verändern. Er will die Fremdsprache so sprechen, wie er immer spricht.

### 5. Anforderungen an den Lehrenden

Jeder Fremdsprachenlehrer ist für die Entwicklung phonetischer Fertigkeiten im Hören und Aussprechen bei allen Lernenden verantwortlich. Sie orientieren sich an seiner Aussprache, mit seinem Korrekturverhalten beeinflusst er wesentlich die Einstellung und Motivation der Lernenden sowie den Lernprozess selbst.

#### 5.1. Kenntnisse und Fertigkeiten

Noch ist es nicht selbstverständlich, weil die Lehrerausbildung es nicht gewährleistet, dass jeder Lehrer mit den phonologischen und phonetischen Grundlagen des Deutschen vertraut ist, dass er also weiß, was zu vermitteln ist, welche Regeln und Ausnahmen es gibt. Ebenso wichtig wären Kenntnisse über die Phonetik der Ausgangssprache(n), was natürlich in sprachlich heterogenen Gruppen nicht einfach ist. Unerlässlich – aber wohl am meisten vernachlässigt – sind Kenntnisse über die didaktischen Möglichkeiten eines wirkungsvollen Ausspracheunterrichts.

#### 5.2. Aufgaben im Unterricht

Kein Lehrprogramm und kein Lehrbuch kann dem Lehrer die Verantwortung für die Bestimmung von Ziel und Inhalt der Aussprache abnehmen, wenn auch wesentlich erleichtern. Ausgehend von den konkreten Unterrichtsbedingungen (Gesamtziel der Sprachausbildung, zur Verfügung stehende Zeit, Gruppenstärke, Ausgangssprachen, individuelle Schwierigkeiten und Besonderheiten usw.), muss das für jede Gruppe stets neu festgelegt werden. Hinzu kommen konkrete Aufgaben im Unterricht:

- Ausspracheabweichungen erkennen und korrigieren,
- soweit erforderlich: Regeln und Kenntnisse vermitteln,
- soweit erforderlich: Hinweise auf die Lautbildung geben,
- Leistungen kontrollieren und bewerten,
- Übungen auswählen bzw. selbst entwickeln,
- Unterrichtsmittel gezielt einsetzen.

Auch auf diese Aufgaben werden (zukünftige) Lehrer in der Aus- und Fortbildung oft nicht genügend vorbereitet, so dass sie darauf angewiesen sind, sich die entsprechenden Kenntnisse selbst zu erarbeiten (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, Dieling 1992, Börner 1989, Ehnert 1989).

### 6. Grundfragen der Aussprachevermittlung

#### 6.1. Vermittlung von Aussprachenormen und -varianten

Bei der Arbeit an der Aussprache stellt sich die Frage nach den zu vermittelnden Normen und Formen. Die *Standardaussprache*, wie sie im Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache oder im Aussprache-DUDEN festgeschrieben und in der Öffentlichkeit, z. B. in den Medien, verwendet wird, ist für den DaF-Unterricht in der Regel verbindlich. Die meisten Lernenden haben den Wunsch und auch den Anspruch, diese in allen deutschsprachigen Regionen verständliche und akzeptierte Ausspracheform zu erwerben.

Die Standardaussprache als geltende Norm ist aber nur eine Ausspracheform, die den Lernenden begegnet. In der Regel werden sie mit ganz unterschiedlichen Aussprachevarianten (regionalen, phonostilistischen, emotionalen, individuellen) konfrontiert.

tiert, die ihnen – werden sie im Unterricht nicht darauf vorbereitet – beim Verstehen große Mühe bereiten können.

### 6.2. Kommunikationsorientierung

Auch Ausspracheübungen sollten der kommunikativen Orientierung folgen, und zwar hinsichtlich der Methoden wie des zu üben- den sprachlichen Materials. Zwar haben Nachsprechübungen nach wie vor ihre Berechtigung, sie können aber sehr gut durch kreative, situativ-thematische, dialogische und szenische Übungsformen ergänzt werden, die auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten. Auch das Übungsmaterial – weit verbreitet sind noch immer Sammlungen von Einzelwörtern, die kein inhaltlicher Zusammenhang, sondern nur der zu übende Laut verbindet, und denen sich Nonsenssätze und Zungenbrecher anschließen – sollte auf die Sprachpraxis vorbereiten: Besser als Einzelwörter sind kleine Wortgruppen, die gleichzeitig die rhythmischen und melodischen Strukturen festigen helfen, sie sollten nach Möglichkeit einem Thema oder einer Situation zugeordnet sein und dem zu vermittelnden Wortschatz entstammen.

### 6.3. Phonologischer Ansatz

Es geht hierbei nicht um die Vermittlung phonologischer Theorie oder die Darstellung des phonologischen Systems in seiner Gesamtheit. Aber der Unterricht kann systematischer angelegt und dem Lernenden ein kognitiver Zugang zur Aussprache des Deutschen erleichtert werden, wenn phonologische Strukturen zugrunde gelegt und ausgewählte phonologische Merkmale der Vokale und Konsonanten sowie der Intonation bewusst gemacht werden. Um ein Beispiel zu geben: Es ist sinnvoller, die Vokallänge/- kürze als generelles (System-)Merkmal zu lernen, als das lange I oder das kurze E isoliert zu üben.

### 6.4. Kontrastiver Ansatz

In sprachlich homogenen Gruppen kann die Unterrichtssystematik und inhaltliche Schwerpunktsetzung zusätzlich nach kontrastiven Aspekten (Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei Intonation, Vokalen, Konsonanten, Schrift von Ausgangs- und Zielsprache) aufgebaut werden (vgl. z. B. Hirschfeld/Stock 2000, Grassau 1992, Hall 1995). Fehlerursachen lassen sich besser erklären, Fehler vermeiden, wenn der sprachliche Hin-

tergrund einbezogen wird (vgl. z. B. Slembek 1995). Sehr günstig sind zudem zweisprachige Hör- und Ausspracheübungen.

## 7. Differenzierung der Lernziele

### 7.1. Adressaten

Wie weit sich bestimmte Lerngruppen dem höchstem Ziel, der unmarkierten und allgemein akzeptierten Standardaussprache, nähern sollten, ist vom allgemeinen Lern- bzw. Ausbildungsziel abhängig. An zukünftige Deutschlehrer werden höhere Anforderungen gestellt als an Teilnehmer von Touristensprachkursen. Kelz (1976) unterscheidet verschiedene Stufen der angestrebten phonetischen Kompetenz, die von *Stufe 1* (keine phonetische Kompetenz, z. B. bei Fachleuten, die die Fremdsprache nur lesen und schreiben aber nicht sprechen wollen) über *Stufe 2* (Kompetenz auf den perzeptiven Bereich beschränkt), *Stufe 3* (Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau), *Stufe 4* (Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau) bis *Stufe 5* (Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf höchstem Niveau) reicht. Solche Skalierung kann Anhaltspunkte für die Zielsetzung einer Gruppe bieten, sie sollte aber Anspruch und Motivation von Lernenden, eine höhere als die vorgesehene Kompetenz zu erreichen, nicht einschränken. Gerade in der Aussprache sollten individuelle Anlagen gefördert werden, um für jeden Einzelnen das bestmögliche Ergebnis zu erreichen.

### 7.2. Perzeptive und produktive Fertigkeiten

Auch hier ist eine Zieldifferenzierung erforderlich. Die Anforderungen an Sprachwahrnehmung und -verarbeitung sind auf jeder Lernstufe höher und Fortschritte sind im Allgemeinen leichter erreichbar als im sprachproduktiven Bereich.

## 8. Festlegung von Unterrichtsschwerpunkten

### 8.1. Lernstufe

Die immer wieder erhobene Forderung im Anfängerunterricht besonders an der Aussprache zu arbeiten, da hier die Erfolgsaussichten am günstigsten sind, wird nur selten erfüllt. Phonetische Fehler werden weitgehend toleriert und automatisiert. Diese eingeschlif-

fenen Fehler später zu korrigieren ist eine schwierige Aufgabe, denn es ist leichter etwas neu zu lernen als umzulernen. Im wesentlichen sind alle Intonationsmodelle und alle Laute und Lautverbindungen bereits auf dieser Stufe präsent. Darin besteht ein wesentlicher Unterschied zur Grammatik, wo auf der Mittel- und Fortgeschrittenenstufe immer Neues hinzutritt. Phonetik auf dieser Stufe bedeutet vor allem, Kenntnisse und Fertigkeiten zu sichern, zu festigen, zu verbessern und zu vervollkommen.

Im Anfängerunterricht werden die Grundlagen für die phonetischen Fertigkeiten gelegt, hier kann und sollte man möglichst systematisch vorgehen. Die Systematik ergibt sich einmal aus der Interferenz, daneben hat der Ausspracheunterricht die Hörgewohnheiten und Erwartungen der Muttersprachler zu berücksichtigen. Im Deutschen sind für die Sprachaufnahme die intonatorischen Merkmale besonders wichtig, der Hörer orientiert sich vor allem am Rhythmus, Betonung und Melodie. Fehler in diesem Bereich stören die Kommunikation stärker als einzelne lautliche Fehlbildungen. Sie sollten also von Anfang an im Mittelpunkt stehen.

## 8.2. Homogene und heterogene Lerngruppen

Bei sprachlich homogenen Gruppen sind Schwerpunkte relativ einfach festzulegen, wenn entsprechende Informationen über die Ausgangssprache vorliegen (vgl. Hirschfeld/Stock 2000). In heterogenen Gruppen gibt es gravierende Unterschiede zwischen einzelnen Lernenden, die besondere Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts stellen (vgl. Barry 1991, Frey 1995). Günstig ist es deshalb, mit einer Fehleranalyse (Tonaufnahmen) zu beginnen und von daher die Übungsschwerpunkte zu bestimmen. In heterogenen Lerngruppen sind das sehr häufig die folgenden:

- Akzentuierung und Rhythmus,
- Sprechmelodie,
- Vokallänge und -spannung,
- Ö- und Ü-Laute,
- Vokalneueinsatz (*von/Ina* vs. *von Nina*),
- Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung (fortis-lenis),
- Auslautverhärtung,
- Ich- und Ach-Laut,
- Hauchlaut [h],

- R-Laute (frikativ-vokalisiert),
- Assimilationen (z. B. der Endung *-en*, der Stimmbeteiligung).

## 9. Lehr- und Lernmethoden

### 9.1. Phonetik integrieren

Es ist nicht zu empfehlen, ganze Unterrichtsstunden an der Aussprache zu arbeiten. Besser ist es, die festgelegten Schwerpunkte in kurzen Übungsphasen immer wieder aufzugreifen. Daneben sollte Phonetik als Unterrichtsprinzip verstanden werden. Aussprachebesonderheiten sollten also in verschiedenen Unterrichtssituationen berücksichtigt und evtl. auch geübt werden, z. B. bei der Einführung neuer Wörter oder Namen, bei der Arbeit an der Grammatik, beim (lauten) Lesen und beim freien Sprechen.

Besonders hingewiesen sei auf den engen Zusammenhang zwischen morphologischen, syntaktischen sowie semantischen Strukturen bzw. Strukturveränderungen und der Aussprache (vgl. Hirschfeld 1995b), auf die man bei Darstellung und Übung des einen wie des anderen nicht verzichten sollte, z. B. auf die Wortakzentuierung bei der Behandlung trennbarer (Präfix betont) und untrennbarer (Stamm betont) Verben (*umfahren* – *umfahren*). Dem Lernenden wird die Orientierung innerhalb der Sprachebenen erleichtert, Regeln für den Sprachgebrauch lassen sich leichter erkennbar und nutzbar machen und zudem kann der Unterricht interessanter und lebendiger gestaltet werden.

### 9.2. Lernschritte

Neben spontanen Korrekturen empfiehlt es sich, phonetische Schwerpunkte systematisch zu bearbeiten, wobei sich folgende Schritte anbieten:

- (1) Einführung in die Thematik (z. B. mit einem Hörtext),
- (2) Hörkontrolle (Minimalpaare),
- (3) Imitation,
- (4) Korrektur von Fehlleistungen, wenn erforderlich: Bewusstmachung phonetischer Merkmale, der Laut-Buchstaben-Beziehungen usw.,
- (5) erneute Hörkontrolle (Minimalpaare und einzelne Einheiten usw.),
- (6) Automatisierung durch Nachsprechen, Lesen, Variieren.

Die Korrektur erweist sich, wenn Hören und Imitieren nicht ausreichen, oft als schwierig,

besonders bei erwachsenen, teilweise auch schon bei jugendlichen Lernenden. Man kann zunächst versuchen, das Hören mit einer Bewusstmachung zu verbinden, also darauf hinzuweisen, worauf beim Hören zu achten ist. Auch das Nachsprechen kann auf diese Weise sowie durch übertrieben deutlich vorgegebene Muster unterstützt werden. Körperbewegungen können dazu beitragen, Sprechbewegungen zu verdeutlichen (Gesten für Länge und Kürze, Melodie usw.), und phonetische Besonderheiten direkt unterstützen (Klatschen oder Taktieren bei Akzenten u. ä., um die erforderliche Sprechspannung aufzubauen).

### 9.3. Lernmethoden

Neben der traditionellen „Papageienmethode“, dem Nachsprechen und -lesen, gibt es eine große Zahl anderer, effektiverer Übungsformen, die den Unterricht interessant machen, die Lernenden einbeziehen und die kraft- und zeitaufwendige Automatisierungsphase erleichtern (vgl. Stock/Hirschfeld 1996), also z. B. Frage-Antwort-Übungen, Übungen zum Ankreuzen, Ordnen, Verändern. Bei einer situativen Einbettung der Übungen, können zunächst gehörte und nachgesprochene Beispiele in Sätzen, Dialogen, Texten weiter verwendet und somit mehrmals geübt werden, ohne dass es monoton wird. Bei aneinandergereihten Einzelbeispielen geht das nicht. Ausspracheübungen lassen sich auch spielerisch und als „Wettbewerb“ anlegen.

### 9.4. Übungsformen und -typen

Folgende Übungsmöglichkeiten, die sich weiter variieren und ineinander umwandeln lassen, haben sich in der Praxis bewährt:

#### Hören

- vorbereitende Hörübungen (Eintauchtexte, die den Schwerpunkt einführen),
- kontrollierbare Hörübungen zur Diskrimination und Identifikation,
- komplexere, angewandte Hörübungen, die zum verstehenden Hören führen.

#### (Aus-)Sprechen

##### (a) Nachsprechübungen

- einfache Nachsprechübung,
- kaschierte Nachsprechübung (in Form einer Frage-Antwort-Übung, bei der die Antwort schon in der Frage enthalten ist);

##### (b) produktive (Aus-)Sprechübungen

- Ergänzen und Verändern vorgegebener Stimuli,

- Dialog- und Partnerübungen,
- Sprachspiele,
- Verbindung mit Grammatik- und Lexikararbeit,

##### (c) angewandte (Aus-)Sprechübungen

- Vorlesen (eigener bzw. fremder Texte),
- Vortragen (literarischer Texte),
- freies Sprechen,
- szenisches Gestalten.

### 9.5. Anforderungen an phonetische Übungen

Für einen guten Ausspracheunterricht lassen sich zusammenfassend folgende Stichpunkte nennen:

- Kontrolle bei Hörübungen,
- ausreichende Automatisierung und Vermeidung von Übungsmonotonie durch Vielfalt an Aufgabenstellungen,
- Bewusstmachung (Kenntnisse),
- Alltagslexik (situativ, thematisch),
- Verbindung mit Grammatik- und Lexikararbeit
- Produktivität und Kreativität der Lernenden,
- Spaß.

### 9.6. Kontrollmöglichkeiten und Leistungsbewertung

Die Hörleistungen können durch sehr vielfältige Verfahren kontrolliert werden, z. B. durch Markierungen, Einordnen von Beispielen in Tabellen u. ä., Transkribieren, Schreiben (Diktat, Lückendiktat), Nachsprechen, Gesten oder Körperbewegungen. Die Ausspracheleistungen können beim Lesen, Nachsprechen und freien Sprechen durchaus unterschiedlich sein, deshalb sollten möglichst alle drei Bereiche kontrolliert werden. Für die Hörkontrolle empfiehlt sich die Verwendung eines Tonbandes, um eine identische Wiederholung zu ermöglichen. Für die Kontrolle der Aussprache empfiehlt sich ebenfalls eine Tonaufnahme, einmal wegen der genaueren Analyse, zum anderen, um mit den Lernenden gemeinsam Fehler festzustellen und zu werten.

Die Bewertung (Zensierung) von Ausspracheleistungen ist problematisch, weil es sich im Gegensatz zu Orthografie und Grammatik nicht um die einfache Distinktion *richtig – falsch* handelt, sondern in der Quantität und Qualität von Abweichungen eine Vielfalt von Graduierungen auftritt. Das hat zur Folge, dass die Kriterien und Bewertungs-

richtlinien oft ungenau sind und viel subjektiven Spielraum lassen (vgl. Mebus 1995, Hirschfeld 1987).

## 10. Hilfsmittel und -methoden

### 10.1. Ziele und Prinzipien

Hilfsmittel im Ausspracheunterricht dienen der Intensivierung des Lehr- und Lernprozesses, der Bewusstmachung und Veranschaulichung phonetischer Regularitäten und Besonderheiten, der Unterstützung von Analyse, Aneignung, Steuerung und Kontrolle der Hör- und Sprechvorgänge, der methodischen Abwechslung und der Auflockerung. Da Hören und Imitieren nur selten zum Erfolg führen, muss der Lehrer das ganze Spektrum zusätzlicher Hilfen kennen und gezielt einsetzen. Dabei sollte auf das „Prinzip des einfachsten Mittels“ geachtet werden, d. h. Gesten sind z. B. bei gleichem Effekt einem Computer vorzuziehen.

### 10.2. Übersicht

Sehr vielfältige Mittel und Methoden, die sich gegenseitig ergänzen sollten, sind anwendbar:

- visuelle Mittel (z. B. Spiegel, Kerze, aber auch Computergrafiken, Transkriptionszeichen),
- auditive Mittel (z. B. Kassette, CD),
- audiovisuelle Mittel (z. B. Film, Video, Computer),
- taktile Hilfen (Stimmhaftigkeit am Kehlkopf fühlen, in Hände hauchen),
- Gegenstände (z. B. Bleistift zwischen den Zähnen beim Ich-Laut),
- Hand- und Körperbewegungen.

Auf die Bedeutung von technischen Unterrichtsmitteln (Hörkassetten und Videos) für phonetische Übungen sei ausdrücklich hingewiesen. Es sollten Kassetten-„Musterbänder“ – für den Unterricht und die selbständige Arbeit der Schüler zur Verfügung stehen. Wichtig sind zudem Aufnahmen, die die Leistungen der Schüler dokumentieren.

### 10.3. Kriterien für die Beurteilung von Übungsmaterialien

Bei der Auswahl geeigneter Übungsmaterialien für bestimmte Lernergruppen sollte einer Reihe von Kriterien (vgl. Dieling/Hirschfeld/Schmidt 1994) berücksichtigt werden. So ist zu prüfen, ob das Material

- die Ausgangssprache berücksichtigt,

- der Lernstufe und dem Lernalter entspricht,
- mediengestützt (Kassette, Video) ist,
- fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer enthält,
- phonetische Schwerpunkte systematisch einführt und ausreichend automatisiert,
- Übungen zur Intonation (Rhythmus, Gliederung, Akzentuierung, Melodie), nicht nur zu (einzelnen) Lauten anbietet,
- kognitiv fundiert vorgeht (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini),
- die Laut-Buchstaben-Beziehungen darstellt,
- die internationale Transkription (API) verwendet,
- Hörtraining mit (Selbst-)Kontrollmöglichkeiten anbietet,
- Aussprache- mit Grammatik- und Wortbildungsübungen verbindet,
- kreativ-produktive Übungsaufgaben – nicht nur Nachsprechübungen – enthält,
- Übungen kommunikativ, thematisch oder situativ anlegt,
- vor allem Alltagslexik und nur gelegentlich „phonetische Konstruktionen“ (Zungenbrecher, Nonsens) übt,
- phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten – zumindest beim Hörtraining – einbezieht,
- landeskundliche und interkulturelle Aspekte berücksichtigt.

## 11. Ausblick

Um Phonetik im kommunikativen Deutschunterricht künftig wirkungsvoll gestalten zu können, ist es erforderlich (vgl. auch die Resolution in Breitung 1994, 11f.)

- Veränderungen in der Lehreraus- und Fortbildung vorzunehmen, d. h. für solide fachliche (phonetisch-phonologische) und didaktische Grundlagen zu sorgen,
- Lehrprogramme und Prüfungsrichtlinien hinsichtlich der Vorgaben zur Phonetik zu überprüfen und zu überarbeiten,
- zielgruppenspezifische Lehr- und Lernmaterialien zu erarbeiten.

## 12. Literatur in Auswahl

Barry, William J. (1981): Die Problematik der Aussprache in der Fremdsprachenerlernung: die Unvermeidbarkeit eines fremden Akzents. In: *arbeitsberichte* nr. 16, Institut für Phonetik der Universität Kiel, 3–28.

- (1991): Ausspracheunterricht mit heterogenen Lernergruppen. In: *Materialien DaF* 30, 69–77.
- Börner, Wolfgang (1989): Ausspracheübungen. In: *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, 191–193.
- Breitung, Horst (Hg.) (1994): *Phonetik – Intonation – Kommunikation*. Goethe-Institut, München.
- Cauneau, Ilse (1992): *Hören, Brummen, Sprechen*. München.
- Dieling, Helga (1989): Neue Akzente im Phonetikunterricht: Überlegungen zur Arbeit an der Intonation. In: *DaF* 1, 150–154.
- (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München.
- ; Ursula Hirschfeld (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. München.
- ; –; Lothar Schmidt (1994): Analyse der Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Horst Breitung (Hg.): *Phonetik – Intonation – Kommunikation*, 13–20, 186–219.
- DUDEN Band 6: Aussprachewörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich 1990.
- Ehnert, Rolf (1989): Ausspracheschulung. In: Rolf Ehnert (Hg.): *Einführung in das Studium des Faches DaF*. Frankfurt/Main/Bern, 91–113.
- Endt, Ernst; Ursula Hirschfeld (1995): *Die Rhythmuslokomotive*. Goethe-Institut München.
- Franke, Ingolf (2000): Video-Aussprachetrainer Deutsch. Ismaning.
- Frey, Evelyn (1995a): *Kursbuch Phonetik*. München.
- (1995b): Phonetikunterricht in heterogenen Lernergruppen – Ein Erfahrungsbericht. In: *FD* 12, 13–15.
- Göbel, Heinz; Heinrich Graffmann; Eckhard Heumann (1985): *Ausspracheschulung Deutsch*. Phonetikkurs. Inter Nationes.
- ; – (1977): Ein Stiefkind des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Ausspracheschulung. In: *ZD* 3, 2–8.
- Grassau, Ulrike (1992): *Ausspracheschulung mit Aussiedlerkindern aus Polen in der ersten und zweiten Klasse der Grundschule*. (Arbeitspapiere, Heft 12) Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Hall, Christopher; Martina Natunen; Bertold Fuchs; Roland Freihoff (1995): *Deutsche Aussprachelehre*. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki.
- Hirschfeld, Ursula (1987): Zur Bewertung phonetischer (Fehl-)Leistungen im Fremdsprachenunterricht. In: *DaF* 4, 228–233.
- (1992): *Einführung in die deutsche Phonetik*. Videokurs. München.
- (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt (Forum Phonetikum 57).
- (1995a) (Hg.): *Fremdsprache Deutsch 12: Aussprache*. München.
- (1995b): Grammatik und Phonetik. In: Heidrun Popp (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. An den Quellen eines Faches. München, 11–22.
- ; Kerstin Reinke (1998): *Phonetik Simsalabim*. Ein Übungskurs für Deutschlernende (Video, Kassette, Arbeitsbuch). Goethe-Institut München.
- ; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (2000): *Phonetik international-von Albanisch bis Zulu*. Waldsteinberg.
- ; Stock, Eberhard (Hg.) (2000): *Phonothek interaktiv*. München.
- Kelz, Heinrich P. (1976): *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg.
- Malmberg, Bertil (1970): Probleme der Ausspracheschulung. In: *ZD* 1, 2–12.
- Mebus, Gudula (1995): Erfolgskontrolle, Prüfung, Bewertung – auch für die Aussprache? In: *FD* 12, 26–30.
- Rausch, Ilka und Rudolf (1992): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Leipzig. München.
- Reschen, Sieglinde (1987): Stiefkind Aussprache. Zur Aussprache und Intonationsschulung im Fachbereich Anglistik. In: *DNS*, 499–507.
- Slembek, Edith (1995): *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache*. Heinsberg.
- Stock, Eberhard (1993): Ausspracheschulung. In: *DaF* 2, 100–103.
- (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig/München.
- ; Ursula Hirschfeld (Hg.) (1996): *Phonothek Deutsch als Fremdsprache*. München.

Ursula Hirschfeld, Halle (Deutschland)