

UNIwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Neofilologii
Instytut Filologii Germańskiej

Grzegorz Pawłowski

**„Die Förderung der Aussprachequalität bei fortgeschrittenen
polnischen DaF-Lernern mit Hilfe des Pareto-Prinzips“**

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Kazimiery Myczko

Poznań, 2010

dla Iwony...

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	6
VERZEICHNIS DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN UND ZEICHEN	11
1. GRUNDLEGENDE ÜBERLEGUNGEN ZUM ERSTSPRACHERWERB.....	12
1.1 DIE VORAUSSETZUNGEN DES ERSTSPRACHERWERBS.....	12
<i>1.1.1 Psycholinguistische und biologische Voraussetzungen des Erstspracherwerbs</i>	<i>12</i>
1.1.1.1 Der Aufbau des menschlichen Gehirns.....	13
1.1.1.2 Neuronale Prozesse im Gehirn	16
1.1.1.3 Die anatomische Entwicklung der menschlichen Sprechorgane	19
1.1.1.4 Die Hörorgane	20
1.1.1.5 Der Sprechapparat	22
<i>1.1.2 Kognitive und soziale Voraussetzungen des Erstspracherwerbs.....</i>	<i>24</i>
<i>1.1.3 Die Sprach- und Sprechstörungen.....</i>	<i>25</i>
1.2 DIE THEORETISCHEN ANSÄTZE DES ERSTSPRACHERWERBS	26
1.2.1 Der behavioristische Ansatz	27
1.2.2 Der nativistische Ansatz	28
1.2.3 Der kognitivistische Ansatz	29
1.2.4 Der interaktionistische Ansatz	31
1.3 DAS PROBLEM EINER KRITISCHEN PERIODE DES ERSTSPRACHERWERBS	33
1.4 DIE SPRACHENTWICKLUNG.....	34
1.4.1 Die Sprachentwicklung im Bereich der Phonologie	35
1.4.2 Die Sprachentwicklung im Bereich des Wortschatzes.....	37
1.4.3 Die Sprachentwicklung im Bereich der Morphologie und Syntax	38
1.5 FAZIT.....	39
2. DER AUSSPRACHEERWERB IN DER ZWEIT- UND FREMDSPRACHE.....	40
2.1 KLÄRUNG GRUNDLEGENDER BEGRIFFE	40
2.2 GRUNDLEGENDE HYPOTHESEN DES ZWEITSPRACHENERWERBS	41
2.3 PROBLEMBEREICHE DES FREMDSPRACHENERWERBS	44
2.3.1 Die Subsysteme der Sprache	45
2.3.2 Die fremdsprachlichen Grundfertigkeiten.....	47
2.4 FAKTOREN DES AUSSPRACHEERWERBS.....	49
2.4.1 Das Altersproblem	50
2.4.1.1 Der Aussprachefrüherwerb.....	50
2.4.1.2 Der Aussprachespäterwerb	54
2.4.2 Motivation und Einstellung des Lernalters.....	55
2.4.3 Die Aussprachebewusstheit	58
2.4.4 Persönliche Eigenschaften des Erwerbers.....	59
2.4.5 Intensität und Dauer des Ausspracheerwerbs	61
2.4.6 Einfluss der sozialen Umgebung.....	62
2.4.7 Einfluss der Muttersprache	63

2.5	BILINGUALISMUS UND IMMERSIONSUNTERRICHT	65
2.6	FAZIT	67
3.	GESTEUERTER ERWERB DER DEUTSCHEN AUSSPRACHE	69
3.1	WARUM SOLL DIE AUSSPRACHE EINER FREMDSPRACHE BEHERRSCHT WERDEN?	69
3.1.1	<i>Mangelhafte Aussprache und ihre negativen Auswirkungen sozialer Art</i>	70
3.1.2	<i>Kommunikationsstörungen infolge der Aussprachefehler</i>	73
3.1.3	<i>Die Aussprachefertigkeit und ihr Einfluss auf den Lerner</i>	75
3.1.4	<i>Fazit</i>	77
3.2	ZUR GESCHICHTE DER AUSSPRACHESCHULUNG	78
3.3	PHONETIK UND IHRE KOMPONENTEN	80
3.4	PHONETIK DES DEUTSCHEN UND DES POLNISCHEN AUS KONFRONTATIVER SICHT	83
3.4.1	<i>Suprasegmentaler Bereich</i>	84
3.4.2	<i>Segmentaler Bereich</i>	87
3.5	DIE ZIELSTELLUNG DER AUSSPRACHESCHULUNG	95
3.5.1	<i>Welche Aussprache soll gelehrt / gelernt werden?</i>	96
3.5.2	<i>Aussprachekompetenz von DaF-Lernern der Anfänger- und Mittelstufe</i>	98
3.5.3	<i>Aussprachekompetenz der fortgeschrittenen DaF-Lerner</i>	101
3.6	GRUNDFERTIGKEITEN DER AUSSPRACHESCHULUNG	103
3.6.1	<i>Die perzeptiv-rezeptive Fertigkeit</i>	104
3.6.2	<i>Die produktive Fertigkeit</i>	107
3.7	DIE LEHR- UND LERNSTRATEGIEN IN DER AUSSPRACHESCHULUNG	110
3.7.1	<i>Imitativer und kognitiver Ausspracheerwerb</i>	111
3.7.2	<i>Das Problem der Reihenfolge in der Ausspracheschulung</i>	113
3.7.3	<i>Phonetisches Training</i>	115
3.7.3.1	<i>Die Ausgangssprache der Lernergruppe</i>	116
3.7.3.2	<i>Phonetischer Einführungskurs</i>	117
3.7.3.3	<i>Übungsformen</i>	118
3.7.3.4	<i>Zum Problem der phonetischen Umschrift</i>	122
3.7.3.5	<i>Lehr- und Lernmaterialien im Phonetikunterricht</i>	124
3.7.4	<i>Individualisierungsformen in der Ausspracheschulung</i>	126
3.7.5	<i>Aussprachekompetenz und andere Fertigkeiten</i>	129
3.8	DIE ROLLE DES LEHRERS IN DER AUSSPRACHESCHULUNG	130
3.9	FAZIT	132
4.	AUSSPRACHEPROBLEME DER POLNISCHEN LERNER	134
4.1	AUSSPRACHEFEHLER UND SEINE URSACHEN	134
4.2	ERMITTLUNG DER AUSSPRACHEFEHLER	138
4.3	TYPISCHE FEHLER DER POLNISCHEN LERNER	140
4.3.1	<i>Fehler im prosodischen Bereich</i>	140
4.3.2	<i>Fehler im Bereich des Konsonantismus</i>	142
4.3.3	<i>Fehler im Bereich des Vokalismus</i>	144
4.4	FEHLERKORREKTUR UND IHRE PROBLEMATIK	146
4.5	LEISTUNGSMESSUNG IN DER AUSSPRACHESCHULUNG	148

4.6 FAZIT.....	150
5. ERMITTLUNG DER AUSSPRACHESCHWERPUNKTE MIT HILFE DES PARETO-PRINZIPS.....	152
5.1 PROBLEMSTELLUNG	152
5.2 DAS PARETO-PRINZIP.....	153
5.3 UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND	156
5.4 HYPOTHESE.....	159
5.5 UNTERSUCHUNGSKORPUS UND DIE UNTERSUCHUNGSPERSONEN	162
5.6 AUSSPRACHEFEHLER UND RISIKONIEDRIGE / RISIKOHOHE VOKALE.....	163
5.7 ANALYSE DER AUSSPRACHEQUALITÄT MIT HILFE DES PARETO-PRINZIPS	168
5.7.1 <i>Vorkommenshäufigkeiten der RHV und RNV</i>	170
5.7.2 <i>Fehlerquotienten der RHV und RNV</i>	171
5.7.3 <i>Zusammenstellung der Analyseergebnisse</i>	172
5.8 FAZIT.....	172
6. LEHRWERKANALYSE UNTER DEM GESICHTSPUNKT DER ERMITTELTEN SCHWERPUNKTE DER AUSSPRACHESCHULUNG	174
6.1 LEHRWERKBEGRIFF UND STATUS DER AUSSPRACHEÜBUNGEN.....	174
6.2 GEGENSTAND DER LEHRWERKANALYSE.....	175
6.3 ALLGEMEINE DAF-LEHRWERKE UND IHRE ANALYSE	176
6.3.1 <i>Kriterien für die Lehrwerkanalyse</i>	176
6.3.2 <i>Analyse des Lehrwerks „der, die, das“</i>	180
6.3.3 <i>Analyse des Lehrwerks „alles klar“</i>	181
6.3.4 <i>Analyse des Lehrwerks „direkt“</i>	183
6.4 FAZIT	185
6.5 PHONETISCHE ANALYSE DER FACHLEHRWERKE FÜR PHONETIK.....	187
6.5.1 <i>Kriterien der Analyse von Fachlehrwerken für Phonetik</i>	188
6.5.2 <i>„Wymowa w nauce języka niemieckiego“ von H. Domińczak</i>	189
6.5.3 <i>„Korrektive Phonetik Praxis“ von J. Sikorski</i>	192
6.5.4 <i>„ABC der deutschen Phonetik“ von S. Bęza</i>	195
6.5.5 <i>Der „Kursbuch Phonetik“ von Evelyn Frey</i>	198
6.5.6 <i>Die „Phonothek“ von Stock / Hirschfeld</i>	201
6.5.7 <i>Der „Aussprachekurs Deutsch“ von U. Kaunzner</i>	204
6.6 FAZIT.....	207
7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	211
STRESZCZENIE W JEZYKU POLSKIM	215
LITERATURVERZEICHNIS	222
ANHANG	232

EINLEITUNG

Die Anforderungen des modernen Arbeitsmarktes, die den jungen Menschen an der Schwelle zum Berufsleben gestellt werden, werden auch in Bezug auf die Fremdsprachenkenntnisse immer höher angesetzt. Während in den 90er Jahren des XX. Jhs. die Kenntnis nur einer (westlichen) Fremdsprache einen großen Vorteil bedeutete, so ist es heutzutage zum Standard der Allgemeinbildung geworden wie Führerschein oder EDV-Grundkenntnisse. Dank des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik wurde ein Stand erreicht, in dem sich viele junge Menschen aus unterschiedlichen Ländern ohne Weiteres in Englisch oder Deutsch miteinander verständigen können. Zu Recht wird also eine große Bedeutung den kommunikativen Fertigkeiten beigemessen, deren Einsatz solch eine Verständigung relativ schnell zustande bringt. Leider schenkte man dagegen bis vor kurzem weniger Aufmerksamkeit dem Problem der Verständigungsqualität auf den einzelnen Sprachebenen. Im Besonderen blieb die Ausspracheschulung ausgeklammert, da man nicht selten der Meinung war, dass die phonetische Kompetenz von selbst erworben wird (vgl. Rausch/Rausch 2000:74). Und eben die Aussprache und ihr Beherrschungsniveau erfüllen häufig eine Schlüsselfunktion in der zwischenmenschlichen Verständigung. Wie zahlreiche Nachweise belegen, verleiht eine gute Aussprache den fremdsprachlichen Äußerungen eine Qualität, die manchmal sogar Fehler im morphologischen oder syntaktischen Bereich verzeihen lässt. Auch wenn ein Deutschler Lobspüche über seine Sprachkenntnisse hört, so sind sie in erster Linie auf seine phonetische Kompetenz zu beziehen, weil psychologisch gesehen die ersten Gesprächsminuten für den sog. ersten Eindruck ausschlaggebend sind. Und als erstes, was man in diesem kurzen Zeitraum fast vollständig wahrnimmt, ist eben die phonetische Kompetenz des Gesprächspartners. Im Grunde genommen wird es schon nach den ersten drei bis fünf Sätzen klar, mit welcher Art von Sprecher man zu tun hat, während man für die Einschätzung des Wortschatzes, Morphologie oder Syntax wesentlich mehr Zeit braucht. Letzten Endes wird Phonetik nicht umsonst als „Eingangstor zum Reich der Fremdsprache aufgefasst“ (Fischer 2007:1).

Unter den phonetischen Phänomenen des Deutschen, die den polnischen DaF-Lernern Ausspracheschwierigkeiten bereiten, gibt es nämlich solche, die relativ einfach zu meistern und solche, die äußerst schwierig zu beherrschen sind, wodurch der Lerner immer als Ausländer auffallen wird. Selbst wenn der Effekt des sog. fremden Akzents nicht ganz loszuwerden ist, so soll eine Aussprachequalität angestrebt werden, die diese Erscheinung möglichst minimalisieren lässt. Da in der vorliegenden Arbeit von der Annahme ausgegangen wird, dass die suprasegmentale Komponente als Träger der Information sowie Sprecherintentionen eine erfolgreiche Verständigung absichert und für die Aussprachequalität vor allem die segmentale

Komponente verantwortlich ist, steht die funktionsrelevante Segmentgruppe der deutschen Vollvokale in Zentrum der Untersuchung. Die deutschen Vokale bilden zwar eine relativ kleine aber wichtige Lautgruppe, in der polnische Deutschlerner immer unzählige Aussprachefehler begehen. Daher gilt unsere Aufmerksamkeit in dieser Abhandlung den deutschen Vokalen, ihrer statistischen Vorkommenshäufigkeit sowie ihrer Fehlerquote.

Das Problem der mangelnden Aussprachefertigkeit wurde in den 90er Jahren erneut erkannt, was mit der Hinwendung der Sprachdidaktiker in Richtung Ausspracheschulung und folglich auch mit zahlreichen neuen Lehrwerken fruchtete. Die seit dieser Zeit angebotenen Phonetikkurse, die den Stand der Aussprachekompetenz bei den DaF-Lernern steigern sollten (siehe Kapitel 6), sind jedoch vom Standpunkt der vorliegenden Abhandlung einem unidentifizierten DaF-Lerner gewidmet, berücksichtigen also kaum die Spezifik der einzelnen Ausgangssprachen. Auch die Ergebnisse der kontrastiven Studien im phonologischen Bereich, die seit Jahren sowohl in Polen als auch in Deutschland betrieben werden, finden ihre Anwendung lediglich bei Erklärung der phonetischen Probleme und schaffen eine wissenschaftliche Grundlage für die Ausspracheschulung, geben jedoch keinen Aufschluss darüber, wie man effizient und ökonomisch bei der Beherrschung der deutschen Aussprache vorgehen sollte. Im Rahmen der kontrastiven Studien werden nämlich die Sprachunterschiede oder sonstige Schwerpunkte gar nicht oder kaum statistisch ausgewertet und somit kann davon für das Quantum der einzelnen phonetischen Übungen, die Materialgestaltung, Relevanz der einzelnen Laute sowie Übungsstoffverhältnisse in Bezug auf die Effizienz und eine maximale Leistung kein Gebrauch gemacht werden. Es wird lediglich allgemein darauf hingewiesen, welche deutschen Laute schwieriger und welche einfacher für die polnischen Lerner sein können. Im Endeffekt hört man sogar fortgeschrittene Deutschlerner mit auffallenden Ausspracheabweichungen sprechen, da man nicht intensiv genug an den richtigen Schwerpunkten gearbeitet hat, obwohl eine genaue planmäßige Reihenfolge und Intensität der Übungen, welche die Fachlehrwerke für Phonetik vorgesehen haben, eingehalten wird. Da sich solch ein Zustand in der Regel in jeder Studentengruppe wiederholt, erhebt sich zu Recht die Frage, wie sich die Effizienz der Ausspracheschulung und die mangelnde Aussprachequalität optimieren und noch weiter steigern lassen. Die Antwort auf die so gestellte Untersuchungsfrage wird wohl möglich sein, wenn eine Lösung gefunden wird, die eine globale Fehlersumme drastisch senken und folglich auch den Effekt des fremden Akzents reduzieren lässt.

Gemäß der im Kapitel 5 aufgestellten Hypothese betreffen der Effekt des fremden Akzents und somit auch die mangelnde Aussprachequalität in einem beträchtlichen Maße eine ziemlich enge und geschlossene Gruppe von Lauten, die einen überdurchschnittlichen Anteil an der globalen Fehlersumme aufweisen. Zum Ziel der Untersuchung und der Analyse wird da-

her angesetzt, eine Regel zu finden, die den unerwünschten Zustand radikal ändern ließe. Zugleich wird gemäß den allgemeinen Effizienzanforderungen im Sinne des Qualitätsmanagements für Fremdsprachenunterricht (vgl. Roche 2008:218) angestrebt, eine maximale Leistung mit verhältnismäßig wenig Aufwand zu erreichen. Als Ausgangs- und zugleich Stützpunkt für die Formulierung der Untersuchungsfrage sowie der aufgestellten Hypothese gelten die Lautstatistik von Kohler (1995:222) sowie die von Ortmann (1976:62) erfassten Ergebnisse einer Lehrerbefragung, die nach einer Gegenüberstellung enorme Disproportionalitäten zwischen Aussprache Fehlern und der Vorkommenshäufigkeit der untersuchten Laute wahrnehmen lassen. Da die obigen Zustände im Interessenbereich des Qualitätsmanagements liegen und in einem gewissen Sinne an wirtschaftliche Verhältnisse und deren Mängelauswertung erinnern, weil immer häufiger der Sprachunterricht als eine Dienstleistung und das beherrschte sprachliche Können als ein Produkt angesehen werden, bietet sich doch an, auch bei der angestellten Untersuchung adäquate Methoden und Werkzeuge aus der Wirtschaft einzusetzen.

Die erstellte Fehlerstatistik sowie die eingesetzte Pareto-Methode, deren sich die ökonomischen Wissenschaften für die Fehlerauswertung in der Produktion oder in den Dienstleitungen bedienen, müssten somit auch in der Ausspracheschulung die Antwort auf die Frage erteilen lassen, welche Vokale den Effekt eines fremden Akzents besonders verantworten. Die Wahl des Pareto-Prinzips scheint darüber hinaus genau ein richtiges Werkzeug für die Klärung der Qualitätsfragen im Aussprachebereich zu sein, denn es werden infolge der lautlichen Produktionsprozesse Abweichungen des Ist-Zustands von dem Soll-Zustand analog zu einem industriellen Produktionsprozess festgestellt, die einer Korrektur bedürfen. Letzten Endes soll die Methode ermöglichen, detailliert auf die Schwerpunkte solcher Abweichungen zu verweisen und das Ausmaß der negativen Erscheinung aufzuzeigen. Solch eine Förderung der Aussprachequalität bei den polnischen und insbesondere fortgeschrittenen DaF-Lernern anhand der oben vorgestellten Pareto-Methode wird auch zum Ziel der vorliegenden Dissertation.

Das erste Kapitel der vorliegenden Abhandlung hat zum Gegenstand einen allgemeinen Erstspracherwerb. Detailliert wird dargestellt, wie das menschliche Gehirn die Sprechprozesse steuert und mit dem menschlichen Sprechapparat zusammenarbeitet. Des Weiteren werden die einzelnen Sprachentwicklungsstadien, Erwerb des phonologischen Systems sowie seine kognitivistisch-sozialen Voraussetzungen geschildert, da diese Mechanismen oft auch für den Fremdspracherwerb von Bedeutung sind. Die Kenntnis des Sprechapparates, der Lautproduktion gehört letztlich zur Ausbildung eines fortgeschrittenen DaF-Lerners und stellt ein fundiertes theoretisches Wissen dar, das die praktische Aneignung der fremdsprachlichen Aussprache beträchtlich fördert.

Im zweiten Kapitel werden kurz die theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs diskutiert, worauf die einzelnen Sprachbereiche und sprachlichen Grundfertigkeiten erörtert werden. In den Vordergrund dieses Kapitels werden dann der fremdsprachliche Erwerb der phonetischen Kompetenz sowie seine vielfältigen Faktoren gestellt.

Im dritten Kapitel wird der Frage nach der Notwendigkeit einer Ausspracheschulung nachgegangen und anschließend werden die sozialen und kommunikativen Argumente für einen fundierten Aussprachekurs erörtert, um einen verbliebenen Zweifel an dem Sinn des Ausspracheunterrichts ein für allemal auszuräumen. Da die theoretischen Grundlagen eines Phonetikkurses unter anderen auf kontrastiven Studien fußen, wird somit ein Versuch vorgenommen, alle wichtigen Unterschiede der phonologischen Systeme des Deutschen und des Polnischen aufzudecken. Diese Unterschiede sind wiederum für die Zielstellungen in der Ausspracheschulung relevant, weil sie für die Wahrnehmung der phonetischen Probleme nicht zu überschätzen sind. Folglich werden die Lernstrategien und phonetisches Training als wichtige Bestandteile der Ausspracheerwerbsprozesse diskutiert und letztlich die Rolle des Lehrers als eines Trainers und Organisators der Ausspracheschulung betont.

Im vierten Kapitel wird auf spezifische Ausspracheprobleme der polnischen Lerner eingegangen sowie auf ihre Ursachen verwiesen. Ausgegangen wird dabei von der Fehlerdefinition im Sinne von Rausch/Rausch (2000:46), die die Fehlererscheinung im phonetischen Bereich als eine Normabweichung betrachten lässt. Darauf folgend werden ausführlich Aussprachefehler der suprasegmentalen sowie segmentalen Komponenten erörtert, die ihre Widerspiegelung im Effekt des fremden Akzents finden. Wichtige Bestandteile der Ausspracheschulung, die unbedingt ihren Platz im Fremdsprachenunterricht für fortgeschrittene Lerner finden sollten, sind schließlich auch Fehleranalyse sowie Fehlertherapie. Besonders wird der Fehlertherapie eine große Bedeutung beigemessen, denn ihre Effektivität wird direkt auf die angestrebte Aussprachequalität der Lerner projizieren, was ja zum Ziel jedes Phonetikkurses wird.

Das fünfte Kapitel stellt die Untersuchung zur Aussprachequalität dar, die an den Studenten des I. Jahrgangs der Koniner PWSZ durchgeführt wurde. Im Rahmen des Untersuchungsverfahrens werden die Probanden beim Vorlesen von 50 Einzelsätzen sowie eines kurzen Textes mit Hilfe der Spezialsoftware Praat 4.3 aufgenommen. Die erste statistische Zusammenstellung erfolgt nach den Vorkommenshäufigkeiten der analysierten Sprachlaute und lässt beobachten, dass die Auftretensfrequenz der deutschen Vokale wesentliche Unterschiede aufweist. Sie werden folglich zuerst in Bezug auf ihre Korrektheit ausgewertet und dann wiederum statistisch entsprechend weiter eingestuft. Die Anwendung des Pareto-Prinzips auf die so ermittelten Ergebnisse lässt die festgestellte Disproportionalität zwischen Vorkom-

menshäufigkeit und Fehler so nutzen, dass eine maximale Effizienz und somit ein wesentlicher Fortschritt in der Ausspracheschulung abgesichert werden.

Im sechsten Kapitel wird eine Analyse der Schullehrwerke sowie der Fachlehrwerke für Phonetik in Bezug auf die aktuellen Anforderungen, die an die modernen Phonetikkurse gestellt werden, und unter dem Gesichtspunkt des Pareto-Prinzips für die Ausspracheschulung durchgeführt. Begonnen wird mit den allgemeinen Lehrwerken für DaF, da jeder fortgeschrittene Lerner und auch zukünftige Germanistikstudenten zuerst aus den diesen Lehrwerken lernen. Fehlt dann in den Lehrwerken die phonetische Komponente oder wird sie unzureichend behandelt, so können die Ausspracheprobleme der DaF-Lerner keine Überraschung sein. Anschließend werden die polnischen und deutschen Fachlehrwerke für Phonetik einer Analyse unterzogen. Ziel dieser Analyse ist zu erforschen, inwieweit die zugänglichen phonetischen Fachlehrwerke neben den allgemeingültigen Kriterien für Phonetikkurse auch das Kriterium der durch die Untersuchung ermittelten Ausspracheschwerpunkte erfüllen.

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN UND ZEICHEN

ZNS	Zentrales Nervensystem
EEG	Elektroenzephalogramm
MMN	Mismatch Negativity-Untersuchung
GWDA	Großes Wörterbuch der Deutschen Aussprache
L1, L2	Erst-, Zweitsprache
UG	Universalgrammatik im Sinne von Chomsky
LAD	Language-Acquisition-Device
LAS	Language Acquisition System
FI	field independence
VH	Vorkommenshäufigkeit
FFV	Fehler-Frequenz-Verhältnis
RHV	Risikohohe Vokale
RNV	Risikoniedrige Vokale
↑	interrogative Melodieführung
→	progrediente Melodieführung
↓	terminale Melodieführung

1. GRUNDLEGENDE ÜBERLEGUNGEN ZUM ERSTSPRACHERWERB

1.1 Die Voraussetzungen des Erstspracherwerbs

Laut Roth (2001:72) scheint „*einer der stärksten Unterschiede zwischen Mensch und Tieren (...) im Sprachvermögen des Menschen zu liegen*“. Die Frage, wie man die Sprache beherrscht und wie die Abläufe des menschlichen Sprachverhaltens sind, interessiert die Menschheit seit Jahrhunderten. Jedoch sind sich die Sprachforscher, obwohl die wissenschaftliche Untersuchung des Spracherwerbs wohl die längste Geschichte unter den psycholinguistischen Arbeitsfeldern aufweist, über die wesentlichen Befunde der kindlichen Spracherwerbsforschung immer noch nicht einig (vgl. (Klann-Delius 2008:3ff.).

Im Laufe der Jahre hat man aufgrund von anatomischen, neurologischen sowie psycholinguistischen Untersuchungen, die mit einer hohen Intensität im XIX. geführt und im XX. Jh. fortgesetzt worden sind, feststellen können, dass sich die Sprachwahrnehmung sowie Sprachproduktion auf viele menschliche Organe zurückführen lassen. Neben den Hörorganen und dem Sprechapparat spielen für die menschliche Kommunikation vor allem das Gehirn und das zentrale Nervensystem eine relevante Rolle. Nach Dietrich (2007: 86ff.) zählen zu den Grundvoraussetzungen des Erstspracherwerbs drei Faktoren, die gleichermaßen, obwohl sie unter unterschiedliche Kategorien fallen, eine Sprachbeherrschung bedingen: biologische, psycholinguistische, kognitive und soziale Voraussetzungen. Ein Zusammenspiel all dieser Faktoren setzt einen gelungenen Spracherwerb bei Kindern voraus. Wird der eine oder andere Bereich beeinträchtigt, so kommt es zu gewissen Störungen, die den Erstspracherwerb entweder verlangsamen oder gar unmöglich machen.

In der neueren Spracherwerbsforschung betrachtet man die Spracherwerbsprozesse hauptsächlich interaktiv und kognitivistisch (vgl. (Klann-Delius 2008:3ff.) und in der Hinsicht versucht man gründlich zu erforschen, wie der Erwerb des Lautinventars, Wortschatzes oder Grammatik verläuft und wann die Beherrschung einer Sprache als abgeschlossen gilt. Im Folgenden wird besonders der Frage nach dem Erwerb des phonologischen Systems nachgegangen, da es einen Bezugs- und zugleich Ausgangspunkt für die Beherrschung des fremdsprachlichen Lautsystems darstellt.

1.1.1 Psycholinguistische und biologische Voraussetzungen des Erstspracherwerbs

Fragt man einen Laien, wie es möglich ist, dass die Sprechprozesse zustande kommen, wird er mit einer hohen Wahrscheinlichkeit in erster Linie einzelne Organe des Sprechapparates nennen, da diese Organe am Sprechprozess direkt beteiligt sind. Dass dem Sprechen jedoch das Hören und die die Sprachwahrnehmung fördernden Prozesse der Registrierung von Sinnes-

eindrücken im Gehirn vorausgehen, ist nicht unbedingt jedem klar. Die Wahrnehmung, ihre Verarbeitung und Koordinierung sowie sämtliche Denk- und sprachliche Artikulationsprozesse werden zentral durch das Gehirn gesteuert (vgl. Wode 1988:66). Nach Springer/Deutsch (1990:1) haben bereits die Griechen in der Antike darauf hingedeutet, dass die Hirnfunktionen für unterschiedliche Leistungsbereiche des menschlichen Handelns verantwortlich sind. Die uns bisher überlieferten Informationen und Hypothesen ergeben sich vorwiegend aus den klinischen Beobachtungen und Konzeptionen der Ärzte (vgl. Springer/Deutsch 1990:1ff.). Da im Mittelpunkt der vorliegenden Abhandlung die die Ausdrucksebene¹ betreffenden Aneignungsprozesse der Sprachlaute stehen, wird in den nächsten Kapiteln näher auf das Problem des phonologischen Spracherwerbs unter den sprechmotorischen und artikulatorischen Gesichtspunkten eingegangen.

1.1.1.1 Der Aufbau des menschlichen Gehirns

Kaum ein anderer Bereich der Wissenschaft hat wohl soviel Interesse erweckt wie das menschliche Gehirn. Die Hirnuntersuchungen haben schon längst ergeben, dass es ein faszinierendes und wohl das wichtigste menschliche Organ ist. Im Folgenden wird es uns jedoch nur soweit interessieren, in wieweit es für die Sprachfunktionen und Sprechprozesse von Bedeutung ist. Außer Acht wird seine Rolle für die physiologischen also Lebensprozesse gelassen. In Bezug auf das Gewicht des ganzen menschlichen Körpers stellt das etwa 2% ausmachende Gehirn eine Art zweier mit Hilfe der Nervenfaserbündel verbundenen halbkugelartigen Hälften dar, die Hemisphären genannt sind und äußerlich einander ähneln, tatsächlich aber funktionale Unterschiede aufweisen (vgl. Wode 1988:66ff.). Das Verteilungskonzept von Hirnfunktionen stammt von dem badischen Anatom und Arzt, Franz Joseph Gall, der behauptete, das Gehirn sei nicht als etwa eine einheitliche Masse zu betrachten, da in unterschiedlichen Gehirnteilen verschiedene geistige Fähigkeiten lokalisiert seien (vgl. Springer/Deutsch 1990:6). So hat er die Sprache den Frontallappen also den vorderen Bereichen der beiden Hemisphären zugeordnet. Als einer der ersten, der die Asymmetrien auch in Bezug auf die Sprachfunktion des Gehirns beobachtet hat, war wohl der Landarzt, Marc Dax, der Anfang des XIX. Jahrhunderts eine Beeinträchtigung oder sogar den Verlust der Sprache mit dem Hirnschaden verknüpfte (vgl. Springer/Deutsch 1990:3). Er zog damals eine Schlussfolgerung, dass die Sprachstörungen, die heutzutage in der Fachsprache *Aphasien* genannt sind, immer auf die linke Hemisphäre zurückzuführen seien. Auch die anderen Hirnforscher wie Broca und Jackson vertraten die Meinung, dass jede Hirnhälfte unterschiedliche Funktionen steuert. Der französische Arzt, Broca, wies in den 60-er Jahren des XIX. Jahrhunderts auf

¹ der Begriff Ausdrucksebene wird in der vorliegenden Abhandlung im Sinne von Darski (2004:23) verstanden.

einen Gehirnbereich oberhalb des linken Ohres hin, wo seiner Ansicht nach die Fähigkeit der sprachlichen Artikulation lokalisiert ist. Er konnte zwischen dem Verlust der Sprechfähigkeit (Artikulationsfähigkeit), der aus der Lähmung der beim Sprechen aktiven Muskeln resultiert, und einem Verlust der Sprachfunktion unterscheiden, den er *Aphemie*² nannte. Damit lieferte er eine ausführliche Beschreibung der anatomischen Befunde sowie der beobachteten Sprachprobleme. Das nach ihm bezeichnete Brocasche Areal, auch *Brocasches Zentrum* genannt, ist für die Motorik, also die Sprechfähigkeit (Artikulation) oder Sprachproduktion verantwortlich (vgl. Reischer 2002:19). Als Vertreter der Lokalisationslehre wurde Broca zwar heftig kritisiert, trotzdem aber war die „Brocasche Regel“, nach der diejenige Hemisphäre, die die Sprache kontrolliert, jeweils der bevorzugten Hand gegenüberliegt, von größter Bedeutung für die Entwicklung der Gehirnforschung im XX. Jh.

Der Neurologe, Karl Wernicke, ermittelte dagegen einen Zusammenhang der Hirnschädigung mit den Sprachverständnisproblemen. Eine Schädigung des hinteren Teils des *Temporal-lapens* der linken Hemisphäre verursacht nämlich Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis. Die Relevanz der linken Hemisphäre sowohl für die Sprachfunktion als auch für das Sprechen wurde auch von Liepmann und Jackson (vgl. Springer/Deutsch 1990:9) bestätigt, von denen das Konzept der so genannten *zerebralen Dominanz* abgeleitet wurde. Der bekannte britische Neurologe, John Hughlings Jackson (1864), vertrat die Auffassung, dass die eine Hemisphäre immer in Bezug auf die Sprachfunktion sowie andere „höhere“ Funktionen als bestimmende und dirigierende Sphäre anzusehen ist (vgl. Springer/Deutsch 1990:9). Jackson hielt die führende Seite des Gehirns, die linke Hemisphäre, für „die Seite des so genannten Willens“ (Jackson 1864 nach Springer/Deutsch 1990:9), wobei in der anderen, der rechten Gehirnhälfte, die Prozesse automatisch verlaufen. In dem Konzept der zerebralen Dominanz wurde die rechte Gehirnhälfte zu Unrecht der linken Hälfte untergeordnet, was jedoch im XX. Jh. erneut revidiert wurde (vgl. Springer/Deutsch 1990:10). Der Grund dafür war sicherlich eine Diskrepanz zwischen der Schädigung des linken und rechten Gehirns. Während man im Falle einer Schädigung der linken Hemisphäre sofort eine dramatische Auswirkung in der Sprechfähigkeit oder Sprachfunktion feststellen konnte, so war infolge des Schadens an der rechten Hemisphäre eher keine ernste Sprachbeeinträchtigung zu beobachten.

In den neueren Zeiten wurde die *Gehirnasymmetrie* vor allem durch die so genannten Splitt-Brain-Forschungen (Spalthirnforschungen) nachgewiesen. Die Ergebnisse der Untersuchun-

² Erst ein Kritiker von Broca, Armand Trousseau, führte den Begriff Aphasie ein, der sich demnächst in der Fachsprache eingebürgert hat (vgl. Springer/Deutsch 1990:9)

gen der Split-Brain-Patienten³ ergaben, dass die Reize aus der Außenwelt durch jede Gehirnhälfte unabhängig von der anderen verarbeitet werden. So ist jede Hemisphäre fähig, unabhängig wahrzunehmen und zu lernen. Des Weiteren haben die Untersuchungen der letzten Jahre (vgl. Springer/Deutsch 1990:2) eindeutig ergeben, dass die beiden Hemisphären, obwohl sie auf den ersten Blick symmetrisch aufgebaut und identisch zu sein scheinen, doch gewisse asymmetrische Funktionsverteilung⁴ aufweisen. Diese Zuweisung von Funktionen auf verschiedene Hemisphären wird als *Lateralisierung* bezeichnet. So wird die Motorik des Menschen über Kreuz kontrolliert, d.h. die rechte Hirnhälfte ist etwa für die linke Hand zuständig und umgekehrt. Die geistigen Funktionen des Menschen sowie seine Verhaltensweisen, die durch das Gehirn gesteuert werden, sind gemäß den durchgeführten Experimenten (vgl. Wode 1988:66) asymmetrisch zwischen den beiden Hemisphären verteilt. In einer der Hemisphären sind auch die sog. *Sprachzentren* lokalisiert, die für die Sprechprozesse und Sprachfunktion Verantwortung tragen. Klinische Beobachtungen und Untersuchungen an den Split-Brain-Patienten liefern deutlichste Hinweise auf die Lateralisierung der Sprache. Bei über 90% der Menschen⁵ ist es die linke Hälfte, daher auch als *dominante* Hemisphäre bezeichnet. Laut dieser Konzeption wird bei den meisten Menschen (Rechtshändern) die Sprachfunktion durch die linke Hemisphäre kontrolliert.

Einen weiteren Beweis für die Lokalisation der Sprachfunktionen lieferte der sog. *aphatischer Arrest*, der von Penfield eingesetzt wurde (vgl. Springer/Deutsch 1990:14). Da das Gehirn relativ wenig Schmerzrezeptoren hat, war es bei einer Operation möglich, das Gehirngewebe mit schwachem Strom zu reizen. Die elektrischen Reize lösten verschiedene Tastempfindungen aus und die Stimulation der Hirngebiete, die für Sprachfunktionen verantwortlich sind, führte zur Beeinträchtigung der Sprechfähigkeiten⁶.

Noch in den 80er Jahren des XX. Jhs. glaubte man an den oben beschriebenen Dualismus der Gehirnfunktionen (vgl. Götze 1997:180), laut dem z.B. die Sprache der linken und die Bildvorstellung der rechten Hemisphäre zugeordnet sein sollten. Heutzutage sieht man das Problem komplexer an und man betont eine dynamische Gestaltung der Beziehungen zwischen

³ Es handelt sich um Epileptiker, denen aus therapeutischen Gründen die Verbindungsstücke zwischen den beiden Hirnhälften in der äußeren Hirnrinde durchtrennt wurde, um die epileptischen Anfälle zu unterdrücken (vgl. Wode 1998:68f.)

⁴ Sperry (http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1981/sperry-lecture.html), der Nobelpreisträger für Medizin und Physiologie, glaubte sogar, dass in jeder voneinander getrennten Hemisphäre ein unabhängiger Strom des Bewusstseins existiere. Jeder Hirnhälfte werden eigene Aufgaben zugewiesen⁴, die die andere nicht erfüllt.

⁵ vgl. dazu auch Huber 1997: 80f, Wode 1988:67

⁶ Die Penfields Methode hat in letzter Zeit Wada (1949) abgelöst, der den nach seinem Namen benannten Wada-Test für die Feststellung einer dominanten Hemisphäre erarbeitete. Durch eine Injektion von Barbituraten lassen sich nämlich Teile des Gehirns vorübergehend funktionsunfähig machen. Je nach Lokalisation fallen dann auch die sprachlichen Fähigkeiten aus (vgl. Klein, K-M, http://www.uni-siegen.de/fb2/mitarbeiter/klein/epi_ged.html?lang=de)

den beiden Gehirnhälften, aus denen sich untypische Lokalisationsmuster ergeben können. Linke (1996:28) nennt Fälle, in denen „die sprachlichen Leistungen nur dann vollzogen werden können, wenn die beide Hirnhälften aktiviert werden. Das heißt, dieses „*Ich denke, also bin ich*“ könnte im Prinzip in beiden Hirnhälften unabhängig voneinander stattfinden“. Dies zeugt zweifelsohne davon, dass die Dominanz einer Hirnhälfte in Bezug auf Sprachfunktionen gefallen ist. Kürzlich wurde auch entdeckt, dass ebenfalls „das Kleinhirn keineswegs nur ein Bewegungssteuerungszentrum ist, sondern auch an kognitiven Leistungen und Sprache erheblichen Anteil hat“ (Roth 2001:54). Bekannt sind auch Beispiele aus dem XVIII. Jh., die schon damals als Nachweis dafür betrachtet werden konnten, dass prosodische Merkmale der Sprache so wie sämtliche Musikeigenschaften durch die rechte Großhirnhälfte verarbeitet werden, wobei die Wörter in dem linken Schläfenlappen des Großhirns (Temporallappen) gespeichert sind (vgl. Springer/Deutsch 1990:11)

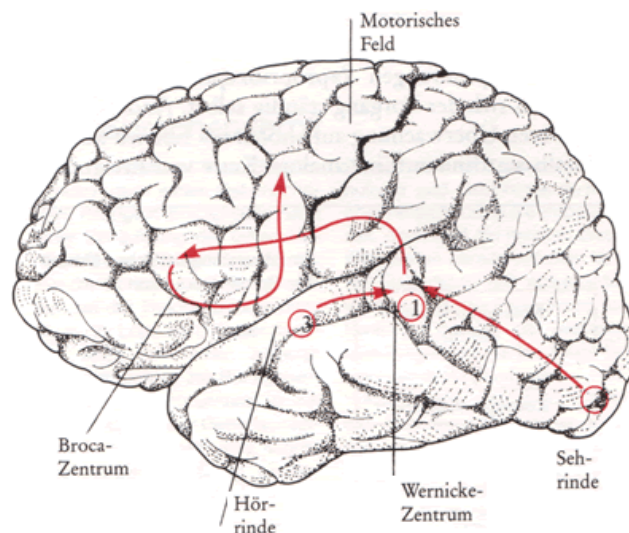


Abbildung 1-1: Das menschliche Gehirn

(Quelle: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/mse/pics/brain/brain-lang.gif>)

1.1.1.2 Neuronale Prozesse im Gehirn

Nach Multhaup (1995:216) ist das Wesen einer Sprache auf die „Verwendung von Wissen zu kommunikativen Zwecken“ zurückzuführen und das Wissen gilt bei ihm als Funktion oder Leistung des menschlichen Gedächtnisses, das wiederum im Gehirn seinen Sitz hat. Folglich wird beobachtet, dass das Abspeichern und Einsatz des Wissens neurochemische und neuroelektrische Prozesse voraussetzt (vgl. Multhaup (1995:218)). So muss zwischen dem oben beschriebenen anatomischen Aufbau des Gehirns und den neurophysiologischen oder neuroelektrischen Prozessen unterschieden werden, die innerhalb einer Struktur des neuronalen

Netzes verlaufen und damit einen Gegenstand der neurobiologischen und neurolinguistischen⁷ Untersuchungen darstellen, also wie die Sprache im Gehirn verarbeitet wird.

Wie Kuhn (<http://links.linse.uni-due.de/449-1-online-publikationen.php>) bemerkt, weisen die neurolinguistischen Untersuchungen eindeutig eine enge Beziehung der anatomisch-funktionalen Entwicklung des menschlichen Gehirns zum Erstspracherwerb nach, so dass eine volle Sprachfunktion erst dann erreicht wird, wenn folgende Kriterien erfüllt werden:

„Eine gewisse „angeborene“ Hemisphärenspezialisierung für Sprache (bei Rechtshändern meist die linke Hirnhälfte) ermöglicht es dem Kind schon in den ersten Lebenstagen, zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Lauten zu unterscheiden. Man weiß, dass die rechte Hemisphäre eine wichtige Unterstützung der linken darstellt (indem sie z.B. für die räumliche Wahrnehmung oder Raumorientierung verantwortlich ist).

Erst durch das Zusammenspiel beider Hemisphären (Li: Broca-Zentrum, d.h. motorisches Zentrum, also Sprach-erzeugung + Wernike-Zentrum, d.h. sensorisches Zentrum also Sprachverständnis Re: räumliche Wahrnehmung/Raumorientierung) ist das Kind fähig, Sprache im kommunikativen Austausch adäquat zu verarbeiten und zu produzieren“. (Kuhn <http://links.linse.uni-due.de/449-1-online-publikationen.php>)

Da der Erstspracherwerb als ein mehrdimensional zusammengesetzter und ein kontinuierlich ablaufender Prozess anzusehen ist, wird angenommen, dass die erste Kommunikation bereits in der Schwangerschaftsphase zustande kommt, wenn das Kind die ersten Töne wahrnehmen kann (vgl. Penner 2006:39). Eine richtige Sprachentschlüsselung fängt aber erst nach der Geburt an, wenn das menschliche Gehirn eine quantitative und vor allem qualitative Entwicklung erfährt und ein neuronales Netz von Zellenverbindungen herausgebildet wird, da „alle Leistungen des Gehirns aus den (...) Integrationsleistungen einzelner Nervenzellen resultieren“ (Roth 2001:46). Da diese Leistungen äußerst kompliziert sein können, wird der Aktivität der einzelnen Neurone, d.h. kleinen Nervenzellen, eine große Bedeutung beigemessen. Besonders in großen Gehirnen, wie diesen bei den Menschen, stellt man Bereiche fest, die aus Milliarden von Neuronen bestehen. Jedes Neuron stellt dagegen ein Gefüge eines Zellenkörpers, des Somas, sowie einer gewissen Anzahl von Dendriten und einem relativ langen Axon dar. Während über Dendriten und Synapsen⁸ elektrische Reize wahrgenommen werden können, werden über das Axon vom Zellenkörper elektrische Impulse an andere Neurone weitergeleitet (vgl. Roth 2001:46). Wie Palm (1988b:54) anführt, empfängt ein Neuron „über eine in der Regel fünfstellige Zahl von Eingängen Signale von anderen Nervenzellen, verarbeitet sie und gibt selbst über einen Ausgang nur ein einzelnes Signal ab (...). Dieses wird seiner-

⁷ Unter Neurolinguistik (<http://www.neurolabor.de>) versteht man „ein spezifisches Überschneidungsgebiet der Linguistik mit der Biologie bzw. Neurobiologie (und verwandten Gebieten), mit der Medizin (Neurologie, Psychiatrie, 'Kinder- und Jugendpsychiatrie') und dann vor allem mit der Psychologie (bzw. Neuropsychologie), der es ebenfalls um den Zusammenhang von Prozessen der Informationsverarbeitung und Struktur und Funktionsweise des Gehirns geht. Dieses Überschneidungsgebiet (zu dem alles in allem auch noch ein Stück Informatik, die Neuroinformatik, gehört) wird heute auch als neue, eigenständige Wissenschaft, als "Neurowissenschaft" verstanden; danach ist die Neurolinguistik ein Teilbereich der Neurowissenschaft“

⁸ Unter Synapse versteht man eine Stelle, wo es zwischen Nervenzellen und anderen Zellen z.B. Sinnes-, Muskel- oder Drüsenzellen oder zwischen Nervenzellen selbst zu einem Kontakt kommt.

seits über mehrere zehntausend Synapsen (...) an etwa ebenso viele Nervenzellen weitergeleitet“ (Palm 1988b:54). All die Prozesse sind als „die chemischen und physikalischen Vorgänge, die sich an und in einzelnen Neuronen abspielen“ (Roth 2001:16) anzusehen.

Der seit Jahren bekannte Streit der Lokalisationisten und Konnektionisten mit den Holisten scheint zu Gunsten der letzteren ausgetragen zu werden, denn immer häufiger wird heutzutage holistisch darauf hingewiesen, dass sämtliche Prozesse im menschlichen Gehirn nicht isoliert sondern vernetzt ablaufen (vgl. Götze 1997:3). Linke (1996:26) spricht hier über ein Interagieren des menschlichen visuellen Systems, Gedächtnisses und Sprachsystems und setzt sich folglich mit dem Dogma der traditionellen Hemisphärenasymmetrie auseinander und weist Fälle nach, in denen die Sprachfunktion auf beide Hirnhälften verteilt ist, aber eine Sprechleistung erst bei der Aktivierung der beiden Hirnhälfte aktiv wird (vgl. Linke 1996:28f.). Ausschlaggebend scheinen hier die neuronalen Verbindungen und einer Art Schaltplan von Nervenzellen zu sein, der sich in den ersten 15 Lebensjahren herausbildet. Roth (2001:46) vertritt die Meinung, dass durch Interaktionen der vielen Neurone großflächige Erregungsfelder entstünden, die einzelne Areale in der Großhirnrinde zu beeinflussen vermögen.

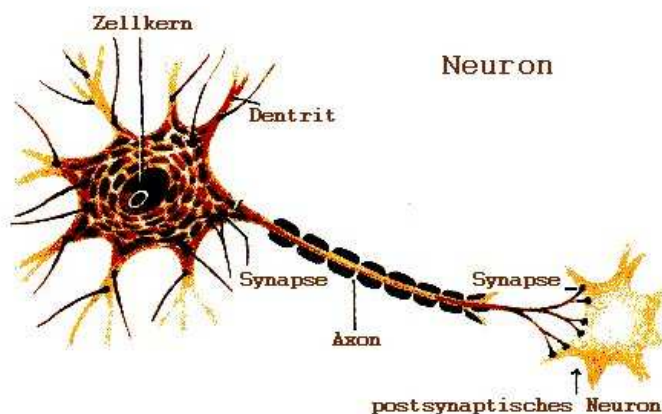


Abbildung 1-2: Nervenzelle (Neuron)
(Quelle: <http://home.arcor.de/ralf.sitter/kyb/neuro/neuro1.htm>)

Infolge der Lateralisierung werden die Sprachfunktionen durch die vorerwähnten Sprachzentren gesteuert, die mit Hilfe von neuronalen Verbindungen Impulse zum Sprechapparat senden oder diese - durch Hörorgane empfangen – auch wahrnehmen. Sobald in unserem Gehirn ein Sprech- oder Hörimpuls zustande kommt, wird praktisch in demselben Augenblick auch unser Hör- oder Sprechapparat aktiviert.

1.1.1.3 Die anatomische Entwicklung der menschlichen Sprechorgane

Dass das Sprechen eine natürliche Tätigkeit für Menschen darstellt (vgl. Aitchison 1991:72), kann heutzutage kein Zweifel mehr bestehen. Zwecks Produktion der Sprachlaute entwickelten sich die Organe des menschlichen Sprechapparates über Jahrtausende, bis der jetzige Zustand erreicht werden konnte. Dieser Entwicklung unterlagen im gleichen Maße die Hörorgane, der Sprechapparat sowie die Sprechmotorik und Muskelaktivitäten. Bestimmte Muskeln (Bauchmuskeln, Zwerchfell) pressen die zur Artikulation nötige Luft aus den Lungen, andere wiederum formen und „transportieren“ die erzeugten Laute (vgl. Herrmann/Fiebach 2007:47). Als Beispiel für eine direkte Anpassung an Sprechprozesse nennt Aitchison (1991:72) die Lunge, die in unterschiedlichen außerordentlichen Situationen sofort adäquat reagieren kann. Nach einer körperlichen Ausdauer gerät der Mensch relativ schnell in Atemnot und Erschöpfung, unter Wasser kann man lediglich 2-3 Minuten aushalten, usw. Nur das Sprechen bewirkt beim Menschen kein Unbehagen oder sonstige „Nebenwirkungen“. Beim Sprechen funktioniert alles einwandfrei, der Atemrhythmus wird je nach Bedarf und Sprechtempo verändert (Aitchison 1991:72f.). Man kann einige Stunden ohne sichtbare negative Konsequenzen sprechen.

Eine tiefere Lage des Kehlkopfs und Ausbildung eines größeren Nasen-Rachenraumes als z.B. bei Affen befähigt den Menschen zur Produktion einer viel differenzierteren Menge von Sprachlauten als z.B. Menschenaffen (vgl. Herrmann/Fiebach 2007:52), die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit einen gemeinsamen Urahnen haben. Liebermann (1972) sieht eine Anpassung auch in der Konstruktion des menschlichen Kehlkopfs, der - obwohl einfacher⁹ als z.B. bei Affen gebaut – einen biologischen Nachweis liefert, inwieweit das Verwendungsziel, also die Lautproduktion die Form und Bau dieses Organs determiniert hat.

Bezüglich einer Anpassung im Bereich des Sprechapparates führt Aitchison (1991:70) als Beispiel die Positionierung der Schneidezähne an, die alle gleich hoch, senkrecht und nicht wie bei vielen Tieren oft schräg positioniert sind, des Weiteren einen seitlichen Kontakt mit benachbarten Zähnen haben. Da es für die Esstätigkeit praktisch keine Rolle spielt, kann man nur vermuten, dass solch eine Positionierung der Schneidezähne durch Artikulation vieler Laute wie [s], [f], [z] oder [v] bedingt ist. Auch die äußerst aktive Tätigkeit der Lippen und vor allem der Zunge lässt vermuten, dass diese Organe ihre so hohe motorische Flexibilität dem Artikulationsbedarf verdanken. Vermutlich zeichnet die Menschen eben die Artikulationsbasis aus, also die spezifischen Ausgangsstellungen und Bewegungen aller zur Artikulation nötigen Sprechorgane.

⁹ Die Luft kann durch den Kehlkopf frei und ungestört durchströmen, wodurch das Sprechen vereinfacht ist. Andererseits kann es manchmal zum Verschlucken führen, da der Mensch nicht zugleich essen und atmen kann, wie es bei den Menschenaffen der Fall ist, die eine abisolierte Luftröhre haben.

Letzten Endes weist das Gehirn die wohl wichtigste Anpassung der menschlichen Organe an das Sprachvermögen auf. In den psycholinguistischen Untersuchungen hat man zwar zu Unrecht auf das Gewichtverhältnis des Gehirns zu dem Körper aufmerksam gemacht. Heutzutage spricht man eher - wie es Aitchison (1992:72ff) bemerkt - über qualitative Unterschiede. Nach Herrmann/Fiebach (2007:52) muss es außer den anatomischen Unterschieden zwischen Menschen und Affen im Bereich der Sprechorgane noch einen weiteren Unterschied in Bezug auf die Sprachproduktion und Sprachwahrnehmung geben. Auch Affen kommunizieren nämlich mit Hilfe der Laute, die mit den gleichen Muskeln produziert werden wie bei Menschen, und können auch menschliche Sprachlaute perzipieren.

Da das Sprechen durch das Hören bedingt ist, musste auch das menschliche Ohr eine gleiche Entwicklung und Anpassung erfahren. Es nimmt Sprachlaute nicht nur auf und überträgt sie weiter, sondern es „beginnt sie zu filtern und zu analysieren“ (Mikołajczyk 2006:37), worauf oft wiederum als Reaktion eine Lautproduktion erfolgt. Wie also zu vermuten ist, musste die Entwicklung der Sprech- sowie Hörorgane parallel verlaufen, da beide Aktivitäten eng aufeinanderbezogen sind.

1.1.1.4 Die Hörorgane

„Das Ohr ist die erste Lehrmeisterin der Sprache“ hat Dieling (1996:31) den bekannten Spruch von Herder nicht ohne Recht zitiert. Und obwohl dieser Spruch eher in einem übertragenen Sinn zu verstehen ist, verliert auch seine wortwörtliche Lautung nicht an Bedeutung. Das Hörorgan scheint eine genauso relevante Rolle für die Kommunikation zu spielen wie der Sprechapparat, denn ein richtiges Hören setzt richtiges (Aus)sprechen voraus. Somit ist es schon von großer Bedeutung, dass das Hörorgan eines neugeborenen Kindes einwandfrei funktioniert und sowohl Sprachlaute als auch alle anderen Signale richtig wahrnehmen kann. Hört man schlecht, ist es schwierig, richtig zu kommunizieren, da man oft Laute oder Wörter überhört und dadurch die ganzen Äußerungen falsch interpretiert. Infolge dessen kann es zur Abneigung und im Endeffekt zur gesellschaftlichen Isolation führen¹⁰. Wie Penner (2006:39) anführt, kann das Kind bereits zwei Monate vor seiner Geburt relativ gut hören. Gleich nach der Geburt kann das menschliche Ohr die Umgebungssprache sowie andere begleitende Töne wahrnehmen und voneinander unterscheiden. Mit der Zeit „lernt“ es noch präziser Eigenschaften der einzelnen Laute zu differenzieren (vgl. Klann-Delius 2008:28f). Die Lautwahrnehmung durch das menschliche Ohr erfolgt im Bereich zwischen 100Hz und 20kHz (vgl. Dietrich 2007:2) und beginnt mit der Aufnahme eines Schalls (Lautes) durch das aus Ohrmuschel und dem äußeren Gehörgang bestehende äußere Ohr. Mechanisch wird der Schall dann

¹⁰ Zu den Hörstörungen siehe Kapitel 3.1

über Trommelfell an das Mittelohr, das als Signalverstärker fungiert, und dann mit Hilfe des Hammers, Ambosses und Steigbügels an das Innenohr, in dem die akustische Analyse erfolgt, weitergeleitet (vgl. www.hexal-medizinlexikon.de). Der eigentliche Hörvorgang beginnt eben im Innenohr, wo in der Schnecke durch ein Mitwirken der Basilarmembran mit den Haarzellen und Schallrezeptoren Sprachlaute (Schallwellen) in elektrische Impulse umgewandelt werden. Diese werden dann über Hörnerven an das Gehirn weitergeleitet. In der Gehirnrinde werden die Laute analysiert und mit den Lautmustern verglichen. Gegebenenfalls kommt es zu einer Reflexreaktion und eventuell Impulsreaktion seitens der Broca-Region, in der das Sprechen aktiviert wird. In der Vergangenheit waren die Hörprozesse durch die auf Helmholtz (1862) zurückführende Resonanzhypothese erklärt, nach der bestimmte Bereiche der Basilarmembran durch bestimmte Frequenzen in Schwingung gebracht wurden (vgl. Pompino-Marschall 1995:137). Heutzutage herrscht die von Bekesy (1960) entwickelte Wanderwellentheorie, „wonach die Steigbügelbewegung einer bestimmten Frequenz zu einer Basilarmembran entlang wandernden Wellenbewegung führt, wobei diese aufgrund der mechanischen Eigenschaften der Basilarmembran in Abhängigkeit von der Frequenz ihr Hüllkurvenmaximum an einer bestimmten Stelle ausbildet“ (Pompino-Marschall 1995:137f.).

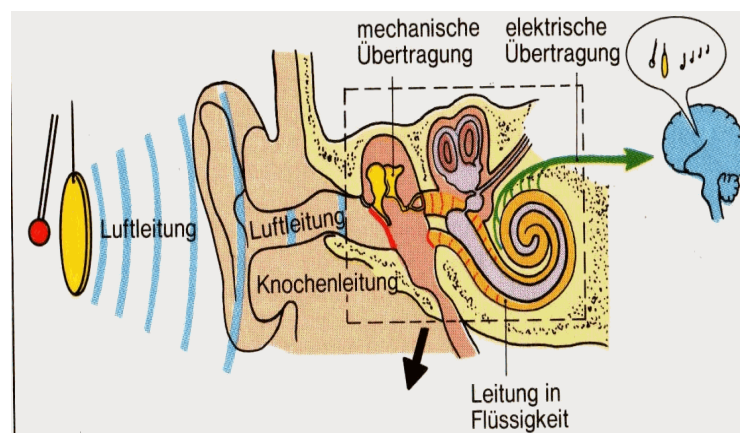


Abbildung 1-3: Übertragungsformen des Schalles (vgl. Silbernagl 1991, S.319)
(Quelle: <http://www.neurolabor.de/script4-Planung/scriptA.htm>)

Zusammenfassend lässt sich im Sinne von Szczodrowski (2009a:185) das gesamte System der Hörorgane, dessen wichtigste Aufgabe es ist, die lautsprachliche Substanz aufzunehmen, zu verarbeiten und in Form von Neuroimpulsen ans Gehirn weiterzuleiten, als ein auditiv neuro-naler Intrakanal betrachten, ohne den das Sprechen kaum möglich wird.

1.1.1.5 Der Sprechapparat

Das Sprechen stellt einen zum Hören umgekehrten Prozess dar. Der Sprecher „kodierte seine Äußerungen, d.h. in der ersten Etappe werden im Gehirn grammatische, lexikalische usw. Informationen über die geplante Mitteilung in motorische und weiter in neurologische Impulse (Muskelreize) umgewandelt“ (Mikołajczyk 2006:46). Die von den Gehirnzentren gesendeten Impulse aktivieren also den Sprechapparat¹¹, der, in Bewegung gesetzt¹², in vier Etappen als Endprodukt der Lautproduktion die für das menschliche Ohr hörbaren Schallwellen¹³ (Laute) erzeugt. Diese vier Etappen der Lautproduktion umfassen (1.) Luftstromprozesse anders Respiration genannt, (2.) Phonationsprozesse oder Stimmbildung, (3.) oronasale Prozesse und schließlich (4.) die eigentlichen Artikulationsprozesse, auch Artikulation im engeren Sinne (vgl. Mikołajczyk 2006 :46) genannt¹⁴. Die erste Etappe also die Luftstromprozesse vollziehen sich innerhalb des Atmungssystems, das von Kohler (1995:42) als „Generator des Luftstroms“ bezeichnet wird. Bestehend aus Zwerchfell, Brustkorb, Atmungsmuskulatur, Lungen, Bronchien und Luftröhre (infraglottale oder subglottale Sprechorgane bezeichnet) erzeugt das Atmungssystem einen zur Artikulation nötigen Luftstrom, der in weiteren Etappen entsprechend bearbeitet wird. Die erste Modifikation des so erzeugten pulmonalen Luftstroms erfolgt bereits im Kehlkopf, wo die vorerwähnten Phonationsprozesse (Stimmbildung) zustande kommen und wo durch verschiedene Einstellung der Stimmbänder¹⁵ unter anderen über die Erzeugung von stimmlosen oder stimmhaften Lauten entschieden wird. Dementsprechend bemerkt Pompino-Marschall (1995:18) dazu:

„Alle lautsprachliche Kommunikation beruht auf der artikulatorischen Manipulation eines Luftstroms, die zu einem gehörmäßig wahrnehmbaren – und differenzierbaren – akustischen Resultat in Form eines Klages bzw. Geräusche führt“

Oberhalb des Kehlkopfs befindet sich ein System von drei Räumen (Rachen- Nasen- und Mundhöhle), die zusammen mit allen sich darin befindlichen Artikulationsorganen als supra-

¹¹ Mikołajczyk (2006:47) versteht unter dem Begriff Sprechapparat „alle Organe im menschlichen Körper, die aktiv oder passiv an der Bildung von Sprachlauten beteiligt sind“. Der so aufgefasste Begriff des Sprechapparates kann in der Vielfalt der gängigen Definitionen am einfachsten und zugleich präzise genug erscheinen.

¹² Schecker (<http://www.neurolabor.de/script4-Planung/scriptA.htm>) behauptet: „Sicherlich nicht zufällig befindet sich die Region, die für die Sprechmotorik zuständig ist, in derselben Hemisphäre wie die Region, welche für die Feinmotorik der Hände und Füße zuständig ist - ist doch die artikulatorische Motorik die bei weitem komplizierteste motorische Leistung, die Menschen vollbringen“

¹³ Nach Pompino-Marschall (1995:35) erzeugen Frauen Schallwellen von ca. 230Hz, Männer – ca. 120Hz, Säuglinge – ca. 400Hz.

¹⁴ Für Ramers (2001:12) gibt es drei Phasen der Lautbildung: 1) Atmung (Initiation), 2) Phonation (Stimmbildung) und 3) Artikulation im engeren Sinne.

Pompino-Marschall (1995:17) spricht „in Hinblick auf das akustische Resultat“ über drei sog. Funktionskreise: (1) Initiator – Atmung, (2) Generator – Phonation und (3) Modifikator - Artikulation

¹⁵ siehe von Essen (1979:39ff), Pompino-Marschall (1995:31ff) Mikołajczyk (2006:50ff): genaue Beschreibung der Kehlkopffunktion sowie aller Einstellungen der Stimmbänder.

glottale Sprechorgane bezeichnet werden (vgl. Mikołajczyk 2006:54f). In der Rachenhöhle, die für den entstandenen Schall als einer Art Resonanzraum anzusehen ist, wird der im Kehlkopf erzeugte Klang verstärkt. Geht demnächst der meiste Luftstrom beim gesenkten weichen Gaumen durch die Nasenhöhle, so werden *Nasallaute* artikuliert. Ansonsten entstehen beim durch die Mundhöhle entweichenden Luftstrom und infolge des gehobenen Gaumensegels *orale Laute*. Im Ansatzrohr, wie auch die drei o. g. Räume genannt sind, wird die Artikulation vollzogen, worauf die mitspielenden passiven und aktiven Artikulatoren¹⁶ der Mundhöhle den ausströmenden Luftstrom zu konkreten hörbaren Lauten modifizieren. Der jeweilige Laut entsteht nämlich dort, wo sich der aktive maximal dem passiven Artikulator nähert¹⁷. Demnach lässt sich jeder wahrnehmbare Laut akustisch als eine bestimmte Kombination der Einstellungen und Bewegungen von Sprechorganen auffassen¹⁸. Mikołajczyk (2006:121) bezeichnet diese Aktivität der Sprechwerkzeuge, die zur Entstehung der Sprachlaute führt, *Artikulation im engeren Sinne*. Da die o. g. Einstellungen und Bewegungen der Sprachorgane für alle natürlichen Sprachen unterschiedlich sind¹⁹, gibt es auch für alle Sprachen verschiedene, immanente Lautsysteme. In der Tat stellen die hervorgebrachten Sprachlaute relevante und zugleich redundante Erscheinungen dar, die funktional gesehen, den abstrakten Einheiten und zwar den Phonemen (vgl. von Essen 1979:67f) zugeordnet werden können. Mit der Untersuchung und Beschreibung der Sprachlaute sowie mit ihrer Produktion befasst sich ein Teilbereich der Sprachwissenschaft und zwar Phonetik²⁰, die sowohl Sprachwahrnehmung als auch Sprachproduktion unter mehreren Aspekten untersucht.

Da sowohl die Hörorgane als auch der Sprechapparat eine kommunikative Hilfsfunktion gegenüber den im Gehirn befindlichen Sprachzentren ausüben und somit als Kanäle für die Realisierung der ihnen zugeordneten Aufgaben zu betrachten sind, kommt man zusammenfassend zu folgender Konstatierung:

„Jede (fremd-)sprachliche Aufnahme von Informationen sowie auch jede Erzeugung von (fremd-) sprachlichen Informationen endet und beginnt im menschlichen Sprachzentrum, wo sie nach den festgelegten Gesetzmäßigkeiten bezüglich der bestimmten Strukturen dekodiert oder kodiert werden (können)“. (Szciodrowski 2009a:183)

¹⁶ unter den passiven Artikulatoren versteht man in der artikulatorischen Phonetik sämtliche oberen, also in der Regel unbeweglichen Sprechorgane. Als aktive Artikulatoren sind dagegen untere, also bewegliche Sprechorgane, die neben der Unterlippe praktisch nur noch einzelne Teilbereiche der Zunge bedeuten, anzusehen.

¹⁷ Nach den passiven Artikulatoren bestimmt man dann Artikulationsstelle und nach den aktiven Artikulatoren das artikulierende Organ. Siehe genaue Auflistung der Artikulationsstellen sowie Artikulationsorganen bei Mikołajczyk (2006:57)

¹⁸ die typischen Einstellungen der Sprechorgane, die einer Gruppe von Lauten eigen sind, lassen die Sprachlaute entsprechend klassifizieren: vgl. Pompino-Marschall (1995:172ff), Mikołajczyk (2006:60ff),

¹⁹ Diese Artikulationsspezifika wird in der Fachliteratur allgemein als Artikulationsbasis bezeichnet: vgl. von Essen (1979:71), Mikołajczyk (2006:121)

²⁰ im Gegensatz zur Phonetik befasst sich Phonologie mit der Sprachfunktion der vorerwähnten Phoneme.

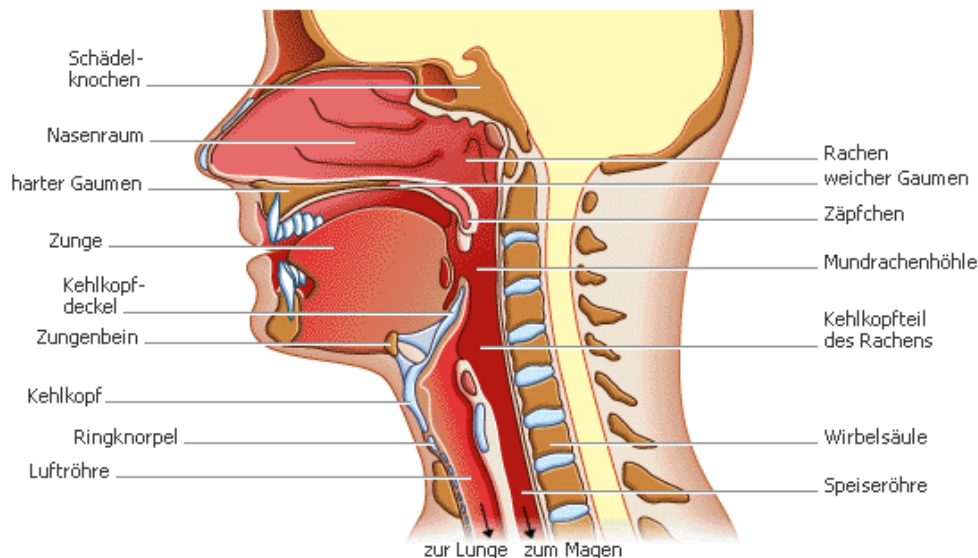


Abb. 1-4: Sprechapparat – Kehlkopf und supraglottale Sprechaorgane
(Quelle: <http://de.encarta.msn.com/encnet/RefPages/RefMedia.aspx?refid=461550417&artrefid=761559653&pn=3&sec=-1>)

Die beiden oben genannten Intrakanäle (audio-neuronaler und neuronal-artikulatorischer) sind den Sprachzentren im Gehirn untergeordnet und lediglich für die Aufnahme und Übertragung der Sprachsignale verantwortlich, weil sie als einer Art Leitungseinrichtungen für die Übermittlung der zu entschlüsselnden bzw. verschlüsselnden Informationen fungieren (vgl. Szczodrowski 2009a:186ff.).

1.1.2 Kognitive und soziale Voraussetzungen des Erstspracherwerbs

Der kindliche Spracherwerb wäre auch im phonologischen Bereich ohne Mitspiel von kognitiven Faktoren wie auch ohne eine Möglichkeit, soziale Interaktionen einzugehen, kaum vorstellbar. Für eine vollständige Sprachbeherrschung sind nämlich neben den Formalien auch noch unter anderen „Konzepte für die Ableitung von Wort- und Satzbedeutungen“ (Penner 2006:37) erforderlich. Die Denk- und Wahrnehmungsfähigkeiten ermöglichen dem Kind gleich nach der Geburt eine Segmentierung des menschlichen Sprachstroms (Unterscheidung zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Geräuschen) und später auch Begriffe zu entwickeln und zu verarbeiten (vgl. Dietrich 2007:87). Penner (2006:39) führt folglich an, dass Säuglinge aufgrund der rhythmischen Strukturen zwei verschiedene Sprachen voneinander unterscheiden können. Darüber hinaus nehmen sie einen Unterschied zwischen betonten und unbetonten sowie kurzen und langen Silben wahr und erkennen verschiedene Betonungsmuster in ihrer Muttersprache (vgl. Penner 2006:39). In Verbindung mit dem frühen Spracherwerb steht nach Penner (2006:40) auch die „taktil-kinästhetische Sinnesmodalität“, oder einfach Tastsinn genannt, der zur Entwicklung der sensomotorischen Fähigkeiten einen wesentlichen Beitrag leistet und postnatal das Sehen und Hören beeinflusst.

Während die biologischen Voraussetzungen des Erstspracherwerbs, somit also auch die auf das Gehirn und die neurologischen Prozesse zurückzuführenden Denk- und Wahrnehmungsfähigkeiten als die dem Menschen immanenten Faktoren des Spracherwerbs zu betrachten sind, so üben soziale Interaktionen als äußere Faktoren einen Einfluss auf den Menschen aus. Von Geburt an ist ein Kind sozialen Kontakten und den damit verbundenen sprachlichen Inputs ausgesetzt, die die Entwicklung der Sprache im phonologischen Bereich bedingen und eine spätere Kommunikation enorm fördern (vgl. Dietrich 2007:88). Ein kontinuierlicher Einfluss der nächsten Umgebung lässt bei jedem Kind mit der Zeit bestimmte pragmatische Fähigkeiten (vgl. Klann-Delius 2008:44) zu komplexen sprachlichen Handlungen entwickeln, die dann in Form von eigenständigen Äußerungen oder Dialogen zum Ausdruck kommen. Fehlt es an einem Kontakt und den Interaktionen mit Bezugspersonen, so kann auch der Spracherwerb nicht zustande kommen, denn das Kind lernt den Klang der Sprache, ihr Lautsystem, Wörter oder syntaktische Regeln nicht kennen, wofür wohl die sog. Wolfskinder das beste Beispiel sind.

1.1.3 Die Sprach- und Sprechstörungen

Pathologische Formveränderungen der Sprache umfassen neben den Lese-Schreib-Schwierigkeiten und Sprachentwicklungsstörungen so genannte *Aphasien*, die sich in erster Linie auf die mündliche Sprachform beziehen und somit auch die artikulatorisch-motorischen Fähigkeiten beeinträchtigen. Sie können sowohl angeboren sein als auch im späteren Leben erworben werden. „Aphasien sind zentrale Sprachstörungen, die linguistisch als Beeinträchtigungen in den verschiedenen Komponenten des Sprachsystems (...) zu beschreiben sind (...) und die als Folge einer Erkrankung des ZNS auftreten“ (Huber 1997:80f.).

Die Aphasien kommen meistens in Form von mehreren, gleichzeitig auftretenden Symptomen vor, die als Symptomenbündel einer Art Aphasie-Syndrome darstellen denen heutzutage jedoch weniger Bedeutung zugemessen wird als früher. Als erworbene Sprachstörungen gehen die Aphasien meistens auf neurologische Erkrankungen wie etwa Infarkte, Tumore, Entzündungszustände im Hirnbereich zurück, aus denen mehr oder weniger selektive Schädigungen der Sprachfunktionen resultieren. Wenn die Sprachfunktion im produktiven Bereich beeinträchtigt wird, so hat man mit der Broca-Aphasie zu tun. Die Kranken zeigen enorme Probleme bei der Artikulation der ganzen Wörter und generieren stark verkürzte, grammatisch vereinfachte und zerhackte Sätze, da sie einen wesentlich beschränkten Kurzzeitspeicher haben. Verben und Substantive werden in der Regel ungebeugt verwendet und Funktionswörter wie Artikel oder Präpositionen bleiben ganz ausgelassen (vgl. Herrmann/Fiebach 2007:102). Die neusten Befunde und Untersuchungen haben dagegen erwiesen, dass Broca-Aphasiker außer

der Produktionsstörung auch Probleme bei der perzeptiven Verarbeitung grammatischer Informationen haben. So wird vermutet, dass Broca-Aphasiker ein zentrales Problem der Syntaxverarbeitung haben, das sich auch auf das Produzieren und Verstehen der Sprache auswirkt (vgl. Herrmann/Fiebach 2007:102).

Im Gegensatz zur nicht flüssigen Broca-Aphasie wird die Wernike-Aphasie als flüssige Sprachstörung angesehen, da der Kranke nach wie vor flüssig ohne auffallende Beeinträchtigung artikulieren kann. Er weist dagegen ein erhebliches Defizit beim Sprachverständnis auf. Dieses Defizit ist meistens auf Mängel in der Semantik zurückzuführen, aber auch durch die Probleme in der korrekten phonetischen Analyse der wahrgenommenen Sprache verursacht, so dass die einzelnen Wörter oft nicht identifizierbar sind²¹. Die Kranken setzen die einzelnen Phoneme nicht korrekt zu Wörtern zusammen (vgl. Herrmann/Fiebach 2007:102).

Zu relativ leichten Aphasieformen gehört die amnestische Aphasie, bei der der Patient an einer Wortfindungsstörung leidet, während alle anderen Sprachkomponenten intakt bleiben. Als eine Abart also Paraphasien der amnestischen Aphasie sind semantische und phonematische Paraphasien angesehen. Wenn die erstere mit Verwechslung eines Wortes bei der Wortwahl zusammenhängt, so bezieht sich die letztere auf Entstellungen der Lautstruktur und kann nach Albert (www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_neu/selbst.html) mit der Wernicke-Aphasie zusammenkommen.

1.2 Die theoretischen Ansätze des Erstspracherwerbs

Der Erstspracherwerb wurde bis heute durch mehrere theoretische Ansätze erklärt. Je nach der Hinsicht wird in diesen Ansätzen entweder die Bedeutung der Erfahrung (Behaviorismus), Entfaltung angeborenen Sprachwissens (Nativismus), intellektuelle Entwicklung des Menschen (Kognitivismus) oder ein gewisses Interaktionsgefüge (Interaktionismus) in Vordergrund gestellt. Der kindliche Erstspracherwerb lässt seit vielen Jahren die strittige Frage nach der Rolle der Erfahrung gegenüber angeborenen Fähigkeiten aufkommen und führt immer wieder zu einer Auseinandersetzung²² zwischen Empiristen und Rationalisten. Wie Wode (1988:1) bemerkt, kommt keiner der uns überlieferten Ansätze „ohne die Annahme der angeborenen Fähigkeiten aus. Es geht lediglich darum, wie viel und welche Art von Wissen über Sprache als angeboren angenommen wird“, wobei das Problem nicht nur den L1 sondern auch einen natürlichen L2-Erwerb anbetrifft.

²¹ Isolierte Schwierigkeiten in der Sprachproduktion oder Sprachwahrnehmung weisen nicht unbedingt auf eine Aphasie hin, denn sie können durch reine Artikulationsstörung (Dysarthrie)²¹ oder Probleme des Verstehens von gesprochenen und geschriebenen Wörtern (Worttaubheit und Alexie) bedingt sein.

²² Nach Wode (1988:46) lässt sich dieser Zwist bis in die Antike zurückverfolgen. Die Empiristen vertreten die Meinung, dass nur das Beobachtbare als wissenschaftlich gilt, während für die Rationalisten auch Ideen, Hypothesen, Schemata oder mentale Mechanismen einen wissenschaftlichen Wert haben.

In der neueren Spracherwerbsforschung wurde erneut eine Debatte über Erfahrung und angeborene Fähigkeiten im Spracherwerb zwischen den empirisch vorgehenden Psychologen, Skinner und Piaget einerseits und den Anhängern der rationalistischen linguistischen Ansätzen von Chomsky andererseits ausgelöst. Laut Wode (1988:46f.) ist an der Diskussion der Fakt symptomatisch, dass der Erstspracherwerb bei keinem der drei o. g. Forscher im Mittelpunkt der Untersuchungen stand und lediglich indirekt auf gewisse Einsichten über Spracherwerb schlussfolgert wurde. Skinner übertrug seine Theorie aus Tierexperimenten auf das Sprachverhalten der Menschen, Chomsky arbeitete an der Struktur der Sprache und nebenbei leitete er auch Schlussfolgerungen auf Erstspracherwerb ab und selbst Piaget interessierte der Erwerb einer Erstsprache, den er als solchen nie untersucht hat, relativ wenig. Im Folgenden werden verschiedene Voraussetzungen des (phonologischen) Erstspracherwerbs dargelegt, je nach dem, wie die Gesichtspunkte der jeweiligen Forscher waren.

1.2.1 Der behavioristische Ansatz

Dem behavioristischen Ansatz des Spracherwerbs liegt die Theorie von Skinner zugrunde, der in seinem Buch *Verbal Behavior* (1957) eine These stellt, dass sich das menschliche Verhalten auf die Reiz-Reaktionsbeziehungen zurückführen lässt²³. Das Kind kommt auf die Welt wie eine *tabula rasa*, also ohne irgendwelche sprachlichen Prädispositionen. Bei der Analyse und Erklärung von Verhalten ist jeder Bezug auf subjektive Erfahrungen, die in der traditionellen Psychologie zwischen Wahrnehmung und Verhalten liegen, nicht akzeptabel. Skinner erklärt die Sprache und den Spracherwerb als eine komplexe Angewohnheit, die mit den Jahren jeder Mensch gewinnt, indem er verbal auf die außersprachliche Wirklichkeit reagiert. So wird ein Mensch laut Skinner seine Bewunderung ausdrücken, wenn er z.B. ein schönes Gemälde erblickt²⁴. Demgemäß wird er also immer wieder - durch erfolgte Reize „gezwungen“ - einen Sprechakt zu tätigen. Man muss dazu nicht auf eine besondere Art und Weise befähigt sein, um die Sprache und ihr Lautsystem zu beherrschen. So wie eine Ratte einen Hebel drücken lernt, um ihr Futter zu bekommen, so beherrschen nach Skinner auch die Menschen prosodische Eigenschaften und Sprachlaute, um kommunizieren zu können. Die Sprachfähigkeit ist für Skinner ein Ergebnis von einem Lernprozess, der in Bedingungen einer Sozialisation der Menschen abläuft, also durch Kontakte mit anderen Menschen und Anpassung an herrschende Denk- und Sprachmuster erfolgt und dadurch bestimmte Sprachangewohnheiten ge-

²³ vgl. Roth (2001:27): Die Reiz-Reaktionsbeziehungen werden nach Skinner durch Prozesse der operanten Konditionierung (Versuch-und-Irrtum-Lernen, Verstärkungslernen) hergestellt

²⁴ vgl. Aitchison (1991:18f.): Skinner bezeichnet derartige Lernmethode als „operant conditioning“. Der Lernende stellt immer wieder Versuche an und falls er einen Fehler begeht, erfolgt ein erneuter Versuch bis die richtige Lösung gefunden wird.

winnen lässt. Die (lautlichen) Sprachreize seitens der Mitmenschen und die darauf folgenden Reaktionen werden mit der Zeit immer stärker bis zur Erreichung einer hohen phonetischen Kompetenz.

Wie Roth (2001:27f.) bemerkt, reifte aber mit der Zeit bei vielen Psychologen und Sprachwissenschaftlern die Einsicht, dass der rein behavioristische Ansatz des Spracherwerbs unzureichend ist, um so komplizierte Prozesse so vereinfacht zu erklären. Chomsky hat Skinner vorgeworfen, dass er seine Experimente an Ratten willkürlich auf menschliche Sprache bezieht, wobei er den Sprachbegriff falsch versteht. Darüber hinaus meint Chomsky, dass laut Skinners Theorie in manchen Fällen auch grammatische inkorrekte Äußerungen zu erwarten wären (vgl. Aitchison 1991:21f.).

1.2.2 Der nativistische Ansatz

Laut Chomsky(1972a:100f.), dem Hauptkritiker des behavioristischen Ansatzes des Spracherwerbs und dem Hauptvertreter des Nativismus zugleich, ist „das Vorhandensein von Grammatik das entscheidende Merkmal der menschlichen Sprache“ (Roth 2001:73). Das Kriterium der Grammatikalität, dh. Laute, Silben und Wörter miteinander frei zu kombinieren, lässt Chomsky die menschliche Sprache von der Kommunikationsweise der Tiere unterscheiden²⁵. Nach Chomsky kommt der Mensch zur Welt mit einem genetisch festgelegten Verstand und Wissen, wozu unter anderen auch eine universelle Grammatik zählt, die den Menschen unabhängig davon, wo er geboren ist, eine beliebige Sprache beherrschen lässt. Sprache bedeutet für ihn „kein unmittelbar gegebenes empirisches Faktum, sondern zunächst ein potenziell reales Objekt“ (Bierwisch 1966:106). Den sprachlichen Äußerungen (Performanz) liegt nämlich das Sprachsystem (Kompetenz) zugrunde, dessen Gebrauch eine enorme Kreativität kennzeichnet: Aus einer endlichen Menge von Regeln lässt sich eine unendliche Anzahl von Äußerungen erzeugen (vgl. Klann-Delius 2008:58). Für Chomsky ist ein Erstspracherwerb ein autonomer und auf einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus fußender Reifungsprozess, der eine enorm schnelle Sprachentwicklung des Kindes auch im phonologischen Bereich fördert (vgl. Bußmann 1990:702f.).

Gewisse Begabungen, Fähigkeiten, darunter auch bestimmte Spracherkenntnisse – von Chomsky Universalien genannt (vgl. Bußmann 1990:819f.) - sind natürlich und angeboren sowie im Gehirn des Menschen so tief verankert, dass die Umwelt lediglich wie ein Auslöser dieser angeborenen Sprachfähigkeiten wirkt, ohne jedoch einen ausschlaggebenden Einfluss auf die Sprache auszuüben. Wie Aitchison (1991:131) bemerkt, ist Chomsky der Meinung,

²⁵): Dieses freie Kombinieren von Lauten, Silben oder Wörtern bezeichnet Chomsky (1972a:100) als ein schöpferisches Handeln und eben dieser schöpferische Aspekt der (Umgangs)Sprache hebt die menschliche Sprache von den Kommunikationssystemen der Tiere hervor.

dass dieser angeborene Spracherwerbsmechanismus den Kindern beim Spracherwerb ermöglicht, betreffs der anzueignenden Sprache immer wieder Hypothesen aufzustellen, die laufend ausgewertet werden. Die Universalgrammatik, die aus allgemeinen und abstrakten Prinzipien besteht, lässt ein Kind nicht nur muttersprachliche syntaktische Sprachmuster aus der gesprochenen Sprache heraushören, sondern vor allem aus einer gegebenen endlichen Anzahl von Einheiten (Wörtern) beinahe eine unendliche Anzahl von Äußerungen generieren.

Nach Klann-Delius (1979:56f.) wird unter der Universalgrammatik im Sinne von Chomsky „die mentale Repräsentation eines Systems von Prinzipien, die die Klasse der natürlichen erlernbaren Sprachen definieren“, verstanden und der „Spracherwerb lässt sich als ein Zusammenspiel von UG-Prinzipien und konkreter sprachlicher Erfahrungen ansehen“ (Klann-Delius (1979:56). Angesichts des Obigen entwickelte Chomsky im Jahre 1971 ein sog. Language-Acquisition-Device-Modell (LAD, später auch LAS – Language Acquisition System), das aus seinem Hypothesenmechanismus, Hypothesenauswertung und Sprachuniversalien besteht und das ganzheitliche kindliche Spracherwerbsmodell erklärt (vgl. Aitchison 1991:132f). LAD stand ausdrücklich in Opposition zu den früheren, vor allem aus dem Anfang des XX. Jhs. stammenden Theorien, dass Kinder hinsichtlich des Spracherwerbs auch im phonologischen Bereich als „unbeschriebenes Blatt“ auf die Welt kommen.

Laut Aitchison (vgl. 1991:133f) könnte man bei Chomskys Theorie ziemlich gewählt vorgehen und seine Ideen nicht unbedingt als ein ganzes Paket annehmen, denn einige Punkte seiner Spracherwerbtheorie lassen mindestens einen bestimmten Zweifel aufkommen. Man müsste sich nämlich eine Frage stellen, ob es für richtig befunden werden kann, dass ein Kind im Spracherwerb Sprachregeln internalisiert und ob es auch Hypothesen aufstellt, wenn es eigene Laute und Äußerungen hört (vgl. Berko 1958:150ff.).

1.2.3 Der kognitivistische Ansatz

In den kognitivistischen Modellen werden die Spracherwerbsprozesse in einer engen Verbindung an die kognitive Entwicklung des Kindes, die sich durch Interaktionen mit der Umwelt vollziehen, erklärt. Solch ein Spracherwerbskonzept wurde im XX. Jh. von dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget präsentiert. Laut Piaget (nach Wode 1988:2), der einen engen Zusammenhang zwischen einer Entwicklungsphase und der Denkweise der Menschen sieht, weisen Kinder im Laufe ihrer intellektuellen Entwicklung eine gewisse Aktivität auf, der ein konstruktives Verhalten zugrunde liegt, und vermögen mit der Zeit mit den Objekten ihrer Umwelt umzugehen. In diesem Sinne erfolgt bei Piaget auch der Erstspracherwerb, da intellektuelle und sprachliche Entwicklung in einem hohen Grade miteinander zusammenhängen. Jeder Mensch läuft vier Entwicklungsphasen durch und sammelt Erfahrungen durch kognitive

Assimilation²⁶ sowie Akkomodation²⁷, wodurch zwei Anpassungsweisen (Adaptionen) an die Umwelt zu verstehen sind und zwischen denen ein Gleichgewicht (Äquilibration) (vgl. Piaget 1972:192) zu herrschen hat. Nach Zimbardo/Gerrig (1999:463) betrachtete Piaget die Assimilation und Akkomodation folgenderweise:

„Die Assimilation bewahrt und erweitert das Bestehende und verbindet so die Gegenwart mit der Vergangenheit und die Akkomodation entsteht aus Problemen, die die Umwelt stellt, also aus Informationen, die nicht zu dem passen, was man weiß und denkt“ (Zimbardo/Gerrig 1999:463)

Die Entwicklungsphasen, die aufeinander aufbauen, sind universell, d.h. sie kommen in allen Kulturkreisen und in allen Sprachen vor, sind altersbezogen, obwohl individuelle Abweichungen durchaus möglich sind, und der Übergang von der einen zu der anderen Stufe erfolgt fließend. Sprache gilt für Piaget als eine der vielen möglichen Repräsentationsmöglichkeiten, wobei das Besondere an der Sprache gegenüber den anderen Ausdrucksmitteln darin besteht, dass sie in sozial-konventioneller Weise repräsentiert (vgl. Klann-Delius 2008: 99) und „ein System von kognitiven Werkzeugen (Beziehungen, Klassifizierungen usw.) im Dienste des Denkens“ (Piaget/Inhelder 1977:67) absichert.

Piaget sieht den Spracherwerb, der sich parallel zur intellektuellen Reifung vollzieht, rein holistisch an, er lehnt jegliche behavioristische Ansätze ganz ab und als angeboren betrachtet er „only the functional mechanisms permitting the organization of the child’s interaction with the environment“ (Karmiloff-Smith 1979:5).

Die strikte Sprachentwicklung und somit eine Aneignung der Sprache hängt bei Piaget mit ihrer Repräsentations- und Symbolfunktion zusammen, die in der ersten, sensomotorischen Entwicklungsphase in Form einer Nachahmung oder Spiels beginnt (vgl. Klann-Delius 2008:108). Das sprachliche Symbol liefert eine Voraussetzung und zugleich Vorstellungen, die dann ermöglichen, durch Assimilation bzw. Akkomodation Schritt für Schritt die Sprache zu erwerben. Im zweiten Stadium der sensomotorischen Entwicklungsetappe erfolgt „das Stadium der sporadischen Nachahmung (...) und (...) ein Ton löst, wenn er dem Lallrepertoire des Kindes entspricht, eine ihm entsprechende Lautierung aus“ (Klann-Delius 2008:108). Durch solch eine Nachahmung und Anpassung (Assimilation bzw. Akkomodation) vollzieht sich beim Kind in dieser sowie auch in den weiteren Nachahmungsstadien Aneignung des phonologischen Systems der Sprache. Obwohl die Nachahmung keinen systematischen Cha-

²⁶ Piaget 1995:21: „Kognitive Assimilation bedeutet, dass ein Gegenstand in bereits gebildete Verhaltensschemata einbezogen wird“. Die Umwelterfahrung wird somit in ein beim Kind bestehendes Schema eingeordnet (assimiliert).

²⁷ Kognitive Akkomodation nach Piaget versteht sich als Anpassung eines Schemas an eine Situation, wobei sie von diesem Schema nicht zu bewältigen ist. Die Akkomodation kommt dann vor, wenn die Assimilation wahrgenommene Sachverhalte nicht zu bewältigen vermag.

rakter zeigt und diese Vorformen der Laute lediglich in Anwesenheit des Erwachsenen, der die Musterlaute hervorbringt (vgl. Piaget 1969b:29), auftreten, bemüht sich das Kind, solch eine Verhaltensweise aufrechtzuerhalten. Der respondierende Erwachsene spielt dabei ebenso relevante Rolle und fördert bei dem Kind enorm die Aneignung des Lautsystems durch Akkomodation, also Anpassung der Artikulationsweise an das bestehende Lautsystem (vgl. Klann-Delius 2008:109).

In dem dritten Nachahmungsstadium weist das Kind bereits weitgehende Fähigkeiten der Imitation der Lautmuster auf, obwohl es nur bekannte Modellaute reproduziert. In weiteren Stadien der Sprachentwicklung beginnt das Kind neue akustische Muster nachzuzahlen, was mit der Zeit immer systematischer erfolgt. Durch weitere Akkomodation, „die dahin tendiert, die Schemata in Funktion des Objektes zu modifizieren“ (Piaget 1969b:75), imitiert das Kind immer neue Laute und Artikulationsbewegungen, „erfindet neue Mittel durch mentale Kombinationen“ (Klann-Delius 2008:109) und ist imstande, die Laute mit Zeitverzögerung nachzuzahlen. Dietrich (2007:113) weist auf eine Grundannahme hin, dass die Sprachentwicklung beim Kind und vor allem die Artikulationsprozesse einer allgemeinen motorischen und sozialen Intelligenz ähneln, da sie ebenfalls motorische Aspekte aufweisen. Parallel zu der Intelligenzentwicklung geht nach Piaget auch der Spracherwerb in anderen Bereichen vor allem im Wortschatz und im Syntaxbereich voran, da sowohl die Repräsentation als auch die Unterscheidung der Zeichen und des Bezeichneten in den Gesamtkontext der sensomotorischen Entwicklungsphase eingefügt wird.

1.2.4 Der interaktionistische Ansatz

Der interaktionistischen Erklärung des Spracherwerbs liegt eine Annahme zugrunde, dass der Mensch von Geburt an einen Kontakt zu anderen Mitmenschen anstrebt und mit einem Bestreben nach Austausch ausgestattet ist (vgl. Klann-Delius 1999:136). Die Bezugspersonen des eine Sprache erwerbenden Kindes sind Erwachsene, die über eine unbewusste Kompetenz verfügen, „diese Interaktionen mit dem Kind auch sprachlich zu gestalten“ (Dietrich 2007:117). Nicht nur die soziale Umwelt beeinflusst das Kind, sondern auch das Kind kann auf die Erwachsenen durch sein Verhalten Einfluss nehmen (vgl. Papousek/Papousek 1989: 465ff.), wodurch ein spezifisches korrespondierendes System hergestellt wird. Damit wird betont, dass man nur in konkreten Situationen eine Sprache beherrschen kann, und zwar, wenn entsprechende soziale Strukturen mit eigener Sprache bestehen. Der Lerner muss somit soziale Konventionen und seine Rolle verstehen. Je nach Spracherwerbstyp unterscheidet Wode (1993:4) verschiedene Interaktionen des Spracherwerbs: Eine Relation zwischen Kind

und Mutter scheint für den L1-Erwerb und eine Relation zwischen Schüler und Lehrer für den L2-Erwerb von Bedeutung zu sein.

Der Spracherwerb in den interaktionistischen Modellen lehnt ein angeborenes sprachliches Wissen ab, denn „we come initially equipped, if not with a theory of mind, then surely with a set of predispositions to construe the social world in a particular way“ (Bruner 1990:73). Die Grundlagen für solch ein Denkhorizont hat bereits in den 30er Jahren des XX. Jhs. Wygotski geschaffen, der eine Sozialität des Kindes und seiner Entwicklung betonte.

Ein Säugling verfügt, wie mittlerweile bekannt ist, über eine Reihe von Kompetenzen wie visuelle und auditive Wahrnehmung oder Vokalisation. Bereits 12 Tage nach seiner Geburt kann er auf Zungenherausstrecken, Mundöffnen oder Lippenvorschieben, also typische Artikulationsbewegungen der Erwachsenen mit gleichen imitativen Bewegungen reagieren (vgl. Meltzoff/Moore 1977:75f.). Stern (1992:78) führt folglich an, dass Säuglinge auch konkrete Laute mit typischen Mundbewegungen assoziieren können. Papousek/Papousek (1989:475) haben ein interaktionistisches systemtheoretisches Entwicklungssystem des Lauterwerbs entwickelt, laut dem „die Eltern in ihrer besonderen Sprechweise eine dem kindlichen Wahrnehmungsvermögen angepasste lautliche Reizumwelt“ (Klann-Delius 2008:157) bieten. Die Eltern liefern dem Kind einfach „ein Modell für den spielerischen Umgang mit der Stimme“ (Klann-Delius 2008:158) und auf diese Art und Weise macht sich das Kind sowohl mit den Sprachlauten als auch mit der Sprachmelodie, Betonung, Intensität und sonstigen prosodischen Eigenschaften der Sprache vertraut. Durch weitere Stimulierungen wird dem Kind ein gewisser Nachahmungsrahmen²⁸ geschaffen²⁹, innerhalb dessen es die wahrgenommenen Sprachmuster mit eigenen Vokalisierungen vergleichen und verbinden kann. Diese elterliche Unterstützung verläuft zwar in einem hohen Grade intuitiv, ist aber immer auf die Zielsprache (Muttersprache) bezogen.

Bruner (1987:70) bemerkt, dass es die Mutter ist, die als „eine viel anspruchsvollere, wenn auch weiterhin wohlwollend interpretierende Gesprächspartnerin“ gilt und „sobald die Kinder ihr Verständnis zu erkennen geben, dass Laute Bedeutung haben, beginnen Mütter Äußerungen als bedeutungshaltig aufzufassen und das Kind zu ermuntern und verständliche und oder nicht konventionelle Formen zu verbessern“ (Bruner 1987:70). Da zwischen der Mutter und dem Kind eine starke emotionale Bindung vorhanden ist, ist die Sprache in dieser Phase als ein Teil der affektiven Kommunikation anzusehen (vgl. Locke 1995:289).

²⁸ Laut Klann-Delius (2008:158) spielt die Nachahmungsfähigkeit auch die gleiche Rolle beim Erwerb des Wortschatzes.

²⁹ Papousek/Papousek (1989:477) bemerken dazu, „Unabhängig davon, ab wann das Kind zu eigenen Nachahmungsleistungenfähig ist, gewinnt es dank des elterlichen Nachahmungsrahmens regelmäßig Gelegenheit, seine eigenen Laute mit vorausgehenden Modelllauten und nachfolgenden Imitationslauten der Eltern zu vergleichen und sie ihnen anzugleichen.“

Mit der Zeit vollzieht sich auch ein Übergang von den phonetisch konsistenten und prälexikalischen Formen zu echten Wörtern (vgl. Bates 1987). In dem zweiten und in weiteren Sprachentwicklungsstadien werden Ereignisse mit Wörtern, Liedern, Spielen oder durch soziale Rituale repräsentiert, wodurch Elemente der Sprache etabliert und weiterentwickelt werden. Im dritten, narrativen Stadium konstituiert sich die Sprache als Symbolsystem und das Kind braucht zu kommunizieren und seine Erfahrungen auszutauschen (vgl. Klann-Delius 2008:177). Der Lautsystemerwerb schreitet voran, auf den Lexikonerwerb, Erwerb pragmatischer Fähigkeiten sowie morpho-syntaktischer Regeln folgen, so dass das Kind ca. nach dem 10. Lebensjahr voll sprachlich ausgestattet ist (vgl. Klann-Delius 2008:174ff).

Betrachtet man nun all die oben erörterten theoretischen Ansätze des Erstspracherwerbs, so muss man gestehen, dass keines dieser Konzepte allein als das einzig richtige anerkannt werden kann. In jeder dieser Theorien findet man jedoch Gedanken, mit Hilfe derer der Erstspracherwerb im phonologischen Bereich mindestens teilweise erklärt werden kann.

1.3 Das Problem einer kritischen Periode des Erstspracherwerbs

Klann-Delius (2008:27) führt die Ansichten von Jakobson an, der die These vertrat, dass die vorsprachliche Entwicklung in keinem Verhältnis zur sprachlichen Entwicklung stünde und „dass Kinder zunächst systematisch alle Laute aller natürlichen Sprache ausprobieren, bevor dann ihr Lautrepertoire durch ihre Umgebungssprache beeinflusst wird“ (Klann-Delius 2008:27). Nach Lenneberg (1967:81) muss der menschliche Organismus in Vergleich zu Tieren in seiner biologischen Entwicklung eine Anpassung an Sprache erlebt haben, damit eine Sprachverwendung überhaupt möglich wird. Des Weiteren meint Lenneberg (1967:158ff.), für die Sprachentwicklung sei eine allgemeine Entwicklung des Menschen wichtiger als kognitive Faktoren oder Erfahrung. Im ca. 2. Lebensjahr beginnt die Zeit, in der der Spracherwerb durch eine der Hemisphären - in der Regel durch die Linke - schrittweise übernommen wird. Es ist auch ein optimaler Zeitraum, in dem parallel zu einer fortschreitenden Hirnreifung der Erstspracherwerb beginnt und mit Ablauf des Pubertätsalters abgeschlossen wird. Lenneberg betrachtet es als eine kritische Periode, nach der ein Spracherwerb wesentlich schwieriger fällt (vgl. Aitchison 1991:79). Für Krashen (1973) endet die Lateralisierung bereits im Alter von ca. 5 Jahren und damit endet der Grenzwert für einen Erstspracherwerb viel früher. Als Nachweis dafür, dass eine kritische Periode im Sinne von Lenneberg tatsächlich existiert, können die sog. Wolfskinder und der von Curtiss (1974:529) beschriebene Fall eines 14-jährigen Mädchens, Genie, gelten³⁰. Wode (1988:185) ist dagegen bei Untersuchung des

³⁰ Geni wurde von ihrem Vater ohne jeglichen Kontakt mit der Außenwelt und den anderen Mitmenschen festgehalten. Als sie wieder freigelassen wurde, musste sie erst bereits im Pubertätsalter, also nach Ablauf der kriti-

Lauterwerbs bei italienischen und deutschen Muttersprachlern zu dem Schluss gekommen, dass das Lautinventar im Alter von ca. 8 Jahren weitgehend fixiert ist. Nach Templin (1957) ist die Beherrschung des phonologischen Systems mit ca. 4 Jahren abgeschlossen, wobei alle vokalischen Phoneme bereits mit 3 Jahren angeeignet sind. Locke (1995) ist der Meinung, dass ein Kind im Alter von 7 Jahren bereits alle Laute seiner Muttersprache beherrscht hat. Eine interessante These stellt Sikorski (2005:43) auf, indem er die Meinung vertritt, dass eine Stabilisierung der muttersprachlichen Aussprache im ca. 6. Lebensjahr erfolgt, wenn der artikulatorisch schwierige Konsonant „r“ voll beherrscht worden ist. Die Beherrschung der Muttersprache in Bezug auf das Lautsystem soll nach dem Ende der sog. kritischen Periode laut Meinung vieler Psycholinguisten wesentlich schwerer fallen als vor dem Ablauf dieses Zeitraumes. Auch in Bezug auf die Beherrschung eines fremdsprachlichen Lautsystems lassen zahlreiche Sprachdidaktiker (vgl. Schlak 2006; Grotjahn 2005; Huneke/Steinig 1997) die Ideen der kritischen Periode gelten, worauf ausführlich im Kapitel 2.5.1 eingegangen wird.

1.4 Die Sprachentwicklung

Der Erstspracherwerb ist keine einfache Aufgabe, sondern ein komplexer und langwieriger Prozess. Wie Klein (1992:21) bemerkt, „beherrscht schon ein Kind in der Grundschule seine Sprache im Allgemeinen gut, aber viele Strukturen werden erst später gelernt“. Während die Phonologie relativ früh beherrscht wird, so nehmen die Beherrschung der grammatischen Strukturen und vor allem die Aneignung des Wortschatzes viel mehr Zeit in Anspruch. Der Spracherwerb verläuft auf drei grundsätzlichen Ebenen, die auch als Subsysteme der Sprache fungieren: phonologische Ebene, morphosyntaktische Ebene und Wortschatzebene. Während der Wortschatz einer Entwicklung sowie ständigen Veränderungen unterliegt und an der Morphosyntax nur noch gewisse Veränderungen beobachtbar sind, so weist Phonologie aus synchronischer Sicht keine Entwicklung bzw. eine Wandlung in einem sehr begrenzten Umfang. Im Laufe des Lebens kann man kaum phonologische Veränderungen an der Sprache erfahren. Daher wird Phonologie als geschlossenes System angesehen.

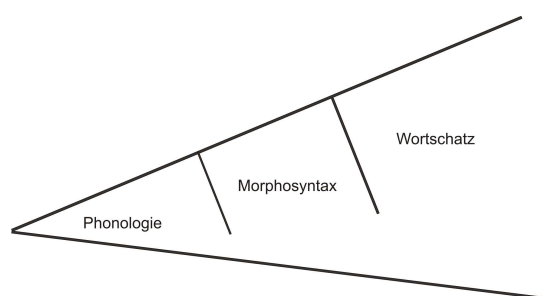


Abbildung 1-5: Subsysteme der Sprache nach Zabrocki

sehen Periode laut Lenneberg eine Sprache lernen. Obwohl ihr Gehirn neurologisch intakt war, konnte sie kaum noch die Sprache beherrschen.

Einer normalen durchschnittlichen Sprachentwicklung müssen einige Grundvoraussetzungen vorausgehen. Die Beherrschung des phonologischen Systems wäre ohne Hörwahrnehmung der Laute oder Bewegungsfähigkeiten der Sprechorgane nicht möglich gewesen. Genauso werden allgemeine Lernprozesse durch die geistige und kognitive Entwicklung des Menschen bedingt und gefördert. Am schnellsten wird das System der Ausdrucksebene, also Sprachlaute beherrscht. Die Sprachbeherrschung im Bereich der Morphosyntax endet mit ca. 12 Jahren (vgl. Klann-Delius 2008:43), der Wortschatzerwerb hat im Grunde genommen nie sein Ende. Als eine Zäsur, nach der der natürliche Spracherwerb wesentlich schwieriger ist, gilt in der Regel das Ende der Pubertätsperiode (vgl. Aitchison 1991:79).

1.4.1 Die Sprachentwicklung im Bereich der Phonologie

Die Beherrschung des phonologischen Systems gilt nach Wode (1988:185) mit ca. 7 Jahren als abgeschlossen. Für Krashen endet es, wie unter 1.2.5 angeführt wurde, noch früher. Geht man von diesem Standpunkten aus, so muss man einsehen, dass man sich innerhalb einer verhältnismäßig kurzen Zeit ein komplettes und motorisch sehr kompliziertes Subsystem (Lautsystem) der Sprache perzeptiv und produktiv aneignet, während die Beherrschung von anderen Subsystemen (Morphologie, Syntax) viel länger dauert, später abgeschlossen wird und einfach mehr Zeit in Anspruch nimmt³¹. Analog zu anderen Regularitäten des Spracherwerbs müssen auch in phonologischen Erwerbsprozessen passive und aktive Aspekte der Sprachaneignung unterschieden werden: phonologische Perzeption und Produktion.

Kochendörfer (2002:70) vertritt die Meinung, dass ein Säugling im Falle nur der Sprachperzeption, die ja eine Voraussetzung für spätere Lautproduktion ist, sowohl auf phonologischer als auch auf phonetischer Ebene schon mit Merkmalsausstattung³² auf die Welt kommt, was Kuhl/Meltzoff (1997:30f.) auch bestätigen. Die Hör- und Sprechorgane bilden sich zwar beim Kind im Mutterleib heraus und es kann noch vor der Geburt akustische Signale wahrnehmen, aber erst nach der Geburt beginnt die erste Phase des phonologischen Erwerbs. In den 80er Jahren des XX. Jhs. wurden auf EEG und MMN basierende Untersuchungsmethoden entwickelt, die unter anderen auch phonologische Sprachfähigkeiten der Säuglinge feststellen lassen³³. So ist ermittelt worden, dass bereits nach seiner Geburt ein Säugling menschliche Stimme von den anderen nicht-menschlichen Lauten und nach einigen weiteren Tagen die

³¹ Dieser zeitliche Vorsprung des phonologischen Systems soll unter anderen absichern, dass man im späteren Alter jedes neu gelernte Wort aus der Muttersprache problemlos aussprechen kann (vgl. Kochendörfer www.cortical-linguistics.de).

³² Unter Merkmalsausstattung wird eine Fähigkeit verstanden, distinktive Merkmale der Sprache wahrzunehmen.

³³ Im Rahmen der MMN-Untersuchungen werden signifikante Negativveränderungen der Spannungslage im Gehirn beobachtet.

Prosodie seiner Umgebungssprache (Muttersprache) von der der anderen Sprachen unterscheiden kann (vgl. Klann-Delius 2008:28). In dieser Lebensphase vernimmt der Säugling eher musikalische als linguistische Kategorien und daher sind vor allem Klang der Sprache, ihr Rhythmus, Akzentuierung, Melodie oder Sprechtempo von großer Bedeutung für eine weitere Sprachentwicklung. Perzeptiv vermag der Säugling in den ersten drei Monaten z.B. die Phoneme /b/ und /p/ sowie sprachspezifische Betonungstypen voneinander zu unterscheiden. In drei weiteren Monaten kann es schon seinen eigenen Namen sowie die meist wiederholten Grundwörter wie „Mama“ oder „Papa“ von anderen Wörtern unterscheiden und aufgrund der Pausierung und der prosodischen Merkmale die Satzgrenzen erkennen. Es ist zugleich auch die Zeit, wann die Kinder selbst mit der Lautproduktion beginnen. Die Lautproduktion, der die Lautperzeption notwendigerweise vorausgeht, ist ein Bestandteil einer allgemeinen Kindesentwicklung sowie Entwicklung seiner psychomotorischen und kognitiven Fähigkeiten. Sie ist auch als eine Art sozialer Anpassung des Kindes an die Umwelt anzusehen (vgl. Dietrich 2007:93). Etwa im 4. Lebensmonat beginnt die sog. vorsprachliche oder Lallphase, die von manchen Sprachforschern (vgl. Kainz 1943:6) als Vorbereitung zum eigentlichen Erwerb der Sprache angesehen wird. Zuerst werden konsonantische Phoneme [h, r, k] nachgeahmt (vgl. Dietrich 2007:94), dann folgen mittlere Vokale. Das Lautinventar wird zu dem Zeitpunkt infolge der Interaktionen mit Erwachsenen Schritt für Schritt immer weiter ausgebaut und dank der regelmäßigen Lautnachahmungsspiele erscheinen demnächst die ersten Reduplikationen der Silben (z.B. „dadadada“). Im 10. Lebensmonat beginnt langsam auf Basis eines Aufbaus vom rezeptiven Wortschatz das Sprachverständnis.

Die ersten Wörter, deren Lautform schon mit kommunikativer Funktion verbunden ist, werden etwa gegen Ende des 1. Lebensjahres artikuliert (Dietrich 2007:95). Insgesamt weist die Lautentwicklung der ersten drei Jahre nach Elsen (1999:50ff.) etwa 10 Entwicklungsstufen auf. Dietrich (2007:95) spricht hierzu über „mehrere parallel laufende Stränge von Ausdifferenzierungen“ und bemerkt er des Weiteren:

„die markantesten sind die folgenden: der konsonantische Strang von den vorderen zu den hinteren Konsonanten, von den Sonoranten über Liquide zu den Obstruenten, von den Plosiven zu den Frikativen. Der vokalische Strang von den mittleren und unteren zu oberen, vorderen und hinteren, von ungerundeten zu gerundeten und von einfachen Vokalen zu Diphthongen“ (Dietrich 2007:95)

Jakobson (1941:93) vertritt in seinem bekannten Werk *„Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze“* die Ansicht, dass der Lauterwerbsprozess „vom Einfachen und Ungegliederten zum Abgestuften und Differenzierten fortschreitet“. Wird z.B. als erster Vokal ein [a] beherrscht, so folgt darauf meistens ein [m], da beide Laute einen beinahe maximalen Kontrast darstellen. Die schwierigsten Laute scheinen im Deutschen die Affrikaten [pf] oder [ts]

und vor allem Liquide [l] und [r] zu sein, deren Erwerb am spätesten erfolgt, da sie auch am wenigsten differenziert sind³⁴. Darüber hinaus machen sich im Laufe der phonologischen Sprachentwicklung des Kindes auch noch weitere Regularitäten bemerkbar wie z.B. die der Silben, die einen Verlauf von den offenen zu geschlossenen Silben aufweisen. Dies ist unter anderen auch der Grund dafür, dass ein Kind artikulatorisch zuerst das Wort „Mama“ und erst später z.B. das Wort „Hund“ beherrscht. Der Abschluss der phonologischen Sprachentwicklung erfolgt, wie heutzutage angenommen wird, zwischen dem 4. und 12. Lebensjahr, obwohl es individuell differenziert sein kann.

Wie dem Obigen zu entnehmen ist, wird das phonologische System als die unterste Ebene der Sprachbeherrschung am schnellsten vollständig beherrscht. Die motorischen Artikulationsbewegungen der Sprechorgane werden nämlich am ehesten automatisiert und der Sprechapparat passt sich mit der Zeit an das muttersprachliche Lautsystem an. Infolge dessen verlaufen die artikulatorischen Sprechprozesse in der Erstsprache in einem hohen Grade unbewusst und automatisiert. Solch ein Zustand eröffnet dem Menschen die Möglichkeiten, nun auf dieser Basis weitere Teilsysteme der Sprache wie das der Morphosyntax oder des Wortschatzes intensiv zu entwickeln. Leider wirkt es sich zugleich eher negativ auf die Beherrschung eines fremdsprachlichen Lautsystems im Besonderen bei erwachsenen DaF-Lerner aus, worauf genauer im Kapitel 2 dieser Dissertation eingegangen wird.

1.4.2 Die Sprachentwicklung im Bereich des Wortschatzes

Der Erwerb des Wortschatzes setzt grundsätzlich die gleichen Einflussfaktoren voraus wie der Spracherwerb im Allgemeinen, also die unter 1.1. genannten biologischen, kognitiven und sozialen Umstände. Für den Aufbau des lexikalischen Wissens müssen beim Kind schon bestimmte Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Wiedergabeprozesse entwickelt worden sein, damit es die zu bezeichnenden Ereignisse oder Gegenstände wahrnehmen, assoziieren und endlich das Lautbild des Bezeichneten artikulieren kann. Der Wortschatzerwerb beginnt mit etwa 12 Monaten, verläuft in mehreren Phasen und dauert praktisch lebenslang, da die Arbeit am Wortschatz im Gegensatz zur Aussprache nie endet. Im Falle eines frühen Wortschatzerwerbs unterscheidet Dietrich (2007:96) zwischen einer vorsyntaktischen und syntaktischen Phase des Wortschatzerwerbs, die mit dem Kindesalter und den von ihm gebrauchten Sprachstrukturen zusammenhängen. Gegen das Ende des 2. Lebensjahres hat ein durchschnittliches Kind ca. 50 Wörter beherrscht, wonach um das 4. Lebensjahr eine Verlangsamung einsetzt (vgl. Klann-Delius 2008:39). Der Produktion im Bereich des Wortschatzes geht das passive Wort-

³⁴ Jakobson (1941:76) bemerkt hierzu: „zu den spätesten lautlichen Erwerbungen des Kindes gehören Gegensätze, welche in den Sprachen der Welt verhältnismäßig selten vorkommen“. Gemeint sind hier unter anderen auch polnische und französische Nasalvokale.

verständnis voraus, infolge dessen ein Kind immer mehr Wörter versteht als selbst gebrauchen kann. Es lässt sich nach Bates (1992:90f.) besonders bei den sog. late-talker-Kindern beobachten. Inhaltlich gesehen werden zuerst Nomina aus nächster Umgebung bezeichnet, dann folgt die Beherrschung von weiteren Wortarten. In seiner detaillierten Studie zur Reihenfolge des kindischen Wortschatzerwerbs hat Bates et al. (1994:98) folgendes feststellen können: „changes in the composition of the lexicon across this developmental range reflect a shift in emphasis from reference, to predication, to grammar“. Der Abschluss des Wortschatzerwerbs „in wesentlichen Zügen“ soll dann laut Klann-Delius (2008:39) mit ca. 12 Jahren erfolgen, obwohl sich das ganze Leben lang immer wieder neue lexikalische Einheiten angeeignet werden.

1.4.3 Die Sprachentwicklung im Bereich der Morphologie und Syntax

Wode (1988:4ff.) teilt den Spracherwerb innerhalb der Morpho-Syntax in vier Phasen ein. Im Alter zwischen 10 und 18 Monaten erfolgt die Etappe der Einwortäußerungen, in denen einzelne Wörter – schon in einen richtigen Kontext eingebunden - gebraucht werden. Es sind Wörter, die den Wortklassen Nomen, Verb, Demonstrativpronomen, Adjektiv und Adverb angehören. Nach De Laguna (vgl. Bates 1987:177) simulieren die Einwortäußerungen, anders auch Holophrasen genannt, ganze Sätze, die das Kind zwar im Kopf hat aber noch nicht auszudrücken vermag. Auf die Phase der Einwortäußerungen folgt in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres die Zweiwortphase, in der vom Gebrauch her immer noch Nomina - vereinzelt in Pluralform – überwiegen. In dieser Phase gibt es noch keine Flexionen, obwohl die Genitivform bereits mit -s markiert wird (vgl. Szagun 1993:31). Wie Wode (1988:228) bemerkt, unterliegt die Wortstellung auch noch keinen festen Regeln, sondern variiert individuell. Andererseits sind die Kinder in dieser Entwicklungsphase bereits imstande, Subjekt-Prädikat-Verhältnisse in einfachen Sätzen zu erfassen (vgl. Hirsh-Pasek/Golinkoff 1996:154ff.). Im Alter von zwei Jahren folgt die dritte, die Mehrwortäußerungsphase. Die Wörter werden nach und nach flektiert und die Satzstrukturen weisen in Bezug auf die Wortstellung einen typischen Aufbau der jeweiligen Muttersprache auf (vgl. Wode 1988:226). Es tauchen auch erste Relativsätze auf. In der letzten, vierten Phase erfolgt eine weitere Entwicklung und Etablierung der syntaktischen Strukturen. So werden nach Ingram (vgl. Klann-Delius 2008:43) z.B. passivische Konstruktionen erst ab ca. neuntem Lebensjahr regelmäßig gebraucht, obwohl bereits 3-Jährige sie nach Muster erzeugen können. Wie Klann-Delius (2008:44) bemerkt, ist in der Entwicklung der Morphosyntax ein allgemeines Prinzip festzustellen, dass „die Erwerbsreihenfolge und der Erwerbszeitpunkt morphosyntaktischer Strukturen von den strukturellen Eigenschaften der jeweiligen Sprache abhängig sind“

1.5 Fazit

Aus der Sicht eines Laien scheint der Erstspracherwerb etwas Selbstverständliches und auf jeden Fall nichts Außergewöhnliches zu sein. Wird der Erstspracherwerb aber vom Standpunkt des Zweit- oder Fremdspracherwerbs betrachtet, so verlangt es besonders in Bezug auf das phonologische System mehr Beachtung, da der Fremdsprachenlerner oft auf die gleichen Ausspracheprobleme stößt wie die Kleinkinder, wenn sie sprechen lernen. Ein Zusammenhang des Erstspracherwerbs mit dem Zweitspracherwerb ergibt sich auch aus der Nutzung desselben Sprechapparates, den teilweise gleichen Voraussetzungen und letzten Endes aus einer enormen Einwirkung, welcher die zu beherrschende Zweitsprache seitens der Erstsprache vor allem im phonologischen Bereich unterliegt. So scheint zu Recht unter den Fremdsprachendidaktikern die Meinung verbreitet zu sein, dass der Erwerb einer Zweitsprache vom Entwicklungsstand der Erstsprache abhängig sei (vgl. Apeltauer 2001:77), wodurch die Erstsprache im Grunde genommen als ein Ausgangspunkt und eine notwendige Voraussetzung für den Zweitspracherwerb betrachtet werden muss. Einerseits erscheint also die Konstatierung, dass es ohne Erstspracherwerb keinen Zweitspracherwerb geben kann, somit als selbstverständlich, andererseits ergeben sich aus einer hohen Automatisierung von Artikulationsprozessen sowie der unbewusst verlaufenden motorischen Artikulationsbewegungen in der Erstsprache bestimmte Schwierigkeiten für Fremdsprachenlerner. Wenn man sich z.B. als DaF-Lerner bisher unbekannte, fremdsprachliche Lautmuster aneignen muss, so verbindet es sich in der Regel mit viel mehr Problemen und viel mehr Aufwand als im Falle der Erstsprache. Da der moderne Fremdsprachenunterricht an einer maximalen Leistung und höchster Effizienz interessiert ist, scheint die Kenntnis der oben erörterten Zustände und Vorgänge innerhalb des Erstspracherwerbs für ein besseres Verständnis der Lernprozesse im Zweitspracherwerb von hoher Bedeutung zu sein.

2. DER AUSSPRACHEERWERB IN DER ZWEIT- UND FREMDSPRACHE

2.1 Klärung grundlegender Begriffe

Die traditionelle Sprachlehrforschung sowie die modernere Fremdsprachendidaktik hat seit Jahren die Frage nach der Effizienz des Fremdspracherwerbs interessiert. Man ging dabei oft von der Annahme aus, dass „unterschiedliche Lernsituationen notwendigerweise auch zu unterschiedlichem Lernen führen“ (Felix 1982:125). In der Hinsicht hat man versucht, die Beziehung zwischen natürlichem Spracherwerb und Fremdsprachenunterricht zu erfassen sowie die Beeinflussbarkeit und Steuerung des Lernvorgangs festzulegen (vgl. Wode 1985:17). Der Kern der Diskussion war damals die Frage, in wie weit der Fremdsprachenunterricht Lernsituationen darstellen soll, die den natürlichen Lernsituationen, also einem ungesteuerten Zweitspracherwerb ähnlich sein sollte (vgl. Eppeneder 1985:4). Felix (1982:124) bemerkt dazu, dass „natürlicher Spracherwerb einem biogenetisch verankerten Entwicklungsmuster folgt, während das Lernen im Fremdsprachenunterricht nach behavioristischen Prinzipien abläuft“. Wode (1985:26) stellt dagegen fest, man habe im Rahmen des gesamten gesteuerten Lernvorgangs davon auszugehen, dass „ein Organismus nur das erlernen kann, wofür er (Lern)fähigkeiten besitzt“. Im Zusammenhang damit sieht er als notwendig an, das Problem zu klären, welche Rolle für die Steuerung des Zweitspracherwerbs endogene Fähigkeiten und exogene Faktoren³⁵ spielen.

Spricht man über Zweitspracherwerb, so versteht man darunter Erwerb einer weiteren (L2) über seine Muttersprache (L1) hinaus. Nach Wode (1985:7) wird der allgemeine Zweitspracherwerb als „jene Form des Spracherwerbs, bei der eine zweite Sprache (L2) zu einem Zeitpunkt gelernt wird, wenn die erste bereits ganz oder teilweise gemeistert ist“, verstanden. Während der eher mühelos und im Einklang mit einer körperlichen Entwicklung verlaufende Erstspracherwerb im 1. Lebensjahr beginnt, wenn „der Mensch über eine Fähigkeit verfügt, ohne formale Instruktion eine Sprache zu erwerben“ (Felix 1982:126), so fängt der Zweitspracherwerb erst dann an, wenn bestimmte Grundkenntnisse der Muttersprache bereits vorhanden sind. Man hat also mit einer bestimmten Zeitverschiebung³⁶ zu tun, die je nach dem Alter die Aneignung der L2 unterschiedlich stark beeinflusst. Der so gefasste Zweitspracherwerb verläuft entweder auf eine dem Erstspracherwerb ähnliche, natürliche Weise (*ungesteuert*) oder geplant und organisiert (*gesteuert*), wenn dem Begriff Zweitspracherwerb oft der Begriff Fremdspracherwerb gleich gesetzt wird. In dem Falle wird die Zweitsprache „als ein

³⁵ Als endogene Faktoren sind nach Wode (1985:27) all die kognitiven und perceptiven Fähigkeiten, die den Menschen das sprachliche Material verarbeiten lassen, anzusehen. Zu den exogenen Faktoren zählen dagegen soziales Umfeld, kulturelle Einbettung, ökonomische Verhältnisse, usw.

³⁶ Eine Ausnahme stellt hier jedoch die Zweitsprachigkeit oder Bilingualismus dar, wenn das Kind zwei Sprachen parallel beherrscht (siehe Kapitel ... Bilingualismus)

bewusstes Problem erfahren“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982:18) und somit erfolgen sämtliche Erwerbsprozesse meistens durch ein formales Lehrverfahren im Rahmen eines gesteuerten Fremdsprachenunterrichts (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982:18).

Nach Eckhardt (2008:29) wird „unter einem ungesteuerten Erwerbsprozess (...) in der Regel das Lernen einer zweiten Sprache in der alltäglichen Kommunikation verstanden, das sich ohne systematische Förderung vollzieht“ Der ungesteuerte Fremdsprachenerwerb verläuft ungeplant und unkontrolliert, so dass sich auch das Endresultat nicht präzise voraussehen lässt. Viel effizienter soll daher ein gesteuerter Fremdspracherwerb sein, der innerhalb einer Lehrveranstaltung methodisch also plan- und regelmäßig abläuft und dem ein genaues Lernziel vorgesetzt wird. Laut Roche (2008:91) sind beide Formen des Fremdspracherwerbs durch eigenständige interne Prozesse gesteuert. Er bezweifelt nur die Richtigkeit der oft in der Fachliteratur erwähnten Unterscheidung zwischen Erwerb (acquisition) und Lernen (learning) und schlägt einfach den neutralen Begriff Spracherwerb vor.

Da man sowohl durch einen ungesteuerten Zweitspracherwerb als auch durch einen gesteuerten Fremdsprachenunterricht eine Zweit- oder Fremdsprache beherrschen will, befassen sich die Sprachlehrforscher seit Jahren mit der Frage, wie es sich am schnellsten und effektivsten machen lässt. Da die vorliegende Abhandlung die Erwerbseffizienz der phonetischen Kompetenzen in Deutsch als Fremdsprache zum Gegenstand hat, soll daher in folgenden Kapiteln versucht werden, durch Klärung all möglicher Lernervariablen, wirkender Umweltfaktoren sowie sonstiger Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs eine Antwort auf die Frage zu erteilen, wie sich die Fremdsprachenerwerbsprozesse im phonetischen Bereich vollziehen und wie man die deutsche Aussprache effizient beherrschen kann.

2.2 Grundlegende Hypothesen des Zweitsprachenerwerbs

Aus der Perspektive der Forschungsmethodik lässt sich auf das Problem der Fremdsprachenbeherrschung unter zwei Aspekten blicken (vgl. Heyd 1991:14). Einerseits ist es der Gesichtspunkt des Fremdspracherwerbs mit all den Faktoren, die sich auf ihn auswirken, andererseits ist es der Gesichtspunkt der Sprachvermittlung mit ihren Lehrmethoden, die die Lernprozesse beeinflussen. Und obwohl immer wieder dafür plädiert wird, eine Fremdsprache möglichst auf eine natürliche Weise zu lehren und zu lernen (vgl. Solmecke 1983:62), scheint der Weg nicht so einfach zu sein. Bei einem näheren Hinsehen scheinen nämlich „die Gemeinsamkeiten beider Lernvorgänge in Voraussetzungen und Verlauf eher oberflächlicher Natur zu sein und für den praktischen Unterricht nur relativ wenige Hinweise geben zu können“ (Solmecke 1983:62). Somit stellten die Sprachdidaktiker in den letzten 80 Jahren eine Reihe von Hypothesen vor allem zum ungesteuerten Fremdspracherwerb auf, die dann neue

Voraussetzungen auch für den gesteuerten Fremdspracherwerb schaffen sowie neue Lernmöglichkeiten eröffnen sollten. Von der kaum überschaubaren Anzahl dieser Hypothesen werden in der vorliegenden Arbeit wegen ihres beschränkten Umfangs und vor allem wegen ihrer konkreten Ausrichtung nur diejenigen vorgestellt, die die Prozesse eines fremdsprachlichen Ausspracheerwerbs zu erklären vermögen.

Die auf Fries (1945) und Lado (1957) zurückgehende *Kontrastivhypothese*, anders auch *kontrastive Erwerbstheorie* genannt, hat einen behavioristischen Ursprung und geht von der Annahme aus, dass der Fremdspracherwerb wesentlich durch die Muttersprache beeinflusst wird (vgl. Müller 2000:36ff.). Je größer die Unterschiede zwischen der L1 und L2 sind, umso schwieriger wird das Lernen verlaufen (vgl. Eckhardt 2008:22). Der Lerner überträgt Handlungen aus der Muttersprache auf den Fremdsprachengebrauch und transferiert damit sowohl die in den beiden Sprachen gleichen als auch die der Zweitsprache fremden Strukturen (Angewohnheiten). Im ersten Fall handelt es sich um einen positiven Transfer, im zweiten Fall hat man mit negativem Transfer oder einfach Interferenzfehlern (vgl. Heyd 1991:14) zu tun. Deswegen postuliert Klein (2000:542), in erster Linie diejenigen Strukturen der Fremdsprache zu beherrschen, die sich von den ihnen entsprechenden muttersprachlichen Elementen unterscheiden, da in dem Bereich häufiger zum negativen Transfer kommt. In dem Sinne werden die polnischen Vokale positiv ins Deutsche transferiert, wenn sie in der Position der deutschen kurzen offenen Vokale eingesetzt werden (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:23). Wird dagegen ein polnischer Vokal, der in der Regel kurz und offen ist, anstelle eines deutschen geschlossenen Vokals eingesetzt, kommt ein negativer Transfer oder Interferenzfehler im Sinne *bad habit* vor. Wegen ihrer starken behavioristischen Ausrichtung und ausschließlich linguistischer Basis gilt diese Hypothese heutzutage eher als widerlegt (vgl. Heyd 1991:14).

Die *Identitätshypothese*, deren Vertreter Dulay und Burt sind, lässt die Prozesse des Fremdspracherwerbs als Aktivierung angeborener Fähigkeiten betrachten. Die Strukturen einer Fremdsprache werden in bestimmter natürlicher Reihenfolge beherrscht so wie beim Erwerb dieser Sprache als Muttersprache (vgl. Eckhardt 2008:24). Daher sind auch Fehler als natürliche Erscheinungen und notwendige Entwicklungsstadien anzusehen. Oksaar (2003:105) begründet die oben genannte Annahme über Erwerbsreihenfolge mit Untersuchungen von Lernergruppen mit verschiedenen Ausgangsprachen, die gleiche Morpheme der L2 erworben haben. Diese natürliche Reihenfolge soll jedoch der Kommunikationssituation vorbehalten sein³⁷. Von den Annahmen der Identitätshypothese ausgehend müsste die phonetische Kompetenz einer Zweitsprache am schnellsten erworben werden, da man bereits beim ersten Kon-

³⁷ die natürliche Reihenfolge kommt nach Heyd (1991:16) zustande, wenn sich der Erwerber auf eine Kommunikation konzentriert, und nicht z.B. auf Grammatiktests.

takt mit dem ganzen Lautsystem sowie sämtlichen prosodischen Merkmalen der Zweitsprache zu tun hat. Man ist also einer intensiven auditiven Wirkung von fremdsprachlichen phonetischen Strukturen ausgesetzt, deren Aneignung laut dieser Hypothese relativ schnell abgeschlossen werden sollte, so wie es auch beim Erstspracherwerb der Fall ist. Ob es so geschieht, ist mindestens fraglich, umso mehr wenn man bedenkt, wie schlecht die phonetische Kompetenz der seit vielen Jahren im Land der Zielsprache lebenden Immigranten oder auch fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner ist. Deswegen wäre die Identitätshypothese in Bezug auf die phonetische Kompetenz eher postulativer Natur als tatsächlich vollzogen zu betrachten. Die Kritiker (vgl. Heyd 1991:17) wenden hier ein, dass solch ein Modell eher auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb nicht aber auf das gesteuerte Fremdsprachenlernen anzuwenden sei.

Die *Monitortheorie*, die auf Krashen zurückgeht, bezieht das Gelernte auf die Funktion eines Monitors, der das Regelwissen als einer Art Kontrollinstanz überwacht. Wie Heyd (1991:17) dazu bemerkt, produzieren Lerner mit verschiedenen Muttersprachen ähnliche Fehler, wenn der Monitor nicht eingesetzt wird. Erforderlich ist daher, dass die Monitoreinrichtung zu Rate gezogen wird und das bis dahin beherrschte Wissen unter bestimmten Bedingungen abrufen lässt, wenn Äußerungen in der Fremdsprache erzeugt werden sollten. Im fremdsprachlichen Ausspracheerwerb ist solch eine Kontrolle besonders auf der Produktionsseite unentbehrlich. Eines der verfolgten Hauptziele ist nämlich eine 100-prozentige Korrektheit³⁸ der produzierten Sprachlaute. Dies kann wiederum dann erreicht werden, wenn beim Streben nach der Aussprachegeläufigkeit durch ständige Artikulationsüberwachung eine volle Wiederholbarkeit der produzierten korrekten Laute abgesichert wird.

Laut der *Interlanguage-Hypothese* generiert der Lerner seine Äußerungen in der sog. Interimsprache, deren Strukturen eine Mischung der Ausgangssprache (L1) und der Zielsprache (L2) darstellt. Nach Eckhardt (2008:25) werden Interlanguages „als selbständige sprachliche (Übergangs)Systeme aufgefasst, die (...) sowohl Charakteristika beider Sprachen als auch eigenständige von der Erst- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Einheiten aufweisen“. Die Interimsprache erfährt mit der Zeit eine ständige Entwicklung in Richtung der Zielsprache, weil der Lerner Hypothesen zu dem Regelwerk der Fremdsprache immer wieder aufstellt, die dann überprüft und revidiert werden. In den Kommunikationssituationen erweitert er ständig seine Ausdrucksmittel, indem er immer neuere Strukturen ausprobiert, da die bisherigen einfach nicht ausreichen. Auch diese Hypothese wurde einer Kritik unterzogen, da sie „aus der Sicht des unterrichtsgesteuerten Fremdsprachenlernens unbefriedigend“ (Heyd 1991:21) erscheint. Nimmt man nun Bezug auf den Ausspracheerwerb, so ist in der Regel auf der Etappe,

³⁸ als korrekt wird hier standardübereinstimmend verstanden.

wenn die fremdsprachlichen Lautmuster noch nicht ganz verfestigt worden sind, einer Art phonetische Interimsprache festzustellen. Sie wird im Grunde genommen von all denjenigen gesprochen, die die fünfte Kompetenzstufe von Kelz (1976:30) noch nicht erreicht haben. Teilweise werden schon fremdsprachliche und teilweise noch muttersprachliche Laute oder prosodische Merkmale realisiert.

Abschließend lässt sich feststellen, dass keine der oben vorgestellten Hypothesen als die einzig richtige angesehen werden kann. Die mit diesen Theorien zusammenhängenden Forschungsergebnisse stehen nämlich oft in Widerspruch zueinander, so dass ihre Relevanz für das gesteuerte Fremdsprachenlernen kaum berücksichtigt werden kann. Laut Eckhardt (2008:289) wird heutzutage zur Erklärung der Zweitspracherwerbsprozesse am häufigsten jedoch die Interlanguagehypothese herangezogen, die die Ideen der Identitäts- und Kontrastivhypothese verbindet. Da all diese Theorien in der Regel den ungesteuerten Fremdspracherwerb beschreiben, lassen sich für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht nicht immer adäquate Schlussfolgerungen ziehen (vgl. Heyd 1991:17f.). Wie oben jedoch ausgeführt wurde, widerspiegeln einzelne Elemente der oben vorgestellten Theorien bestimmte typische Erscheinungen, die beim Ausspracheerwerb zu beobachten sind.

2.3 Problembereiche des Fremdsprachenerwerbs

Beim Beherrschen einer Fremdsprache stößt der Lerner auf mehrere Problembereiche, die sich zwar isoliert und einzeln betrachten lassen, im Sprachgebrauch jedoch zusammen und aufeinanderbezogen vorkommen. Neuner (1979:118) erwähnt hierzu solche Teilaspekte des Fremdspracherwerbs wie Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprechintentionen, Kommunikationssituationen, außersprachliche und parasprachliche Ausdrucksmittel, worunter Mimik, Gestik, Aussprache und Betonung verstanden werden, sowie sprachliche Teilfertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben (vgl. Rampillon 1999:22). Diese Teilbereiche einer Fremdsprache auf einem gewünschten Niveau zu beherrschen und zu integrieren, gilt zugleich als eines der Hauptziele des Fremdsprachenerwerbs und -unterrichts (vgl. Schmidt 1996:16). Einige dieser Teilaspekte, wie Grammatik, die das phonologische, morphologische und syntaktische Subsystem beschreibt, sowie Lexik sind immanente Bestandteile des Sprachsystems, andere wiederum wie die vorerwähnten Sprachfertigkeiten beziehen sich dagegen auf den Sprachgebrauch.

2.3.1 Die Subsysteme der Sprache

Strukturmäßig wird eine Fremdsprache auf die gleiche Art und Weise erlernt wie die Muttersprache. Sobald man mit einer Fremdsprache beginnt, lernt man zu gleicher Zeit, fremde Laute zu erzeugen, Wörter zu beugen und einfache Sätze zu bauen. Es ist wohl unmöglich, eine Sprache so zu beherrschen, indem ihre einzelnen Teilbereiche isoliert nacheinander erlernt werden³⁹. Ganz im Gegenteil die Kenntnisse im phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Bereich müssen synchronisiert werden (vgl. Klein 1995:90f.). Diese Bereiche decken zwar keineswegs das gesamte Sprachkönnen ab, stellen jedoch einer Art Säulen des sprachlichen Wissens dar und werden unter dem Begriff Grammatik gefasst, die heutzutage grundsätzlich dreidimensional verstanden wird: Grammatik als eine Sprachbeschreibung, die meistens auf eine bestimmte linguistische Theorie zurückgeführt wird, Grammatik als ein sprachliches System und Grammatik als ein Regelwerk⁴⁰. Grammatik im deskriptiven Sinne stellt eine Sprachbeschreibung dar, die unter folgenden Aspekten erfolgt:

Tabelle 2-1, Teilgebiete der Grammatik

Teil der Grammatik	Sprachliche Grundeinheiten
Textgrammatik	Text, Textabschnitte, Textsequenzen
Syntax	Satz, Satzglieder
Morphologie	Wort, Morphem
Phonologie, Phonetik	Phonem, Laut

(Quelle: Mikołajczyk 2006:32)

Die Texte sind die längsten Äußerungen der Sprache mit höchster Komplexität. Ihre Zerlegung lässt Einheiten der einzelnen Ebenen gewinnen und die auf diesen Ebenen herrschenden Regeln festlegen. Auf der syntaktischen Ebene operiert man mit Sätzen und Satzgliedern, man analysiert Satzbaupläne. Die Morphologie befasst sich mit den Wörtern, Ihrer Beugung und Wortbildung. Die Grundeinheiten der Syntax sowie auch der Morphologie werden von Peterson/Neppert (2002:24) zu den semantischen Einheiten gezählt, die eine Bedeutung tragen also einen semantischen Inhalt haben. Auf der phonologisch-phonetischen Ebene kommt es darauf an, sich mit den bedeutungsdifferenzierenden Phonemen, den Sprachlauten und prosodischen Eigenschaften der Sprache vertraut zu machen. Dies ist ein fest geschlossenes und

³⁹ Der Spracherwerb verläuft zwar sequentiell in Bezug auf das Sprachkönnen, die Subsysteme der Sprache müssen jedoch parallel beherrscht werden (vgl. Felix 1982:130ff.).

⁴⁰ zur Definition des Grammatikbegriffs siehe: Conrad 1985:86ff.; Huneke/Steinig 2002:151f.; Storch 1999:74f.

asemantisches Subsystem, das einer Art Basis für die weiteren Teilbereiche der Sprache bildet⁴¹. Die Wahrnehmung sowie Produktion der Sprachlaute kommt zustande, sobald man mit dem Lernen einer Zweitsprache angefangen hat. Ihre Beherrschung beginnt bereits vom ersten Unterricht an und soll auch am frühesten automatisiert und abgeschlossen werden.

Parallel zu grammatischen Strukturen und lautlichen Mustern wird der Wortschatz entwickelt, der eine semantische Grundlage für jegliche Verständigung darstellt. Wie Schatz (2006:56) z.B. bemerkt, durch nichts wird „spontanes und flüssiges Sprechen (...) so sehr behindert (...) wie durch das Ringen um das Wort“. Der Umfang des deutschen Wortschatzes als offenen Subsystems beträgt ca. 300.000 bis 500.000 lexikalische Einheiten⁴², davon ca. 50% Nomen, 25% Verben, 25% Adjektive, Adverbien sowie restliche Wortarten (vgl. Huneke/Steinig 1997:46). Davon beherrscht ein DaF-Lerner etwa 1-3% aller Einheiten und ist damit gut ausgestattet, um allgemein kommunizieren zu können. Die Dynamik des Wortschatzes ist auch enorm, jedes Jahr kommen ca. 4000 neue Wörter hinzu, wobei viele dieser neuen Wörter Entlehnungen aus anderen Sprachen sind. Laut Huneke/Steinig (1997:46f.) beträgt das Verhältnis des ursprünglich deutschen Wortschatzes zu den Entlehnungen etwa 3:1. Die Bedeutung der Wortschatzarbeit spielt für alle anderen Sprachfertigkeiten eine unbestrittene Rolle. Parallel zur Aussprache und Grammatik soll der Wortschatz entwickelt werden. Ein grundsätzliches Ziel lautet hier deswegen „Aneignung des Wortschatzes, der je nach Absicht und Situation verfügbar ist, sicher und schnell abrufbar ist und variabel und korrekt angewandt werden kann“ (Bohn 2003:34). Sikorski (2006:177ff.) spricht in dem Zusammenhang daher über die Notwendigkeit einer phonetischen Anweisung⁴³ für die Wörterbücher, da dieser Aspekt bisher eher vernachlässigt war.

Eine Kenntnis der oben beschriebenen Teilbereiche des sprachlichen Systems reicht allein nicht aus, um einen Sprachgebrauch zu tätigen. Die Prozesse der Sprachverarbeitung bedürfen einer Übung. Laut Roche (2008:66) wird es aber erst dann sinnvoll, wenn „zuvor konzeptuell verankert ist, was ausgedrückt werden soll. Reines Nachsprechen ist also denkbar ungünstig zum Sprachenlernen“. Einerseits dürfen also die Konzeptualisierung, Formulierung sowie Artikulation nicht vernachlässigt werden, andererseits kann der Spracheinsatz erst dann zustan-

⁴¹ Peterson/Neppert (2002:23) führen das Sprachsystem auf lediglich zwei Grundeinheiten zurück, auf die *bedeutungstragenden Moneme* und die *bedeutungsdifferenzierenden Phoneme*. Eine prinzipiell unendliche Zahl von Monemen wird durch eine begrenzte Zahl von Phonemen charakterisiert, die einen Lautkörper der Moneme bilden und sie differenzieren⁴¹. Von den Monemen, deren Anzahl nicht fixiert ist, werden *Morpheme*, *Gramme* oder *Lexeme* abgeleitet.

⁴² Wenn man noch Fachsprachen hinzurechnet, dann kommt man auf Mehrfaches (vgl. Bohn 2003:9)

⁴³ Sikorski (2006:180) beschreibt eine Untersuchung von ca. 200 Wörterbüchern, die unter dem Gesichtspunkt der phonetischen Umschrift geprüft wurden. Zusammenfassend plädiert er für Einführung der Ausspracheanweisungen in den Wörterbüchern in Form der API-Transkription.

de kommen, wenn ein sprachliches Können in Form von einzelnen Grundfertigkeiten entwickelt worden ist.

2.3.2 Die fremdsprachlichen Grundfertigkeiten

„Eine Sprache will gekonnt sein wie ein Instrument“ stellt Butzkamm (2007:217) fest und vergleicht damit das Fremdsprachenlernen mit einem Instrumentenspiel, da beide Aktivitäten viele gemeinsame Eigenschaften aufweisen. Will man eine Fremdsprache oder z.B. Flötespielen beherrschen, muss man sich einerseits ein dazugehöriges Fachwissen und andererseits bestimmte spezifische Fertigkeiten aneignen. Sollten diese Aktivitäten auf relativ hohem Niveau beherrscht werden, muss intensiv und regelmäßig geübt werden, bis eine erforderliche Automatisierung und Geläufigkeit der Aussprache, der grammatischen Strukturen erreicht sowie ein gewünschter Wortschatzumfang entwickelt wird. Im Falle einer Fremdsprache bedeutet es, dass man sich unter anderen mit vier Grundfertigkeiten⁴⁴ der L2 befassen muss, wie es das Abbild 3-2 darstellt. Laut Freyton (1991:174f.) scheinen das Hören und Sprechen die meist eingesetzten Aktivitäten der Sprachverwendung zu sein, denn sie nehmen entsprechend bis zu 45% und 30% der durchschnittlichen Kommunikationszeit in Anspruch. Für das Lesen und Schreiben entfallen dagegen lediglich 16% und 9% dieser Zeit (vgl. Eggers 1996:16). Die primären Fertigkeiten beziehen sich auf die mündliche, also ursprüngliche Form der Sprache, die beiden sekundären Fertigkeiten dagegen auf die Schriftform, daher bleiben sie für die weiteren Überlegungen in der vorliegenden Abhandlung belanglos.

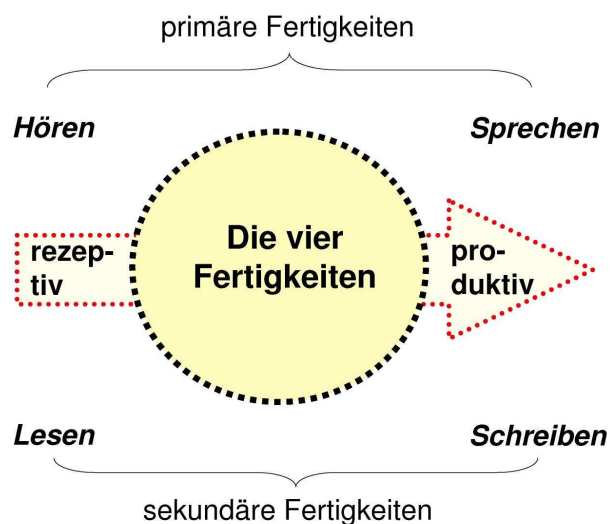


Abb. 2-1, sprachliche Grundfertigkeiten
(Quelle: http://www.tu-dresden.de/sulifr/downloads/2007/aat_diskriminierendes_hoeren.pdf)

⁴⁴ Rampillon (1999:22) nennt außer diesen vier Grundfertigkeiten und den vorerwähntem grammatischen und lexikalischen Fachwissen auch noch Kenntnis von unterschiedlichen Lebensweisen im Zielland, Verhaltens- und Ausdrucksweisen sowie auch Lerntechniken, Lernstrategien, Lernhilfen etc.

Hören und das damit eng verbundene Hörverstehen sind komplexe perzeptiv-rezeptive Prozesse, in die sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Aspekte einbezogen sind (vgl. Myczko 1995:11f.), und bilden eine Grundlage für einen weiteren produktiven Prozess – das Sprechen. Beide Teilfertigkeiten stehen als kommunikative Tätigkeiten⁴⁵ in einem engen Bezug zu dem funktionalen Sprachgebrauch im Sinne von Petermann (1989:15), was auch bei Szczodrowski (2009b:102ff.) seine Widerspiegelung findet, indem er eine wechselseitige Informationsübertragung in den zwei sog. Kommunikationsgefügen⁴⁶ erörtert. Einmal ist es die Einwegkommunikation, welche eine Überlieferung der Informationen vom Sender zum Empfänger ermöglicht, und ein anderes Mal handelt es sich um die Zweiwegkommunikation, „in der die vom Sender kodierten Informationen nicht nur für den/die bestimmten Empfänger, sondern gleicherweise umgekehrt für ihn selbst zutreffen“ (Szczodrowski 2009b:108).



Abb. 2-2, Sprachlicher Kommunikationsvorgang nach Szczodrowski

⁴⁵ Zur Rolle des Hörverstehens als kommunikativer Fertigkeit siehe Myczko (1995:26).

⁴⁶ Unter einem Kommunikationsgefüge ist nach Szczodrowski (2009b:75) einer Art Verbindung zwischen den Verständigungspartnern zu verstehen, die einen festen Bestandteil einer Informationsübertragung darstellt. Es besteht aus ständigen Elementen und ist durch eine eigene spezifische Struktur gekennzeichnet.

Da die beiden primären Sprachfertigkeiten an der Kodierung und Dekodierung der obigen Kommunikationsprozesse direkt beteiligt sind und eine Voraussetzung für die fremdsprachliche Verständigung schaffen, erfordern sie somit eine besondere Behandlung im Fremdsprachenerwerb. Ihre Beherrschung, die im praktischen Sprachgebrauch ausdrücklich reflektiert wird, kann unter anderen durch eine intensive Ausspracheschulung gefördert und entwickelt werden.

2.4 Faktoren des Ausspracheerwerbs

Das Allererste, was einem Fremdsprachenlerner bei seinem ersten Kontakt mit der Fremdsprache auffällt, ist neben dem fremden und neuen Wortschatz die fremdsprachliche Lautung. Nicht umsonst wird das Lautsystem als „Eingangstor zum Reich der Fremdsprache“ (Fischer 2007:1) bezeichnet, wodurch der phonetischen Kompetenz eine hohe Relevanz beigemessen wird. Eine gut entwickelte phonetische Fertigkeit schafft nämlich solide Grundlagen für den Aufbau von weiteren Fähigkeiten, die eine Verständigung in der Fremdsprache überhaupt ermöglichen⁴⁷ (vgl. Dieling 1996:7). Dass die fremdsprachliche phonetische Kompetenz nicht leicht und von selbst erworben wird, dürfte doch klar sein. Ganz im Gegenteil ist es oft ein langwieriger Prozess, der mit viel Mühe und Arbeitsaufwand verbunden ist und unter Einfluss von zahlreichen Faktoren verläuft. Nicht ohne Bedeutung bleibt für einen gelungenen Ausspracheerwerb das Alter des Erwerbers, seine Einstellung und Motivation sowie ein gewisses Einfühlvermögen für Aussprachenuancen und die Aussprachebewusstheit. Eine wichtige wenn nicht entscheidende Rolle spielen für den Ausspracheerwerb auch die Intensität und Dauer der Lernprozesse, denen man ausgesetzt ist. Darüber hinaus lassen sich beim Ausspracheerwerb auch der Einfluss der fremdsprachlichen sozialen Umgebung sowie die störende Einwirkung der Muttersprache beobachten. Nur ein positives Mitspielen der oben genannten Faktoren mit den persönlichen Eigenschaften und Bestrebungen des Erwerbers kann zum Erfolg führen und eine hohe phonetische Kompetenz erreichen lassen. Einigen wenigen gelingt es sogar, so exzellente Aussprache einer Fremdsprache zu erwerben, dass sie kaum als Fremdsprachler erkannt werden (vgl. Dieling 1996:8).

⁴⁷ Eingehend wird die Bedeutung der Aussprachebeherrschung im Fremdsprachenerwerb im Kapitel 3.1. diskutiert, indem zahlreiche Argumente für den Bedarf einer Ausspracheschulung genannt werden.

2.4.1 Das Altersproblem

Mit der fortschreitenden Globalisierung kommen im XXI. Jh. immer mehr Menschen bereits im Kinderalter mit einer Fremdsprache in Kontakt. In der Regel hängen damit auch bestimmte Hoffnungen auf Lernerfolg zusammen, da es sich „als Volksglaube etabliert hat, dass Kinder Fremdsprachen spielerisch leicht erlernen“ (Schlak 2006:7), während es den Erwachsenen - besonders mit der fremdsprachlichen Aussprache - viel schwerer fällt. Wie prägnant diese Meinung sein kann, zeugt auch das bekannte deutsche Sprichwort: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, das beinahe in den meisten europäischen Sprachen seine Entsprechung hat und immer wieder gern wiederholt wird. Huneke/Steinig (1997:8) äußern sich zu diesem Problem folgenderweise:

„Wer nach der Pubertät mit einer Fremdsprache beginnt, erreicht nur in Ausnahmefällen die Kompetenz eines Muttersprachlers. Vor allem in der Aussprache erscheint dies nahezu unmöglich: Späte Fremdsprachenbeginner können ihren muttersprachlichen Akzent nicht loswerden und werden leicht in zielsprachlicher Umgebung an ihrer Aussprache als Fremde erkannt. Sollen Lerner akzentfrei eine Fremdsprache beherrschen, dann gilt die Faustregel: je früher, desto besser“. (Huneke/Steinig 1997:8)

Ihre Meinung belegen sie mit Beispielen von untersuchten Immigranten, indem sie feststellen, dass nicht die Länge des Aufenthalts im Land der Zielsprache, sondern das Alter zum Zeitpunkt der Einreise ausschlaggebend sei (vgl. Huneke/Steinig 1997:9).

2.4.1.1 Der Aussprachefrüherwerb

Mit einer Begründung wie im obigen Kapitel und infolge der politischen Entscheidungen beginnt der Fremdsprachenunterricht in vielen Ländern bereits am Anfang der Grundschule (vgl. Grotjahn 2005:187), obwohl die Meinungen zu der Relevanz der *kritischen* oder *sensiblen Periode* für den Fremdspracherwerb besonders in den letzten Jahren geteilt zu sein scheinen. Bis heute wurden uns mehrere Definitionen der *sensiblen* oder *kritischen Periode* (*critical period*) überliefert, worunter gewöhnlich ein Zeitraum verstanden wird, nach dessen Ablauf „eine Fremdsprache aus biologischen Gründen nicht mehr vollständig erworben werden kann“ (Schlak 2003:18).

Die Untersuchungen, die von Birdsong (1992), Bongaerts (1999), Moyer (1999) oder White & Genesee (1996) geführt wurden⁴⁸, lassen die Bedeutung der kritischen Phase im Fremdspracherwerb jedoch mindestens unter einigen Aspekten in Frage stellen (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982:110). Es ist inzwischen ausreichend belegt worden, dass auch diejenigen Lerner, die erst im erwachsenen Alter mit dem Fremdsprachenlernen begonnen haben, ein dem Muttersprachler ähnliches Niveau erreichen konnten. Aguado/Grotjahn/Schlak

⁴⁸ vgl. dazu auch Schlak 2003:19

(2005:276) konstatieren in ihrer Studie, dass die Sprachdidaktiker, die sich mit dem Faktor Alter auseinandersetzen wollten, Fremdsprachenlerner mit vollständigen muttersprachlichen Kompetenzen zweifelsfrei dokumentieren konnten. Oft wurde jedoch einer Untersuchung nur ein Sprachbereich unterzogen und somit betrafen die ermittelten Ergebnisse entweder nur Aussprache oder Morphosyntax (vgl. Aguado/Grotjahn/Schlak 2005:276).

Auch Wode (1985:34) setzt sich mit der These, „dass Erwachsene⁴⁹ eine zweite Sprache in der Regel nur unvollkommen, auf jeden Fall schlechter als Kinder lernen“ auseinander, indem er bemerkt: „Die Auffassungen sind heute in dieser strengen Form nicht mehr haltbar, weil gerade die Forschung zum L2-Erwerb Beobachtungen erbrachte, die zum Umdenken zwingen“. Des Weiteren führt er Snow/Hoefnagel-Höhle an, die nachgewiesen haben, „dass der Lernerfolg bei Kindern nicht generell größer als bei Erwachsenen ist, sondern dass die verschiedenen Strukturbereiche je nach dem Lebensabschnitt unterschiedlich schnell gelernt werden“ (Wode 1985:34). Will man also über eine Effizienz des gesteuerten Fremdspracherwerbs bei Frühbeginnern und Erwachsenen sprechen, was auch die vorliegende Abhandlung in bestimmten Aspekten zum Gegenstand hat, müssten nach Grotjahn (2005:192) folgende Anhaltspunkte diskutiert werden:

1. „neurolinguistische Reifungsprozesse,
2. Veränderungen in den kognitiven Verarbeitungsprozessen,
3. Verfügbarkeit eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus,
4. Transfer von der L1 auf die L2,
5. Qualität des Inputs,
6. Veränderungen in affektiv-motivationalen und psycho-sozialen Merkmalen“

Apeltauer (2001:76) bemerkt hierzu, „dass ältere Menschen unter informellen Bedingungen vielfach schlechtere Lerner sind als Kinder, während sie sich unter formellen Bedingungen Kindern überlegen erweisen“. Des Weiteren konnte häufiger festgestellt werden, dass erwachsene Lerner, da sie an Sprachprobleme eher kognitiv und analytisch herangehen, mehr interindividuelle Varianz aufweisen (vgl. Grotjahn 2005:188f.) und im Hinblick auf die Lerngeschwindigkeit und Beherrschungseffizienz von morphosyntaktischen Strukturen, lexikalische und pragmatische Kompetenzen jüngere Schüler sogar überholen (vgl. Schlak 2006:13). In dem Sinne müsste festgestellt werden, dass die Begriffe *sensible* oder *kritische Periode* oft strapaziert werden, indem sie sowohl auf den ganzen Zweitspracherwerb ausgedehnt (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982:110) als auch auf gesteuerten und ungesteuerten Fremdspracherwerb bezogen werden. Nach Grotjahn (2005:189) möchten wir an der Stelle bemerken, dass *sensitive* oder *critical period* eher im Falle des ungesteuerten Zweitspracherwerbs eine

⁴⁹ Als „Erwachsene“ bezeichnet Wode diejenigen Sprachlerner, die ein Alter von 10-15 Jahren erreicht haben, also in der Pubertätsphase sind.

Anwendung finden sollte. Es hat nämlich weniger Sinn, über kritische Periode zu sprechen, wenn ein gesteuerter Fremdsprachenunterricht in Frage kommt und durch spezielles Training relativ hohe Kompetenzen erworben werden können. Im Gegenteil scheint es relevant zu sein, wenn man sich eine Zweitsprache ungesteuert aneignet. Teepe (2005:6) bestreitet sogar das Vorhandensein von *critical period* im Sinne von Lenneberg für einen allgemeinen Spracherwerb, lässt aber eine *kritische Periode* für die Differenzierung phonologischer Kategorien gelten. Erfolgt der Zweitspracherwerb unter den sog. natürlichen Bedingungen, so scheinen die Kinder vor der Pubertät im Bereich der Aussprache und bedingt auch im Bereich der Morphosyntax den Erwachsenen überlegen zu sein (vgl. Grotjahn 2005:190). Während mit der Zeit die Mängel im morphosyntaktischen oder Wortschatzbereich noch nachzuholen sind, ist es im Falle der Aussprache bei den Spätlernern wohl kaum möglich.

Dem Problem des Ausspracheerwerbs und dem Alter der Lerner soll ohnehin eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während im Falle solcher Subsysteme der Sprache wie Morphologie, Syntax oder Lexik die Argumente für einen Frühbeginn nicht ganz einleuchtend sind, so treffen sie mit aller Kraft im Falle der Aussprache zu (vgl. Grotjahn 2005:195). Laut Zabrocki (1966) ist die phonologische Komponente, wie bereits angedeutet wurde, als ein geschlossenes Subsystem jeder Sprache anzusehen, daher soll es möglichst schnell beherrscht werden und den anderen Subsystemen vorausgehen, indem relativ früh ein hohes Automatisierungsniveau erreicht wird. Ervin/Tripp (nach Knapp-Potthoff/Knapp 1982:110) bestätigen diese Meinung, indem sie feststellen, dass bei 6-7 jährigen Kindern der Erwerb phonologischer Kategorien in Vergleich zu allen anderen Sprachkomponenten am schnellsten erfolgt. Nach Morciniec/Prędotą (2005:12) lässt sich eine Fremdsprache laut durch Zuhören und Imitieren der fremden Aussprache nur bis ca. 12. Lebensjahr akzentfrei beherrschen. Andererseits bemerken sie jedoch entgegen allgemein verbreiteter Behauptung, dass es auch im erwachsenen Alter durchaus möglich ist, eine sehr hohe phonetische Kompetenz zu erwerben. Der muttersprachliche Akzent kann nämlich durch entsprechende Art und Intensität der Übungen neutralisiert werden:

„Każdy człowiek, jeśli tylko nie ma wad anatomicznych organów mowy, może zarówno w wieku dziecięcym jak i dojrzałym opanować drugi język z taką samą poprawnością, z jaką używają go ludzie, dla których jest on językiem ojczystym. Do osiągnięcia tego celu konieczne są jednak systematyczne ćwiczenia pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela” (Morciniec/Prędotą 2005:12).

Für Sikorski (2005:43) ist es das Alter bis von ca. 6 Jahren. Wode (1995:34) plädiert im Rahmen seines Modells für Einrichtung von bilingualen Kindergärten ab dem 3. Lebensjahr und fordert einen lernintensiven Englischkurs in den Grundschulen. Noch weiter geht Białystok (1981) indem sie meint, dass die Laute neu trainiert werden sollten, wenn der Zweitspracher-

werb nach dem ersten Lebensjahr erfolgt (vgl. Apeltauer 2001:39). Selbst das junge Alter bedeutet aber noch keinen Erfolg und ist lediglich als ein guter Ausgangspunkt für eine muttersprachlerähnliche Aussprache anzusehen. Wie nämlich Peltzer-Karpf/Zangl (1998:15) bemerken, verlangt es noch erfahrene Lehrer, die dem jungen Lerner eine korrekte Aussprache anzubieten haben.

Einige andere Sprachlehrforscher wie Singleton & Ryan Spada, Wode (nach Schlak 2006:12) betonen jedoch, dass für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb somit auch eine hohe Aussprachekompetenz eher die Zeitdauer und Intensität des Sprachkontaktes von höchster Bedeutung zu sein scheinen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass jede Altersstufe durch ein anderes Optimum gekennzeichnet ist (vgl. Huneke/Steinig 1997:11). Wie nämlich oben angeführt, scheint der Frühbeginn im Bereich der Morphologie und Syntax sowie auch des Wortschatzes (vgl. Teepe 2005:9) gegenüber dem Erwachsenenalter relativ gleichgültig zu sein. Als Beispiel kann man hier den berühmten englischen Schriftsteller, Joseph Conrad, nennen, der - wie bekannt - meisterhaft das geschriebene Englisch⁵⁰ beherrscht, aber mit einem starken fremden Akzent, also unter unserem Gesichtspunkt fehlerhaft gesprochen hat. Ebenfalls scheint die Pubertät oder sonstige kritische Erwerbsgrenze keine besondere Rolle für diese sprachlichen Leistungen zu spielen (vgl. Huneke/Steinig 1997:11). Schlak (2003:22) bemerkt dazu, „Die gegenwärtige Forschungslage deutet darauf hin, dass der Einfluss biologischer Faktoren bisher tendenziell überschätzt wurde“, somit dürfte das Alter der Lerner keine wesentliche Rolle beim allgemeinen Fremdspracherwerb spielen.

Wird dagegen über den Einfluss des Alters auf die Aussprachebeherrschung diskutiert, so spricht aus psycholinguistischer Sicht Vieles für einen Frühbeginn (vgl. Grotjahn 2005:195) und somit müsste man den so verbreiteten Begriff *sensible Periode* in erster Linie strikt auf die phonetischen Kompetenzen beziehen. Die phonetische Kompetenz, die sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb relativ schnell erreicht werden soll, beruht in einem hohen Grade auf Aneignung von automatisierten Artikulationsangewohnheiten, die den anderen Sprachkomponenten vorausgehen.

Von hoher Bedeutung scheint hier die in 1997 von Kim et al. publizierten Ergebnisse einer Studie zu sein, laut der bei einem parallelen L1 und L2-Erwerb alle Erwerbsprozesse dieselben Neuronenverbände innerhalb des Broca-Areals aktiviert werden (vgl. Teepe 2005:2). Beim erfolgten L2-Erwerb in der Adoleszenzphase stellt man dagegen eine Aktivität von separaten Neuronenverbänden im Bereich des Broca-Areals fest (vgl. Müller 2003:173). Hier

⁵⁰ Conrad hat das Englische unter dem Aspekt der Morphosyntax und des Wortschatzes auf einem muttersprachlichen Niveau beherrscht.

sind die Frühbeginner eindeutig im Vorteil, besonders diejenigen die mit einer Fremdsprache vor dem Eintreten der Pubertät beginnen, da Ihre Hörorgane sowie der junge Sprechapparat - noch nicht ganz stabil, dafür eher plastisch und flexibel - sich an das Lautsystem einer Fremdsprache gewöhnlich mühelos anpassen lassen. Eine Schlussfolgerung aus den obigen Ausführungen für Zweitspracherwerb und Fremdsprachunterricht belegt unseres Erachtens am besten das Zitat von DeKay/Larson-Hall:

„The main practical implication of the CP (critical period) literature, then, is NOT to call forearly programs of any kind, but to adapt programs very thoroughly to the age of the learner” (DeKay/Larson-Hall nach Grotjahn 2005:196)

2.4.1.2 Der Aussprachespäterwerb

Obwohl das Fremdsprachenlernen längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, beginnt damit nicht jeder Lerner im Alter von 8-10 Jahren. Zwar immer seltener aber doch gibt es Lerner, die erst nach Ablauf der Pubertätsperiode anfangen. Während uns heutzutage eine Vielfalt von Hypothesen zum bilingualen bzw. Früherwerb einer Fremdsprache zur Verfügung steht, wird merkwürdigerweise verhältnismäßig wenig über den Späterwerb berichtet. Den ungesteuerten Späterwerb einer Fremdsprache bezieht man nicht selten auf Immigranten oder Gastarbeiter, die die Sprache des Landes einfach am Arbeitsplatz oder auf der Straße lernen. Oft wird es negativ wahrgenommen, da die Sprecher viele grammatische Fehler begehen, Wortschatzmängel aufweisen und vor allem mit einem starken fremden Akzent sprechen (vgl. Roche 2008:91). Ihre phonetischen Kompetenzen divergieren sowohl im segmentalen als auch suprasegmentalen Bereich dermaßen von der Standardaussprache, dass es zum Gegenstand zahlreicher Anekdoten und Witze über Ausländer wird. In jeder Gesellschaft leben ausländische Immigranten, die im erwachsenen Alter eingewandert sind, und trotz eines langen Aufenthalts im Land der Zielsprache sofort vor allem wegen gravierender Aussprachefehler als Fremde auffallen⁵¹. Wie nämlich Zabrocki (1966:25) bemerkt, vergehen die Wahrnehmungs- sowie Imitationsfähigkeiten eines fremden Lautsystems mit dem etwa 30. Lebensjahr, da aufgrund biologischer Veränderungen sowohl das menschliche Gehirn als auch Hörorgane und Sprechapparat nicht mehr so flexibel und aufnahmefähig sind (vgl. Heyd 1991:23). Auch Hakuta, Bialystok und Wiley (vgl. Eckhardt 2008:32) führen die Abnahme der Sprachkompetenzen auf allgemeine Alterungsprozesse und dadurch verminderte kognitive Fähigkeiten des Menschen zurück. Butzkamm (2007:253) vertritt die Meinung, dass das Gehirn im erwachsenen Alter einfach auf Potenziale verzichtet, die nicht mehr gebraucht werden. Während artikulatorisch gesehen der Erwerb einer akzentfreien Aussprache im erwachsenen Alter noch

⁵¹ vgl. Huneke/Steinig (1997:9) belegen es mit Beispielen, aus denen sich ergibt, dass das hohe Alter als Ursache für enorme Ausspracheprobleme der Immigranten sind.

möglich erscheint (vgl. Neufeld 1978 nach Apeltauer 2001:73), ist laut Apeltauer (2001:73) der Intonationserwerb nach dem elften Lebensjahr eher problematisch. Allerdings erfassen die meisten Untersuchungen in diesem Bereich eine relativ kurze Lernphase und es bleibt unklar, wie der Stand der Dinge im Falle eines hohen Sprachentwicklungsstandes ist.

Im Falle eines späten Fremdsprachenerwerbs werden oft als fehlende Faktoren „Energie, Wachheit und Konzentrationsvermögen“ (Apeltauer 2001:13) erwähnt, deren Mangel erwachsene Lerner eben nicht so effizient an einer Fremdsprache arbeiten lässt. Letzten Endes haben für Spätlerner sozialpsychologische Faktoren wie z.B. Identitäts- und Gruppenzugehörigkeit eine hohe Relevanz, weil sie oft nicht erlauben, soziale Bande zu lösen und durch Nachahmung fremder Aussprache eine Selbstentfremdung und Verunsicherung einzugehen. Schumann (1986:385ff.) spricht hierzu über die Wirkung sozioökonomischer und affektiver Faktoren, die den Erwerb einer fremden Aussprache erschweren. Ganz andere Ergebnisse hat dagegen in ihren Untersuchungen Moyer (vgl. Molnar/Schlak 2005:84) erzielt. Wenn man die Aussprachekompetenz isoliert betrachtet, kann man im Besonderen unter Mitwirkung einer starken beruflichen Motivation auch im erwachsenen Alter hervorragende Leistungen erbringen. Molnar/Schlak (2005:94) betonen an der Stelle eine nicht zu überschätzende Rolle der Motivation. Selbst wenn, wie oben geschildert, Fälle bekannt sind, dass auch erwachsene Lerner eine muttersprachliche Aussprachekompetenz erreichen können, erhebt sich erstens eine statistische Frage, wie viele Erwachsene im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen es sind und zweitens mit wie viel Mühe und Aufwand es verbunden sein muss.

2.4.2 Motivation und Einstellung des Lerners

„Wir vermögen nur, was wir mögen; wir behalten nur, was uns hält“ zitiert Butzkamm (2007:273) den bekannten Philosophen, Martin Heidegger, und meint damit, dass sowohl im ungesteuerten Zweitspracherwerb als auch im Rahmen eines gesteuerten Fremdsprachenunterrichts verschiedene Resultate erzielt werden, da - wie bekannt - die Einstellung und Motivation zur Arbeit an der L2 unterschiedlich stark sein können. Als Motivation wird in der Regel ein innerlicher oder äußerlicher Antrieb verstanden, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln (vgl. Szafek 2004:52)⁵². Maslow (1981:83) sieht Motivation als eine Ursache für die Durchführung einer Handlung an, wobei sie durch verschiedene, oft widerstreitende Gefühle, z.B. Lust oder Angst, ausgelöst werden kann. Gefühle sowie Emotionen begleiten jeden Lernprozess, ohne sie kann kaum etwas gelernt werden (vgl. Damasio (1997:13f.)).

Bei Solmecke (1983:48) sowie Schlag (1995:10) stellt Motivation einen Komplex von verschiedenen Motiven dar, die als einzelne Beweggründe einer Handlung zu verstehen sind. Für

⁵² vgl. auch dazu Solmecke 1983:22

Gardner (1983:223) besteht Motivation aus drei Komponenten, die Apeltauer (2001:111) folgenderweise skizziert:

1. „die Einstellung zu einem Ziel, die positiv oder negativ sein kann,
2. der Wunsch, dieses Ziel zu erreichen,
3. die Bereitschaft des Lerners, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um dieses Ziel zu erreichen“

Pfeiffer (2001:112) fasst Motivation als ein gewisses Konstrukt auf, dessen Kenntnis man zur Auslösung von erwünschten Schülerverhalten nutzen kann und das sich durch die Aktivitäten der Lehrer beeinflussen lässt. Die Lernmotivation wird oft durch eine Einstellung entweder verstärkt oder gemindert, denn nach Thurstones ist unter Einstellung eine „Intensität des positiven oder negativen Affektes“ (zit. nach Boosch 1983:26) zu verstehen. Einstellungen sind dann durch eine Richtung (positiv/negativ) und Extremität, also Stärke des Affektes gekennzeichnet. Nun ist es für den Lerner optimal, wenn er sowohl stark motiviert als auch positiv zum Lerngegenstand eingestellt ist (vgl. Boosch 1983:28). Wie nämlich allgemein bekannt ist, werden bei einer positiven Motivation und einer positiven Einstellung zum Lerngegenstand eindeutig bessere Resultate erbracht⁵³. Man beherrscht schneller und effizienter all das, was man aktiv und mit Lust lernt (vgl. Löwe 1976:72f.) und was auch Spaß macht (vgl. Roche 2008:32). Myczko (2003:15) fasst es zusammen, indem sie feststellt: „Pozytywna motywacja uczących się warunkuje w istotny sposób przetwarzanie informacji“. Da die Polen gegenüber der englischen Sprache durchaus positiv eingestellt sind, wird diese Sprache unter anderen aus dem oben genannten Grund gern gelernt. Im Gegenteil ist das Russischlernen in Polen durch Ereignisse aus der neueren Geschichte negativ vorbelastet, woraus sich natürlich eher negative Einstellung dieser Sprache gegenüber ergibt.

Krämer/Walter (1994:39f.) vertreten die Meinung, dass erwachsene Lerner infolge einer Wirkung von zweierlei Motiven bessere Ergebnisse erzielen können. Die kognitiven (vgl. Schlag 1995:18; Myczko 2003:14) Motive lassen bei den Lernern gewisse Neugier als einer Art Lerntrieb erwecken. Die sozialen Motive bewirken dagegen, dass der Lerner bewusst oder unbewusst einen Wunsch äußert, einen in der gesellschaftlichen Rangordnung bestimmten Platz einzunehmen. Gardner/Lambert (1972, nach Huneke/Steinig 1997:13) unterscheiden ebenfalls zwei Arten von Motivation: Ein Lerner ist *instrumentell* motiviert, wenn es ihm an guten Noten, schulischem Erfolg oder an einer beruflichen Karriere liegt. Ist man dagegen positiv zu der Kultur und zum Land der Zielsprache eingestellt, so ist die Rede von der *integrativen* Motivation. Beide Motivationstypen sind erwünscht, denn „es gibt Belege für den

⁵³ vgl. dazu auch Hakuta u. a. 1987:312; Gardner 1983:229ff.; Apeltauer 2001:111

Erfolg einer instrumentellen als auch insbesondere einer integrativen Orientierung“ (Molnar/Schlak 2005:94).

Viele Deutschlerner, Ausländer oder Immigranten setzen sich zum Ziel, sich in die Gesellschaft der Zielsprache voll zu integrieren. Dies ist unseres Erachtens in erster Linie durch eine korrekte Aussprache möglich, denn eben die Aussprache zieht auf sich als Erstes die Aufmerksamkeit und lässt einen Fremden erkennen. Ist man hierzu hoch genug motiviert, kann man eine beachtliche Leistung erbringen und wie ein Muttersprachler sprechen (vgl. Dieling 1996:8). Zwar räumt die Motivation allein nicht alle Hindernisse aus dem Weg, da der Lerner auch noch einer Wirkung von vielen anderen Faktoren ausgesetzt ist, sie hat aber bei Aussprachebeherrschung eine sehr hohe Relevanz. Auch bei Molnar/Schlak (2005:94) ist die Bestätigung hierfür zu finden:

„Nahezu alle Studien belegen, dass erfolgreiche Lerner durch den Wunsch nach einer möglichst muttersprachlichen Aussprache und durch eine insgesamt hohe Motivation die, eigene Aussprache zu verbessern gekennzeichnet sind“

Als Beispiel für einen Zusammenhang der äußerst starken Motivation und eines außergewöhnlichen Erfolgs im Erwerb der phonetischen Kompetenzen hat Moyer (vgl. Molnar/Schlak 2005:84) den Fall eines 22-jährigen Mannes, der in diesem Alter erst mit seiner ersten Fremdsprache begonnen hat. Wie Schlak aber bemerkt, war dieser Lerner „von Beginn seines Deutschlernens an sowohl beruflich-instrumentell als auch vor allem persönlich integrativ hoch motiviert“ (Molnar/Schlak 2005:84). Solch eine Leistungsmotivation als „Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann“ (Heckhausen 1965a:604) ist in der Ausspracheschulung höchst erwünscht. In dem Sinne hat Pfeiffer (2001:112) völlig Recht, wenn er über die Notwendigkeit spricht, die Schüler entsprechend zu motivieren, um erwünschte Verhaltensweisen anzustreben.

Motivation impliziert auch Erfolg, obwohl Huneke/Steinig (1997:13) dazu bemerken, dass sich Motivation schwer operationalisieren lässt, d.h. man weiß also nicht genau, ob die Lernfortschritte einer hohen Motivation zu verdanken sind oder die Motivation durch Lernfortschritte verstärkt wird. Manchmal kann die Antwort auf die Frage, was zuerst war, wirklich problematisch zu erscheinen. Auf jeden Fall sind unseres Erachtens die beiden Größen miteinander fest verbunden, denn ohne Lernfortschritte endet früher oder später auch die stärkste Motivation und ohne Motivation sind die Lernfortschritte auch sehr schwer zu erzielen (vgl. Sikorski 2002:52).

2.4.3 Die Aussprachebewusstheit

Als einen der wesentlichen Faktoren eines erfolgreichen Zweitspracherwerbs erwähnt Eckhardt (2008:31) das Sprachbewusstsein, unter dem sie „die Beherrschung der Regeln zur Verwendung einer Sprache und ihr reflexiver Umgang im Sprachgebrauch“. Oksaar (2003:126) versteht darunter „eine Fähigkeit, die eigenen sprachlichen Äußerungen und die der Kommunikationspartner kritisch einzuschätzen“. Nach Gass (1990:36ff.) erfolgt die Verständigung in einer Fremdsprache sowieso bewusster als in der Muttersprache, da man in der L2 kaum solch einen Automatisierungsgrad erreicht wie in der L1. Nun kommt man zu dem Schluss, dass man sich eines Sprachproblems oft erst dann bewusst wird, wenn es bereits vorliegt und beispielsweise zu einem Misserfolg geführt hat. Obwohl es immer wieder Sprachforscher gibt, die einen unbewussten Zweitspracherwerb effektiver finden als ein bewusstes Lernen (vgl. Apeltauer 2001:95), scheint uns höchst erforderlich zu sein, dass sowohl die Zweitspracherwerber als auch Fremdsprachenlerner an die Ausspracheprobleme bewusster herangehen, da diese Sprachkomponente am schnellsten vollständig beherrscht werden sollte. Molnar/Schlak (2005:96) vertreten hierzu die Ansicht, dass für die Absicherung hoher phonetischer Kompetenzen „eine hohe Aufmerksamkeit der Lerner auf die Aussprache der entscheidende Faktor ist“. Die Aussprache gehört auch zu denjenigen Sprachbereichen, „die sich einer bewussten Steuerung immer wieder entziehen“ (Apeltauer 2001:96), was zur Automatisierung falscher Muster führen kann. Bewusstheit heißt hier eine hohe Konzentration wie auch Verarbeitungsvolumen, die dem jeweiligen Ausspracheproblem auf den Grund gehen lassen. Ein bewusster Einsatz phonetisch korrekter Formen sowie eine bewusste Konsequenz ihrer Anwendung sind nämlich Voraussetzung für kontinuierliche Fortschritte und immer bessere Sprachqualität.

Apeltauer (2001:73) verweist auf Unterschiede im Einsatz der grammatischen Regeln und der sonstigen Sprachmittel durch erwachsene Lerner und Kinder, bei denen die Erwerbsprozesse eher automatisch verlaufen. Einerseits ist solch eine Automatisierung im Falle z.B. der Artikulationsbewegungen erforderlich, andererseits kann es eher schädlich wirken, wenn falsche Artikulationsbewegungen und somit falsche Aussprache automatisch gefestigt werden. Automatisierung ist selbstverständlich notwendig, aber wenn sich der Lerner mit einer hohen Bewusstheit korrekte Vorbilder und Muster aneignet (vgl. Dieling 1996:19). Unter solchem Gesichtspunkt erbringt ein bewusstes, bedachtes und kritisches Herangehen an die Ausspracheprobleme seitens der erwachsenen Lerner bestimmt bessere Resultate.

2.4.4 Persönliche Eigenschaften des Erwerbers

Es ist allgemein bekannt, dass der Lernerfolg von vielen Variablen abhängig ist. Neben den oben erörterten Faktoren wie Alter, Motivation und Einstellung der Lerner, sowie einer Bewusstheit der zu beherrschenden Ausspracheprobleme spielen auch persönliche Eigenschaften des Lerners, sein Vorwissen (vgl. Roche 2008:31), Interessen, Merkfähigkeit oder Sprachanlage eine Rolle. Um einen Erfolg zu erzielen, „sind eine hohe Motivation und eine intensive Ausspracheschulung höchstens als notwendige, aber nicht als hinreichende Voraussetzungen für eine hervorragende Aussprache zu betrachten“ (Schlak 2005:94).

Können hoch motivierte und gern lernende Sprachschüler eigentlich Misserfolg bei Aussprachebeherrschung erleben, da ihnen einfach an der Begabung oder anderen persönlichen Eigenschaften fehlt? Weinert (1996:19) verweist auf einen Zusammenhang von intellektuellen Fähigkeiten und Intelligenz einerseits mit den Lernerfolgen andererseits. Huneke/Steinig (1997:15) sind jedoch der Meinung, dass zu viele Variablen ins Spiel kommen, um eindeutig und objektiv feststellen zu können, welche Lernereigenschaften definitiv zum Erfolg führen und „deshalb haben empirische Untersuchungen zum Verhältnis von persönlichen Merkmalen zu messbaren Lernerfolgen auch wenig konsistente Ergebnisse erbracht“. Trotzdem besprechen sie zugleich verschiedene Lernertypen, die bestimmte unterschiedliche Lernstile bevorzugen. Roche (2008:32) stellt dagegen fest, dass die individuelle Lernpersönlichkeit in einem hohen Grade durch die endogenen Faktoren geprägt wird, zu denen er neben Einstellungen und Erfahrungen solche Eigenschaften zählt wie Präferenzen, Risikobereitschaft oder Toleranzfähigkeit⁵⁴. Als erforderlich für einen allgemeinen Lernerfolg sieht er auch eine grundsätzliche Anpassungsfähigkeit an, unter der eine Lernfähigkeit sowie eine Lernbereitschaft verstanden werden, die sich wiederum zielorientiert in einem Entdeckungstrieb ausdrücken (vgl. Roche 2008:32). Um des Weiteren individuelle Lernerprofile näher zu charakterisieren, wird sowohl die Lernfähigkeit als auch die Lernbereitschaft detailliert in einzelne Merkmale untergliedert, (vgl. Roche 2008:33). Nur um einige solcher Merkmale zu nennen: Zielorientierung, Selbständigkeit, Selbstkonzept, Vitalität, Extrovertiertheit bzw. Introvertiertheit, Empathie, Emotionen, Stimmungen, Temperament, etc. Werden nun die einzelnen Faktorenmerkmale von unterschiedlichen Lernern zusammengestellt, kommt man auf fünf bis fünfzehn verschiedene Lernertypen (vgl. Roche 2008:36).

In den letzten Jahren versucht man die Lernergebnisse in der Beziehung auf die Dimension feldabhängig – feldunabhängig zu erklären, die auf die gestaltpsychologischen Theorien zurückgeht. Während die feldabhängigen Lerner z.B. einen Text ganzheitlich betrachten, sehen

⁵⁴ Nach Roche (2008:32) bedingen sich die oben genannten endogenen Voraussetzungen mit den exogenen Faktoren des Umfelds, dh. mit den kollektiven kulturellen, religiösen, moralischen, rechtlichen Werten, Normen und Gewohnheiten, die das Umfeld des Menschen beeinflussen.

die feldunabhängigen seine einzelnen Elemente wie z.B. grammatische Feinheiten oder Aussprachenuancen (vgl. Huneke/Steinig 1997:16). Somit hat Baran (2004:16), die die polnischen Englischstudenten unter dem Gesichtspunkt der Aussprachekompetenz untersucht hat, ermittelt, dass „FI [field independence] can be considered a predictor of successful FL pronunciation acquisition“. Übrigens trifft es beim ungesteuerten Zweitspracherwerb zu und sobald formale Instruktionen vermittelt werden und ein phonetisches Training durchgeführt wird, spielt die Feldab- und Feldunabhängigkeit keine so relevante Rolle mehr.

Konzentriert man sich nun auf die Spezifik der Aussprachebeherrschung, die in Bezug auf die zu leistende Arbeit - wie bereits angedeutet - mit einem Instrumentenspiel verglichen werden könnte, sowie auf die dafür erforderlichen persönlichen Merkmale und Wesenszüge, müsste man neben den vorerwähnten persönlichen Eigenschaften bestimmt noch weitere nennen wie Fleiß, Ausdauer, Determiniertheit oder Beharrlichkeit. Die Ausspracheschulung und im Besonderen die Einübung der Artikulationsgewohnheiten verlangen nämlich oft ein langwieriges und intensives Training⁵⁵, um die erwünschte und notwendige Geläufigkeit zu erreichen. Das Üben fremder Aussprache lässt sich sehr gut mit einer Aufführung von Amateurschauspieler vergleichen. Wie Barry (1981:22) zu Recht bemerkt, haben sowohl ein Fremdsprachenlerner als auch ein Amateurschauspieler ähnliche Probleme mit ihren Stimmen. Beiden scheint ihre Stimme künstlich zu klingen, da sie auf einmal neue Laute bzw. Äußerungen produzieren müssen, zugleich aber sehr identitätsbewusst sind. Stöltzing (1987:99) betont, dass der Erwerb einer authentischen Lautung in der Fremdsprache „eine zeitweilige Durchlässigkeit der Grenzen der Persönlichkeit und eine zeitweilige Veränderung der Darstellung“ erfordert. Da die Sprachlaute sowie prosodische Eigenschaften der Sprache von dem Sprecher mit seiner Persönlichkeit identifiziert werden, können einem die anfangs neuen Klänge als Verlust seiner Identität vorkommen. Dieling (1996:23f.) spricht in diesem Zusammenhang über eine Fähigkeit, für die Zwecke der Ausspracheschulung „persönliche Identität aufzugeben“, da man sich anfangs bei phonetischen Übungen oft quasi lächerlich machen muss, indem man neue, fremde Lautmuster erzeugt. Diese Fähigkeit erleichtert enorm die Überwindung von psychologischen Barrieren (vgl. Dieling 1996:21f.) und lässt manchmal einen notwendigen Abstand von seiner Person nehmen.

Zusammenfassend muss man sagen, dass jeder Lerner mit all seinen persönlichen Eigenschaften, Interessen und Vorlieben ein Individuum darstellt, das sich eine Zweitsprache auf eine individuelle Art und Weise aneignet. Die Vielzahl der Faktoren, die die Lerneffizienz und den Lernfortschritt fördern, ist so groß, dass man kaum eindeutig entscheiden kann, dass diese oder andere Eigenschaft wichtiger sei, oder dass ein Lerner mit seinen persönlichen Eigen-

⁵⁵ vgl. dazu auch Dieling 1997:37; Sikorski 2002:42; Morciniec/Prędotą 2005:23ff.

schaften schneller ans Ziel gelange als die anderen. Selbst wenn manche Lernereigenschaften willkommen und lernfördernd sind, wird der Lerner noch vielen anderen Faktoren ausgesetzt, die die Lernprozesse ebenfalls positiv beeinflussen können, so dass das Verhältnis von persönlichen Merkmalen und dem Lernerfolg zwar von hoher Bedeutung jedoch kaum messbar erscheint (vgl. Huneke/Steinig 1997:15). Glücklicherweise scheinen die Lerner so flexibel zu sein, so dass sie mit unterschiedlichen Eigenschaften ausgestattet, das Ziel ohnehin erreichen, denn es gibt viele Wege ans Ziel.

2.4.5 Intensität und Dauer des Ausspracheerwerbs

Als wichtige Faktoren des Fremdspracherwerbs werden in der Fachliteratur neben den oben genannten auch Intensität und Dauer genannt. Apeltauer (1997:113) weist auf den Faktor Häufigkeit und Qualität sprachlicher Kontakte hin, die einerseits die Verwendung einer Fremdsprache ermöglichen, ihre Kenntnis erweitern und ergründen lassen sowie letzten Endes auch den Lerner zur Arbeit an der Fremdsprache motivieren können, besonders wenn diese Kontakte qualitativ positiv verlaufen. Die Erstsprache wird ohne Übertreibung praktisch das ganze Leben lang gelernt, eine Fremdsprache in der Regel wesentlich kürzer und mit einer viel niedrigeren Intensität, die oft nicht ausreicht. Während man im Unterricht etwa 45 Minuten, davon meistens passiv als Zuhörer, der Wirkung einer Fremdsprache ausgesetzt ist, so hat man in der natürlichen Umgebung, d.h. im Land der Zielsprache, fast den ganzen Tag einen direkten Kontakt mit der L2. Besonders im Falle der phonetischen Kompetenzen ist es wichtig, dass man immer wieder mit richtigen Aussprachemustern konfrontiert wird. Selbst die Kurse für Ausspracheschulung an den Hochschulen innerhalb des Germanistikstudiums, wo Deutschlehrer ausgebildet werden, bieten nach Sikorski (2002:44) viel zu wenig Zeit für Ausspracheübungen an.

Die Intensität und Qualität des Fremdsprachenlernens im Heimatland des Lerners weicht vom Zweitspracherwerb im Land der Zielsprache meistens deswegen ab, weil die Lerner kaum an authentischen Lernsituationen wie in der natürlichen Sprachumgebung teilnehmen können. Sie müssten einerseits Direktkontakte mit Fremdsprache genießen, im Sprachbad eingetaucht sein, andererseits aber nur auf die Fremdsprache angewiesen vor Aufgaben gestellt werden, verschiedene Kommunikations- und Lebensprobleme mit Hilfe nur von L2 lösen zu müssen. Huneke/Steinig (1997:9) bemerken jedoch, dass die Länge des Aufenthalts im Land der Zielsprache nicht unbedingt mit Erfolg verbunden werden muss. Bei älteren Lernern kommt es nämlich zu einem negativen Effekt der Fossilierung⁵⁶ der Sprachstrukturen. Auch nach Darski

⁵⁶ Nach Klein (1985:72) liegt eine der möglichen Ursachen der Fossilierung darin, dass der Lerner eine Angst vor Verlust seiner sozialen Identität empfinden kann.

(1980:109) reicht ein langer Aufenthalt einer erwachsenen Person im Land der Zielsprache nicht allein aus, um eine Fremdsprache korrekt zu beherrschen. Er verweist dabei auf eine Notwendigkeit, bewusst eine völlige Korrektheit der grammatischen Strukturen sowie der Aussprache anzustreben.

Heutzutage bestehen fürs Fremdsprachenlernen enorme Möglichkeiten, nur um einige zu nennen: Schüleraustausch, Ferien im Land der Zielsprache, E-mail-Korrespondenz, Internetkommunikatoren, abgesehen von zahlreichen Fernseh- und Radiosendungen, deren Vielfalt in den letzten Jahren wesentlich zugenommen hat. All diese Mittel und Medien bieten einen außerordentlichen Vorteil an: Aus dem Heimatland direkt kann der Lerner in authentische Lernsituationen der Fremdsprache übertragen werden. Gemäß dem Prinzip einer dosierten Überforderung, wie es in der natürlichen Umgebung der Fall ist, sollen dem Lerner Aufgaben gestellt werden, die seine Lernfortschritte fördern.

2.4.6 Einfluss der sozialen Umgebung

Der Zweitspracherwerb verläuft nicht isoliert und der Fremdsprachenlerner ist ähnlich wie beim Erstspracherwerb einer Wirkung der sozialen Umwelt ausgesetzt. Sei es in der Schule oder bei der Arbeit, kommt es immer darauf an, dass man sich als Mitglied einer sozialen Gruppe fühlt⁵⁷. Diese Gruppenzugehörigkeit bestimmt in einem hohen Grade das „Ich“ des Menschen und die Sprache wirkt hier als ein Sozialisationsfaktor (vgl. Stölting 1987:99f.). Besonders schwerwiegend erscheint das Problem einer Gruppenzugehörigkeit für die Einwanderer, Migranten und all diejenigen, die sich im L2-Land eine gewisse Zeitlang aufhalten wollen. Fühlt man sich mit der Fremdsprache und fremdsprachlicher Lautung unwohl, erlebt man oft Unsicherheiten, Angstzustände und affektive Hemmungen, die die Kontakte mit anderen Mitmenschen erschweren⁵⁸. In dem Zusammenhang spricht Eckhardt (2008:31) über das Bedürfnis nach einer Integration in die fremdsprachliche Gesellschaft, die sich unter anderem durch sprachliche Eingliederung vollziehen kann, denn „Sprechen heißt Zugehörigsein“ (Butzkamm 2007:329). Maas/Mehlem (2003:272) sehen solch eine Integration als einen komplexen Prozess, an dem die Sprache einen bedeutenden Anteil hat und daher meinen sie:

„Vorrangiges Ziel der Integrationsmaßnahmen muss es über die Vermittlung sprachpraktischer Fertigkeiten hinaus sein, angesichts der Verunsicherung durch die Zuwanderung soziale Sicherheit aufzubauen und das Selbstwertgefühl bei den Zuwanderern zu stärken.“

⁵⁷ Butzkamm (2007:229) stellt dazu fest: „Sprechen heißt Zugehörigsein“. Unter diesem Aspekt beschreibt er auch die Entstehung einer neuen Gebärdensprache in Nicaragua.

⁵⁸ zu weiteren demotivierenden sozialen Faktoren des Zweitspracherwerbs siehe Knapp-Potthoff/Knapp 1982:118

Der Lerner wird von der sprachlichen Umgebung, die für ihn einen Modellcharakter hat, im Wesentlichen geprägt. So wie man mit Kleinkindern spricht, indem man zahlreiche Verfeinerungsformen und Diminutiva verwendet, so spricht man oft adäquat zum Sprachniveau mit einem Ausländer. Roche (2008:121) bemerkt dazu:

„Wenn man sich echte (authentische) Gespräche mit ausländischen Lernern etwa am Arbeitsplatz ansieht, dann merkt man aber schnell, dass die Sprecher der Zielsprache nicht in einem Register von falschem Deutsch verharren. Vielmehr variieren sie ihre Sprache sehr stark, und zwar gemäß den Anforderungen des Gesprächspartners, der Gesprächssituation und der Gesprächsabsicht“.

Diese Anpassung der durch die Muttersprachler verwendeten Xenolekte⁵⁹ an das Lernerniveau hat zum Ziel eine Kommunikationsvereinfachung und –erleichterung, kann aber nicht selten eine negative Wirkung mit sich bringen, da die Lerner sich eben so vereinfachte nicht immer korrekte Formen aneignen werden.

Wie im Kapitel 3.1.1. ausführlich geschildert, können vor allem die Unzulänglichkeiten im Bereich der Aussprache zu zahlreichen sozialen sowie kommunikativen Problemen beitragen, da „jemand, der grobe phonetische Fehler macht, auch wenn er noch verstanden wird, emotional abgelehnt wird, was zum sozialen Handikap werden kann“ (Dieling 1996:8), und umgekehrt, wenn jemand eine hohe Kompetenz auf der phonetischen Ebene aufweisen kann, wird es bestimmt seine soziale Integration fördern. Apelt (1981:53ff.) nennt noch einige Motive wie Gesellschafts-, Nützlichkeits- und Geltungsmotive, die unter sozialem Gesichtspunkt den Fremdspracherwerb und dadurch indirekt auch die Aussprachekompetenz beeinflussen. Je besser die (Aus)sprachekompetenz ist, umso höher erscheinen die Aussichten für eine gesellschaftliche Integration, Anerkennung und Achtung, Prestige, interessanten Beruf oder auch Urlaub im Ausland.

2.4.7 Einfluss der Muttersprache

Dem Einfluss der Muttersprache auf die Beherrschung einer Fremdsprache wird zu Recht eine große Relevanz beigemessen. Apeltauer (1987:30) formuliert einen Zusammenhang der Muttersprache und des Zweitspracherwerbs folgendermaßen:

„Der Muttersprache kommt beim Zweitspracherwerb eine Schlüsselfunktion zu, da einerseits auf Fähigkeiten, die beim Erstspracherwerb entwickelt wurden, zurückgegriffen werden muss, andererseits die Entfernung (bzw. Nähe) zur Zielsprache Auswirkungen auf den Lernprozess hat“.

⁵⁹ Roche (2008:125) bezeichnet als Xenolekte (analog zu Dialekten oder Soziolekten) eine vereinfachte sprachliche Variation, die eine Kommunikation erleichtern sollte.

Auch das fremde Lautsystem wird nämlich unbewusst durch den muttersprachlichen Filter perzipiert (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:20) und in der Regel in einer stark veränderten Form aufgenommen. Es gibt wohl in aller Welt keine zwei Sprachen mit den gleichen Lautsystemen, so dass man nicht gezwungen wäre, sich beim Fremdsprachenlernen mit der fremden Aussprache zu beschäftigen. Da der Sprechapparat nur bis zum Ablauf der sensiblen Phase⁶⁰ flexibel bleibt und die muttersprachliche Aussprache relativ früh im Vergleich zu anderen Komponenten der Sprache zu einer Angewohnheit wird, wird das fremde phonologische System durch ein Raster der muttersprachlichen Laute betrachtet (vgl. Hirschfeld 2005:521). Kann sich ein Lerner von der Muttersprache nicht genug „befreien“ und die fremden Laute nicht wahrnehmen, so wird er fremdsprachliche Äußerungen mit den „eigenen“ auf die Muttersprache zurückgreifenden Lauten realisieren. Solch eine gegenseitige Beeinflussung der Sprachen und die daraus resultierende Übertragung von Sprachelementen aus der einen auf die andere Sprache wird Interferenz⁶¹ bezeichnet. Der Interferenz unterliegen sowohl fremdsprachliche Phoneme als auch ihre Allophone, die durch die am nächsten stehenden muttersprachlichen Phoneme und Allophone ersetzt werden, was Morciniec/Prędotą (2005:20) folgenderweise belegen:

„Po samogłoskach tylnych występuje twarde [x], np. machen, noch, Tuch, w pozostałych pozycjach miękkie [ç], np. ich, rechnen, Milch. W języku polskim fonem /x/ po samogłoskach przednich nie ma miękkiego alofonu. W pozycjach, w których w języku niemieckim występuje alofon [ç], spotykamy w języku polskim [x] twarde, np. ich, nich, niech, mech. Otóż i w takich przypadkach obserwuje się interferencję języka polskiego.”

Die muttersprachliche Interferenz kommt nicht nur im Falle der Artikulation von neuen unbekanntem Phonemen, sondern auch im Falle von Phonemverbindungen oder bei Assimilation, z.B. an der Silben- oder Wortgrenzen (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:20) sowie bei Intonationsverlauf (vgl. Górka 1998:126f.) der einzelnen Äußerungen vor. Manche Sprachforscher vertreten hierzu die Meinung, dass nicht nur Kontraste zwischen den Sprachen, sondern auch ihr Mangel oder gar Ähnlichkeit zu Lernschwierigkeiten führen kann (vgl. Juhasz 1970:92). Eine hohe Ähnlichkeit der Sprachstrukturen kann einen weniger bewussten Lerner die fest im Gedächtnis verankerte muttersprachliche Variante anwenden lassen, da ihn die Strukturähnlichkeit irreführend beeinflusst. Nach Apeltauer (1987:30) werden die miteinander verwandten Sprachen jedoch leichter gelernt als diejenigen, die mit der Muttersprache weniger Gemeinsames aufweisen⁶².

⁶⁰ siehe auch Kapitel 2.4.1.

⁶¹ zur Definition des Interferenzbegriffs siehe Conrad 1985:103.

⁶² Zabrocki (1975:26) stellt dazu fest, es ist eine rein psychologische Angelegenheit, dass man größere Kontraste leichter und die kleinen Kontraste schwieriger wahrnimmt.

Zusammenfassend lässt sich beobachten, dass der Einfluss der Muttersprache auf die Beherrschung einer Fremdsprache im Wesentlichen auf die Unterschiede zwischen den Phonemen und ihren Allophenen, ihrer Distribution, Phonemverbindungen, Akzentuierung, Rhythmus und Melodieführung in beiden Sprachen zurückzuführen ist (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:21). Man hat auch angenommen, dass die „Unterschiede zwischen der L1 und der L2 Sprachlernschwierigkeiten verursachen, Ähnlichkeiten sich hingegen lernerleichternd auswirken“ (Apeltauer 1987:30). Die muttersprachlichen Ausspracheregeln und Angewohnheiten erschweren in einem hohen Grade die Beherrschung einer fremdsprachlichen Aussprache. Die Bewältigung dieser Faktoren verlangt von dem Lerner in der Regel viel Aufwand, Fleiß und Geduld.

2.5 Bilingualismus und Immersionsunterricht

Ein besonderer Fall des Zweitspracherwerbs kommt dann vor, wenn zwei Sprachen parallel beherrscht werden oder die Zweitsprache lange vor dem Ablauf der Pubertätsphase erlernt wird. Die zwei- (bilingual) oder sogar mehrsprachig aufwachsenden Kinder beherrschen mindestens doppelt so viele Phoneme, Wörter sowie auch viele grammatische Strukturen wie ihre Gleichaltrigen, die nur eine Sprache lernen, und trotzdem gibt es „von der neuronalen und genetischen Ausstattung her [...] prinzipiell keine Begrenzung für die Anzahl der Sprachen, die ein Mensch lernen kann“ (List 2001:6).

In der Fachliteratur findet man mehrere Definitionen des Bilingualismus. Für die englischsprachigen Autoren sind alle Personen bilingual, die mehr als eine Sprache beherrschen (vgl. Marton 1976:91). Es wird darunter also jede Form einer individuellen Mehrsprachigkeit verstanden, während die deutschsprachigen Autoren bilingual eher auf einen Erwerb (Erstspracherwerb) von zwei Sprachen von Geburt an (vgl. Bordag 2006:18) beziehen. Des Weiteren hat man mit dem Bilingualismus erst dann zu tun, wenn „die beiden Sprachen, die eine Person spricht, in ihrer Aussprache, ihrem Vokabular und ihrer Syntax unterschiedlich sind“ (Albert <http://www.unimarburg.de/fb09/igs/institut/abteil/daf/service/Reader/VLPsycholinguistik>). Von dem Bilingualismus kann also keine Rede sein, wenn man eine Standardsprache und einen ihrer Dialekte spricht. Es gibt zwei Möglichkeiten, bilingual zu werden. Die eine Möglichkeit ergibt sich aus einem natürlichen (ungesteuerten) Erwerb von beiden Sprachen. In vielen Immigrantenfamilien, die sich mit ihren kleinen Kindern in einem fremden Land ansässig machen, oder deren Kinder erst dort auf die Welt kommen, wird die Muttersprache der Eltern zu Hause gesprochen. Auch wird sie zu der ersten Sprache der Kinder. Im Kindergarten oder durch Kontakte mit Gleichaltrigen beherrschen die Kinder ungesteuert, also in natürlichen Kommunikationssituationen die Sprache des Landes als L2, deren Kenntnis sich im Endeffekt unter dem Gesichtspunkt der Aussprache von der L1 nicht unterscheidet. Zwar lassen Kielhö-

fer/Jonekeit (1983:12) zwischen der *starken* und *schwachen* Sprache unterscheiden, da ihrer Meinung nach eine der Sprachen besser beherrscht wird, es bleibt unseres Erachtens jedoch nur auf eine allgemeine Ausdrucksfähigkeit und den Wortschatz beschränkt. In Bezug auf die phonetische Kompetenz dürfen eigentlich keine Differenzen zwischen den erlernten Sprachen festgestellt werden, da die Beherrschung der phonologischen Systeme, wie bereits erwähnt wurde, relativ früh endet und einen Gewohnheitscharakter aufweist.

Infolge der Untersuchungen und der interessanten Resultate des bilingualen Spracherwerbs wurde das Konzept des *Immersion-Unterrichts* entwickelt. Mit der *Immersion*⁶³ (bilingualer Unterricht) hat man bezweckt, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, d.h. einen Fachunterricht in einer Fremdsprache zu erteilen (vgl. Wode 1995:58). Die wohl am besten belegten Programme wurden in Kanada realisiert, wo englischsprachige Kinder in Kindergärten und dann in den Schulen Französisch intensiv gelernt haben (vgl. Huneke/Steinig 1997:78f.). Die Vorteile eines natürlichen Bilingualismus sowie auch des Immersion-Unterrichts sind stichhaltig, was Riehl (2006:4) folgendermaßen bekräftigt:

„Mehrsprachige sind besser beim Erlernen von Drittsprachen: Wie die Ergebnisse der Gehirnforschung zeigen: Man kann die weiteren Sprachen an die bereits vorhandenen Sprachen „andocken“. Aber darüber hinaus besitzen Mehrsprachige auch andere Fähigkeiten, die ihnen das Lernen weiterer Sprachen erleichtern“.

Seitens der Gehirnforschung kommt auch die Feststellung, „dass bei Früh-Mehrsprachigen (also wenn die zweite Sprache noch vor dem sechsten Lebensjahr erworben wird) die Sprachen im Gehirn sehr kompakt repräsentiert sind und sich fast ganz überlappen. Die Sprecher brauchen damit weniger Gehirnareale zu aktivieren, wenn sie die Sprachen sprechen, als Sprecher, die erst spät eine zweite Sprache erworben haben (etwa ab dem Alter von 10 Jahren) und bei denen viel weniger Überlappungen zu finden sind“ (Riehl 2006:4).

Die bisherige Kritik am Bilingualismus hatte einen außersprachlichen Charakter und bezog sich auf angeblich niedrigere verbale Intelligenz und Stottererscheinungen der zweisprachig aufwachsenden Kinder. Beide Vorwürfe haben sich jedoch nicht bestätigt, da an den Untersuchungen selbst viel auszusetzen war (vgl. Albert <http://www.unimarburg.de/fb09/igs/institut/abteil/daf-/service/Reader/VLPsycholinguistik>) und so wurden sie endgültig verworfen. Kritische Stimmen im Zusammenhang mit dem Immersion-Konzept deuten lediglich auf Mangel an der formal-sprachlichen Korrektheit (vgl. Huneke/Steinig 1997:80) bei den Lernern, was bei allen Vorteilen, die man aus diesem Konzept schließen kann, recht unbedeutend erscheint, selbst wenn diese Vorwürfe sich bestätigen würden.

⁶³ Unter Immersion versteht man ein Sprachbad im Sinne von Unterricht in einer Fremdsprache, deren früher und intensiver Wirkung die Lerner bereits im Vorschulalter ausgesetzt werden (vgl. Sambanis 2005:7); Für Roche (2008:21) bedeutet Immersion Eintauchen in die fremdsprachige Kultur, was z.B. bei Auslandsaufenthalten zustande kommt.

Huneke/Steinig (1997:79) zerstreuen die bei Immersion-Unterricht aufkommenden Zweifel an möglichen Defiziten in der Muttersprache sowie im Fachunterricht eindeutig, indem sie die in den 60er Jahren in Kanada realisierten Immersionsprogramme folgenderweise resümieren:

„von den ersten Versuchsklassen im Jahre 1965 bis heute, wo nahezu eine halbe Million kanadischer Schüler am Immersion-Unterricht teilnimmt, wurde die Effektivität dieses Verfahrens auf breiter Basis bestätigt“.

Die für den Immersion-Unterricht stichhaltigen Argumente treffen vor allem auf die phonetischen Kompetenzen zu, da für keine andere Komponente eine so hohe Relevanz besteht, im frühen Schulalter mit einer Fremdsprache zu beginnen wie eben für den Ausspracheerwerb.

2.6 Fazit

Einen Bezugspunkt für die Aneignung einer Fremdsprache stellt der Erstspracherwerb dar, da die Fremdsprache von dem Lerner immer über die Erfahrungen in der Muttersprache wahrgenommen wird. Stellt man nun einen Vergleich zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb an, fallen sowohl gewisse Ähnlichkeiten als auch Unterschiede auf. In Bezug auf die zu beherrschenden grammatischen Strukturen, Lexik, phonetische Kompetenz, sprachlichen Teilfertigkeiten sowie auch nichtsprachlichen Elemente des Fremdspracherwerbs werden beim Fremdsprachenlernen die gleichen Ziele vorgesetzt wie beim Erstspracherwerb. Die Erstsprache beherrscht man jedoch von Geburt an auf eine natürliche Art und Weise und beim Einsatz einer natürlichen Grammatik⁶⁴, Die Zweitsprache wird dagegen mit einer Zeitverschiebung gegenüber der L1 und in der Regel innerhalb eines gesteuerten Fremdsprachenunterrichts gelernt. Die Erstsprache zu erwerben, ist notwendig, um zu kommunizieren und dadurch seine sozialen Lebensbedürfnisse erfüllen zu können. Eine Fremdsprache kann zwar parallel beherrscht werden (Bilingualismus), meistens wird sie jedoch nebenbei, infolge einer bewussten Handlung erworben, so dass die Beweggründe und Lernmotivation, die den Menschen zur Beherrschung der Sprache vorantreibt, mit weniger Kraft durchdringen. Bei der Erstsprache ist nämlich (vgl. Pfeiffer 2001:110) die Einwirkung der primären, beim Zweitspracherwerb der sekundären, also viel schwächeren Motivation zu beobachten. Letzten Endes ist die Kontaktintensität des natürlichen Erstspracherwerbs und des Zweitspracherwerbs sehr unterschiedlich. Während die Erstsprache praktisch das ganze Leben lang gelernt wird, lernt man eine Zweitsprache wesentlich kürzer und im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts lediglich einige Stunden wöchentlich. All die oben genannten Umstände sowie Faktoren wie Alter

⁶⁴ Die sog. natürliche Grammatik, die vor allem der Muttersprache eigen ist, widerspiegelt laut Darski (2004:14) eine innere Analyse und Synthese der Verhältnisse in der natürlichen Sprache und wird unbewusst und automatisch eingesetzt, wobei die linguistische Grammatik eher wissenschaftliche Hypothesen über die Zusammenhänge innerhalb einer Sprache darstellen.

oder Einfluss der Umgebung und der Muttersprache tragen dazu bei, dass die zu erwerbende Sprachkompetenz der L2, auch im phonetischen Bereich, schwieriger und mit mehr Aufwand erreicht wird. Damit scheint es auch in einem hohen Grade bewiesen zu sein, dass die Aussprachequalität der Zweit- und Fremdsprachler in der Regel von der der Muttersprachler im Wesentlichen abweichen wird. Während das muttersprachliche Lautsystem unter einer starken Mitwirkung der o. g. Faktoren voll automatisch und instinktiv erworben wird, muss eine fremdsprachliche Aussprache besonders von den erwachsenen Lernern bei ihrer bewussten Beteiligung und durch ein entsprechendes phonetisches Training beherrscht werden. Wie jedoch viele Beispiele aus dem Leben belegen, scheint ein ursprünglich beherrschtes Können fester zu sein als die sekundär erlernten Fähigkeiten, die oft durch den Filter der primären Fertigkeiten und Angewohnheiten gemeistert werden müssen. Dass die fremdsprachliche Aussprache, also im Grunde genommen eine sekundäre phonetische Kompetenz ebenfalls erfolgreich beherrscht wird, gehört zu dem Aufgabenbereich der fremdsprachlichen Ausspracheschulung, die in der Regel im Rahmen eines Fremdsprachenkurses stattfindet.

3. GESTEUERTER ERWERB DER DEUTSCHEN AUSSPRACHE

3.1 Warum soll die Aussprache einer Fremdsprache beherrscht werden?

In der Entwicklung des sprachdidaktischen Gedankens stößt man in der Regel auf eine mehr oder weniger totale Ignorierung (vgl. Dieling 1996:7f.) bzw. Vernachlässigung (vgl. Pawlak 2003:62) der Ausspracheprobleme. Erst in den 90er Jahren lässt sich eine Änderung der Einstellung zu Ausspracheproblemen beobachten. Wie Dieling/Hirschfeld (2004:14) bemerken, erscheinen seit dieser Zeit kaum Lehrwerke, in denen auf phonetische Übungen verzichtet wird, wenn auch die Qualität und Quantität des Angebots oft zu wünschen übrig lassen. Auch die Lehrer selbst nehmen das Problem heutzutage wahr und sind immer häufiger bemüht, ihre Schüler auf das Ausspracheproblem hinzuweisen und wenn nicht alle, dann nur ausgewählte phonetische Erscheinungen in einem begrenzten Ausmaß zu bearbeiten⁶⁵.

Die Frage nach dem Sinn der Ausspracheschulung hat in der Zeit des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts wesentlich an Bedeutung gewonnen. Es stellt sich nämlich heraus, dass die Aussprachemängel genauso schwerwiegend für die Verständigung sind wie die Sprachfehler auf der morpho-syntaktischen Ebene (vgl. Górká 1998:16f.). Während jedoch Fehler im morphologischen und syntaktischen Bereich eher als sprachimmanent betrachtet werden können und durch sprachliche Redundanz neutralisiert werden können, so beeinflussen die Unzulänglichkeiten auf der phonetischen Ebene auch die außersprachliche Wirklichkeit, was die Person des Sprechers nicht selten zu spüren bekommt. Die Konsequenzen einer fehlerhaften Aussprache sind mehrdimensional (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:16). Im Folgenden wird daher aufgedeckt, welchen Schaden eine mangelnde Aussprachefertigkeit anrichten kann und warum man die DaF-Lerner für die Ausspracheprobleme sensibilisieren muss. Man hat folglich mit einem Problem zu tun, das von dem Lerner meistens kaum wahrgenommen wird und dadurch auch nicht richtig in das Bewusstsein durchdringt. Die Aussprachefehler werden einfach von den sprechenden Lernern überhört (vgl. Zawadzka 1987:165ff.; Górká 1998:20), wobei die oben genannten grammatischen Fehler, die auch in der Schrift existieren, einfacher und schneller entdeckt und korrigiert werden können. Die Aussprachefehler werden beim Sprechen seltener registriert und somit bleiben sie meistens unkorrigiert. Der Lerner konzentriert sich kaum auf die Ausdrucksform, mehr dagegen auf den Sinn seiner Rede, Wortwahl, eventuell auf die Wortformen und den syntaktischen Bau der Sätze. Sein Gesprächspartner, besonders wenn er Muttersprachler ist, hört natürlich jeden falsch ausgespro-

⁶⁵ Zum Problem des phonetischen Minimums vgl. Hirschfeld 1993:32; Moise 1997:216f.; Nakonieczna 2006:40ff.; Schlemper 1998:68ff.

chenen Laut⁶⁶ und meistens nur aus Höflichkeitsgründen hält er ihm die Aussprachefehler nicht vor.

3.1.1 Mangelhafte Aussprache und ihre negativen Auswirkungen sozialer Art

Kommt es zu einem ersten Gespräch eines Deutsch sprechenden Ausländers mit einem deutschen Muttersprachler, so sind sich beide Parteien oft dessen bewusst, dass die ersten Sekunden oder Minuten über einen weiteren Gesprächsverlauf entscheiden können. *Der erste Eindruck zählt*⁶⁷, besagt ein bekannter Spruch und die Psychologen können es nur bestätigen (vgl. Ready/Leu 2005:129). Entsprechend einer Einteilung in primäre und sekundäre Gefühle (Fries 2000:20ff.) sollte unserer Ansicht nach die Aussprachefertigkeit in Bezug auf ihre Eigenschaften zu der ersten Gruppe gezählt werden. Wie Fries (2000:20ff) folglich bemerkt, bestehen die primären Gefühle als reine psychologische Elementareinheiten nur einige Sekunden, sind mit neuronalen Mechanismen und chemischen Hirnprozessen verbunden, gehen mit bestimmten psychologischen Reaktionen einher und letzten Endes lösen sie Reaktionen im Gesichtsausdruck oder Körper aus. Nicht nur Gesten, äußerliches Aussehen oder unsere Kleidung, sondern auch unsere Aussprache kann bei unserem Gesprächspartner also positive oder negative Emotionen auslösen⁶⁸. Wie bekannt, spielen Emotionen und Gefühle eine nicht zu unterschätzende Rolle in der menschlichen Kommunikation. Kann man sich der Situation anpassen, ist man gepflegt angezogen, spricht man eine gepflegte Sprache, so hat man eine Chance, durchaus positive Eindrücke zu hinterlassen. Andernfalls setzt man sich der Gefahr aus, von dem Gesprächspartner nicht unbedingt günstig eingeschätzt zu werden.

Unsere Aussprache kann ebenfalls, so wie auch unser verbales Verhalten oder ganz unser außersprachliches Auftreten für den Erfolg in der Kommunikation und für die Einschätzung unserer Person ausschlaggebend sein. Nach Dieling/Hirschfeld (2004:16) können Unzulänglichkeiten auf der phonetischen Ebene Quelle von zahlreichen Problemen werden, die einen sprachimmanenten und sozialen Charakter haben, sie können negative Gefühle herbeiführen. Eine ausgezeichnete Aussprachefertigkeit kann dagegen Bewunderung und Hochachtung mit sich bringen. Die Hör- und Sprechmuster einer Sprache werden sich bei den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft nach Slembek (1997:225f) sowohl im sozialen als auch emotionalen Bereich angeeignet. Ein Kleinkind, das die Sprache seiner Mutter hört, kann zwar noch keine

⁶⁶ Dieling (1997:21) stellt dazu fest, alle Abweichungen von der Standardaussprache werden „innerhalb einer Sprachgemeinschaft sehr sensibel registriert“.

⁶⁷ Storch (1999:104) stellt fest, dass man einen Ausländer zuerst an seiner Aussprache erkennt. Klingt seine Aussprache korrekt, wird er „sozial positiv bewertet wird, bei schlechter Aussprache besteht die Gefahr der Diskriminierung“ (Storch 1999:104)

⁶⁸ Nach Hirschfeld (1998:328) können beim Hörer wegen mangelnder Aussprachekompetenz des Sprechers unerwünschte Emotionen entstehen, denn es ist nicht genau klar, was der Sprechende meint.

Wörter unterscheiden, die Stimme und Intonation seiner Mutter erscheinen ihm jedoch mit der Zeit in dem großen Dschungel der Töne, die es wahrnehmen muss, als eine freundliche und vertraute Umgebung. Laut Geißner (1984:13) hören wir dementsprechend z.B. einen Natur-schall nicht natürlich sondern „gesellschaftlich“, d.h. „vermittelt durch unsere in langen ge-sellschaftlichen Kooperationsprozessen entstandene Sprache mit ihrem Lautsystem“. So bellt z.B. der polnische Hund „hau hau“ und der deutsche Hund „wau wau“. Die Sprachen sollen laut Hansen (2000:73) wie Kulturphänomene betrachtet werden, was unter anderen damit zu begründen ist, dass die muttersprachlichen Hör- und Sprechmuster sehr tief in unserem Un-terbewusstsein verankert sind und mit unseren frühesten Erfahrungen und Emotionen zusam-menhängen. Dies kann des Weiteren eine Antwort auf die Frage sein, warum sich besonders die erwachsenen Menschen so schwer tun, eine fremde Aussprache zu beherrschen. Verständ-nis dieser Mechanismen soll jedoch zugleich auch zeigen, in wieweit es für die gesellschaftli-che Akzeptanz und für das Zugehörigkeitsgefühl wichtig ist, die Aussprache einer Fremd-sprache zu beherrschen.

Für Dieling/Hirschfeld (2004:16) ist die Aussprache „ein wichtiges und nach außen wirken-des Persönlichkeitsmerkmal“, somit wird sie als „eine hörbare Visitenkarte“ (Die-ling/Hirschfeld 2004:16) betrachtet. Wie sie dann zu recht bemerken, stellt die Aussprache eben diese Eigenschaft eines jeden Sprechers dar, nach der er schon nach wenigen Sätzen ei-nes Gesprächs identifiziert und bewertet werden kann. Ist seine Aussprache mangelhaft, so hinterlässt er oft einen negativen Eindruck, der dann auf weitere Kontakte nicht gerade güns-tig projizieren kann⁶⁹. Jede Sprache als Kommunikationsmittel somit auch ihr Lautsystem und ihre Aussprache zählen - wie oben erwähnt - zu den gesellschaftlichen Kategorien, die für eine bestimmte Nation spezifisch sind. Jede Abweichung innerhalb der Kategorie von dem, was als Norm betrachtet und akzeptiert wird, wird als etwas Fremdes und Neues und somit oft mit Abstand angesehen. Aussprachemängel verraten dem Muttersprachler sofort einen Frem-den, der nicht imstande war, seine Sprache gut genug zu beherrschen. Soweit die Erwachse-nen die Aussprachefehler ihrer ausländischen Gesprächspartner noch „übersehen“ oder ent-schuldigen können, so sind die Kinder und Jugendliche viel schärfere Kritiker und halten je-den kleinsten Aussprachefehler vor, indem jede Abweichung in der Aussprache nachgeächft oder boshaft kommentiert werden kann (vgl. Sikorski 2002:43).

Wenn die Aussprache eines DaF-Lerners von der deutschen Standardaussprache im Wesentli-chen abweicht, wird sein Gesprächspartner vom eigentlichen Gesprächsthema abgelenkt (vgl. Hirschfeld 1998:328), weil es in der Regel zu einer Konzentrationsverschiebung von dem In-

⁶⁹ Schatz (2006:53) spricht in diesem Zusammenhang über eine Diskriminierungsfunktion der mangelhaften Aussprache – das sog. „Gastarbeiterdeutsch“

halt auf die Ausdrucksform, also eben die Aussprache kommt (vgl. Dieling 1996:21). Der Gesprächspartner fischt mit viel Mühe einzelne Wörter heraus und legt sie zu einer längeren Äußerung zusammen. Nur auf diese Art und Weise ist er oft imstande, den Lerner zu verstehen. Auf die Dauer können solche Gespräche sehr ermüdend wirken, da die Laute, Silben, Wörter und ganze Sätze immer wieder interpretiert werden und der Gesprächspartner somit auch ständig in einem hohen Grad konzentriert sein muss. Andernfalls kommt es zu Informationsverlusten, die sowieso kaum zu vermeiden sind. Im Endeffekt können solche „schwierigen“ Gespräche irritieren und müde machen. Man ist geneigt, einen solchen Sprecher abwertend zu betrachten und letzten Endes zu meiden. Man bezweifelt seine gesamte Sprachkompetenz und unterstellt ihm vielleicht sogar Mangel an Sprachbegabung. Solche negativen Assoziationen beziehen sich folglich auf die Ausbildung, sozialen Status⁷⁰ oder sogar Intelligenz eines unkompetenten Sprechers (vgl. Hirschfeld 1995b:6). Dies trägt folglich dazu bei, dass solche Sprecher ein großes Risiko eingehen, durch die Muttersprachlergesellschaft mehr oder weniger isoliert zu werden. Wenn es noch zusätzlich mit weiteren Vorurteilen zusammenhängt (z.B. Polenbild in Deutschland), so können die negativen Assoziationen noch verstärkt auftreten. Man wird leider oft wegen der Herkunft oder Nationalität eingeschätzt und die Sprachkompetenz und im Besonderen die Aussprache lassen zusätzlich das negative Bild des Sprechers bekräftigen und die Vorurteile bestätigen. Neuber (2007:1) nennt ein Beispiel einer tschechischen Hochschulabsolventin, die wegen ihrer Aussprachemängel auf eine Ablehnung seitens eines potenziellen Arbeitgebers gestoßen ist:

„Wir hätten Sie eigentlich wegen Ihrer hohen fachlichen Kompetenz gern genommen, aber Sie müssten zuvor lernen, Hochdeutsch oder Bayerisch zu sprechen. Ihren slawischen Akzent können wir unseren Kunden jedenfalls nicht zumuten.“

So sind wir der Meinung, dass eine gute und sehr gute Beherrschung der Aussprachefertigkeit von großer Bedeutung überall dort ist, wo man sich als Ausländer in der fremden Gesellschaft möglichst schnell integrieren will, denn „mit der gemeinsam gesprochenen Sprache und dem gemeinsamen Sprachgebrauch entwickelt sich allmählich ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit“ (Mordellet-Roggenbuck 2006:37). Die Aussprache als eine physikalische Realisierung der Sprache ist somit für den Sprecher „ein Faktor der Identität, für den Hörer ein Faktor der Identifikation: ‚er spricht anders‘ impliziert oft ‚er ist nicht einer von uns‘“ (Oksaar 1987:132f). Gerade in den letzten Jahren, wo so viele Menschen innerhalb der EU wandern, wäre es wünschenswert, sich in einem anderen EU-Mitgliedstaat wie zu Hause zu fühlen. Ob in England, Irland oder Deutschland wäre es angebracht, dass sich z. B. ausländische Arbeit-

⁷⁰ Ein besonders feines Ohr für Aussprachenuancen sollen Engländer haben, die die Aussprache automatisch mit der sozialen Zugehörigkeit verbinden, so dass der Sprecher in Bezug auf Ausbildungsniveau, Beruf und soziale Herkunft eingestuft wird (vgl. Ternes 1991:174).

nehmer auf relativ hohem Sprachniveau verständigen könnten. Nur dann haben sie eine Chance, sich in der fremden Gesellschaft voll zu integrieren und einen Erfolg zu erzielen. Dies ist dagegen selbstverständlich möglich, wenn die Aussprachefertigkeit einer Fremdsprache mindestens der Kompetenzstufe 4 von Kelz⁷¹ entspricht.

Weniger bekannt sind dagegen solche Fälle wie der von Linda de Mol, der bekannten niederländischen Schauspielerin⁷², die jahrelang eine Show bei einem der deutschen Sender moderiert hat, oder der von dem in Deutschland bekannten französischen Winnetou-Darsteller, Pierre Brice (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:15). In beiden Fällen⁷³ handelte es sich jedoch um solche Fehlerarten, die die Kommunikation weder erschweren noch unmöglich machen konnten. Sowohl bei de Mol als auch bei Brice waren es Konsonantenverbindungen, deren falsche Aussprache eindeutig einen fremden Akzent erkennen ließ, jedoch keine negativen Emotionen erwecken durfte. Zu Recht muss man aber gestehen, dass es sich in all solchen Fällen jeweils um bekannte und populäre Persönlichkeiten aus dem so genannten Showgeschäft handelt, wo gewisse Unzulänglichkeiten nur dann zugelassen sind, wenn sie keine eindeutigen negativen Auswirkungen oder Emotionen mit sich bringen. Ganz im Gegenteil sollten oft die Schwächen dem Zuschauer klar aufgezeigt werden, um dadurch diese Persönlichkeiten dem Publikum als „sympathische Ausländer“ näher zu bringen.

3.1.2 Kommunikationsstörungen infolge der Aussprachefehler

Mängel im phonetischen Bereich können die Kommunikation entweder ganz unmöglich machen oder ihre Qualität wesentlich mindern⁷⁴, je nachdem, mit welchen Fehlertypen man gerade zu tun hat. Man muss nämlich Fehler im segmentalen von Fehlern im suprasegmentalen (prosodischen) Bereich⁷⁵ voneinander abgrenzen. Da mit Hilfe von prosodischen Eigenschaften Intentionen und Absichten zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Górká 1998:22), sind

⁷¹ Zwecks Lernzielbestimmung unterscheidet Kelz fünf Kompetenzstufen der Ausspracheschulung. Seine vierte Stufe entspricht einer Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau (siehe Kapitel 5)

⁷² Obwohl Ihre Aussprache nicht ganz einwandfrei war, hörten sie Millionen deutsche Zuschauer mit Lust und Liebe. Ihre Aussprachefehler waren ihr nicht nur verziehen sondern wirkten recht sympathisch aus, denn sie wurde als Person ebenfalls nett und sympathisch wahrgenommen. Bei ihrer enormen Sprachbegabung kann man nur vermuten, dass manche ihrer Aussprachefehler sogar studiert und extra begangen waren, damit sie nicht zu perfekt und desto sympathischer wirkte

⁷³ Ein ähnliches Phänomen ist auch in Polen bekannt, wo die Fernsehsendungen mit Pascal Brodnicki, einem Koch, der Polnisch mit einem starken französischen Akzent spricht, seit einigen Jahren gern gesehen werden.

⁷⁴ Zum Einfluss der Normabweichungen in der Aussprache auf Verstehens- und Kommunikationsprobleme vgl. Huneke/Steinig (1997:116); Dieling/Hirschfeld (2004:); Storch 1999:104

⁷⁵ Die Prosodie befasst sich mit der „Analyse der melodischen Phänomene; das Gesamt der Mittel zur Redegliederung mit Akzent, Betonung, Intonation, Pausen-Gestaltung, Erhöhung und Senkung des Grundtons; alle Erscheinungen, die Dauer, Tonhöhe, Tonstärke betreffen; Dauerverhältnisse, dynamische Abstufung und Tonhöhenunterschiede, die in den Lauten zum Ausdruck gebracht werden, aber nicht Eigenschaften der Laute selbst, sondern Eigenschaften des Wortes sind, die den Lauten gleichsam hinzugefügt werden“ (von Essen 1966:164).

vielen Sprachforschern nach⁷⁶ die Mängel im suprasegmentalen Bereich oft schwerwiegender als die Aussprachefehler auf der segmentalen Ebene, denn sie führen in der Regel zu erheblichen Kommunikationsstörungen und Missverständnissen. „Der Ton macht die Musik“, stellen Dieling/Hirschfeld (2004:32) fest und weisen damit darauf hin, womit in der Ausspracheschulung angefangen werden soll.

Die Verwechslung der Intonationsmuster verändert den Sinn einer Äußerung und lässt die wahren Intentionen des Sprechers nicht erkennen. So kann eine Äußerung mit falscher Melodieführung sehr irreführend sein, wenn anstelle z.B. einer weiterführenden Satzmelodie eine terminale Melodieführung (fallende Intonation) eingesetzt wird, was bei polnischen Deutschanfängern besonders beim Vorlesen (vgl. Górká 1998:128ff.) nicht selten vorkommt. Anstatt eines zusammengesetzten Satzes hört man dann oft zwei intonatorisch selbständige Einheiten, die aber inhaltlich und logisch unverständlich bleiben können, wie im folgenden Satz: **Sollte es morgen regnen (↓), müssen wir das Projekt verschieben (↓)*⁷⁷.

Zu Unverständlichkeit einer Äußerung führt ebenfalls eine fehlerhafte Einteilung des Satzes in Syntagmen, anders auch rhythmische Gruppen bezeichnet, deren Bausteine Akzentgruppen sind (vgl. Grzeszczakowska –Pawlikowska 2007:3f.). Laut Stock (1996:71) werden „akzentlose Wörter und Silben mit einer Silbe, die den Wortakzent trägt und durch Wortgruppenakzent ausgezeichnet worden ist, zusammengeschlossen“. Die Akzentgruppen werden durch Pausen voneinander abgegrenzt. Werden dann die Pausen an falschen Stellen eingesetzt und damit die rhythmischen Gruppen einer falschen Gliederung unterzogen, so kann der Hörer oder Gesprächspartner keine logischen Zusammenhänge innerhalb des Satzes mehr wahrnehmen.

Extreme Probleme mit dem Verständnis bereiten auch Akzentfehler. Mängel im Bereich der Satzakkentuierung – obwohl sie keinen Aussprachefehler bedeuten müssen⁷⁸ - verantworten beispielsweise für eine unbeabsichtigte Verschiebung des Mitteilungswertes innerhalb des Satzes, infolge dessen die Äußerung anders verstanden wird, als sich der Sprecher ursprünglich gedacht hat. Da der Satzakzent nach Zacher (1969:152) eine konstituierende (satzbildende), zentralisierende und segmentierende Funktion im Satz ausübt, geht bei fehlerhaften Satzakkentuierung ebenfalls der rhythmische Aufbau des Sprechens verloren, was wiederum die

⁷⁶ vgl. dazu auch von Essen (1964:12f.); Zacher (1969:151f.); Kohler (1977:196ff.), Górká (1998:126)

⁷⁷ Eine bewusst und gezielt modulierte Satzmelodie oder entsprechend eingesetzter Satzakzent können in der menschlichen Kommunikation manchmal mehr ausdrücken als die morpho-syntaktische Struktur einer Äußerung. So wird beispielsweise – je nach Sprecherintention – ein Aussagesatz, der mit einer interrogativen Satzmelodie hervorgebracht wird, nicht selten zu einer Entscheidungsfrage: *Er war gestern krank?* (↑). Nur gut trainierte Fremdsprachenlerner vermögen diese Kunst zu beherrschen, die ihre Ausdruckskraft weitgehend entwickeln und dadurch auch die Kommunikationsmöglichkeiten erweitern lässt.

⁷⁸ Mit Hilfe von Satzakzent wird die Intention des Sprechers markiert und seine verschiedenen Einsatzmöglichkeiten können nicht in Fehlerkategorie betrachtet werden.

Verständlichkeit einer Äußerung wesentlich erschwert (vgl. Górka, 1998:37). Die Wortakzentfehler, die im Wesentlichen infolge der Interferenz zustande kommen, tragen auf eine ähnliche Art und Weise wie alle anderen Aussprachefehler im prosodischen Bereich zu Unverständlichkeit einer Äußerung bei. Wenn jedoch die Intonations- oder Satzakzentfehler längere Äußerungen anbetreffen, so kann eine falsche Akzentuierung eines Wortes nur diese Satzeinheit entstellen. Man kann sich leicht vorstellen, was passiert, wenn in einem fließend verlaufenden Sprechakt auf einmal ein völlig falsch betontes Wort erscheint. In erster Linie wird der Rhythmus gestört und dann bleibt nicht selten das Wort selbst nicht verstanden, da es einfach in das Klangmuster des Deutschen nicht hineinpasst. Die Wortakzentfehler bewirken nämlich außer einer Hervorhebung einer falschen Silbe auch noch deutliche Veränderungen an den übrigen Silben, wie z.B. Verstärkung der normalerweise reduzierten ausklingenden Silbe, was die die Verständlichkeit noch zusätzlich erschwert, z.B. **Erfahrungen*.

Fehler auf der segmentalen Ebene, also eine falsche Aussprache der einzelnen Laute einer Fremdsprache, üben einen negativen Einfluss sowohl auf die Verständlichkeit als auch auf die Qualität der Kommunikation aus, wobei hier eher den Vokalen und seltener den Konsonanten eine bedeutendere Rolle beigemessen wird. Da dem Polnischen die Unterscheidung zwischen den gespannten und geschlossenen Vokalen einerseits und ungespannten und offenen Vokalen andererseits völlig fremd ist, werden die ersteren infolge der Interferenz durch polnische Varianten ersetzt, was manchmal zu folgenden Missverständnissen führen kann: *Die Irren / Iren leben am Meer*. Während jedoch solche und ähnliche Fehler noch durch den Kontext bzw. sprachliche Redundanz aufgedeckt werden können, infolge wessen die Verständigung nicht unbedingt beeinträchtigt werden muss, so ist die mangelnde Qualität einer Äußerung, die mit Aussprache Fehlern an Vokalen behaftet ist, durch kaum andere Faktoren oder Werte zu kompensieren. Durch die fehlerhafte Aussprache der Vokale gewinnt der deutsche Muttersprachler sofort den Eindruck eines *fremden Akzents*, was ungefähr bedeutet, er wird sich bei der Verständigung sowohl perzeptiv als auch produktiv mehr anstrengen müssen.

3.1.3 Die Aussprachefertigkeit und ihr Einfluss auf den Lerner

Die Aussprachekompetenz eines Sprechers (DaF-Lerners) unterliegt, wie in obigen Kapiteln ausgeführt wurde, sowohl im produktiven als auch perzeptiven Bereich einer Bewertung durch Dritte. Er selbst kann jedoch ebenfalls eine solche Einschätzung eigener Fertigkeiten durch Konfrontation mit anderen Lernern oder gar in Kontakten mit Muttersprachlern vornehmen. Eigene Erfahrungen können manchmal auch bitter sein, vor allem dann, wenn sich der Lerner seiner Aussprachemängel nicht ganz bewusst ist und all die oben beschriebenen Unbehaglichkeiten in sozialer Hinsicht erfahren muss (vgl. Butzkamm 2007:238). In Kontak-

ten mit anderen Sprechern spürt er vielleicht Abneigung und psychologische Barrieren (vgl. Dieling 1996:23f.), die demotivierend wirken können. Eine ähnliche Erfahrung kann einem DaF-Lerner zuteil werden, der innerhalb seiner Seminargruppe keine ausreichenden Fortschritte erzielt. Unsere zahlreichen Beobachtungen ergeben nämlich, dass anfangs, wenn das Aussprachebewusstsein der Studenten relativ niedrig ist, auch so gut wie kein Ausspracheproblem besteht. Selbst, wenn ein Student bessere Ausspracheleistungen erbringt, wird es von anderen Mitstudenten kaum registriert. Erst im zweiten oder dritten Semester, wenn das allgemeine Sprachniveau steigt und die Lerner sich dessen bewusst sind, dass auch die phonetischen Komponenten eine praktische Anwendung finden, so wissen sie die Kunst, korrekt auszusprechen zu können, richtig hoch zu schätzen. Leider ist es in vielen Fällen einfach relativ spät, entsprechende Maßnahmen zu treffen, denn manche vom Standpunkt der Ausspracheschulung negativen phonetischen Angewohnheiten und sogar Aussprachemängel sind oftmals kaum zu korrigieren⁷⁹. Man kann sich auch ohne Weiteres vorstellen, was für ein Drama es für diejenigen jungen Menschen ist, wenn sie sich immer wieder überzeugen müssen, dass ihre Aussprachekompetenz im Vergleich zu anderen Mitstudenten viel zu wünschen übrig lässt. Unsicherheit, Isolierung und eine psychologische Barriere, im Seminar das Wort zu ergreifen, begleiten jene Studenten immer häufiger. Infolge solcher Gefühle sowie wegen einer dadurch sinkenden Aktivität im Unterricht sind dann unserer Ansicht nach viel langsamere Lernfortschritte zu erwarten. Der Lerner, der wegen seiner Ausspracheprobleme Mängel im verstehenden Hören, Sprechen und Lesen aufweist, wird kaum noch Spaß am Lernen finden. Wie auch oft aus der Praxis klar hervorgeht, werden dagegen diejenigen Lerner, die eine exzellente Aussprachefertigkeit beherrscht haben, nicht nur von ihren Mitstudenten, Lehrern und Muttersprachlern gelobt⁸⁰ und bewundert (vgl. Dieling 1996:21), sondern sind auch besser zur weiteren Arbeit an der Sprache motiviert, wie auch Butzkamm (2007:246) zu Recht bemerkt:

„Wir spüren unser wachsendes Können, und plötzlich entdecken wir auch unser Interesse an der Sache. So gewinnen wir den Kampf gegen die Trägheit und Lethargie des Alltags.“

Die Lerner fühlen sich einfach sicherer und kompetenter, sie sind letzten Endes mutiger und erfolgreicher in Kontakten mit anderen Gesprächspartnern, was folgendermaßen begründet werden kann:

⁷⁹ Butzkamm (2007:238) geht noch weiter und spricht in diesem Zusammenhang über eine Fossilierung von Aussprachegewohnheiten.

⁸⁰ Heike (1972:3) bemerkt, dass gute phonetische Kompetenz ein entscheidender Faktor der Akzeptabilität eines Lerners durch Muttersprachler ist, viel größer als grammatische und lexikalische Kompetenz.

„jede Art von Meisterschaft stärkt nicht nur unsere Selbstachtung, sondern nötigt uns auch Respekt vor anderen ab“ (Butzkamm 2007:247)

Eine gute Aussprache fördert nicht nur andere Sprachfertigkeiten wie verstehendes Hören, Lesen oder Sprechen, sondern lässt noch den Lerner fremdsprachige Äußerungen richtig zu interpretieren und befähigt ihn des Weiteren zum Ausdruck von Emotionen (vgl. Reinke 2007:2), die man ja in einer Fremdsprache ebenfalls ab und zu offen zeigen muss.

Die suprasegmentale Komponente und im Besonderen der Satzakzent, Pausierung und Melodieverlauf sind eben diejenigen Ausdrucksmittel, die einem Sprecher ermöglichen, seine Gefühle und Emotionen zu zeigen. Wird diese Komponente nicht gut genug beherrscht, so klingen jene Sprecher wie „ewige Pessimisten“, denn sie können einfach mit der Satzmelodie nicht „spielen“, d.h. alle von Ihnen hervorgebrachten Silben sind gleich hoch verteilt und werden meistens nur in dem mittleren Sprechbereich aus dem Vier-Linien-System⁸¹ von Stock (1998:28) realisiert.

3.1.4 Fazit

Abschließend muss man eindeutig feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht in der Zeit des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik ohne eine sinnvoll gestaltete Komponente der Ausspracheschulung fast nicht auskommen kann. Wenn wir Hörverstehen, Lesen oder Sprechen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts mit Erfolg realisieren wollen, so muss diesen Komponenten als einer Art Basis eine fundierte und praktische phonetische Kompetenz vorausgehen, ohne die der Lerner nur noch halbwegs sein Ziel erreichen kann. Wie oben aufgewiesen, lässt sich nicht erfolgreich kommunizieren, wenn eine Äußerung mit phonetischen Fehlern im segmentalen oder suprasegmentalen Bereich behaftet ist. Will ein DaF-Lerner also richtig verstanden werden, selbst seine Gesprächspartner verstehen sowie auch seine Emotionen in fremder Sprache adäquat ausdrücken können, so muss er unbedingt die Hör- und Sprechmuster aller phonetischen Komponenten im Griff haben. Eine gut und sehr gut entwickelte Aussprachefertigkeit bringt ausschließlich Vorteile, deren Bedeutung für die Kommunikation, Wahrnehmung des Sprechers durch die Muttersprachler sowie für die Person des Lerners selbst nicht zu unterschätzen ist.

Ebenfalls aus soziologischer Sicht ist es höchst empfehlenswert, die Aussprache einer Fremdsprache auf einem relativ hohen Niveau zu beherrschen, denn ohne Zweifel unterhalten wir uns lieber mit kompetenten und sprachbewussten Partnern, die wir mit Bewunderung spre-

⁸¹ Das Vier-Linien-System von Stock (1998:28) stellt analog zu der in der Musik gebräuchlichen Notenaufzeichnung drei Bereiche für den Melodieverlauf des Deutschen dar. Das Steigen und Fallen der Sprechmelodie sowie Tonhöhenlagen der einzelnen Silben einer Äußerung werden graphisch in den drei Sprechbereichen markiert: dem unteren, mittleren und oberen, die voneinander durch vier Linien abgegrenzt sind.

chen hören als mit denjenigen Sprechern, deren Aussprache bei uns eher negative Assoziationen und Gefühle auslöst. Wollen wir für die Muttersprachler gleichwertige Gesprächspartner sein, dürfen wir selbst keine negativen Eindrücke hinterlassen. Im Gegenteil lösen positive Emotionen eine stärkere Kontaktmotivation aus und bringen oft Erfolg mit sich.

3.2 Zur Geschichte der Ausspracheschulung

Die Lauterzeugung, gesprochene Sprache sowie Sprachstörungen haben bereits das Interesse der Philosophen des Altertums erweckt, die sich auch schon damals mit dem Bau sowie Funktionen des menschlichen Sprechapparates befasst hatten. Eben aus der damaligen Zeit wurden uns solche Begriffe wie *Vokal* oder *Konsonant* überliefert. Im Mittelalter galt das Interesse vor allem der geschriebenen Sprache und erst im XVII. und XVIII. Jh. erschienen zahlreiche Abhandlungen zum Thema Phonetik (vgl. Mikołajczyk 2006:40f.).

Über einen Anfang der Ausspracheschulung im heutigen Sinne darf erst im Zusammenhang mit der Reformbewegung von Wilhelm Viëtor und seiner Schrift *Der Unterricht muss umkehren* gesprochen werden. Im Jahre 1882 hat er die bisherige Lehrmethode, die sog. Buchstabenlehre beanstandet und stattdessen eine Laut- und Aussprachelehre gefordert, deren Grundlage Phonetik darstellen sollte (Górka 1998:13f.). Vor dieser „phonetischen Wende“ herrschte praktisch eine totale Abneigung gegenüber dem Ausspracheunterricht:

„Vor der Reformbewegung wurde dem Ausspracheunterricht in den Schulen kaum Beachtung geschenkt. Bestenfalls wurden dem Schüler Regeln zur Aussprache von Buchstaben gegeben.“ (Szulc 1976:132)

In den 80er Jahren des XIX. Jhs., als einige französische Englischlehrer den Verein *The Phonetic Teacher's Association* zur Förderung der schulischen Ausspracheschulung gegründet hatten, wurde der Ausspracheunterricht zu einem festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, da endlich die Bedeutung einer korrekten Aussprache für eine mündliche Kommunikation anerkannt wurde (vgl. Szulc 1976:132). Auch damals wurde durch den oben genannten Verein eine phonetische Umschrift eingeführt, die bald auf alle Sprachen der Welt angewendet werden konnte. So ließ sich jede beliebige Äußerung nach einem einfachen Prinzip, dass jedem Laut nur ein graphisches Zeichen zugeordnet wird, umschreiben. Seit der ersten Fassung des IPA-Alphabets (1888) vergingen Jahrzehnte, die Umschreibungsprinzipien veränderten sich wesentlich und die Ausspracheschulung hat sich mit der Zeit in den Schulen eingebürgert. Wie Szulc (1976:133) jedoch bemerkt, findet der Ausspracheunterricht in manchen Ländern bei verschiedenen Lehrern immer noch kaum Beachtung, obwohl seitens der IPA eine so gewaltige propagatorische Arbeit geleistet wurde.

Die Voraussetzung für eine fundierte Ausspracheschulung konnte aber erst die Anerkennung einer einheitlichen Standardaussprache sein. Besondere Leistungen erbrachten in diesem Bereich J.W. Goethe, der vorerwähnte W. Viëtor mit seinen beiden Schriften *Die Aussprache der in dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen enthaltenen Wörter* und *Die Aussprache des Schriftdeutschen* (vgl. Hirschfeld/Stock 2007:3f.), in denen er seinen Zeitgenossen bemerkenswert realistische Hinweise zur deutschen Aussprache vermittelte, sowie vor allem T. Siebs, der bis 1898 einen Ausschuss für Kodifizierung der deutschen Bühnenaussprache geleitet hatte (vgl. Morciniec/Prędotka 2005:27). Seit den 20er Jahren des XX. Jhs. wurde die Siebssche Kodifizierung nicht nur als Bühnenaussprache, sondern auch als Hochsprache (Hochlautung) anerkannt und als solche für die deutsche Sprecherziehung empfohlen (vgl. GWdA 1982:12). Mit einigen Abweichungen wurde die Siebssche Kodifizierung auch in Österreich und im deutschsprachigen Teil der Schweiz angenommen. Nach dem II. Weltkrieg wurden die Untersuchungen zur deutschen Standardaussprache sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der DDR⁸² fortgesetzt, infolge dessen im Jahre 1962 das von M. Mangold bearbeitete *Aussprachewörterbuch* von DUDEN und dann zuerst in den 70er und endgültig in den 80er Jahren des XX. Jhs. das *Große Wörterbuch der deutschen Aussprache*⁸³ unter der Leitung von H. Krech in der DDR herausgegeben wurden.

In den 60er Jahren des XX. Jhs. setzte man große Hoffnungen auf die Sprachlaborarbeit und eine rein auditive Methode der Aussprachebeherrschung. Wie jedoch Szulc (1976:135) bemerkte, fehlte es damals in der Ausspracheschulung an einem richtigen Phonetikkurs, der neue artikulatorische Angewohnheiten bei den Lernern hätte entwickeln können. Die Lerner konnten zwar korrekte Lautmuster hören, wussten aber keine Selbstkorrektur vorzunehmen. Aus dem Grunde waren die Ergebnisse eines Ausspracheunterrichts im Sprachlabor recht dürftig (vgl. Szulc 1976:135).

In den 70er und 80er Jahren rückte die kommunikative Einstellung im Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund. Wichtig war vor allem, dass die Lerner kommunizieren können. Widersinnigerweise wurde jedoch kaum Wert auf die Korrektheit in der Aussprachekompetenz gelegt (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:14). Kaum jemand stellte sich leider die Frage, was für eine Bedeutung in den Kommunikationsprozessen der korrekten Aussprache beizumessen wäre. Als Lehr- und Lernziel der Ausspracheschulung galt anfangs vor allem die artikulatorische Richtigkeit im produktiven Bereich der einzelnen Phoneme, ganz von der auditiven Phonetik und den prosodischen Eigenschaften der Sprache abgesehen. Methodisch gesehen war

⁸² in der DDR war es vor allem die Kommission unter der Leitung von H. Krech, die Ende der 50er und in den 60er Jahren des XX. Jhs. Ausspracheempfehlungen des Standarddeutschen ausgearbeitet hat.

⁸³ Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache = GWdA

das Vorsprechen seitens des Lehrers und das Wiederholen durch die Schüler fast die einzige beliebte und bevorzugte Lehrmethode. Meistens übersah man dabei ganz die Überwachung der Lautbildung durch die Schüler, geschweige denn die Interferenzerscheinungen, die ohne Kontrolle oft nur noch gefestigt wurden. Die fremdsprachlichen Phoneme wurden noch in den 70er Jahren des XX. Jhs. meistens in Form von Kontrastübungen an Oppositionspaaren angeeignet.

Auch den polnischen Didaktikern und Phonetikern gebührt Anerkennung auf dem Gebiet der Ausspracheschulung. Als Bahnbereiter der deutschen Phonetik in Polen wäre bestimmt Tytus Benni mit seinem Werk „Orttonia niemiecka“ aus dem Jahre 1913 zu nennen. Eine beachtliche Leistung haben Aleksander Szulc (1969) und Norbert Morciniec (1982) mit ihren Werken „Wymowa niemiecka“ und „Podręcznik wymowy niemieckiej“ erbracht.

In den letzten 20 Jahren hat sich die Einstellung zum Problem Ausspracheschulung positiv verändert. Wie Dieling/Hirschfeld (2004:14) bemerken, erscheinen seit dieser Zeit kaum noch Lehrwerke ohne phonetische Übungen. Eine gut entwickelte phonetische Kompetenz wird nämlich als erforderliche Grundlage für weitere sprachliche Fertigkeiten wie Hörverstehen und Sprechen betrachtet, was früher leider oft übersehen wurde. Auch der Rang der Wissenschaft und des Fachs Phonetik ist für die Ausspracheschulung eindeutig gestiegen, denn die Lehrer „einigen sich mehr und mehr darüber, dass zur Erziehung einer guten Aussprache eine phonetische Schulung unumgänglich notwendig ist“ (Jespersen 1913:3).

3.3 Phonetik und ihre Komponenten

Eine moderne Ausspracheschulung kann heutzutage ohne fundierte wissenschaftliche Grundlagen nicht auskommen. Mit der Lautsubstanz, die im Mittelpunkt des Ausspracheunterrichts steht und als hör- und messbares Resultat des Sprechaktes anzusehen ist, befasst sich neben Logopädie oder Sprecherziehung vor allem *Phonetik*, eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft. Traditionell wird Phonetik, deren Begriff erst im XVIII. Jh. eingeführt wurde (vgl. Mikołajczyk 2006:41), als eine Lautlehre aufgefasst, die die physiologischen und physikalischen Eigenschaften der Laute und Lautgebilde untersucht (vgl. Conrad 1985:178). Als Kehrseite der Phonetik könnte man eine weitere Teildisziplin der Sprachwissenschaft bezeichnen und zwar *Phonologie*. Beide Wissenschaften haben gesprochene Sprache zum Untersuchungsgegenstand und sind eng miteinander verbunden, wobei zugleich eine strikte Abgrenzung wahrgenommen werden muss. Während im Mittelpunkt der Phonetik physiologische und physikalische Eigenschaften von Äußerungen stehen, so befasst sich Phonologie mit den Funktionen dieser Eigenschaften (vgl. Ramers 2001:9f.). Beide Wissenschaften operieren auch mit unterschiedlichen Einheiten. Wenn für einen Phonologen Phoneme als „kleinste li-

neare bedeutungsdifferenzierende sprachliche Einheit“⁸⁴ (Conrad 1985:177) und distinktive Eigenschaften als differenzierende Merkmale der Phoneme die wichtigste Rolle spielen, so befassen sich die Phonetiker mit den Sprachlauten⁸⁵ oder Lautgebilden. Nach Darski (2004:34) werden die Sprachlaute durch Segmentierung zuerst der Texte, dann Äußerungen, Äußerungsabschnitten und Sprechsilben gewonnen, bis man an das kleinste aussprechbare Segment, den Einzellaute gelangt. Da Phonetik im Gegensatz zur Phonologie, die auf einer abstrakten Ebene operiert, konkrete Lautsubstanz untersucht, ist ihre Relevanz für die Ausspracheschulung erstrangig (vgl. Mikołajczyk 2006:17). In dem Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußmann (1990:579) wird dieses Teilgebiet der Sprachwissenschaft folgendermaßen definiert:

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

Gegen diese traditionelle Fassung des Phonetikbegriffes spricht sich jedoch Kohler (1995:13) aus, indem er feststellt, dass die obige Objektbestimmung zu eng definiert wird, da auch nichtlautliche Elemente der Sprache, wie die Stille, Pausen, und letzten Endes auch prosodische Eigenschaften, die sich nicht auf Einzellaute, sondern auf ganze Äußerungen beziehen (vgl. von Essen 1979:1), einer Untersuchung unterliegen. Neben den Einzellauten hat Phonetik auch Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Betonungsabstufung (Wort- und Satzakzent), Tempo, Stimmlage, allgemeine Stimmqualität, die nach den angelsächsischen Literaturquellen *suprasegmental* bezeichnet werden (vgl. Kohler 1995:13), zum Gegenstand, weil diese Merkmale der gesprochenen Sprache einen äußerst hohen kommunikativen Wert aufweisen. Daraus erwächst auch für die Ausspracheschulung eine klare Empfehlung, dass im Rahmen des Ausspracheunterrichts außer an den Einzellauten (Segmenten) ebenfalls an den Suprasegmentalia, also prosodischen Merkmalen der Sprache gearbeitet werden muss, da nur eine gesamte Beherrschung sowohl der *segmentalen* als auch *suprasegmentalen Komponente* eine vollständige phonetische Kompetenz erreichen lässt.

Für Pétursson/Neppert (2002:15) stellt Phonetik als Wissenschaft Fragen danach, „wie die sprachliche oder linguistisch-kommunikative Funktion in der Sprache durch die Lautsubstanz

⁸⁴ die zitierte Definition des Phonems geht nach Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini von Conrad auf die Ermittlung des Phonembestandes mit Hilfe von distinktiven Merkmalen durch die Prager Schule zurück. In der Fassung ist das Phonem auch als eine Klasse von Allophonen zu verstehen.

⁸⁵ In der Sprachwissenschaft werden für einen Sprachlaut auch synonymische Ausdrücke Segment oder Phon verwendet (vgl. Hall 2000:1).

erfüllt wird“. So sind damit mehrere Aspekte des Kommunikationsprozesses gemeint, die ganzheitlich betrachtet und nicht voneinander abgegrenzt werden sollten. Die drei oben genannten Bereiche der Phonetik stehen in Verbindung miteinander, was graphisch die Abb. 3-1 veranschaulicht.

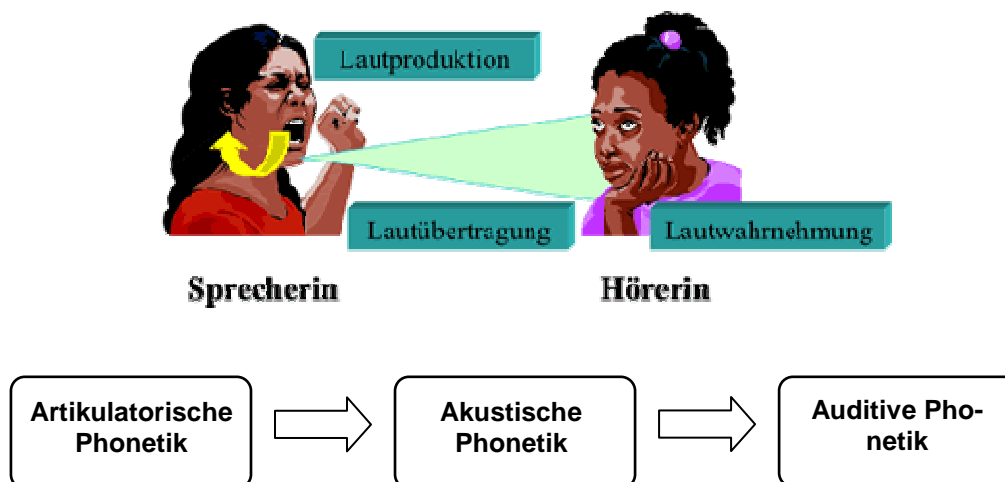


Abb. 3-1, Untersuchungsbereiche der Phonetik
(Quelle: <http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/phonetik/phonologie1.htm>)

In der Schulpraxis oder auch an den Hochschulen handelt es sich in der Regel, wenn in der Anfangsphase des Deutschunterrichts ganz wenig oder gar nicht an der Aussprache gearbeitet wird, um bestimmte korrektive Maßnahmen, die dem Lerner die Aussprache der Zielsprache zu beherrschen ermöglichen. Dabei verwendet man nicht ganz zu Recht als synonymischen Ausdruck für Aussprache oder Ausspracheschulung den Begriff Phonetik (vgl. Die-ling/Hirschfeld 2004:11), woraus die Verbindung *korrektive Phonetik* resultiert als Bezeichnung für sämtliche Lerner- und Lehrerhandlungen, die auf der segmentalen und suprasegmentalen Ebene falsche Aussprachegewohnheiten im Hinblick auf eine gültige Norm abschaffen (vgl. Petursson/Neppert 2002:20) und sich die richtigen artikulatorischen Bewegungen aneignen lassen sollten. Die Notwendigkeit, praktisch und aktiv die Aussprachefertigkeit zu beherrschen, hat inzwischen darüber entschieden, dass in der Ausspracheschulung von all den Phonetikzweigen eben der artikulatorischen Phonetik eine Schlüsselfunktion beigemessen wird (vgl. Morciniec/Prędoła 2005:14). Während die auditive Phonetik, auch als *perzeptive Phonetik* bezeichnet, eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung des phonematischen Hörens und des Hörverstehens spielt, so bleibt akustische Phonetik außerhalb des Interesses des Ausspracheunterrichts und divergiert eher in der Richtung einer technischen Betrachtung der Sprache. Die artikulatorische Phonetik befasst sich dagegen mit der Erzeugung der Sprachlaute durch die Sprechorgane, mit dem Bau des Sprechapparates, untersucht und erklärt detailliert artikulatorische Vorgänge bei der Sprachproduktion (vgl. Pompino-Marshall 1995:17). In der Hin-

sicht soll auch im Ausspracheunterricht das phonetische Wissen Anwendung finden, da es sich vor allem für erwachsene Lerner, die eine Fremdsprache analytisch und kognitiv beherrschen, als hilfreich erweist, wie der menschliche Sprechapparat funktioniert und die einzelnen Laute einer Beschreibung gemäß zu artikulieren sind.

3.4 Phonetik des Deutschen und des Polnischen aus konfrontativer Sicht

Einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Effizienz in der Ausspracheschulung leistet bei erwachsenen Lernern die Kenntnis sowohl des Ausgangs- als auch des Zielsystems, die sämtliche Ähnlichkeiten und Unterschiede der polnischen und deutschen Laute wahrnehmen lässt. Die Beherrschung eines fremden Lautes fällt nämlich leichter, wenn man weiß, was der Ausgangspunkt für die neuen Artikulationsbewegungen und mit welchen muttersprachlichen Lauten die fremden Segmente zu vergleichen sind. Da der Filter der Muttersprache besonders im erwachsenen Alter im Wesentlichen erschwert, sich das fremde Lautsystem anzueignen, müssen akribisch die Ausspracheunterschiede zwischen solchen Wörtern wie *Weg* und *weg*, oder *Hölle* und *Helle*, *Tür* und *Tier*, usw. erläutert werden, um etwaige spätere Missverständnisse zu vermeiden. In der Hinsicht wird eine relevante Rolle der *kontrastiven* oder *konfrontativen Linguistik*⁸⁶ beigemessen als demjenigen Zweig der Sprachwissenschaft, der unter anderen auch die Lehr- und Lernprozesse der korrektiven Phonetik effektiver gestalten lässt. Da die kontrastiven Studien zu rein praktischen Zwecken des Fremdsprachenunterrichts entwickelt wurden (vgl. Zabrocki 1975:12f.), ist die Relevanz eines kontrastiven oder konfrontativen Sprachvergleichs auf phonetischer Ebene, der wie im Falle aller anderen sprachlichen Subsysteme synchronisch und in Bezug auf Ausgangs- und Zielsprache zu verlaufen hat, auch für die Ausspracheschulung nicht zu überschätzen. Letzten Endes hat sich dank dem kontrastiven/konfrontativen Sprachvergleich in der Sprachdidaktik auch der Begriff der *Interferenz* und des *Interferenzfehlers* eingebürgert, da man dadurch nun die meisten Fehlerursachen zurückverfolgen kann. Wenn man alle möglichen Unterschiede zwischen zwei zu vergleichenden Sprachen aufgedeckt hat, wird es auf einmal klar, warum jeder Nation immer spezifische interferenzbedingte Aussprachefehler (vgl. Dieling 1996:99) unterlaufen. Als Untersuchungskriterien, an denen sich die kontrastive Phonetik orientiert, gelten seit Jahren:

- „phonetische Basis: Grundbasis für die richtige Bildung der Segmente (Artikulation und Artikulationsstelle, Sprechbereitschaftslage; Sprecherziehung, Ausspracheschulung),

⁸⁶ Beide Begriffe, d.h. *konfrontativ* als auch *kontrastiv* beziehen sich auf einen Sprachvergleich, der für einen praktischen Bedarf des Fremdsprachenunterrichts entwickelt wird. Der Begriff *konfrontativ* wurde in der ehemaligen DDR verbreitet und zum Teil auch in Polen angenommen. In den westlichen Ländern und in der englischsprachigen Literatur wird dagegen der Begriff *kontrastiv* verwendet. (vgl. Zabrocki 1975:10ff.)

- segmentelle Phonetik: Einzellaute und Lautketten (ihre Systematisierung und ihr Vergleich mit der graphematischen Darstellung: Lautstrukturen, Clusters, Koartikulation, Neueinsatz, Aspiration, Reduktion, Tilgung von Segmenten und andere phonetische Erscheinungen),
- Suprasegmentelle Phonetik: Akzentuierung (spezielle Regeln für die Akzentuierung deutscher und fremder Wörter, Satzakzent, Wortgruppenakzent, Melodie),
- korrektive Phonetik und die Problematik der Interferenz: Aufstellen von Fehlerlisten.“
(Adamcova 2007:3)

In der Hinsicht werden im Folgenden die oben genannten Komponenten der deutschen und der polnischen Phonetik zusammengestellt und miteinander verglichen.

3.4.1 Suprasegmentaler Bereich

Die Prosodie einer Sprache betrifft „das Gesamt der Mittel zur Redegliederung mit Akzent, Betonung, Intonation, Pausengestaltung, Erhöhung und Senkung des Grundtons [sowie] Dauerhältnisse, dynamische Abstufung und Tonhöhenunterschiede, die in den Lauten zum Ausdruck gebracht werden, aber nicht Eigenschaften selbst, sondern Eigenschaften des Wortes sind, die den Lauten gleichsam hinzugefügt werden“ (von Essen 1979:164). Ihre Relevanz bei der Beherrschung einer Fremdsprache ist heutzutage unumstritten. Kelz (1974:13) bemerkt, die „Korrektheit im prosodischen Bereich ist für die Verständigung wichtiger als im segmentellen“. Auch viele andere Phonetiker und Sprachdidaktiker sind der Meinung, dass eben die Prosodie für die Kommunikation von höchster Bedeutung ist⁸⁷ und die Ausspracheschulung in erster Linie auf die prosodische Komponente der Fremdsprache ausgerichtet werden soll⁸⁸.

Als Träger der prosodischen Eigenschaften gilt die Silbe, die oft als „das kleinste rhythmische Segment gesprochener Sprache mit einem Sonoritätsgipfel“ (Mikołajczyk 2006:84) aufgefasst wird. Wird eine Silbe innerhalb eines mehrsilbigen Wortes den anderen Silben gegenüber durch eine besondere Lautstärke, Aussprachelänge oder Intensität hervorgehoben (vgl. Rausch/Rausch 2000:122f.), so wird sie dadurch besonders gekennzeichnet und das ganze Wort wird auf diese Silbe betont (vgl. Stock 1999:38). Der so definierte Wortakzent kann *delimitative* und *distinktive* Funktionen erfüllen. Die erstere ist mit einer Signalisierung der Wortgrenzen (vgl. Górká 1998:63) verbunden, da – wie es im Polnischen der Fall ist – die Akzentregeln eher konstant sind (vgl. Ostaszewska/Tambor 2000:94). Die distinktive Funktion des Wortakzents – wie es dagegen im Deutschen der Fall ist – bezieht sich auf seine relative Beweglichkeit und eine Differenzierungsmöglichkeit der Wortbedeutung⁸⁹. Da die Wortakzentuierung in den meisten Sprachen konventionell und fest geregelt ist, unterliegen auch

⁸⁷ vgl. auch dazu von Essen 1964:12ff.; Kohler 1977:196ff.; Górká 1998:23ff.;

⁸⁸ vgl. auch dazu Dieling 1996:11f.; Hirschfeld 2004:32f.; Graffmann 2007:8ff.

⁸⁹ Beispiel: modern - modern, durchbrechen - durchbrechen

die deutschen Wörter strengen Betonungsprinzipien, die sich deutlich von den polnischen Wortakzentregeln unterscheiden, was die Tabelle 3-1 veranschaulicht.

Tabelle 3-1: Wortakzent im Deutschen und Polnischen und seine Bedeutung

Einheit	Deutsch	Polnisch
Grundwörter	Betonung auf die Stammsilbe	Betonung auf die vorletzte Silbe
Zusammensetzungen	Betonung auf Bestimmungswort	Betonung auf die vorletzte Silbe der Zusammensetzung
Präfixe	betont o. unbetont (distinktive Funktion)	Unbetont
Suffixe	Feste Regeln zu Suffixbetonung (betonte u. unbetonte Suffixe)	Nicht das Suffix, sondern die Silbenposition entscheidet über den Wortakzent
Funktion der Wortbetonung	Wortakzent erfüllt eine differenzierende Funktion (Beispiel: <u>übersetzen</u> – <u>übersetzen</u>)	keine bedeutungsunterscheidende Funktion der Wortbetonung
Silbe	Starke Unterschiede zwischen schwachen und starken Silben	Kaum auffallende Unterschiede zwischen starken und schwachen Silben

Dominiert eine Silbe gegenüber den andern Silben innerhalb eines Satzes, so hat man dann mit einem Satzakzent zu tun, der folgendermaßen definiert werden kann:

„den Satzakzent bilden einzelne Silben des Ausspruchs, die ohnehin schon den Wortakzent tragen. Dabei erhält nicht jede Wortakzentsilbe zugleich Ausspruchakzent, sondern nur diejenigen, die für die Aussage von Bedeutung sind, wobei zwischen sachlich-neutraler Rede und kontrastiver unterschieden werden muss“ (Rausch/Rausch 2000:125).

Nach Zacher (1969:152) übt der Satzakzent drei wichtige Funktionen aus: die konstituierende (satzbildende), zentralisierende und segmentierende Funktion, die wiederum den Rhythmus des Satzes beeinflussen, und wird meistens im Zusammenhang mit einer Kontrastakzentuierung verwendet, die im Gegensatz zu der sachlich-neutralen Betonung ein beliebiges Wort innerhalb einer Äußerung hervorheben lässt. Die Satzakzentfunktionen werden eng im Zusammenhang mit der Satzintonation⁹⁰ realisiert, unter der die Melodieführung, Lautheits- und Tempoveränderungen sowie Pausensetzung aufgefasst werden (vgl. Stock 1999:23) und deren Mitwirkung in prosodischer Gestaltung einer Äußerung eben mit der Satzbetonung gekoppelt ist. „Das sinnbetonte Wort steht jeweils auf dem melodischen und dynamischen Gipfel, was aus dem Schriftbild nicht ersichtlich ist“ (Górka 1998:22)

Durch verschiedene Tonhöhenverteilung der linear aufeinander folgenden Silben unterscheidet man zwischen drei Grundtypen der Intonation: terminale (fallende), interrogative (steigende) und progrediente (weiterführende) Satzmelodie. Stock (1999:97f.) nennt vier Leistungen, die mit Hilfe der obigen Grundtypen der Intonation realisiert werden:

⁹⁰ Satzmelodie wird auch als Intonation im engen Sinne bezeichnet.

1. „Sie kennzeichnet die Äußerungen der Sprechenden als Einheiten des Sprechens (...),
2. sie kennzeichnet den Erregungszustand des Sprechenden (...),
3. sie trägt dazu bei, Satzarten zu charakterisieren (...),
4. die Melodie in der Endphase der rhythmischen Gruppen trägt dazu bei, den Hörenden gegenüber den Einstellungen, den inneren Zustand, kundzugeben.“

Sowohl der Satzakzent als auch die Intonation sind diejenigen Stimmittel, die die ihnen beimessenen Funktionen auf eine gleiche Art und Weise im Polnischen sowie im Deutschen realisieren lassen. Górká (1998:108) stellt in den Einsatzprinzipien für den Satzakzent sowie Melodieführung eher Ähnlichkeiten als Unterschiede:

„Zwischen der polnischen und der deutschen Satzbetonung und Satzintonation gibt es eine Reihe von Parallelen. Hier wie dort wird das sinnwichtige Wort im Satz oder Sprechakt akzentuiert. Hier wie dort verlaufen in abschließenden Aussagen, in Anforderungen, Ausrufen und Ergänzungsfragen ohne emotionellen Gehalt die Schlüsse terminal, bei Alternativfragen interrogativ.“

Nach Stetson (vgl. dazu Mikołajczyk 2006:84) und seiner motorischen Silbentheorie widerspiegelt die Silbe Brustkorbbewegungen, so dass diese rhythmischen Bewegungen auch jede Äußerungen in rhythmische Einheiten zerlegen lassen. Laut Stock (1999:68) ist die Rhythmisierung viel mehr als eine einfache Zerlegung des Sprechstromes durch Pausen, es ist „eine zur Gleichmäßigkeit tendierende Gliederung. Ähnliches soll in ähnlichen Abständen wiederholt werden“. Auch nach Kohler (1995:117) besteht der Rhythmus darin, dass „die akzentuierten Silben in approximativ gleichen Zeitabständen, den Sprechtakten aufeinander folgen“. Daraus resultiert, dass „die Gliederung eines Textes oder Äußerung in rhythmische Gruppen (...) nicht dem Zufall unterworfen“ (Stock 1999:70) ist. Sowohl das Deutsche als auch das Polnische⁹¹ gehören zu den sog. akzentzählenden Sprachen, d.h. sie weisen einen akzentzählenden Rhythmus auf, da zwischen betonten und unbetonten Silben in beiden Sprachen deutliche Unterschiede wahrnehmbar sind (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:27f.). Trotz dieser scheinbaren Ähnlichkeit stellt man besonders bei den Anfängern zahlreiche Aussprachefehler, die auf Sprachrhythmus zu beziehen sind, fest. Dieses lässt Grzeszczakowska-Pawlikowska (2007:10) doch eine ganze Reihe von Rhythmusunterschieden zwischen Deutsch und Polnisch feststellen und endgültig schlussfolgern, dass das Polnische eher zu den silbenzählenden Sprachen gerechnet werden soll. Darüber entscheiden vor allem „wenig ausgeprägte Unterschiede zwischen den betonten und unbetonten Silben im Hinblick auf ihre phonetische Realisierung“ (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2007:11) im Polnischen und starke artikulatorische sowie intonatorische Kontraste im Deutschen. Andere mit dem Rhythmus zusammenhängende Differenzen beziehen sich auf unterschiedliche Vokalquantität und ver-

⁹¹ Kohler (1995:116f.) zählt die germanischen und slawischen Sprachen, somit auch das Polnische zu den akzentzählenden Sprachen.

schiedene Wortakzentregeln, die den Rhythmus enorm gestalten. Die Silbengrenzen im Polnischen sind auch leichter definierbar als im Deutschen, was ebenfalls zu Rhythmusunterschieden der beiden Sprachen führt (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2007:11ff.). Auf die Probleme und Fehler, die sich aus spezifischen Merkmalen innerhalb der suprasegmentalen Komponente der beiden Sprachen ergeben, wird detailliert unter 4.2.3 eingegangen.

3.4.2 Segmentaler Bereich

Aus Segmenten oder Sprachlauten als den kleinsten aussprechbaren Einheiten (vgl. Darski 2004:34) werden größere Äußerungen wie Sätze oder Texte aufgebaut. Ihr Reichtum ist in jeder Sprache so groß, dass sie sich nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifizieren lassen. So gewinnt man nach der Funktion der Stimmbänder stimmhafte Vokale, Nasallaute, Laterale sowie Verschluss- und Englaute einerseits und stimmlose Obstruenten⁹² andererseits. Laut Ramers (2001:18) ist aufgrund der Konfiguration der supraglottalen Räume eine Grobeinteilung in Vokale und Konsonanten möglich:

Tab. 3-2: Einteilung der Laute nach Ramers

	Konsonanten	Vokale
artikulatorisch	Behinderung des Luftstroms oberhalb der Glottis	Keine Behinderung
akustisch-auditiv	Geräusche	Klänge

(Quelle: Ramers 2001:18)

Im Zusammenhang mit dem sog. Überwindungsmodus, d.h. der Art und Weise, wie die durch die Artikulationsorgane gebildete Hemmstelle⁹³ überwunden wird, bezeichnet man Vokale als *Freilaute*, Konsonanten dagegen als *Hemmlaute*. Akustisch gesehen sind Vokale durch eine relativ hohe Schallfülle (Sonorität), Konsonanten dagegen durch Geräusche gekennzeichnet. Als ein weiteres Kriterium für die Unterscheidung zwischen Vokalen und Konsonanten wird der silbische Wert der Laute angenommen: Vokale fungieren als Silbenträger und Konsonanten können keine Silben tragen⁹⁴. Der sich traditionell auf Vokale und Konsonanten beziehende Sprachvergleich im segmentalen Bereich wird zum Gegenstand zahlreicher Studien, die sowohl von den polnischen als auch von den deutschen Linguisten und Sprachdidaktikern vorgenommen werden⁹⁵. Die kontrastive Analyse ergibt, dass die Unterschiede zwischen den beiden Lautsystemen sowohl phonematischer als auch allophonischer Art sein können (vgl.

⁹² in Gegenüberstellung in stimmhafte und stimmlose Lautpaare wie *Pein – Bein* vgl. Ramers 2001:17f.

⁹³ Im Falle der Konsonanten wird eine richtige Hemmstelle (Hindernis im Wege des Luftstroms) entweder als Verschluss oder Enge gebildet. Bei der Artikulation der Vokale kommt es lediglich zu einer Annäherung der obigen und unteren Artikulationsorgane.

⁹⁴ Eine Ausnahme stellen hier sog. Sonorkonsonanten [ŋ], [ŋ], [l], [ŋ] in auslautenden Silben

⁹⁵ vgl. Bzdęga/Foss 1961:80ff.; Morciniec 1990: 9ff.; Dieling 1996:98; Dieling/Hirschfeld 2004:27f.;

Morciniec 1990:2). Die Sprachlaute können sich nämlich durch distinktive Eigenschaften eines Phonems sowie durch Merkmale, die außerhalb der distinktiven Eigenschaften ihrer Phoneme liegen, voneinander unterscheiden. Dies ergibt sich aus der bloßen Tatsache, dass z.B. die deutschen vokalischen Phoneme durch 5 und die polnischen durch 3 Eigenschaften charakterisiert werden. Somit wäre im Polnischen die Aussprache des Vokals [e] als Realisierung des Allophons /ɛ/ anzusehen (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:16). Wird im Deutschen dagegen ein [e], wie z.B. im Wort „lesen“ durch ein [ɛ] ersetzt, so ist es ein Fehler phonematischer Art.

Im Allgemeinen fällt ein prinzipieller Unterschied zwischen den beiden Sprachen auf. Während das Deutsche im Vergleich zu dem Polnischen wesentlich mehr Vokale aufweist, so überwiegt das Polnische in der Anzahl von Konsonanten. Beide Segmentgruppen üben einen wesentlichen Einfluss auf die Aussprachequalität aus und verdienen dadurch eine separate Behandlung.

Vokale sind diejenigen Laute, die zwar jedem Lerner gut bekannt jedoch nicht ganz einfach erfassbar sind. Kein Wunder, dass ein Laie ein Problem hätte, sich z.B. über die Funktion der Vokale zu unterhalten, wenn schon Sievers (1885:26) „die Unmöglichkeit, eine bestimmte Scheidung zwischen Vocalen und Consonanten durchzuführen“, erkennt. Von Essen (1979:84) definiert diese Klasse von Lauten folgendermaßen:

„Vokale sind Öffnungslaute, zu deren Klangfarbengestaltung die Resonanzwirkung der Ansatzräume wesentlich ist, ohne Berührungsfläche in der Mittellinie des Gaumens und sofern sie prosodische Wortmerkmale zu tragen haben (Akzent, Quantität, bedeutungs- oder ausdrucksbestimmende Tonhöhe).“

Gemeinsam für alle Vokale, die einen relativ hohen Sonoritätsgrad aufweisen, sind solche Eigenschaften wie Stimmhaftigkeit und ein relativ freier Durchgang des Phonationsstroms in der Mundhöhle. Funktionsmäßig werden Vokale als Silbenträger bezeichnet, da sie einen Silbentkern darstellen, indem sie einen durch Konsonanten umgebenen Silbengipfel ausmachen (vgl. von Essen 1979:84f.). Als wichtigste Parameter bei der Artikulationsbeschreibung der Vokale gelten Zungenhöhe (*hohe*, *mittlere* und *tiefe* Vokale), horizontale Zungenlage (*Vorderzungen-* und *Hinterzungenvokale*) und Lippenform (*Lippenrundung* oder *Lippenspreizung*)⁹⁶. Darüber hinaus werden die deutschen Vokale in *offene* und *geschlossene* eingeteilt, je nach dem, wie groß der Kanal, durch den die Luft strömt, ist (vgl. Hall 2000:23). Im Falle des Polnischen kommt eine solche Unterscheidung nicht vor. Die polnischen Vokale gelten des Weiteren als *ungespannt*, d.h. sie werden ohne Zungenspannung ausgesprochen. Die deutschen Vokale werden dagegen mit einer bestimmten *Zungenspannung* bzw. auch ohne diese

⁹⁶ vgl. Bzdęga/Foss 1961:41f.; Morciniec/Prędotą 2005:95ff.; Mikołajczyk 2006:102ff.

Spannung realisiert. Die ungespannten Vokale werden immer kurz ausgesprochen⁹⁷. Die gespannten Vokale sind entweder durch lange (in betonten Positionen) bzw. kurze Aussprache (in unbetonten Positionen) gekennzeichnet. Ramers (2001:31) stellt eine Regularität fest, dass im Deutschen die Spannung den sog. dezentralisierten und der Mangel an Spannung den zentralisierten Vokalen eigen ist. All die oben besprochenen Parameter der deutschen und polnischen Vokale lassen sich nach Morciniec (1990:15/21) folgendermaßen zusammenstellen:

Tabelle 3-3: Charakteristik der deutschen Vokale

		vorn		zentral	hinten	
		nicht gerundet	gerundet		nicht gerundet	gerundet
hoch	geschlossen	i	y			u
	offen	ɪ	ʏ			ʊ
mittel	geschlossen	e	ø	ə		o
	offen	ɛ (ɛ:)	œ			ɔ
tief		a			ɑ	

(Quelle: Morciniec 1990:15)

Tabelle 3-4: Charakteristik der polnischen Vokale

	vorn		zentral	hinten	
	nasal	oral		oral	nasal
hoch		ɨ	ɨ	u	
mittel	ẽ	ɛ		ɔ	õ
tief			ɑ		

(Quelle: Morciniec 1990:21)

Beide Sprachen besitzen typische eigene Vokale, die der anderen Sprache fremd sind: das Polnische drei Nasalvokale [õ], [ẽ] und [ɨ], und das Deutsche zwei Reduktionsvokale [ɔ], [ʊ], vier sog. Mischvokale (gerundete Vorderzungenvokale) [y:], [ʏ:], [ø:], [œ] sowie drei Doppelvokale (Diphthonge). Die Verteilung der Vokale in der Mundhöhle wird in der Regel mit Hilfe eines Vokaltrapezes veranschaulicht:

⁹⁷ die einzige Ausnahme stellt der Vokal [ɛ:] dar (vgl. Morciniec/Prędoła 2005:105)

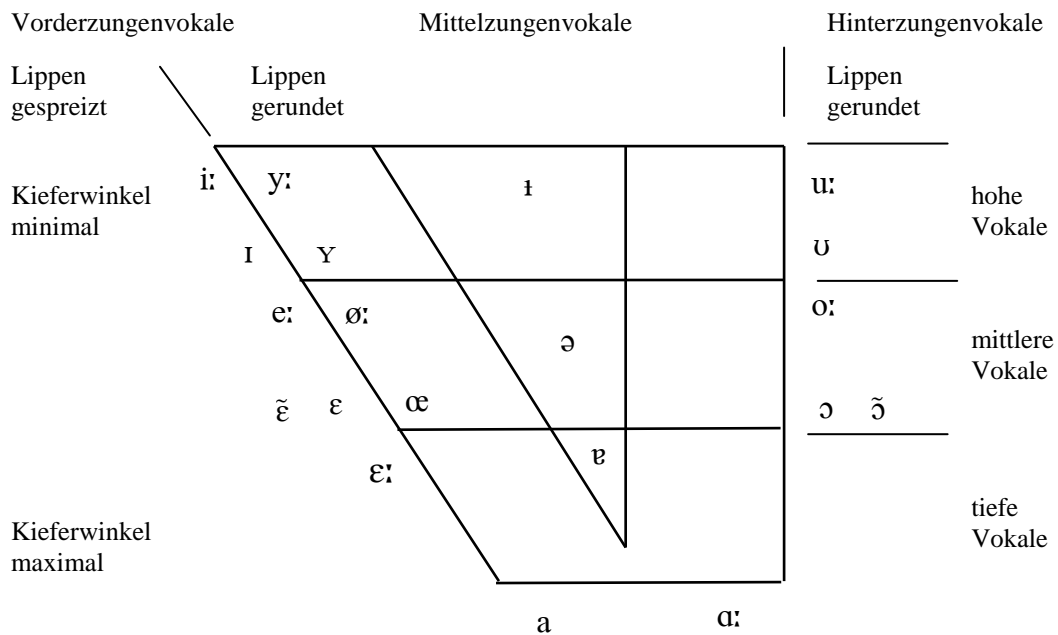


Abb. 3-2, Vokaltrapez

Obwohl es für die Zwecke des praktischen Ausspracheunterrichts oft angenommen wird, dass die deutschen kurzen ungespannten Vokale den polnischen Vokalen gleich sind und fast identisch ausgesprochen werden können, fallen doch einige relevante Differenzen auf. Das deutsche gespannte und lange [i:], steht von der Klangfarbe her näher dem polnischen ungespannten [i] als das deutsche ungespannte und kurze [ɪ], das dagegen einen Polen an das polnische zentrale und hohe [ɨ] erinnert (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:99). Analog wird das deutsche ungespannte helle [a] als Vorderzungenvokal realisiert, während das polnische [a] als ein Mittelzungenvokal anzusehen ist und horizontal gesehen ungefähr zwischen den deutschen [a] und [ɑ:] steht. Auch das deutsche ungespannte [ʊ] weist viel stärkere Lippenrundung und –vorschubung als das polnische [ɯ] (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:120) auf. Darüber hinaus stimmen die deutschen ungespannten und kurzen Vokale [ɛ], [ɔ], [ʊ] mit den polnischen Vokalen [ɛ], [ɔ], [ɯ] nicht völlig überein. Während die deutschen ungespannten Vokale einen festen Anschluss aufweisen, d.h. eher „scharf geschnitten“ sind, gehen die polnischen Vokale, für die die Aussprachelänge völlig neutral ist, einen losen Anschluss ein und werden breiter realisiert, besonders dann, wenn ein Konsonant darauf folgt (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:140). Infolge des losen Anschlusses an die darauf folgenden nasalen Konsonanten weisen die polnischen Vokale besonders beim schnelleren Sprechtempo eine Tendenz zur Nasali-

tät auf, die im Falle der Aussprache der deutschen ungespannten Vokale unbekannt ist⁹⁸. Letzten Endes ist dem Polnischen der feste Vokaleinsatz nicht bekannt, der die deutschen Vokale im Anlaut begleitet und in zweisilbigen Vokalverbindungen, z.B. [zo:'ɔft] vorkommt (vgl. Morciniec 1990:43). Die polnischen Vokale werden dagegen weich also ohne einen zusätzlichen Verschluss der Stimmbänder eingesetzt.

Stellt man nun einen Vergleich des deutschen mit dem polnischen Vokalismus für die Zwecke der praktischen Ausspracheschulung tabellarisch an, können folgende Unterschiede erfasst werden:

Tabelle 3-5: Unterschiede zwischen dem deutschen und polnischen Vokalismus

vokalische Erscheinung	Deutsch	Polnisch
Differenzierung zwischen langen (gespannten) und kurzen (ungespannten) Vokalen ⁹⁹	+	-
Qualitätsunterschiede innerhalb eines Vokaltypus (geschlossen vs. Offen)	+	-
Reduktionsvokale [ɔ], [ɐ]	+	-
Mischvokalen (gerundete Vorderzungenvokale) [y], [ɣ], [ø], [œ]	+	-
Nasalvokale [ɔ̃], [ɛ̃] ¹⁰⁰	-	+
zentrales hohes [ɨ]	-	+
Diphthonge [a_e], [a_o], [ɔ_ø]	+	-

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in den beiden Sprachen sowohl Gemeinsamkeiten (für die meisten polnischen und die deutschen offenen ungespannten Vokale) als auch zahlreiche Unterschiede auftreten. Da das Deutsche über mehr Vokale verfügt, ist das Merkmal (-) häufiger im Polnischen feststellbar, woraus eindeutige Schlussfolgerung resultiert: Würde man auf den bloßen Unterschieden der Vokalsysteme der beiden Sprachen basieren, so müsste festgestellt werden, dass ein Deutsch lernender Pole auf mehr Schwierigkeiten stößt als ein Deutscher, der Polnisch lernt.

Während Vokale einen hohen Anteil an Sonorität aufweisen, da sie – akustisch gesehen – immer durch periodische (regelmäßige) Schwingungen gekennzeichnet sind, so werden **Konsonanten** entweder infolge der unperiodischen (unregelmäßigen) oder durch eine Interferenz¹⁰¹ der periodischen und unperiodischen Schwingungen erzeugt (vgl. Morciniec/Prędotą 2005:42). Infolge der unperiodischen Schwingungen sowie der Wirkung einer solchen akusti-

⁹⁸ nasale Aussprache der polnischen Vokale: konstrukcja, kunszt, tranzyt,

⁹⁹ die polnischen Vokale ähneln den deutschen kurzen Vokalen. Eine Überlänge gilt im Falle der polnischen Vokale nicht bedeutungsunterscheidend.

¹⁰⁰ Laut Dutkiewicz/Sawicka (nach Mikołajczyk 2006:102) gibt es im Polnischen insgesamt sechs Nasalvokale. Neben den zwei oben genannten besitzt das Polnische noch nasale [ɨ̃], [ɨ̃], [ã̃], [õ̃]. Auch Morciniec/Prędotą (2005) bestätigen, dass die oben genannten polnischen Vokale eine nasale Färbung aufweisen.

¹⁰¹ Unter Interferenz im physikalischen Sinne ist eine Überlagerung von Wellen aller Art gemeint

schen Interferenz entstehen Sprachlaute mit einem hohen Anteil an Geräuschen. Daher werden Konsonanten als Geräuschlaute oder Geräuschhafte bezeichnet. Ein wichtiger Funktionsunterschied zwischen Vokalen und Konsonanten ist auch der, dass die letzteren grundsätzlich keine Silben tragen und lediglich als Begleitelemente der vokalischen Silbenträger fungieren können (vgl. Mikołajczyk 2006:61). Hakkarainen (1995:69) definiert Konsonanten anhand von fünf Kriterien, die als Variable (Merkmale oder Parameter) miteinander korrelieren und den Konsonantismus beschreiben lassen:

1. „Artikulationsstelle
2. Artikulationsart
3. [± stimmhaft] (=sth/stl)
4. [± gespannt] (=fortis/lenis)
5. [± aspiriert] (=aspiriert/unaspiriert)“ (Hakkarainen 1995:69)

Laut Ramers (2001:19) reichen dagegen nur drei Kriterien einer artikulatorischen Differenzierung der Konsonanten aus: 1. Stimmbänderfunktion (stimmhaft vs. Stimmlos), 2. Artikulationsort (Behinderungsstelle des Luftstroms), 3. Artikulationsart (Überwindungsweise der jeweiligen Hemmstelle). Während unter 1. lediglich zwei Einstellungsmöglichkeiten (entweder Stimmlosigkeits- oder Stimmhaftigkeitsstellung der Stimmlippen) bestehen und über Aussonderung von zwei Konsonantengruppen (*stimmlose* und *stimmhafte* Konsonanten) entscheiden, zeigt sich unter 2. eine größere Vielfalt von Varianten. Um der Aufgabe, all die Überwindungsvarianten schildern zu können, gerecht zu werden, muss zwischen den *aktiven Artikulatoren*¹⁰², nach denen das Artikulationsorgan identifiziert wird und den *passiven Artikulatoren*¹⁰³, die in der Regel die Artikulationsstelle bestimmen, unterschieden werden. Eine Kombination der Einstellungsmöglichkeiten von aktiven und passiven Artikulatoren ergibt eine Vielfalt von konsonantischen Sprachlauten, die in der Tabelle 3 dargestellt wird.

In Bezug auf die Artikulationsart (Überwindungsmodus der Hemmstelle) unterscheidet man zwischen Plosiven (Verschlusslauten), Frikativen (Reibelaute oder Spiranten) und Affrikaten¹⁰⁴ (Doppelkonsonanten, Diphthonge konsonantischer Art). Nasale Konsonanten werden von den oralen aufgrund der Funktion des weichen Gaumens (Gaumensegel) unterschieden. Mit der Nasalität hängt nämlich immer eine Senkung des Gaumensegels, infolge dessen der Phonationsstrom teilweise durch die Nasenhöhle entweicht. Wegen eines relativ kleinen Öff-

¹⁰² Als aktive Artikulatoren gelten die Lippen (labia), die Zunge (lingua) mit ihren Einzelbereichen: Zungenspitze (apex), Zungenblatt (corona), Zungenrücken (dorsum), Zungenwurzel (radix) und des Weiteren weicher Gaumen (velum), Zäpfchen (uvula), Rachen (pharynx), Unterkiefer (mandibulum), Stimmritze (glottis)

¹⁰³ Unter den passiven (unbeweglichen Artikulatoren) werden gefasst: Zähne (dentes), Zahndamm (alveolae), harter Gaumen (palatum)

¹⁰⁴ Affrikaten bilden phonetisch gesehen keine Einzellaute, sondern eine Lautkombination (vgl. Ramers 2001:26), daher sind sie in der IPA-Tabelle für Konsonanten nicht aufgeführt.

nungsgrades¹⁰⁵ der Mundhöhle werden Konsonanten auch als sog. Schließlaute bzw. Halböffnungs-laute bezeichnet.

Tabelle 3-6: Deutsche Konsonantem

Artikulationsstelle (nach dem passiven und aktiven Organ)	Geräuschlaute (Geräuschhafte)						Sonorkonsonanten (Geräuschlose)		
	Momentanlaute			Dauerlaute					
	Schließlaute						Halböffnungs-laute		
	Verschlusslaute (Explosive)		Engelaute (Reibelaute/Frikative)		Affrikaten		Liquide		Nasale
	stl	sth	stl	sth	stl	sth	Laterale	Zitterlaute	
bilabial	p	b			pf				m
labiodental			f	v					
postdental – apikal / koronal	t	d	s	z	ts	dz	l	r	n
dental / alveolar – apikal / koronal			ʃ	ʒ	tʃ	ɟʒ			
palatal – dorsal			ç	j					
velar – dorsal	k	g	x					ʁ	ŋ
lingual – uvular								R	
laryngal (glottal)	ʔ		h						

(Quelle: Bzdęga/Foss 1961:60)

Eine Zusammenstellung der deutschen und polnischen Konsonanten lässt folgende Unterschiede zwischen den beiden Sprachen erfassen:

Tabelle 3-7: Vergleich der deutschen und polnischen Konsonanten

Spezifische konsonantische Erscheinungen	Deutsch	Polnisch
palatalisierte (weiche) Konsonanten	–	+
stimmhafte Affrikaten [dz], [dź], [dż]	–	+
Zischlaute [s ⁱ], [z ⁱ]	–	+
labiale Affrikate [pf]	+	–
hinterer velarer Liquidlaut [w]	–	+
Behauchung der starken Verschlusslaute	+	–
selbständiges nasales [ŋ]	+	–
Allophone [ʀ], [ʁ]	+	–
Hauch- und Ichlaut ([h], [ç])	+	–
Geminanten (Aussprache außer im Sandhi)	–	+

¹⁰⁵ der Abstand der zwischen den passiven und aktiven Artikulatoren ist bei den Konsonanten entweder minimal oder es kommt ganz zu einem Kontakt der Sprechorgane an der Stelle, wo die Konsonanten artikuliert werden.

Zusammenfassend muss nach dem Vergleich der Konsonantensysteme konstatiert werden, dass die Merkmale (-) und (+) genauso oft im Deutschen wie im Polnischen feststellbar sind, was statistisch gesehen keine der beiden Sprachen als einfacher oder schwieriger bezeichnen lässt. Die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen haben also in Bezug auf Konsonanten keinen mengenmäßigen, sondern einen rein qualitativen Charakter.

Infolge der koartikulatorischen Sprechprozesse kommt es in jeder Sprache zu bestimmten Veränderungen an den hervorgebrachten Lauten, die sich in Form von Angleichungen oder **Assimilationen** manifestieren (vgl. Fiukowski 2002:106). Innerhalb der produzierten Lautkette werden die einzelnen Sprachlaute nicht mehr in der Form artikuliert, als wenn sie isoliert ausgesprochen wären. Die Intensität der Assimilationen ist unterschiedlich stark, je nachdem, wer spricht, wie das Sprechtempo ist oder unter welchen Umständen gesprochen wird. „Sie reichen von der Reduktion eines Lautes bis zu geringfügigen Klangveränderungen“ (Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache 1982:70), z.B. im Falle der Verschiebung der Verschluss- oder Engezone in Vokalnachbarschaft. Die Assimilationen können abhängig von der Richtung ihrer Wirkung einen *progressiven* oder *regressiven* Charakter haben¹⁰⁶. Wie Rausch/Rausch (2000:238) bemerken, müssen dabei bestimmte Gegebenheiten vorliegen. Bei der Assimilation in der *Artikulationsart* müssen beispielsweise zwei gleiche Konsonanten zusammenlaufen, wie etwa [kɔm_{mt}], die reduziert nur mit einer Artikulationsstelle ausgesprochen werden.

Bei der Assimilation in der *Artikulationsstelle* neigt der Reduktionsvokal [ə] mit dem steigenden Sprechtempo zu einer weitgehenden Reduktion oder gar zum Schwund (Elision) wie in [falən] → [falŋ]¹⁰⁷. Die dritte deutsche Assimilationsart bezieht sich auf Angleichungen in der Stimmlippenbeteiligung (Stimmtonverlust) und bewirkt, dass die Laute [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ], [j], [r] an Wort- oder Silbengrenzen ihren Stimmton verlieren, wenn sie auf stimmlose Konsonanten folgen, z.B. [das d̥ax], [aof̥g̥e:ən] (vgl. Rausch/Rausch 2000:239). Stellt man nun einen Vergleich zwischen den drei o. g. deutschen Assimilationsarten und den polnischen regressiven Assimilationen an, fallen neben gewissen ähnlichen Angleichungen einige Differenzen auf. Einerseits kommt sowohl im Polnischen als auch im Deutschen die regressive Angleichung [n → ŋ] vor [k] wie in [ban̥k] vor, andererseits fehlt im Polnischen die progressive Assimilation [k+ŋ] und [g+ŋ] wie im deutschen Wort [ban̥kŋ] (vgl. Morciniec/Prędotą

¹⁰⁶ Wird infolge der Assimilationswirkung der darauffolgende Laut beeinflusst, so liegt eine progressive Assimilation vor. Im Falle der Veränderungen an den vorangehenden Lauten handelt es sich um regressive Assimilationen (vgl. Mikołajczyk 2006:87)

¹⁰⁷ vgl. Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache 1982:71

1984:94), was darauf zurückzuführen ist, dass das Polnische keine Reduktion der Endung „en“ kennt. Im Falle der Stimmhaftigkeitsverhältnisse kommt im Deutschen der Stimmtonverlust im absoluten Anlaut der Konsonanten wie in [das kint ...], das wiederum dem Polnischen ganz fremd ist. Die deutsche Assimilation in der Stimmlippenbeteiligung stellt genau umgekehrte Angleichungsprozesse dar wie die, die im Polnischen auftreten. Während im Deutschen die stimmhaften Verschluss- und Engelaute zu starken Konsonanten (fortes) werden, behalten sie im Polnischen ihre Stimmhaftigkeit und beeinflussen sogar den vorangehenden Konsonanten, so dass dieser auch stimmhaft wird, Beispiel: [ɔd_vas]¹⁰⁸. Weitere Differenzen in Angleichungen zwischen den beiden Sprachen können von den Unterschieden in den Lautsystemen des Deutschen und Polnischen abgeleitet werden und deshalb lassen sie sich schwer zusammenstellen (vgl. Ostaszewska/Tambor 2000:85). Für die polnischen Deutschlerner wäre von Bedeutung unterscheiden zu können, wann durch Assimilationen, die sich im Grunde genommen nach Prinzipien der Sprachökonomie richten, eine Grenze zwischen der Hochlautung und der Umgangssprache überschritten wird. Ihre Kenntnis und praktische Beherrschung sind jedoch für eine komplette Aussprachefertigkeit unentbehrlich und besonders in dem kommunikativ ausgerichteten Deutschunterricht sollen diese Spracherscheinungen ihren Platz finden.

3.5 Die Zielstellung der Ausspracheschulung

Seit etwa 30 Jahren ist die „Kommunikationsfähigkeit (...) erklärtes Lern- und Lehrziel im fremdsprachlichen Unterricht“ (Schatz 2006:16). Ihre Rolle für den Fremdsprachenunterricht scheint unumstritten zu sein. „Es taucht entsprechend in allen Richtlinien und Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht auf“, fügen Knapp-Potthoff/Knapp (1982:159) in ihrem Werk *Fremdsprachenlernen und -lehren* hinzu und meinen damit, dass es im Grunde genommen nur eine Leerformel bedeutet, da sich die Sprachdidaktiker schon bei der Zielstellung über den Begriff Kommunikationsfähigkeit nicht einig sind. Bei Roche (2008:194ff.) werden die Lehr- und Lernziele für den Fremdsprachenunterricht detailliert durch Bestimmung der Kompetenzen, Standards, Aufgaben sowie Fertigkeiten definiert. Analog dazu stellt man dem Ausspracheunterricht als Teilgebiet des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts einige für diesen Lern- und Lehrbereich eingegrenzte Ziele, die die Aussprachekompetenz, einen zu erreichenden Standard, Geläufigkeit und Aufgaben der Ausspracheschulung selbst anbetreffen. Reinke (2009:3) stellt allgemein als Ziele des Phonetikunterrichts den Erwerb von linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen.

¹⁰⁸ vgl. auch dazu Ostaszewska/Tambor 2000:86; Morciniec/Prędoła 2005:144ff.

Angesichts der obigen Ausführung wird in dieser Abhandlung davon ausgegangen, dass als ein übergeordnetes und allgemeines Ziel der Ausspracheschulung der polnischen DaF-Lerner phonetische Förderung und Verbesserung der Verständigung angesehen werden soll (vgl. Pysch 2007:1). Eine exzellente Beherrschung einer Fremdsprache schließt neben den Grundfertigkeiten wie Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen auch noch die Aneignung der phonetischen Kompetenz ein, die sogar die Beherrschung der vorerwähnten Fertigkeiten erleichtert oder gar eine Voraussetzung dafür darstellt (vgl. Dieling 1996:7). Besonders in dem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht dürften die Ausspracheübungen nicht fehlen, wo das Hörverstehen und Sprechen eine relevante Rolle spielen. Bereits Bernstein (1937), Lado und Fries (1954) haben darauf verwiesen, dass die Aussprache nicht nebenbei erworben werden kann, was vielen Deutschlehrern oft so vorgekommen war, sondern ohne einige wenige Ausnahmen durch viel hartes Training, Fleiß und Ausdauer erlernt werden muss. Um über genaue Ziele in der Ausspracheschulung sprechen zu können, müssen die Aspekte des Aussprachestandards und Niveaus voneinander differenziert werden.

3.5.1 Welche Aussprache soll gelehrt / gelernt werden?

Mit dem Aussprachestandard, der im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts beherrscht werden sollte, schien in der Vergangenheit ein ungelöstes Problem zusammenzuhängen. Mit Verweis auf Dieling (1996:9) betont Hirschfeld (2005:513), dass es nach vielen Jahren immer noch nicht behoben worden ist, da man immer noch über Normadäquatheit, Lautrichtigkeit, phonematische Korrektheit oder Verständlichkeit diskutiert. Sehr viel wird daher den Lehrern überlassen, die oft selbst entscheiden müssen, wie ihre Schüler aussprechen sollten. Wie im Kapitel 3.1.1 geschildert wurde, lässt sich heute ohne Zweifel konstatieren, dass durch Normverstoß nicht nur die Kommunikation beeinträchtigt, sondern auch der Lerner selbst sozialen Sanktionen ausgesetzt wird (vgl. auch Kohler 1995:25), was ein Grund dafür ist, sich an die Aussprachenormen zu halten.

So wie viele andere Lebensbereiche unterliegt auch die (Aus)Sprache gewissen Normen¹⁰⁹, die die Gemeinsprache und ihre Standards unter Bezug auf die Sprachpflege bestimmen (vgl. Hakkarainen 1995:11f.). Die deutsche Aussprachenorm basiert heutzutage auf einer Standardentwicklung, die zuletzt durch das GWdA von Krech (1982) und das DUDEN-Aussprachewörterbuch von Mangold fixiert wurde:

¹⁰⁹ Neuber (2007:4) warnt jedoch vor der Auffassung, dass „Muttersprachler „automatisch“ korrekt bzw. standardgerecht sprechen würden und folglich auch Lerner intuitiv angemessen korrigieren könnten“. Als Norm wird in der vorliegenden Abhandlung nach Coseriu (1970) eine „intersubjektive realisierte Systemgemeinschaften der Sprache“ angenommen.

1. „Sie ist eine Gebrauchsnorm, die der Sprechwirklichkeit nahe kommt. Sie erhebt jedoch keinen Anspruch darauf, die vielfältigen Schattierungen der gesprochenen Sprache vollständig widerzuspiegeln.
2. Sie ist überregional. Sie enthält keine typisch landschaftlichen Ausspracheformen.
3. Sie ist einheitlich. Varianten (freie Varianten und Phonemvariation) werden ausgeschaltet oder auf ein Mindestmaß beschränkt.
4. Sie ist schriftnah, d.h. sie wird weitgehend durch das Schriftbild bestimmt.
5. Sie ist deutlich, unterscheidet die Laute einerseits stärker als die Umgangslautung, andererseits schwächer als die zu erhöhter Deutlichkeit neigende Bühnenaussprache“ (DUDEN-Aussprachewörterbuch 2005:34f.)

Nach dem GWdA (1982:13) wird unter der Standardaussprache die Lautung der gegenwärtigen Belletristik oder der Nachrichten, wie sie beispielsweise im deutschen Rundfunk präsentiert wird, verstanden. Somit herrscht Einigkeit darüber, dass eine „überregionale, einheitliche, allgemeingültige, von jedem Sprachbenutzer verstandene und erreichbare phonetische“ (Tworek 2006:51) Aussprachenorm erzielt werden sollte. Ob Pole, Franzose oder Italiener, sollen alle Deutsch lernenden Ausländer unserer Ansicht nach in erster Linie diejenige Sprachvariante erlernen, mit der sich überregional verständigen lässt und die das Kriterium der Einheitlichkeit im Sinne von Hirschfeld/Stock (2007:10) erfüllt. Diese Sprachvariante wird in der Regel als Standard-, Hoch- oder Bühnensprache¹¹⁰ bezeichnet (vgl. Hunkel/Steinig 1997:36f.). Obwohl der Begriff Standard(aus)sprache selbst für viele Sprachforscher umstritten ist¹¹¹, besteht für die DaF-Zwecke wohl kein Zweifel, dass eben dieser oben vorgestellte Standard in eventuell drei möglichen Varietäten (für Deutschland, Österreich und die Schweiz) gelernt werden soll. Wie jedoch Hirschfeld/Stock (2007:13) zugleich bemerken, ist der Status der Aussprachenormen viel schwächer als z.B. der der Rechtschreibnormen, die einen präskriptiven Charakter haben. Die Aussprachenormen werden lediglich als empfohlen wahrgenommen. Schon aus dem Grund wäre es von Bedeutung, dass die DaF-Lerner für die Standardaussprache im obigen Sinne sensibilisiert werden. Somit schließen wir uns hier völlig Dieling (1996:8) an, die ihre Meinung dazu folgendermaßen formuliert:

„Als Ziel gilt, dass die Standardaussprache perzeptiv und mit gewissen Einschränkungen, die mit jeweiligen allgemeinen Zielstellung korrelieren, produktiv beherrscht wird, während Abweichungen von der Standardaussprache und Dialektales nur perzeptiv beherrscht werden müssen.“

In Bezug darauf scheint folglich zweifelhaft zu sein, ob es sinnvoll wäre, von den DaF-Lernern und im Besonderen von den Anfängern die Kenntnis des Berlinerischen oder Bayerischen Dialekts zu verlangen, während sie genug Probleme mit der Standardaussprache haben.

¹¹⁰ vgl. dazu auch GWdA 1982:13f.; Duden-Aussprachewörterbuch 2005: 34f.

¹¹¹ vgl. dazu auch Eisenberg 2005:51ff.

Im Unterricht mit Fortgeschrittenen wäre eventuell denkbar, mit der Zeit Elemente einer Mundart, zunächst jedoch nur rezeptiv einzuführen¹¹².

Da innerhalb der Standardaussprache noch weitere Aussprachevarianten, so genannte stilistische Formstufen auftreten, müsste nun entschieden werden, in welchem Umfang diese stilistischen Varianten zum Gegenstand der Ausspracheschulung werden sollten. Meinhold (1973) unterscheidet insgesamt vier stilistische Formstufen der Standardaussprache: die hohe Formstufe (Ia), die gemäßigte Formstufe (Ib), die gehobene Gesprächsstufe (Iia) und die lässige Gesprächsstufe (Iib). Er bemerkt dabei, dass sich die vorgenannten Formstufen durch einen verschiedenen Präzisionsgrad der Artikulation sowie die Anzahl der Reduktionen und Elisionen, die in der Richtung von Ia bis Ib zunehmen, voneinander unterscheiden. Das GWdA unterscheidet dagegen drei stilistische Ebenen, die dadurch charakterisiert sind, dass der Assimilationsgrad ähnlich wie bei Mangold in der Richtung von der 1. zu der 3. zunimmt (vgl. Gwda 1982:73). Die DaF-Lerner bewegen sich in der Regel innerhalb der I. und II. Formstufen, indem sie anfangs nur die Lentiformen¹¹³ der I. Ebene bei GWdA realisieren, um dann maximal an die Prestoformen auf der II. Ebene zu gelangen. Nur die besonders fleißigen und/oder begabten Schüler sowie wohl der größte Teil der Germanistikstudenten sind imstande, im normalen Sprachgebrauch gelegentlich Prestoformen auf der III. phonostilistischen Ebene zu realisieren¹¹⁴.

3.5.2 Aussprachekompetenz von DaF-Lernern der Anfänger- und Mittelstufe

Unter einem DaF-Lerner werden in der vorliegenden Abhandlung diejenigen Deutschlernenden verstanden, die Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache in den Schulen oder im Studium im Rahmen des Fremdsprachenlehrerstudiums erwerben. Je nach der Schule beginnt man in Polen mit Deutschunterricht entweder schon in der Grundschule oder erst im Gymnasium. Manche Lerner kommen aber mit deutscher Sprache erst mit 16 oder sogar 19 Jahren in Kontakt, wenn Sie ihre Oberschule oder mit dem Studium beginnen. Die meisten von ihnen werden nie Deutschlehrer und lernen Deutsch, um sich in ihrem späteren Berufsleben in dieser Sprache verständigen zu können.

Hirschfeld (2005:218) ist der Meinung, dass es sinnvoll ist, bei der Festlegung der Lern- bzw. Lehrziele für heterogene Lernergruppen Schwerpunkte zu formulieren, die als Kriterien bei der Zielverfolgung sowie als ein Ausgangspunkt für die Entwicklung von Ausspracheübungen

¹¹² Morciniec/Prędota (2005:36) bemerken dazu: „(...) jeżeli Polak przez dłuższy okres czasu przebywa w pewnym określonym środowisku niemieckojęzycznym, to wtedy może być wskazane, by opanował również lokalną wymowę. Niewątpliwie ułatwi mu to szybsze zaadaptowanie się do miejscowej społeczności”

¹¹³ Bei Realisierung der Lentiformen werden etwa 240 Silben pro Minute ausgesprochen, bei Prestoformen kann diese Zahl sogar doppelt so hoch sein (vgl. Sikorski 2004:96).

¹¹⁴ vgl. Dieling 1996:13; Baßler/Spiekermann 2002:34f.

angenommen werden müssten. Diese aufgrund von Ergebnissen der kontrastiven Studien erstellten Schwerpunkte lauten wie folgt:

- „Wort- und Wortgruppenakzentuierung,
- Rhythmus und Gliederung,
- Sprechmelodie,
- Vokallänge (und –spannung),
- Ö- und Ü-Laute,
- Vokalneueinsatz,
- Konsonantenspannung und Stimmlippenbeteiligung,
- Ich-Laut und Ach-Laut,
- Hauchlaut [h] auch im Kontrast zum Vokalneueinsatz,
- R-Laute (frikativ – vokalisiert), Assimilationen (z.B. progressiv in der Endung –en oder in der Stimm-beteiligung)“ (Hirschfeld 2005:518)

Nun erhebt sich zu Recht die Frage, über welche phonetische Kompetenz solche DaF-Lerner verfügen, also welche Fertigkeiten sie erzielen und in welchem Umfang sie die deutsche Aussprache beherrschen sollten. Seit den 50-er Jahren des XX. Jhs. wurde in der Fachliteratur ein Konzept des phonetischen Minimums¹¹⁵ diskutiert, innerhalb dessen lediglich bestimmte Schwerpunkte der deutschen Aussprache beherrscht werden sollten. Wie jedoch Moise (1997:216f.) bemerkt, gab es nie eine Übereinstimmung, wie ein solches Minimum auszusehen hätte.

Einigung gab es dagegen in Bezug auf die parallel zu entwickelnde phonetische Hör- und Sprechfertigkeiten, die eine komfortable Verständigung sichern sollen. Da jedoch die Perzeption eine Voraussetzung für eine spätere Produktion darstellt, soll bereits im Anfängerunterricht mit Sprachbad- oder Eintauchübungen sowie vielseitige Hörübungen als Vorstufe zum richtigen Hörverstehen (vgl. Myczko 1995:15) begonnen werden. Der Lerner soll mehr verstehen als er realisieren kann. Es ist nämlich nachgewiesen worden (siehe Kapitel 3.6.1.), dass das phonematische Hören wie auch Hörverstehen aus dem Deutschunterricht nicht wegzudenken sind.

Empfohlen wird, wie im Kapitel 3.7.2 ausgeführt, die Reihenfolge Intonation vor Artikulation. Im artikulatorischen Bereich soll der Lerner in erster Linie mit den Laut-Buchstaben-Beziehungen vertraut gemacht werden, denn die Differenzen zwischen Schrift und Aussprache wurden als häufige Quellen der Interferenzfehler erkannt (vgl. Dieling 1996:14).

Nach Hirschfeld (2005:516) sollen zuerst, um eine Überforderung im Falle der meisten Lernergruppen zu vermeiden, realisierbare bzw. Teilziele festgelegt und dadurch eine komfortable Verständlichkeit angestrebt werden. Es wird dann gewährleistet, wenn Grundfertigkeiten in folgenden Aussprachebereichen beherrscht werden: fließende Sprechweise, korrekte Gliederung und Akzentuierung, Umsetzen von wesentlichen lautlichen Korrelationen. Nur wenn die

¹¹⁵ vgl. Hirschfeld 1993:32; Moise 1997:216f.; Nakonieczna 2006:40ff.; Schlemper 1998:68ff.

Fertigkeiten im Bereich der oben genannten Segmente den Erwartungen und Angewohnheiten der deutschen Muttersprachler entsprechen, können Verständigungsprobleme minimiert bzw. ganz beseitigt werden und eine Kommunikation zustande kommen (vgl. Hirschfeld 1994:67f.). Dieser Standpunkt wird unter anderen durch folgende Konstatierungen bestätigt:

„wenn bei einem ausländischen Sprecher die phonetischen Makroelemente wie Intonation und Rhythmus stimmen, dazu Vokallängen/-kürzen sowie das Gesetz der progressiven Konsonantenassimilation respektiert werden, klingt alles schon sehr deutsch – und das zählt schließlich.“ (Schlemper 1998:75)

Was die konkreten Anforderungen betrifft, die an die Lerner hinsichtlich des Ausspracheni-
veaus gestellt werden, scheinen die Meinungen geteilt zu sein (vgl. Sikorski 2002:41). Für
Dieling (1996:9) ist die Art des Kurses ausschlaggebend:

„Schüler müssen, auch phonetisch gesehen, mehr können als jene, die Deutsch nur für den Urlaub lernen (Touristendeutsch), Studenten müssen mehr können als die Schüler, und Germanistikstudenten als zukünftige Deutschlehrer und Dolmetscher müssen natürlich die Studenten übertreffen, die Medizin studieren oder ein technisches Fach absolvieren.“

Juhasz (1985, nach Dieling 1996:8) besteht hierzu auf einer gewissen sprachlichen somit auch
phonetischen Kultiviertheit des Sprachgebrauchs sowie der Kommunikationsfähigkeit der
Lerner. Mit einer formalen Lernzielbestimmung für den Ausspracheunterricht haben sich auch
Kelz (1976:30) und Morciniec/Prędotą (2005:22) beschäftigt. Morciniec/Prędotą haben vier
und Kelz fünf unterschiedliche Niveaus der Aussprachekompetenz vorgesehen, die folgen-
dermaßen charakterisiert werden:

1. „keine phonetische Kompetenz
2. Kompetenz im perzeptiven Bereich
3. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau
4. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau
5. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau“
(Dieling/Hirschfeld 2004:23)

Die erste Stufe stellt einen Sonderfall dar, der heutzutage immer seltener vorkommt. Jeder
Lerner beginnt dagegen sein fremdsprachliches Abenteuer sicherlich mit der zweiten Kompe-
tenzstufe von Kelz. Als Minimalziel soll jedoch für Anfänger in sämtlichen Aspekten der
deutschen Aussprache mindestens die 3. Kompetenzstufe angesehen werden, die auch der
Meinung von Juhasz (1985) entsprechen würde:

„Die Lernenden wollen die Fremdsprache nicht nur verstehen, sondern sich darin auch möglichst verständlich
ausdrücken können. Dabei wird ein fremder Akzent von vornherein in Kauf genommen werden. Man gibt sich
auch phonetisch ohne Bedenken als Ausländer zu erkennen und kalkuliert Fehler ein, hofft auf Verständnis und
Geduld beim Hörer.“ (Dieling/Hirschfeld 2004:23)

Corell/Petterson (1978 nach Nagy 2004:16) stellen dagegen höhere Ansprüche und lassen
zwar einen gewissen aber nicht identifizierbaren und nicht auf eine bestimmte Nation hinwei-

senden fremden Akzent zu. Somit wäre erwünscht, dass nach dem Abschluss des Deutschkurses die meisten Lerner die 4. Kompetenzstufe von Kelz erreichen und folgende Fertigkeit beherrschen könnten:

„Die Lernenden wollen die Fremdsprache weitestgehend verstehen und sich phonetisch möglichst fehlerfrei äußern. Sie streben die Normen der Standardsprache an, werden aber noch als Fremdsprachler erkannt.“ (Dieling/Hirschfeld 2004:23)

Bezieht man die obigen Kompetenzstufen auf den heute geltenden *Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen*, so würden diese Anforderungen für Mittelstufenlerner etwa der selbständigen Sprachverwendung auf dem Niveau B1/B2 entsprechen.

In Bezug auf die phonostilistischen Ebenen teilen wir voll die Meinung von Dieling (1996:14), die behauptet, „Fremder Akzent und reduzierte Formen vertragen sich schlecht“. In erster Linie sollen die vollen Formen auf der I. phonostilistischen Ebene beherrscht werden, da der Anfänger sowieso wegen fehlender Geläufigkeit eher langsam spricht und somit die Reduktionen als Lentoformen unangebracht sind (vgl. Meinhold 1973:37). Soweit Prestoformen auf der I. und II. Ebene des GWdA passiv also hörphonetisch wahrgenommen werden sollten, so kann von einem DaF-Lerner nicht unbedingt erwartet werden, dass er diese auch produktiv realisieren wird. Nach Tucholsky (1983:568) trifft es hier umso mehr zu, da Ausländer, die kultiviert Deutsch sprechen, einfach höher geachtet werden und sich nicht der Lächerlichkeit aussetzen würden.

3.5.3 Aussprachekompetenz der fortgeschrittenen DaF-Lerner

Die Aussprachekompetenz der fortgeschrittenen DaF-Lerner wie z.B. der Germanistikstudenten als zukünftiger Deutschlehrer, an die besonders hohe Ansprüche gestellt werden sollten, wird in hohem Ausmaß für die späteren Leistungen ihrer Schüler ausschlaggebend. Aus dem Grunde sollen eben die Germanistikstudenten ein muttersprachlerähnliches Ausspracheniveau anstreben, das den Schülern als Vorbild und Modell gelten soll (vgl. Dieling 1996:19). Ihre phonetische Kompetenz soll unseres Erachtens so gut sein, dass ihre Schüler imstande wären, mindestens die dritte Kompetenzstufe von Kelz erreichen zu können, wenn – hypothetisch gesehen – gar keine Ausspracheschulung durchgeführt worden wäre und die Lerner das deutsche Lautsystem nur rein imitativ beherrschen müssten.

Während im Falle des schulischen DaF-Unterrichts oft die Rede von einem phonetischen Minimum ist, plädiert Szulc (1974:16) für eine Notwendigkeit eines phonetischen Maximums für Germanistikstudenten, was wohl auch als höchst begründet erscheint. Wer sonst, wenn nicht die Germanistikstudenten, sollte eine musterhafte Aussprache beherrschen? Somit scheint uns selbstverständlich zu sein, dass die Studenten und Absolventen des Germanistik-

studiums als Mindestziel die vierte und als Endziel die fünfte Kompetenzstufe¹¹⁶ von Kelz wahrnehmen sollten:

„Die Lernenden streben an, Muttersprachler bis hin zu Dialektsprechern phonetisch zu verstehen und selbst an ihrer Aussprache nicht als Fremdsprachler anerkannt zu werden.“ (Dieling/Hirschfeld 2004:24)

In der Tat müsste es also heißen, dass die polnischen Germanisten, hör- und sprechphonetisch gesehen, grundsätzlich sämtliche Sprachlaute sowie intonatorische Mittel auf allen phonostilistischen Ebenen wahrnehmen, voneinander unterscheiden können und praktisch beherrschen müssten. Auch Stock (1994:30f.) vertritt die Meinung, dass fortgeschrittene DaF-Lerner, folglich also auch Germanistikstudenten befähigt werden sollen, verschiedene phonostilistische Sprechvarianten sowie sogar eine regionale Färbung wahrzunehmen¹¹⁷. Zulässig wäre lediglich ein leichter Hauch an fremdem Akzent, der einen Fremdsprachler eventuell erkennen, jedoch nicht unbedingt mit einem bestimmten Land identifizieren lässt. Die fortgeschrittenen DaF-Lerner und somit auch Germanistikstudenten sollen laut Dieling (1996:55) vor allem Geläufigkeit und Sicherheit anstreben, womit „der kontinuierliche Übergang von Lento- zu Prestoformen mit den entsprechenden Reduzierungen und Elidierungen“ (Dieling 1996:55) verbunden ist, wobei jedoch die Lentoformen nicht aufgegeben und durch Prestoformen ersetzt werden sollten.

Die praktische phonetische Kompetenz soll folglich mit einem soliden theoretischen Wissen untermauert werden, so dass der zukünftig ausgebildete Lehrer imstande ist, sein Können weiter an seine Schüler zu vermitteln. Für die Schüler soll der Sprachlehrer die höchste Autorität und Experte auch in Aussprachefragen sein, von dem eine hohe Kompetenz im theoretischen und praktischen Bereich erwartet wird (vgl. Zawadzka 2004:109), wobei im Falle der Aussprache der Schwerpunkt eindeutig auf der Praxis liegen muss, was Zawadzka (2004:109) folgendermaßen belegt:

„Kategoria wiedzy jest tu podporządkowana kategorii umiejętności (wiedzy, jak i dlaczego), ponieważ służy racjonalizacji i uzasadnieniu celowości działań ludzkich.”

Wie Baran (2006:15) jedoch bemerkt, wird leider korrektive Phonetik selbst im neuphilologischen Studium außerhalb der Ausspracheschulung immer noch relativ wenig beachtet, was

¹¹⁶ In Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen müsste diese Kompetenzstufe dem höchsten, also dem C2-Niveau – der kompetenten Sprachverwendung - entsprechen: Der Lerner „kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. [Er] Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. [Er] Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen“.
(<http://www.wien.gv.at/integration/pdf/europaeischer-referenzrahmen.pdf>)

¹¹⁷ Lut Dieling (1997:55) sollten gerade Deutschlehrer den höchsten Perfektionsgrad bezüglich der Aussprache erreichen.

auch die phonetische Kompetenz der Sprachstudenten und der späteren Sprachlehrer eher negativ beeinflusst. Trotzdem werden sie in ihrem späteren Berufsleben zwangsläufig auch Phonetiklehrer und es ist schon ein stichhaltiger und hinreichender Grund, um eine hohe oder sehr hohe phonetische Kompetenz zu erwerben.

3.6 Grundfertigkeiten der Ausspracheschulung

Für das oberste Lern- und Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts hält Storch (1999:15) „die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache“, die – obwohl nur partiell – durch vier Grundfertigkeiten gewährleistet wird: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Pauels (1991:199) versteht unter der Kommunikationsfähigkeit dagegen ein Vermögen der Lerner, „Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet wird“. Er führt damit die so aufgefasste Kommunikation vor allem auf die Fähigkeit zurück, mündliche Äußerungen zu produzieren¹¹⁸. Diese relativ enge Fassung des Begriffs Kommunikationsfähigkeit entspricht unserer Ansicht nach jedoch nicht der Kommunikationssituation, soll aber den Theoretikern der Fremdsprachendidaktik überlassen werden. Knapp-Potthoff/Knapp (1982:159) verstehen dagegen die Kommunikationsfähigkeit als „die Fähigkeit zu verbaler Interaktion“ und betrachten sie unter zwei Aspekten: der Teilfertigkeit der sprachlichen Produktion sowie Teilfertigkeit der Rezeption. Der Einteilung in rezeptive und produktive Fertigkeiten liegt ein funktionales Kriterium zugrunde, das mit einem natürlichen Spracheinsatz zusammenhängt: Hörverstehen und Sprechen, die deswegen auch als primäre Fertigkeiten des Fremdspracherwerbs angesehen werden. Zwei weitere Fertigkeiten sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Seite, d.h. Leseverstehen und Schreiben haben einen sekundären Charakter, da beide erst seit der Erfindung der Schrift eine Rolle spielen. Die primären Fertigkeiten des Spracherwerbs sind auch zugleich Grundfertigkeiten des Ausspracheerwerbs, da die phonetische Kompetenz ebenfalls auf die primäre Sprachverwendung bezogen ist. Hören und Sprechen sind miteinander eng verbunden, da „korrektes Hören Voraussetzung für richtiges (Aus)sprechen ist“ (Hirschfeld 2005:523) und das Sprechen ohne Hören keinen Wert darstellt. Beide Fertigkeiten ermöglichen Verständigung und sprachliche Kommunikation. Die perzeptive Hörfertigkeit gilt als Basis für das Sprachverstehen, und die Sprechfähigkeit für die Sprachproduktion, was folgendes Schema veranschaulicht:

¹¹⁸ die Kommunikationsfähigkeit wird genauso wie die freie Sprachanwendung auch von Heyd (1991:138) auf das Sprechen bezogen

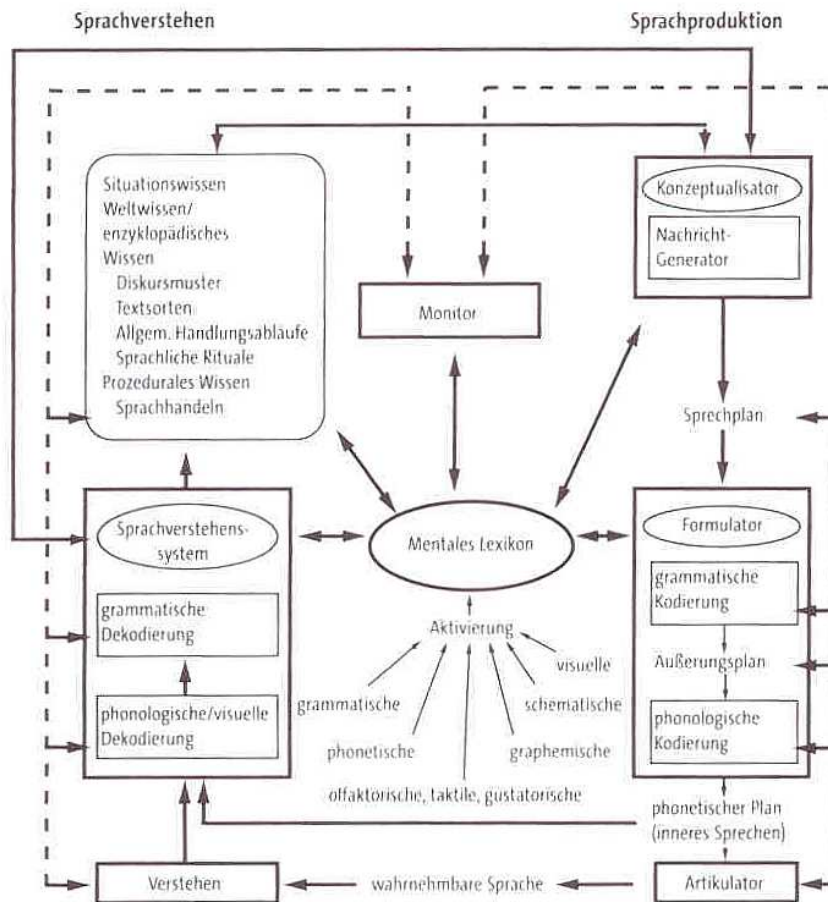


Abb. 3-3, Primäre Grundfertigkeiten
(Quelle: Roche 2008:63)

Das auditive Sprachverstehen, anders auch Hörverstehen genannt¹¹⁹, hat seinen Ursprung in der Wahrnehmung von Sprachlauten sowie sonstigen prosodischen Eigenschaften der Sprache¹²⁰, die als Schallwellen das menschliche Ohr erreichen und demnächst durch das Gehirn verarbeitet werden. Die Sprachproduktion beginnt hingegen im Gehirn und wird dann mit Hilfe des Sprechapparates realisiert.

3.6.1 Die perzeptiv-rezeptive Fertigkeit

Der Anteil der perzeptiv-rezeptiven Fertigkeiten am muttersprachlichen Sprachgebrauch ist eindeutig höher als der der produktiven Fertigkeiten und das Verhältnis der rezeptiven zu den produktiven Tätigkeiten steht wie 5:2 (vgl. Heyd 1991:108). Schon aus dem Grunde soll man Reisener (1979:138f.) zustimmen, wenn er die Entwicklung der perzeptiv-rezeptiven Fähigkeiten auch im Fremdsprachenlernen als höchst erforderlich ansieht. Von den beiden perzeptiv-rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen scheint das Hören für den Lerner komplizierter

¹¹⁹ zum Begriff Hörverstehen vgl. Myczko 1995:9

¹²⁰ Auch im traditionellen Sprachunterricht waren die Hörübungen vor allem auf die Aussprache bezogen, allerdings hat man die Texte nur von dem Lehrer vorgelesen bekommen (vgl. Dahlhaus 2001:12)

zu sein, wovon unter anderen solche Faktoren zeugen können wie Medium, Zeit, Varietäten und Situation¹²¹. Obwohl auch das (laute) Lesen die Entwicklung der phonetischen Kompetenz fördert, übt in der Ausspracheschulung vor allem das Hören in all seinen Ausrichtungen eine Schlüsselfunktion aus.

Das auditive Sprachverstehen oder einfach Hörverstehen ist diejenige zu beherrschende Sprachfertigkeit, mit der das Fremdsprachenlernen überhaupt beginnt¹²². Zuerst muss gehört und verstanden werden und erst dann kann gesprochen werden¹²³. Laut Myczko (1995:11) stellt das Hörverstehen einen komplexeren Vorgang, der folgendermaßen aufgefasst werden kann:

„das Hörverstehen [ist] als ein aktiver, konstruktiver Prozess zu definieren, bei dem eine Reihe unterschiedlicher Regeln und Strategien eingesetzt wird. Der konstruktive Charakter dieses Prozesses beruht darauf, dass in den Interpretationsprozess während des Empfangs von Äußerungen neben den sprachlichen Elementen auch außersprachliche Elemente einbezogen werden, die auf das Weltwissen des Rezipienten zurückzuführen sind.“

Auch Schumann (1991:202) betrachtet das Hörverstehen als einen zusammengesetzten Prozess, in dem auditive¹²⁴, semantische, syntaktische, pragmatische und kognitive Komponenten zusammenwirken. Der Hörverstehensprozess verläuft in der Regel dreistufig (vgl. Myczko 1995:15ff.) und wird eingeteilt in die akustisch-lautliche Wahrnehmung, die auf der Perzeption fußende Dekodierung und die den Höhepunkt des Verstehensvorgangs darstellende Interpretation. Während Dekodierung und Interpretation eine hohe Relevanz für das semantische Sprachverstehen aufweisen, stellt die akustisch-lautliche Wahrnehmung eine primäre Phase¹²⁵ der physiologischen und psycholinguistischen Verarbeitung von Sprachsignalen dar, in der die „erfassten Laute durch Selektion, Integration sowie Koordination zu phonetischen Einheiten strukturiert“ (Myczko 1995:15) werden. Wenn man über das Hörverstehen spricht, so sind damit nach Zawadzka (1987:64) verschiedene Ausrichtungen dieser Aktivität gemeint, je nach dem wie und zu welchem Zweck man hört. Somit wird je nach der Art des Hörens unterschieden:

„Słuchanie

1. jako warunek udziału w komunikacji językowej (najczęściej połączone z reakcją językową bądź pozajęzykową,
2. jako czynność wyłącznie receptywną, której wynikiem jest reakcja językowa lub pozajęzykowa (np. wykonanie instrukcji),

¹²¹ zum Vergleich der beiden Sprachfertigkeiten vgl. Huneke/Steinig 1997:99ff.

¹²² Laut Butzkamm (2007:51) beginnt der Spracherwerb da, „wo wir Sprache hörend (...) aufnehmen und verstehen. Wer nichts von dem versteht, was er hört, lernt auch nicht“; vgl. auch Storch 1999:106

¹²³ zur erwünschten Reihenfolge der Sprachfertigkeiten vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982:159

¹²⁴ die auditive Komponente umfasst die Wahrnehmung der akustische Signale und die Diskriminierung der einzelnen Phoneme (vgl. Schumann 1991:202)

¹²⁵ Massaro (1975:10ff.) bezeichnet diese Phase des Verstehensprozesses als primäres Erkennen, da die gehörten Sprachlaute ständig mit den im Langzeitgedächtnis aufbewahrten Lautmuster verglichen werden (vgl. Myczko 1995:16)

3. ukierunkowane słuchanie,
4. słuchanie dla przyjemności,
5. słuchanie przypadkowe (niezamierzone)” (Zawadzka 1987:64)

Für die Zwecke des Ausspracheunterrichts soll vor allem ein selektiv ausgerichtetes Hören und zwar das phonetische Hören entwickelt werden, das den Lerner, obwohl die Wahrnehmung von fremdsprachlichen Lauten durch die muttersprachliche Perzeptionsbasis als einer Art Sieb oder Raster erschwert wird, die Merkmale des fremden Lautsystems erkennen lässt. (vgl. Dieling 1996:34; Dieling/Hirschfeld 2004:48). Ein entsprechend phonetisch geschultes Ohr¹²⁶ soll für sämtliche Eigenschaften der fremden Aussprache sensibilisiert sein, im Besonderen für das Diskriminieren und Identifizieren von Lauten sowie prosodischen Merkmalen, die die Fremdsprache von der Muttersprache unterscheiden. Im ersten Fall richtet sich die Aufmerksamkeit des Hörers speziell auf das Heraushören von Phonemen und daher die Bezeichnung dieser Aktivität – *phonematisches Hören*. Analog dazu spricht man über das *intonatorische* oder *intonematische* Hören, falls einzelne suprasegmentale Merkmale einer Äußerung herausgehört werden sollten. Der Lernende muss auch funktionell und kritisch hören lernen. Das *funktionelle Hören* bezieht sich auf eine genaue Erfassung der Lautbildung, indem z.B. die Bewegungen der Artikulationsorgane anschaulich erklärt werden. Beim (*selbst*)*kritischen Hören* vergleicht der Lerner die gehörten Laute mit den abgespeicherten Lautmodellen, um die ersteren dann einer kritischen Prüfung zu unterziehen und endgültig etwaige notwendige Korrekturen vorzunehmen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:48).

Obwohl der Begriff Ausspracheschulung eher auf die produktive Seite der phonetischen Kompetenz hinweisen könnte, soll klar gesagt werden, dass im Rahmen der phonetischen Schulung auch die Arbeit an den perzeptiven Fertigkeiten ihren Platz finden soll (vgl. Kelz 1976:30f.). Auf einen direkten Zusammenhang der perzeptiven Fertigkeiten mit der Ausspracheschulung weist Slembek (1995:27) ebenfalls hin, indem sie die Schwierigkeiten des Hörverstehens in erster Linie auf phonetische Elemente wie Satzmelodie, Akzent und Lautung zurückführt. Dieling (1996:9) behauptet sogar, „dass die perzeptiven Fertigkeiten die produktiven übertreffen müssen (...) [da] die Lernenden die neuen Hörmuster auf der Grundlage der Standardaussprache aufbauen [sollten], um ihre eigene Aussprache auditiv zu steuern“. Eine hohe Relevanz des Hörens für einen guten Verlauf der Ausspracheschulung haben ebenfalls Zawadzka (1987:7), Heyd (1991:68), Morciniec/Prędotą (2005:23) oder Börner (1991:191) betont. Schließlich wird auch ein Laie intuitiv zugeben, dass man etwas nicht aussprechen kann, was man vorher nicht gehört hat.

¹²⁶ Bzdęga/Foss (1961:33f.) bemerken, dass ein Laienohr maximal 7-8 Vokaltypen voneinander unterscheiden kann, ein Phonetiker wird sich dagegen ohne Weiteres mit ca. 15 verschiedenen Vokaltypen abfinden.

In der heutigen Einstellung zur Ausspracheschulung wird davon ausgegangen, dass der Sprachlerner nicht gleich sofort mit der Sprachproduktion beginnt, sondern eine längere Beobachtungsphase, ein Sprachbad im authentischen Sprachmaterial erfahren soll (vgl. Heyd 1990:68). Dies lässt den Lerner in den Klang der Sprache, ihr Lautsystem sowie sämtliche charakteristischen prosodischen Eigenschaften eintauchen und sich in die Fremdsprache besser hineinfinden. Laut Buße (1984:273) werden nämlich viele Fehler in Rezeption und Produktion durch entweder fehlende oder zu kurze Phase der lautlichen Perzeption erklärt.

Die Hör- und Sprechfertigkeit sind so stark miteinander verbunden, dass beide kaum ohneeinander fungieren können. Auch im Ausspracheunterricht sollen sie zusammen und parallel entwickelt werden, „indem das Material der Hörübungen zum Nachsprechen, Vorlesen, Variieren und Kombinieren genutzt wird“ (Hirschfeld 2005:523).

3.6.2 Die produktive Fertigkeit

Die ursprüngliche also primäre sprachliche Kommunikationsfähigkeit¹²⁷ lässt zwischen zwei Grundfertigkeiten, dem Hören und Sprechen differenzieren, von denen die erstere als eine perzeptiv-rezeptive anzusehen ist und die zweite als produktive Sprachfertigkeit, mit Hilfe deren man Bedürfnisse, Wünsche, Befehle, Erfahrungen, Meinungen, Gefühle, Reaktionen auf Verhalten oder Äußerungen von anderen Menschen und vieles Andere zum Ausdruck bringt, betrachtet wird. Obwohl der aktive Einsatz der beiden Fertigkeiten in Kommunikationsprozessen prozentual gesehen ungleich verteilt ist (siehe Kapitel 2.3.2) und zugunsten des Hörens ausfällt, scheint der Sprechvorgang, von „dessen Details die Forschung noch längst kein fertiges Bild hat“ (Huneke/Steinig 1997:110), als eine aufwandsintensive und wesentlich mehr Zeit in Anspruch nehmende sprachliche Fertigkeit¹²⁸ zu sein. Das Sprechen setzt ein aktives Handeln voraus und wird häufig situativ und spontan getätigt, was für die mündliche Kommunikation auch typisch ist. Da die Sprechprozesse im Wesentlichen automatisch und zum Teil auch unbewusst¹²⁹ verlaufen sollten, werden bei untrainierten DaF-Lernern innerhalb aller Subsysteme, somit auch im Aussprachebereich, oft relativ starke Abweichungen gegenüber den anerkannten Sprachnormen festgestellt. Besonders beim freien Sprechen, wenn etwa alle Fähigkeiten des Lerners aktiviert werden, muss er auf Anregungen von außen wie unbekannte Wörter, unerwartete Antworten, Aussprache, Emotionen, Einstellung des Ge-

¹²⁷ Unter der Kommunikationsfähigkeit wird hier „das Vermögen der Lerner, Äußerungen Adressatengerecht im sozialen und Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist“ (Pauels 1991:199) verstanden. Zugleich muss man bemerken, dass es sich um absichtlich hervorgebrachten und zielbezogen formulierte Äußerungen handelt.

¹²⁸ Myczko (2008:23) bemerkt dazu: „Tradycyjnie pojmowana akwizycja ucznia przyporządkowana była w dydaktyce języków obcych raczej rozwijaniu sprawności produktywnych, w tym głównie sprawności mówienia, w przeciwieństwie do sprawności receptywnych, które uważano za pasywne”

¹²⁹ zu den genauen Eigenschaften der gesprochenen Sprache vgl. Schatz 2006:33f.

sprachspartners reagieren und schnell umschalten können. Weil sich die Komplexität des Sprechvorgangs auf einige Subsysteme der Sprache sowie psycholinguistische Prozesse bezieht, die den Sprechablauf begleiten, wird die Sprechfertigkeit nicht umsonst für die schwierigste fremdsprachliche Fähigkeit gehalten¹³⁰. Der Lerner muss nämlich im Bruchteil einer Sekunde Entscheidungen über die anzuwendenden grammatischen Strukturen, Wortwahl, Aussprache, Intentionen und Absichten treffen. All die Umstände und Faktoren einer Sprechhandlung werden u. a. durch Storch (1999:213ff.) anhand der sog. Sprachproduktionsmodelle charakterisiert, die folgende Aspekte anschnitten: eine vorsprachliche Planungsebene, eine sprachliche Planungsebene, eine sprechmotorische Ausführungsebene und Überwachung (Monitor) zur Kontrolle der Prozesse auf den drei früheren Ebenen (vgl. Storch 1999:213). Bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit gilt als eines der Hauptziele, alle Ausdrucksmittel der sprechmotorischen Ausführungsebene soweit geläufig, automatisch und unbewusst einsetzen zu können, dass sich der Lerner nur auf den Inhalt und seine Absichten konzentrieren kann¹³¹. So gesehen muss diese Aufgabe, bevor morphologisch-syntaktische Strukturen vollständig beherrscht werden, in erster Linie im phonetischen Bereich bewältigt werden. Die Arbeit an der Aussprachekompetenz im produktiven Bereich sollte daher teilweise parallel zu anderen Sprachfertigkeiten verlaufen, möglichst aber diesen Fertigkeiten, folglich also auch dem freien Sprechen - mindestens zum Teil - vorausgehen. Das Interesse der Phonetik galt traditionell weniger dem Hörverstehen als der Sprechaktivität und beschränkte sich ursprünglich nur auf die Artikulation der Laute (vgl. Dieling 1996:36f.). Nach dem heutigen Verständnis spielen beim Sprechen die prosodischen Eigenschaften jedoch eine viel wichtigere Rolle als die Artikulation (siehe Kapitel 3.4.1. und 3.7.2). Sie konstituieren Sätze, Syntagmen und lassen auch einzelne Wörter voneinander trennen. Will man also erfolgreich kommunizieren, darf mit der Intonation nicht erst nach der Beherrschung anderer Sprachfertigkeiten begonnen werden. Wie in den Kapiteln 3.4.1. und 3.7.2 diskutiert wird, erfüllen die intonatorischen Mittel eine Schlüsselfunktion sowohl für das Sprachverständnis als auch für die Äußerungen des Sprechers. Die Aussprachefehler in diesem Bereich beeinträchtigen laut Dieling (1996:37) die Kommunikation sogar stärker als die Artikulationsfehler. Während die prosodischen Merkmale einer Art Gerüst und Träger für jede getätigte Äußerung darstellen, besteht ihre Struktur auf der Ausdrucksebene aus den kleinsten Bausteinen der gesprochenen Sprache – den Segmenten oder Sprachlauten, die beim Sprechen zwar im Redefluss hervorgebracht jedoch einzeln

¹³⁰ Storch nennt eine ganze Reihe von Unterschieden zwischen Sprechen einerseits und Hören oder Schreiben andererseits, woraus man eindeutig über einen besonderen Status des Sprechens schlussfolgern kann (vgl. Storch 1999:214). Auch Schatz (2006:8) hat Schüler und Studenten zum Thema Sprechen befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung verweisen eindeutig auf einen hohen Schwierigkeitsgrad dieser Sprachfähigkeit.

¹³¹ Storch äußert sich folgenderweise dazu: „die Geläufigkeit spielt sowohl bei der mentalen Planung als auch bei der sprechmotorischen Realisierung eine zentrale Rolle“ (Storch 1999:214)

produziert werden müssen, was die Artikulationsorgane durch entsprechende Einstellungen und sprechmotorische Bewegungen ermöglichen. So wie das Kind, das im Erstspracherwerb „im Laufe seiner Entwicklung sein artikulatorisches Bewegungsrepertoire und die oral taktilekinästhetische Wahrnehmung mehr und mehr ausdifferenziert“ (Weinreich/Zehner 2005:16), sollen daher auch die Fremdsprachenlerner mit den Übungen zur fremdsprachlichen Artikulationsbasis¹³² beginnen, denn die erfolgreiche Realisierung einer Äußerung sowie einer orthophonisch korrekten Klangfarbe kommt auf die entsprechende Leistungsfähigkeit des Sprechapparates an (Sikorski 2002:48; 2006d:161). Sprechen heißt Artikulieren. Artikulieren bedeutet für einen Sprechprozess die Kehrseite der Medaille und ist vom Sprechen nicht zu trennen. Infolge eines Sprechaktes verleiht der Lerner seiner Äußerung ein konkretes Klang- und Lautbild. Dieses Klang- und Lautbild entscheidet in einem hohen Grade über die Qualität der Äußerungen. Es scheint dabei symptomatisch zu sein, dass ein Problem erst dann wahrgenommen wird, wenn die Realisierung nicht stimmt. Solange die Aussprache die Kommunikation nicht beeinträchtigt, ist man sich sogar der Aussprachebedeutung gar nicht bewusst.

Da die allgemeine Sprechfertigkeit mit den beiden oben besprochenen phonetischen Komponenten eine unzertrennliche Einheit darstellen sollte, erfordern sie eine parallele Beherrschung sowohl im perzeptiv-rezeptiven als auch im produktiven Bereich. Nach der Phase der Sprachaufnahme erfolgt die Phase der Sprachverarbeitung und folglich einer freien Sprachverwendung. Entsprechend dazu soll auch die phonetische Kompetenz in einer analogen Reihenfolge erworben werden, indem jede Etappe der Sprechentwicklung durch passende Ausspracheübungen begleitet wird. Nach den phonetischen Hörübungen erfolgt das Nachsprechen als die einfachste Übungsform in der Ausspracheschulung (vgl. Sikorski 2006:20), worauf phonetische Reproduktionsübungen¹³³ und letzten Endes produktive und angewandte Sprechübungen herangezogen werden. Ausführlich wird auf die Problematik der phonetischen Übungen in den Kapiteln 3.7.3 und 3.7.4 eingegangen.

Zusammenfassend wäre eindeutig zu betonen, dass die allgemeine Sprechfertigkeit ohne Unterstützung seitens entsprechender Ausspracheschulung nur halbwegs das Ziel erreichen lässt. Selbst fließendes und grammatisch korrektes Sprechen mit mangelnder phonetischer Kompetenz trägt zu einer enormen Verschlechterung der Gesprächsqualität bei, da die Fehlerhäufungen in den Vordergrund treten und das Gespräch sowohl kommunikativ als auch sozial beeinträchtigen. Daher soll gleich zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts, während der Kommunikations- oder Transferübungen, die als einer Art „Anbahnung zum freien Sprechen zu ver-

¹³² Unter der Artikulationsbasis wird laut dem GWA (1982:15) „die für die Lautbildung einer Sprache charakteristische Bewegungsart der aktiven Teile des Sprechapparates“

¹³³ Dieling/Hirschfeld (2004:57) verwenden als einer Art phonetischer Reproduktion sog. kaschierte Nachsprechübungen.

stehen“ (Pauels 1991:200) sind, ein großer Wert auch auf die phonetische Kompetenz sowohl im Hör- als auch Sprechbereich gelegt werden.

3.7 Die Lehr- und Lernstrategien in der Ausspracheschulung

Angesichts der gestellten Lern- und Lehrziele werden von den Parteien des didaktischen Prozesses Handlungen und Tätigkeiten unternommen, mit denen bestimmte Resultate angestrebt werden sollten. Rampillon (1989:215) bezeichnet diese Handlungen und Aktivitäten als Lern-techniken oder Lernstrategien und fasst sie folgendermaßen auf:

„Lern-techniken, manchmal auch als Lernstrategien, Arbeitstechniken oder study skills bezeichnet, sind Verfahren, die von den Lernenden absichtlich und planvoll angewendet werden, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“.

und

„Unter Lernstrategien wird somit eine Folge von Operationen verstanden, bei denen unterschiedliche Lern-techniken zusammenwirken, um das Lernen synergetisch zu fördern“ (Rampillon 1999:15)

Oxford (1990:1) versteht Lernstrategien dagegen als:

„Steps taken by students to enhance their own learning, Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence“

Auch die neueren Definitionen des Lernstrategiebegriffs betonen selbständiges Handeln (vgl. Müller/Wertenschlag 2002:53), Bewusstheit und Zielorientierung (vgl. Tönshoff 1998:240; Bimmel/Rampillon 2004:53) der Lerner. Schließlich bezieht Pfeiffer (2001:106) die Lernstrategien auf die Lernertypen, Kognition, Verarbeitung und Behalten von sprachlichen Informationen. In Anschluss an das Obige betrachtet Rampillon den Einsatz der Lernstrategien¹³⁴ beim selbständigen Lernen als Voraussetzung für einen Erfolg, denn sie sieht darin eine Chance, den Schüler zu einem autonomen Lerner zu erziehen, der auch außerhalb des Unterrichts imstande wäre, seine „fremdsprachlichen Kenntnisse zu festigen, auszubauen und kritisch zu überprüfen“ (Rampillon 1989:216). Auch Artelt (2000:16ff.) ist der Ansicht, dass „die Lerner ihre Lernfähigkeit durch den selektiven Gebrauch von Lernstrategien steigern können“. Huneke/Steinig (2002:22f.) betonen, dass die Anwendung der im obigen Sinne aufgefassten Lernstrategien auf etwa alle Bereiche des Fremdsprachenlernens zu beziehen ist, folglich auch auf den Ausspracheunterricht. Wenn man bedenkt, wie verschieden das Ausspracheniveau der Lerner ist und über welche unterschiedlichen Potenziale sie verfügen, so kann die Relevanz der Lernstrategien in der Ausspracheschulung nicht überschätzt werden. Ram-

¹³⁴ Bimmel/Rampillon (2004:54) bemerken, dass die Abgrenzung zwischen Lern-techniken und Lernstrategien schwierig ist, und entscheiden sich für den Begriff Lernstrategie, was in der vorliegenden Abhandlung ebenfalls fortan verwendet wird.

pillon (1996:25f.) verweist hierzu auf die Möglichkeiten, durch die individuell eingesetzten Strategien Leistungsschwächen abzubauen und das Lernerniveau auszugleichen. Es kommt nur darauf an, dass man den Lerner als ein Individuum betrachtet und ihm eine passende Sequenz von Ausspracheübungen anbietet, was auch der Beirat DaF (1997:21 nach Chudak 2007:62) eingesehen hat, indem er die Bedeutung der „Angebote von Lern- und Arbeitstechniken, die zur Herausbildung autonomer Lernformen und –strategien führen können“ unterstrichen hat. Beim Aussprachelernen streben nämlich alle Lerner das gleiche Ziel an, nur der Weg kann jedes Mal anders sein.

3.7.1 Imitativer und kognitiver Ausspracheerwerb

Kleinkinder lernen ihre erste und eventuell auch eine zweite Sprache rein imitativ, d.h. sie sprechen Laute und Wörter nach, die sie vorher gehört haben, und eignen sich dadurch neue Lautmuster an (vgl. Dieling 1996:10). Auch bei den Schülern, die noch vor dem Ablauf der sensiblen Phase sind¹³⁵, ist dieser Weg als die einzige Art und Weise, die fremdsprachliche Aussprache mit Erfolg zu beherrschen, durchaus möglich¹³⁶, da es noch die Gehirnplastizität sowie der flexible und noch nicht endgültig geformte Sprechapparat ermöglicht. Erst nach Ablauf dieser Phase, wenn sämtliche Lateralisierungs- und Spezialisierungsprozesse abgeschlossen sind¹³⁷, scheint die Imitation der fremden Laute folglich auch die Nachsprechübungen nicht auszureichen¹³⁸. So wird es bei erwachsenen Lernern zu einem Problem, wenn sie in das L2-Land emigrieren und sich dort nur durch Imitation und ungesteuert die Aussprache aneignen sollten. Zwar können äußerst starke Motivation, lange Ausspracheerwerbsdauer sowie persönliche Eigenschaften des Lerners sehr fördernd wirken, es bleibt jedoch nur den wenigen und meist besonders begabten Lernern vorbehalten, ganz hervorragende Resultate zu erbringen (vgl. Molnar/Schlak 2005:84). In der Regel kommen jedoch bei erwachsenen Lernern fremde Sprachlaute durch das muttersprachliche Hörraster durch, so dass sie diese Laute einfach nicht identifizieren und folglich auch nicht nachsprechen können. Darüber hinaus hängt es mit dem Problem des bereits voll gestalteten Sprechapparates zusammen, dessen auf das muttersprachliche Lautsystem ausgerichtete Entwicklung längst abgeschlossen ist (siehe Kapitel 1.1.1.5). Der sprechmotorisch geformte Sprechapparat lässt sich nur mit Mühe und

¹³⁵ Zum Einfluss des Altersfaktors auf die Aussprachebeherrschung siehe Kapitel 2.5.1

¹³⁶ Morciniec/Prędotą (1984:19) stellen dazu Folgendes fest: „u dziecka w tym wieku [przedszkolnym] trwa jeszcze proces kształtowania wzorców głoskowych. Nie słyszy ono jeszcze obcego języka, lecz wytwarza na podstawie obcych zasłyszanych dźwięków nowe wzorce”

¹³⁷ Vogel (1991:540) meint, dass nur in der kritischen (sensiblen) Phase eine vollständige Beherrschung der Aussprache möglich ist. Er erklärt die Lateralisierungsprozesse im Sinne von Lenneberg und beruft sich dabei auch auf Penfield/Roberts (1959), Scovel (1969, 1981) und Oyama (1976).

¹³⁸ Auch Morciniec/Prędotą (2005:24) bemerken, dass die Ergebnisse des bloßen Nachsprechens nicht zufriedenstellend ist, und daher die Notwendigkeit besteht, dem Lerner durch Anweisungen zu helfen.

mit Hilfe von speziellen Artikulationsübungen dem fremdsprachlichen Lautsystem „anpassen“. Die muttersprachlichen Artikulationsbewegungen verlaufen voll automatisch und unbewusst, so dass neue andere Wege der Artikulationsorgane durch gängige alte Angewohnheiten eingedämmt werden. Dies ist auch der Grund dafür, dass die erwachsenen Lerner vor allem bewusst und kognitiv an die Ausspracheprobleme herangehen müssen, da Erwachsene im Gegensatz zu Kindern grundsätzlich kognitiv¹³⁹ also durch Einsicht und pragmatische Lösung der Probleme lernen. In der Hinsicht scheint der Einsatz der didaktischen Instruktionen im Sinne von Myczko (2008:23f.) optimal zu sein, denn sowohl die Instruktion der *kleinen Schritte* für die Vermittlung von Ausspracheregeln sowie konkreten Übungsformen als auch die kognitiv ausgerichtete Instruktion, die eine Sprach- und Aussprachebewusstheit prägt, stellen eine notwendige Ergänzung des imitativen Ausspracheerwerbs dar. Solch eine Ergänzung der Nachsprechübungen durch Anweisungen und Instruktionen¹⁴⁰ wie etwa optische Demonstration der Lippenbewegungen, Schnittzeichnungen der Artikulationsorgane oder verbale Beschreibung der Artikulation ist im Erwachsenenunterricht in der Regel höchst erforderlich, denn „der Lernende braucht Hilfe durch Hinweise und Erläuterungen“, denn die bei bloßen Nachsprechübungen vorgenommenen „Korrekturen, die sich auf reines Verbessern beschränken, sind meist [auch] wirkungslos“ (Dieling 1996:10). Die Bedeutung der kognitiverenden Phonetikvermittlung ist unserer Meinung nach von dem Lernzweck abhängig und steigt mit allgemein wachsender Sprachkompetenz der Lerner. Es macht nämlich wenig Sinn, einem Lerner, der nur gelegentlich und in einem beschränkten Umfang seine Deutschkenntnisse einsetzen wird, die Aussprachenuancen anhand des Vokalvierecks zu erklären. Das gleiche Vokalviereck wird aber für Germanistikstudenten fast unentbehrlich erscheinen.

Trotz der oben geschilderten hohen Relevanz der Kognition in der Ausspracheschulung sind die imitativen Nachsprechübungen aus der Ausspracheschulung nicht wegzudenken, denn es ist in der Tat die einfachste und zugleich eine der effektivsten Formen von Ausspracheübungen auch für Erwachsene. Aus den Nachsprechübungen ergibt sich eine Reihe von Vorteilen:

- sie lassen sich sehr einfach durchführen,
- sind zum selbständigen Üben geeignet,
- können universell, d.h. für alle Aussprachekomponenten eingesetzt werden,
- folgen direkt nach dem gehörten Text und stellen einen direkten Zusammenhang zwischen Hören und Sprechen,
- lassen sich individuell und in auch Gruppen durchführen

¹³⁹ Laut Dieling (1996:10) wird in der Schulpraxis z.B. Grammatik mit Erfolg kognitiv vermittelt, wobei Phonetik eher davon ausgeschlossen bleibt; vgl. auch Quetz 1989:377

¹⁴⁰ vgl. Börner 1991:192; Morciniec/Prędotka 1984:21; Dieling 1996:10

Für die Steigerung der Effizienz in der Ausspracheschulung der Erwachsenen ist eine Verbindung der Imitation mit kognitiver Phonetikvermittlung, wie oben ausgeführt wurde, somit höchst angebracht. Reines Nachsprechen kann im Falle der Erwachsenen nur halbwegs erfolgreich sein und eine Überdosis an Theorie und Instruktionen kann dagegen demotivierend und entmutigend wirken. Daher gehört zu den Aufgaben des Lehrers, ein ausgewogenes Verhältnis festzulegen.

3.7.2 Das Problem der Reihenfolge in der Ausspracheschulung

Das Reihenfolgeproblem im Ausspracheunterricht ist vor allem auf die Relation zwischen der segmentalen und suprasegmentalen Komponente zu beziehen. Über lange Zeit war die Ausspracheschulung auf reine Lautübungen beschränkt, während die Arbeit an prosodischen Eigenschaften ausgeklammert blieb (vgl. Górká 1998:23), weil man ihre Relevanz für die Kommunikationsprozesse kaum wahrgenommen hat. Als dann die suprasegmentalen Erscheinungen zu einer Übungskomponente geworden sind, hat man sie einfach an die Lautübungen angehängt und dadurch die traditionelle Verarbeitungsreihenfolge für die phonetischen Übungen fixiert.

Seit mehreren Jahren wird darüber diskutiert, in welcher Reihenfolge die phonetischen Komponenten präsentiert und beherrscht werden sollten. Bereits in den 70er Jahren hat man jedoch erkannt, „dass für den Gesamtausdruck der Aussprache die Prosodie oft wichtiger ist als die Einzelheiten der Realisation der segmentalen Ebene“ (Malmberg 1970:9). Auch Kelz (1974:13) vertrat die Meinung, dass für die Kommunikationszwecke in erster Linie die prosodische Richtigkeit von hoher Bedeutung ist. Dufeu (1977:156) betont, dass „Rhythmus und Intonation am Anfang des Fremdsprachenerwerbs die wichtigste Rolle spielen sollten, bevor eine segmentale Verbesserung stattfindet“. Auf die Bedeutung der Prosodie für „die Rezeptionseindrücke der gesprochenen Sprache“ verweist Neuber (nach Hirschfeld 2008:3) und die Relevanz der prosodischen Ausdrucksmittel für die Gestaltung von Sprechakten betonen Kohler (1977:196ff.) und später auch Stock (1999:16), der bemerkt, dass sie „den Aufbau von Wörtern, Sätzen, Texten [ermöglichen] und daher als Satz- und Textbildungsmittel bezeichnet werden“ (Stock 1999:16). Aus dem gleichen Grund plädiert Dieling (1996:11) sowie Dieling/Hirschfeld (2004:32) eindeutig für die Reihenfolge Intonation¹⁴¹ vor Artikulation und bekräftigen damit die Tendenzen der letzten Jahre.

Wenn sich also so viele Didaktiker für eine solche Reihenfolge in der Ausspracheschulung äußern, erhebt sich zu Recht die Frage: Was leistet die Intonation und was leistet die Artikula-

¹⁴¹ unter Intonation verstehen Hirschfeld/Dieling nicht nur Satzmelodie, sondern sämtliche prosodischen Merkmale der Sprache (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:32)

tion? Sowohl die Autoren der obigen Ausführungen als auch viele andere Phonetiker¹⁴² messen der suprasegmentalen Komponente einen sehr hohen kommunikativen Wert bei, da die Suprasegmentalia Aufschluss über die Einteilung des Textes, Äußerungsart, Satzanfang und –ende geben und des Weiteren über die Wichtigkeit der einzelnen Äußerungselemente, Absichten sowie Mitteilungszwecke des Sprechers informieren. Realisiert man eine Äußerung wie etwa *Peter spielt Volleyball* mit einer terminalen Satzmelodie, wird sie für eine Aussage gehalten, die man einfach zur Kenntnis nimmt. Wird dieselbe Äußerung mit einer steigenden Satzmelodie realisiert, so wird sie als eine Frage verstanden, auf die der Gesprächspartner zu reagieren hat. Eine hohe Relevanz, die dagegen dem Rhythmus beigemessen wird, resultiert aus der Möglichkeit, aus dem Redefluss einzelne Syntagmen auszusondern, da längere Äußerungen in kleinere Abschnitte (rhythmische Gruppen)¹⁴³ eingeteilt werden und dank der eingesetzten Pausen verständlich werden. Einen wichtigen Aspekt der gesprochenen Sprache, der vor allem mit Hilfe der prosodischen Eigenschaften realisiert wird, stellt der Ausdruck von Emotionen, Wünschen, Absichten oder Gefühlen dar. Nur wenige mündliche Äußerungen sind emotionsneutral. Manchmal braucht man die Sprache nicht zu verstehen, um den emotionalen Zustand des Sprechers erkennen zu können (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2006:37), denn das Sprechtempo und Satzmelodie drücken oft die inneren Zustände des Sprechers besser aus als der Inhalt der Wörter¹⁴⁴. Dies sind folglich ausreichende Gründe dafür, dass der Lerner für die Realisierung mündlicher Äußerungen zuerst korrekte Akzentuierung, Pausierung und Melodisierung und Rhythmus (vgl. Stock 1999:33) erlernen soll. Etwaige Fehler in diesen Bereichen können die Kommunikation enorm erschweren bzw. ganz unmöglich machen.

Angesichts des Obigen muss anerkannt werden, dass die prosodischen Eigenschaften der Sprache eine Kommunikation als solche überhaupt ermöglichen. Gäbe es keinen Wort- oder Satzakkzent, hätte eine Äußerung keine Satzmelodie, so wäre die Kommunikation fast unmöglich und die Äußerungen nur sehr schwer verständlich. Damit wird die Arbeit an den prosodischen Eigenschaften „fast übereinstimmend zur vorrangigen Aufgabe im Phonetikunterricht erklärt“ (Dieling 1996:11). Darüber hinaus bemerkt Dieling (1996:11), dass die Intonation die Realisierung der einzelnen Sprachlaute steuert und sie soweit beeinflussen kann, dass die Artikulationsprobleme leichter behoben werden.

¹⁴² vgl. Kohler 1995:110ff.; Pompino-Marschall 1995:233ff.; Górká 1998:22ff.

¹⁴³ Laut Stock (1999:89) kommt es besonders beim freien Sprechen zu natürlichen Pausen und Unregelmäßigkeiten im Sprechablauf infolge Verzögerungen auf der Planungsebene; vgl. auch Grzeszczakowska-Pawlikowska 2007:2

¹⁴⁴ Als höchst empfohlen scheinen somit bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit auch die Übungen zu sein, die Freude, Trauer, Mitleid, Ärger, Aufregung und andere Emotionen und Gefühle ausdrücken lassen.

Die Relevanz der segmentalen Komponente bleibt dagegen auf die einzelnen Wörter bzw. im Falle der Assimilationsprozesse auch auf die Wortgruppen beschränkt. Während eine Äußerung dank der suprasegmentalen Komponente einen kommunikativen Sinn verliehen bekommt, so üben die Segmente vor allem eine distinktive Funktion aus, indem sie den Klang der Wörter mit ihrer Bedeutung identifizieren und dadurch ihre Verständlichkeit – abhängig von der Modellentfernung – variieren lassen. Je näher das Klangbild dem Modell steht, umso verständlicher ist das Wort. Diese Modelannäherung bedeutet dann eine qualitative Veränderung. Zusammenfassend wird hier zwecks weiterer Überlegungen angenommen, dass die suprasegmentale Komponente für die Wirkungen und die segmentale Komponente für die Qualität der Kommunikation verantwortlich ist. Es scheint auch daher als völlig begründet zu sein, die Ausspracheschulung eben mit der suprasegmentalen Komponente zu beginnen, um den DaF-Lernern gleich am Anfang eine Verständigung (vgl. Graffmann 2007:10) als solche zu ermöglichen. Dies dürfte auch mit dem heute geltenden kommunikativen Ansatz übereinstimmen. Leider werden erst in den letzten Jahrzehnten die Relevanz der prosodischen Eigenschaften und ihr kommunikativer Wert betont, infolge dessen auch die Lehrmaterialien dementsprechend gestaltet werden. In vielen Lehrwerken sowie Fachlehrwerken für Ausspracheschulung (siehe Kapitel 6) wurde nämlich bisher durch die traditionelle Anordnung des Materials die Reihenfolge Artikulation vor Intonation aufgezwungen. Mit der Zeit erscheinen aber Lehrwerke, in denen die suprasegmentale der segmentalen Komponente vorausgeht und dadurch eindeutig sowohl den Lehrern als auch den Schülern Aufschluss über die gewünschte Reihenfolge der Ausspracheschulung gegeben wird.

3.7.3 Phonetisches Training

„Übung macht den Meister“ besagt das bekannte deutsche Sprichwort und trifft im Falle der Ausspracheschulung richtig zu, denn eine fremdsprachliche Aussprache zu beherrschen, scheint eine genauso komplizierte Kunst zu sein wie ein Geigen- oder Klavierspiel. Eine banale und oft wiederholte Aussage, dass man durch fleißiges und intensives Üben Erfolg erzielt, ist in Bezug auf die Aussprachekompetenz eine absolut richtige Konstatierung. So wie ein Musiker oder Sportler, die sich jahrelang auf Konzerte oder Sportwettbewerbe vorbereiten, muss auch ein Fremdsprachenlerner über entsprechend lange Zeit intonatorische und lautliche Muster einer Fremdsprache intensiv üben¹⁴⁵. Auf den Kern der Sache beim Aussprachelernen weist Butzkamm (2007:197) hin, indem er feststellt: „Wissen ist gut, Können ist besser“. Zwar braucht jeder Lerner ein Gebrauchswissen z.B. über das Lautsystem des Deu-

¹⁴⁵ Sikorski (2002:42) verweist auf Differenzen in der Auffassung eines notwendigen Zeitraumes, in dem die Ausspracheschulung geführt werden soll.

tschen, das praktische Können ist jedoch eines der Endziele, das nicht aus den Augen verloren gehen darf.

Der Phonetikunterricht hat wie jede andere Veranstaltung nach einem Plan (vgl. Sikorski 2002:41) zu verlaufen, der Spezifik der Lernergruppe, den Ausgangsstand der phonetischen Kompetenzen, Kursziele und Vermittlungsmethoden, Übungsstoff und die Reihenfolge der seiner Vermittlung, Typen der Übungen, Lehrwerke, Frequenz und Intensität der Ausspracheübungen, Kontrolle usw. berücksichtigen soll. Die Prinzipien für die Durchführung eines strategischen phonetischen Trainings diskutiert ausführlich Sikorska (2008:418ff.).

3.7.3.1 Die Ausgangssprache der Lernergruppe

Bevor ein Lehrer mit den Ausspracheübungen beginnt, soll er genau wissen, wer die Lerner und was ihre Ausgangssprachen sind, denn abhängig davon kann aufgrund von Anfangsgesprächen Leseproben und Aufnahmen einer Art Diagnose (vgl. Neuber 2007:6) aufgestellt und entsprechend dazu ein passender Übungsstoff gewählt werden. Ein richtig enormes Problem taucht für den Phonetiklehrer dann auf, wenn man in einer Gruppe Lerner mit verschiedenen Ausgangssprachen hat, da man in solch einem Fall auf eine viel höhere Menge von potenziellen Fehlbildungen stoßen wird.

Arbeitet man mit homogenen (einsprachigen) Lernergruppen so wie im Falle der polnischen Germanistikstudenten, so ist die gemeinsame Sprache der Lerner als eine Bezugsgröße für die fremdsprachliche Aussprache zu betrachten und somit kann den Hinweisen von Storch (1999:104) und Heyd (1991:67) Folge geleistet werden:

„Bei einsprachigen Gruppen wird man kontrastiv vorgehen. Man wird zuerst Lauterscheinungen und Intonationsmuster nehmen, die nicht vorhanden sind und neu aufgebaut werden müssen. Da die meisten Schwierigkeiten bei Erscheinungen auftreten, die ähnlich sind, wird man diese als letzte behandeln“ (Heyd 1991:67)

Auch Ehnert (1999:142) plädiert in solchen Fällen für Kontrastivierung in der Ausspracheschulung, die auf Basis eines kontrastiven Sprachvergleichs sämtliche phonetische Erscheinungen von L2 besser wahrnehmen lässt. Die Arbeit mit homogenen Lernergruppen ist ein wesentlicher Vorteil sowohl für den Lehrer als auch für die Lerner selbst. Lerchner (1971:161) sieht einen Ausgangspunkt für den Ausspracheunterricht in der Muttersprache und bemerkt dazu:

Die Effektivität des Unterrichts in Phonetik des Deutschen als Fremdsprache hängt in hohem Maße davon ab, wie die spezifischen phonematischen und phonetischen Voraussetzungen der gegebenen Primärsprache (Muttersprache) vom lehrenden gezielt zum methodischen Ansatzpunkt des sprachlichen Trainings gemacht werden.“

Der Lehrer verfügt nämlich über ein Grundwissen, an welchen Stellen, bei welchen Komponenten oder Lauten Interferenzfehler auftreten können und wie diese zu beheben sind (vgl.

Storch 1999:105). Die den polnischen DaF-Lernern gemeinsamen Aussprachefehler werden in der Regel von einem erfahrenen Lehrer antizipiert¹⁴⁶. Hirschfeld (1998:116) nennt als Schwerpunkte für die Deutsch lernenden Polen in erster Linie Wortakzentuierung, Satzakzentuierung und –melodie¹⁴⁷, lange gespannte und kurze ungespannte Vokale, gerundete Vorderrückvokale, Ich- und Ach-Laut sowie vokalisiertes R. Weiß man, auf welche Schwerpunkte der Fremdsprache man seine Aufmerksamkeit lenken soll, so verläuft der Ausspracheunterricht effizienter und erfolgreicher, so dass man über sonstige Aussprachekomponenten, die dagegen keine Schwierigkeiten bereiten, mehr oder weniger hinwegsehen kann.

3.7.3.2 Phonetischer Einführungskurs

Ursprünglich war die Rolle eines phonetischen Einführungskurses vor allem darin zu sehen, den Lernern insbesondere der Anfänger- und Mittelstufe Einsicht in Laut-Buchstaben-Beziehungen zu gewähren (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:42f.). Mit der direkten Methode wurde der Einführungskurs zugunsten eines sog. Globaleinstiegs aus dem Fremdsprachenunterricht verdrängt und erst mit dem kognitiven Ansatz in der Fremdsprachenmethodik kamen seine Anhänger wieder zu Wort. Ein Globaleinstieg bedeutete anscheinend keine Belastung für die Lerner, sie brauchten sich keine Gedanken über Ausspracheregeln und Zusammenhänge zwischen Schrift und Aussprache zu machen. Wie jedoch Dieling (1996:25) belegt, bestehen zwischen Aussprache und Orthographie enge Korrelationen, die besonders im Erwachsenenunterricht nicht unterschätzt werden dürfen. Trotzdem können sich die Sprachdidaktiker zum Problem einer phonetischen Einführung für die DaF-Lerner der Anfänger- und Mittelstufe immer noch nicht einigen und bringen immer wieder Argumente für und gegen einen Einführungskurs¹⁴⁸ vor. Sehr plausibel in dieser Diskussion kommt uns jedoch das Argument von Ehnert (1996:138) vor, der den Bedarf an einem phonetischen Vorkurs folgendermaßen erhebt:

„Wir haben es dann leider mit Schülern zu tun, deren Aussprache bereits „verdorben“ und somit korrekturbedürftig ist.“

Während theoretische Informationen den Grund- und Oberschülern nur in einem begrenzten Ausmaß vermittelt werden können, hat der phonetische Einführungskurs im Falle der Germa-

¹⁴⁶ zu den Aussprachefehlern siehe Kapitel 4.2

¹⁴⁷ Laut Hirschfeld (1998:116) sollen im Mittelpunkt rhythmische Wortgruppen, „also inhaltlich zusammengehörige Wörter mit einer Akzentsilbe und mehreren unbetonten Silben, einem Melodiebogen und ohne Zwischenpausen“ stehen

¹⁴⁸ Schatz äußert sich zu dem Problem folgenderweise: „Gegen einen kurzen Überblick über die lautlichen Besonderheiten der deutschen Sprache im Vergleich zur Muttersprache ist im Prinzip nichts einzuwenden, es sollte aber wirklich nur ein sehr kurzer Überblick sein, da längeres Üben von ‚sinnlosen‘ Einzelwörtern die Motivation rasch sinken lässt“ (Schatz 2006:53); vgl. auch Dieling 1997:25

nistikstudenten eine ganz andere Relevanz. Sie werden zukünftig selbst als Deutschlehrer tätig und sollen nicht nur praktische Aussprachefertigkeit beherrschen, sondern müssen auch ein theoretisches fundiertes Wissen im Griff haben. Zu erwarten wäre daher, dass den fortgeschrittenen Lernern und den Germanistikstudenten insbesondere ein theoretischer Einstieg in das fremdsprachliche Lautsystem mit all den Zusammenhängen, die die Spezifik der Prosodie sowie der einzelnen Sprachlaute erfassen lässt, angeboten wird. Mikołajczyk/Piontek (2002:137) plädieren hierzu für eine Integration der Ausspracheübungen im Germanistikstudium mit anderen Veranstaltungen wie z.B. den Vorlesungen in Phonetik und Phonologie im Rahmen der beschreibenden Grammatik.

3.7.3.3 Übungsformen

Komorowska (1999:144) nennt sieben Prinzipien für die Ausspracheschulung, von denen die vier ersten strikte auf die Ausspracheübungen bezogen sind:

1. „Nauka prawidłowej wymowy jest ściśle uzależniona od kontaktu z dobrym wzorcem (...),
2. efektywność nauki wymowy jest zależna od stopnia osłuchania z brzmieniem języka obcego (...),
3. nauka produkcji musi być poprzedzona trenowaniem recepcji (...),
4. opanowanie właściwej wymowy jest funkcją liczby powtórzeń (...).“

Einen Ausgangspunkt stellt für die Ausspracheübungen zweifelsohne ein authentisches Lautmuster der Muttersprache dar, denn nur ein korrektes Lautbild soll angeeignet werden. Auch das Postulat der vorausgehenden Rezeption wurde mehrmals erhoben und scheint uns selbstverständlich zu sein. Da Sprechen eine körperliche Leistung bedeutet, lässt es die phonetischen Übungen in Parallele mit einem Training stellen, das eine Geläufigkeitserhöhung zum Ziel hat und dessen Attribute Wiederholbarkeit von Übungen, Regelmäßigkeit, bestimmte Intensität, Zeitdauer etc. sind (vgl. Sikorski 2002:49). Zu immanenten Eigenschaften jedes Trainings, wie im vorliegenden Kapitel dieser Abhandlung auch die Ausspracheübungen betrachtet werden, gehören einleitende Übungen als einer Art kinetisch-motorische Vorbereitung zu den Hauptübungen¹⁴⁹. Beim Ausspracheüben sehen Götz (1978:246f.), Hirschfeld (1986:298) oder Sikorski (2002:51) eine Notwendigkeit, neue und der Ausgangssprache fremde Bewegungen von Artikulationsorganen zu beherrschen, indem mindestens am Anfang des Phonetikkurses ein regelmäßiges motorisches Artikulations-Muskel-Training durchgeführt wird. Nach Storch (1999:104) verlaufen die Artikulationsabläufe der Muttersprache unbewusst und dermaßen automatisiert, dass sie total negativ die neuen Bewegungsmuster beeinflussen. Daher soll auf die Festigung neuer Artikulationsmuster ein besonderer Wert ge-

¹⁴⁹ Da die Zahl der Wiederholungen, die die falschen Ablaufmuster verfestigen, im Vergleich zur Grammatik und Lexik unheimlich hoch ist, sind eben die Abgewöhnungsübungen erforderlich (vgl. Rausch/Rausch 2000:73)

legt¹⁵⁰ werden. Da der polnischen Artikulationsbasis spezifische fremdsprachliche (deutsche) Artikulationsbewegungen unbekannt sind, müssen diese zuerst korrekt angeeignet werden, um den muttersprachlichen Angewohnheiten gegenübergestellt zu werden und eine bestimmte körperliche Geläufigkeit der Artikulationsprozesse zu gewährleisten. Beobachtung und Formen der Lippenrundung oder –spreizung, Kieferwinkelkontrolle vor dem Spiegel, Muskulaturspannungs- und Zungenlagekontrolle wären somit als denkbare phonetische Vorbereitungstraining vor den eigentlichen Artikulationsübungen anzusehen (vgl. Sikorski 2002:51; auch Rausch/Rausch 2000:51).

Anschließend wird mit den einzelnen Komponenten des Lautsystems begonnen, wobei die Reihenfolge dieser Komponenten ein separates Problem darstellt, was ausführlich unter 3.7.2 erörtert wurde. Die suprasegmentale Komponente hat den Vorrang, damit die Lerner möglichst schnell korrekt kommunizieren könnten. Wird es abgesichert, soll anschließend an der phonetischen Qualität der Äußerungen gearbeitet werden. Im Widerspruch dazu steht hingegen die Feststellung von Heyd (1991:67), die der Ansicht ist: „Es gibt keine feste Reihenfolge für die Behandlung der Erscheinungen der Lautsprache“. Angesichts der zahlreichen, im Kapitel 3.7.2 sowie in der Fachliteratur genannten plausiblen Argumente erscheint diese Konstatierung heutzutage jedoch als eine vereinzelt Meinung.

Die Übungen zur segmentalen Komponente werden in der Regel mit den Vokalen begonnen, worauf Konsonanten und Konsonantenverbindungen folgen¹⁵¹. Solch eine Reihenfolge wäre damit zu begründen, dass die Differenzen innerhalb des Vokalismus¹⁵² zwischen dem Polnischen und Deutschen viel bedeutender sind als die im Falle des Konsonantismus der beiden Sprachen. Nicht ohne Bedeutung bleibt für den Ausspracheunterricht auch die Lautstatistik, auf die sich Morciniec/Prędoła (2005:23) beziehen und zu Recht bemerken:

„Głosek, których częstotliwość występowania jest większa, należałoby uczyć wcześniej niż głosek występujących rzadziej. Tym drugim będziemy musieli z kolei poświęcić więcej ćwiczeń utrwalających, gdyż głoski o większej częstotliwości będą się utrwalały szybciej.”

¹⁵⁰ Aus der Erfahrung des Autors geht klar hervor, dass eines der Hauptprobleme der phonetischen Ausspracheschulung eben die fehlende bzw. nicht ausreichende Festigung des Lernstoffes ist. Die meisten Lerner können ohne Weiteres einen neuen deutschen Sprachlaut wiederholen und solange sie im Ausspracheunterricht bleiben, werden einzelne Wörter, Sätze oder Kurztexpte in einem hohen Grade korrekt ausgesprochen. Probleme beginnen aber erst dann, wenn sie nach einer Woche kommen, ohne den Übungsstoff entsprechend verfestigt zu haben; vgl. Storch 1999:104

¹⁵¹ Rausch/Rausch (2000:99) betonen, dass eine methodische Abfolge des Übungsmaterials gestellt werden muss, da z.B. Konsonanten in einer vokalischen Umgebung unterschiedliche Merkmale aufnehmen.

¹⁵² Auch innerhalb der deutschen Vokale spielt die Reihenfolge der Übungen eine Rolle. Wie aus der Erfahrung des Autors resultiert, haben manche Studenten gewisse Probleme, das relativ einfache kurze offene [u] auszusprechen, wenn die Übungen zu diesem Vokal auf die Übungen zu dem kurzen offenen [ʏ] folgen. Beide Laute unterscheiden sich voneinander nur durch ein Merkmal, das für manche Lerner schwer nachvollziehbar erscheint: Während [u] ein Hinterzungenvokal ist, so gilt [ʏ] als Vorderzungenvokal.

Wie im Kapitel 5.0 aufgewiesen wird, können sich manche seltener auftretenden Laute als schwieriger erweisen und daher soll ihnen doch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine selbstverständliche Regel scheint uns auch das Prinzip der kleinen Schritte zu sein, laut dem die neuen phonetischen Erscheinungen einzeln und nicht alle auf einmal beherrscht werden sollten¹⁵³.

Das Hauptverfahren und Übungstechniken unterliegen besonders in den letzten 20 Jahren ebenfalls einer wesentlichen Entwicklung, obwohl nach wie vor die bewährten Übungsformen wie (phonetisches) Hören, Mitsprechen¹⁵⁴, Nachsprechen, lautes Lesen, freies Sprechen¹⁵⁵ als Grundformen eingesetzt werden. Eine beispielhafte Übungstypologie stellen Dieling/Hirschfeld (2004:47) zusammen:

Tabelle 3-8: Typologie der Ausspracheübungen nach Dieling/Hirschfeld

Hören	(Aus-)Sprechen
<u>Vorbereitende Hörübungen</u> - Eintauchübungen - Diskriminationsübungen - Identifikationsübungen	<u>Vorbereitende Sprechübungen</u> - einfache Nachsprechübungen - kaschierte Nachsprechübungen - produktive Übungen
<u>Angewandte Hörübungen</u>	<u>Angewandte Sprechübungen</u> - Vortragen / Lesen (eigene o. fremde Texte) - freies Sprechen

(Quelle: Dieling/Hirschfeld 2004:47)

Noch in den 70er Jahren des XX. Jhs. herrschte in der Ausspracheschulung besonders in Bezug auf die Vokale die Methode der Drillübungen (vgl. Kelz 1976:122), in denen der zu übende Stoff zwecks Artikulationsfestigung mechanisch – oft auch nur in Minimalpaare zusammengestellt – mehrmals wiederholt werden sollte. Lediglich für die Einübung der prosodischen Eigenschaften wurden kommunikative und kontextgebundene Übungen (vgl. Hirschfeld 2005) eingesetzt, die in der Regel eine gewisse Situativität berücksichtigten. Die Minimalpaare erweisen sich jedoch in der Anfangsphase bei der Einführung eines neuen Vokals als sehr gut geeignet, wenn ein deutlicher Kontrast zwischen zwei Vokalen oder Konsonanten aufgezeigt werden soll, denn eine direkte Gegenüberstellung von zwei Wörtern, die sich nur durch einen Vokal, Konsonanten oder Akzent voneinander unterscheiden, lässt den Unterschied besser erfassen¹⁵⁶. Heutzutage geht man von der Annahme aus, dass besonders in der Festigungsphase die Sprachlaute in Sätzen und Sprechakten (vgl. Dieling 1996:52) geübt werden sollten, denn:

¹⁵³ vgl. dazu auch Rausch/Rausch 2000:98; Sikorski 2002:51

¹⁵⁴ Kumorowska (1999:144) nennt das Mitsprechen als Maßnahme gegen psychologische Hemmungen, die besonders am Anfang der Ausspracheschulung eingesetzt werden sollte.

¹⁵⁵ vgl. dazu auch Morciniec/Prędotą 2005:24; Dieling/Hirschfeld 2004:47; Heyd 1991:68f

¹⁵⁶ Nach Dieling (1997:28) sind die Minimalpaare geeignet, um die Lautunterschiede zu verdeutlichen; vgl. Morciniec/Prędotą 2005:25

„Stwierdzono eksperymentalnie, że ucząc się obcej głoski w określonym obcym modelu rytmiczno-intonacyjnym, uzyskano o wiele szybciej zadawalające wyniki, niż ucząc jej w izolacji lub, co gorsza, w modelu intonacyjnym języka ojczystego” (Morciniec/Prędoła 2005:23):

Höchst empfohlen wird auch eine Integration (vgl. Neuber 2007:6) der phonetischen Übungen mit anderen Sprachfertigkeiten, die einer herkömmlichen Isolation¹⁵⁷ gegenübergestellt wird. In dem Sinne können Ausspracheübungen mit Grammatik-, Orthographie- oder Wortschatzübungen¹⁵⁸ kombiniert werden. Als besonders effiziente Übungsart, die die phonetische Kompetenz enorm fördert und dadurch hervorragende Resultate erbringen lässt, erweisen sich alle möglichen Formen des Auswendiglernens. Die erlernten Texte sollten nachher vorgetragen, als Gedichte aufgesagt oder als Dialoge präsentiert werden, wobei selbstverständlich die korrekte Aussprache im Vordergrund stehen muss. Der Lehrer muss also nicht unbedingt darauf beharren, nur speziell präparierte Phonetikübungen einzusetzen, da sich für die Zwecke der Ausspracheschulung beinahe alle Textsorten oder sonstige Sprachmaterialien anwenden lassen. Hirschfeld (2005:524) belegt es folgendermaßen:

„Texte, Dialoge, Wortlisten und Grammatikübungen aus dem Lehrwerk [sollen] als Basis für Ausspracheübungen genutzt werden, sie alle enthalten Beispiele, die für das Üben der segmentalen und suprasegmentalen Strukturen und Merkmalen geeignet sind Beispiele können markiert, herausgesucht, sortiert, gehört, gebrummt, gesprochen, gelesen, in anderen Kontexten verwendet und mit Gesten begleitet werden“

Wie in jedem Training so ist auch beim Ausspracheüben eine Abwechslung von Übungen erforderlich, denn selbst ein leidenschaftlicher und gut motivierter Aussprachelerner würde z.B. sehr einheitliche und monotone Hör- oder Nachsprechübungen nicht lange aushalten. Börner (1991:192) empfiehlt hierzu z.B. eine Wechselwirkung von Artikulation und Intonation. Dieling/Hirschfeld (2004:64) sprechen in dem Zusammenhang über Integration der phonetischen Übungen in andere Unterrichtsabschnitte, um einerseits die Ausspracheschulung den Lernern attraktiver zu machen und andererseits die Frequenz und Intensität der Ausspracheübungen, denen meistens viel zu wenig Zeit geschenkt wird, zu steigern.

Letzten Endes dürften die Ausspracheübungen nicht langweilig sein und beim Üben darf eine arbeitsfördernde Gruppenatmosphäre, erforderliche häufige Motivierung seitens des Lehrers sowie eine reguläre Sensibilisierung für verschiedene phonetische Erscheinungen nicht fehlen, denn besonders durch aufwendige Festigungsübungen ist der Lerner der Gefahr ausgesetzt, in Routine und Langeweile zu geraten. Daher lässt schon allein eine positive mentale Einstellung zum Ausspracheproblem die Effizienz der phonetischen Schulung steigern (siehe

¹⁵⁷ Herkömmlich wurden von Phonologen Minimalpaare zusammengestellt, die dann für die Zwecke der Ausspracheschulung übernommen und in Isolation geübt wurden.

¹⁵⁸ Laut Dieling/Hirschfeld (2004:64) können phonetische Übungen ein immanenter Bestandteil von anderen sprachlichen Übungen sein, obwohl die Schwerpunkte nicht unbedingt auf die Aussprache gesetzt sind.

Kapitel. 2.4.2). Wegen eines begrenzten Umfangs der vorliegenden Dissertation konnten nur einige der wichtigsten Richtlinien des Aussprachetrainings erörtert werden, die jedoch die ganze Problematik der Ausspracheschulung keineswegs abdecken. Viele weitere interessante Ideen und Lösungen nennen Stock/Hirschfeld (1997:6ff.), Hirschfeld (1997:30), Dieling/Hirschfeld (2004:47ff.). Während die Hinweise der obigen Autoren die Arbeit an phonetischen Kompetenzen nicht nur effektiv sondern auch interessant und lernerfreundlich gestalten lassen¹⁵⁹, sind wir eher skeptisch gegenüber der Frey-Methode (1999:32f.), laut der der Lerner mit vollem Mund Zungenbrecher üben sollten. Obwohl Frey ein klares Ziel setzt und zwar Training der Artikulationsbasis anstrebt, scheint uns diese Methode wenig effektiv zu sein. Umstritten sind auch die Übungen an den Zungenbrechern selbst, denn sie lassen eine Geläufigkeit erwerben, die eher den Schauspielern auf der Bühne und nicht unbedingt den Fremdsprachenlernern behilflich sein muss.

3.7.3.4 Zum Problem der phonetischen Umschrift

Die phonetische Umschrift stellt eine Methode dar, wie man „die Klanggestalt gesprochener Äußerungen zu Papier (...) bringen kann“ (Rues 2007:5). Dank ihrer Entwicklung nimmt kontinuierlich die Rolle der Phonetik für den Fremdsprachenunterricht und somit für die Ausspracheschulung zu (vgl. Ternes 1991:171). Trotzdem werden um die Transkription¹⁶⁰ im Fremdsprachenunterricht, wie die phonetische Umschrift auch anders bezeichnet ist, gleiche Kontroversen ausgetragen wie über den oben erörterten phonetischen Einführungskurs¹⁶¹. Die Befürworter der phonetischen Umschrift im Fremdsprachenunterricht bringen meistens Argumente vor, dass:

- die Transkription die Laut-Buchstaben-Relationen erkennen lässt,
- dem Lerner die Differenzen zwischen Schreibung und Aussprache klar gemacht werden,
- die Lerner mit Hilfe der phonetischen Umschrift bewusst an die Ausspracheprobleme herangehen und in der Lage sind, selbständig zu arbeiten (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:41)

Die Gegner der phonetischen Transkription im Unterricht sind dagegen der Meinung, dass sie den Lernern nur eine zusätzliche Belastung bedeutet und einen verwirrenden Einfluss ausüben kann (vgl. Dieling 1996:27). Nach Heyd (1991:66) wird nicht selten bezweifelt, ob „auch der Nutzen einer Vermittlung der phonetischen Umschrift an die Lerner“ so plausibel

¹⁵⁹ siehe Hirschfeld (1997:30): „Ausspracheübungen im Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache“

¹⁶⁰ Sooft in der vorliegenden Arbeit von der phonetischen Umschrift die Rede ist, wird die phonetische Transkription aufgrund des phonetischen Alphabets API (IPA) gemeint.

¹⁶¹ siehe Kapitel 3.7.3.2

sei. Unserer Ansicht nach müsste man eher die Frage nach der phonetischen Umschrift von dem Ausbildungszweck der Deutschlerner und ihres Sprachniveaus abhängig machen. Wenn man eine Fremdsprache höchstens auf dem Mittelstufenniveau beherrscht und diese Sprache selbst nie unterrichtet wird, so scheint eine selektive und passive Kenntnis der Transkription ausreichend zu sein. Selbst dann kann aber die phonetische Umschrift als eine mnemotechnische Förderung des anzueignenden Lautbilds fungieren (vgl. Domińczak 1993:28), da sie als eine graphische Darstellung der lautlichen Zustände eine zusätzliche Verstärkung bedeutet und die Schrift mit den entsprechenden Lautmustern korrekt identifizieren lässt. Rausch/Rausch (2000:38) bemerken zu Recht:

„Die Transkription wird (...) zu einem wesentlichen Hilfsmittel beim Erlernen einer fremden Sprache, jedoch unter der Voraussetzung, dass der Student weiß, welche akustischen Merkmale einem gegebenen Zeichen zugeordnet und welche artikulatorischen Einstellungen der Bewegungen zu vollziehen sind.“

Im Falle der fortgeschrittenen Deutschlerner sowie zukünftiger Deutschlehrer steht unserer Meinung nach ganz gesichert, dass diese Lerner mindestens die *breite* und am besten die *enge* phonetische Transkription¹⁶² vollständig und aktiv beherrschen sollten, damit sie unter anderen autonom weiterlernen könnten.

Ein separates Problem stellt die Art der verwendeten phonetischen Umschrift in den Lehrwerken. Dieling (1994:13ff.) weist nämlich durch eine Lehrwerkanalyse nach, dass sich von ca. 50 untersuchten Lehrwerken, die auf Verwendung der API-Transkription geprüft wurden, nur 9 an diese Art der phonetischen Umschrift gehalten haben. Viele Lehrbuchautoren verwenden der Einfachheit halber einer Art „handgemachte“ phonetische Umschrift¹⁶³, die nur Verwirrung und Missverständnisse aufkommen lassen kann. Höchst empfohlen wird daher sowohl für den Anfänger- als auch Fortgeschrittenenunterricht der API-Standard, der in sämtlichen Aussprachewörterbüchern sowie Lehrwerken eingesetzt werden sollte (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004:37ff.; Neuber 2007:4). Für wissenschaftliche Zwecke, vor allem bei der Arbeit an der Sprachsynthese, wird seit einiger Zeit das unter den Phonetikern populäre SAMPA-System (vgl. Kohler 1995:149) bevorzugt, mit Hilfe dessen die Sprachlaute in ASCII-Standard notiert werden können, was leider im Falle von IPA-System nicht möglich ist.

¹⁶² Für die didaktischen Zwecke wird zwischen der sog. breiten und engen phonetischen Transkription unterschieden. Während sich die breite phonetische Transkription nur auf die wesentlichen Ausspracheeigenschaften konzentriert, so berücksichtigt die enge Transkription auch weitere detaillierte Merkmale der Aussprache wie Knacklaut, Entstimmlichungen oder Längungen (vgl. Petursson/Neppert 2002:28).

¹⁶³ zum Standardproblem der phonetischen Umschrift in den Lehrwerken siehe auch Neuber 2007:3

3.7.3.5 Lehr- und Lernmaterialien im Phonetikunterricht

Der Lernerfolg in der Ausspracheschulung ist nicht weniger von den Lern- und Lehrmaterialien sowie den Lernprozess unterstützenden Lernmitteln abhängig wie von den Eigenschaften und Qualifikationen des Lehrers, Lernereinstellung oder Lehrverfahren. Je nach dem auf welchem Träger die Lehr- und Lernmaterialien geliefert sind, unterscheidet Dieling (1996:57) zwischen schriftlichen und auditiven Lehr- und Lernmaterialien, die sich im Ausspracheunterricht einander ergänzen sollten und auch zwei verschiedene Sinneswahrnehmungen in Anspruch nehmen: Sehen und Hören. Beide Sorten von Materialien haben sich dermaßen im Ausspracheunterricht eingebürgert, dass die Arbeit ohne die eine oder andere Sorte fast unmöglich erscheint

„Versuche, schriftliches Material aus dem Phonetikunterricht zu verdrängen und rein auditiv zu arbeiten, sind gescheitert. Der Schüler und der lernende Erwachsene, der mündliche und schriftliche Sprache stets korreliert, braucht den geschriebenen Text, um Laute und Buchstaben der Zielsprache in Einklang zu bringen“ (Dieling 1996:57)

Im Anfängerunterricht, wenn man keine separaten Unterrichtsstunden der Ausspracheschulung schenken kann, wird der phonetische Lernstoff in andere fremdsprachliche Lernbereiche integriert, während im Ausspracheunterricht für Fortgeschrittene eher speziell für Ausspracheschulungszwecke präparierte Materialien¹⁶⁴ verwendet werden.

Für die Wahl des Übungsstoffes¹⁶⁵ und –materialien¹⁶⁶ sowie Festlegung der Übungsintensität ist zuerst eine richtige Identifizierung der Lerner und ihrer bisherigen Kompetenz von Bedeutung¹⁶⁷. Darüber hinaus erstellen Dieling/Hirschfeld (2004:83) eine Liste mit Kriterien, die bei der Wahl der Materialien und ihres Inhalts¹⁶⁸ behilflich sein können. Ergänzend zu diesen Kriterien wäre unsererseits hinzuzufügen und mit Nachdruck zu betonen, dass der Lernstoff für Ausspracheübungen nicht zusätzlich die allgemeine sprachliche Kompetenz des Lerners beanspruchen darf. Will man Ausspracheübungen z.B. in einer Anfängergruppe durchführen, sind einfache und grammatisch unkomplizierte Texte¹⁶⁹ zu nehmen, die sich den Lerner auf den Kern der Sache, also phonetische Erscheinungen konzentrieren lassen und ihn nicht zusätzlich mit schwierigem Wortschatz¹⁷⁰ oder neuen grammatischen Konstruktionen belasten.

¹⁶⁴ siehe Kapitel 5.0

¹⁶⁵ Sikorski (2002:54) bemerkt, dass die Lernstoffwahl für eine Übung der phonetischen Erscheinungen völlig neutral ist, jedoch für die Motivation der Lerner von Bedeutung sein kann.

¹⁶⁶ Pfeiffer (2001:38) sieht eine Notwendigkeit, dass die Lern- und Lehrmaterialien jeweils einem aktuell geltenden Lehrprogramm entsprechen.

¹⁶⁷ Dieling (1997:54) empfiehlt eine Bestandsaufnahme, um eine Diagnose der fortbestehenden Aussprachefehler festzulegen und dann den Phonetikkurs dementsprechend zu programmieren.

¹⁶⁸ Dieling/Hirschfeld (2004:83) sind der Meinung, dass bei der jetzigen Vielfalt und Angebot an phonetischen Materialien die Lehrer lediglich aufgefordert sind, „Lücken im Lehrmaterial zu schließen“

¹⁶⁹ Nur für Hör- und Hörverstehensübungen dürfen schwierigere Lernstoffe zugelassen werden.

¹⁷⁰ Ehnert (1996:140) spricht im Falle der Ausspracheübungen von der Anpassung des Wortschatzes an das Lernniveau und plädiert für den Grundwortschatz.

Mit steigenden sprachlichen Kompetenzen sollen jedoch den Lernern immer höhere Anforderungen gestellt und somit auch immer schwierigere Hörspiele und –übungen sowie Texte und Sätze mit zunehmendem Assimilationsgrad von ihnen abgehört, gelesen und gesprochen werden. Vor die fortgeschrittenen Lerner wird die Aufgabe gestellt, „erworbene Kenntnisse zu festigen und anzuwenden sowie angebahnte Fertigkeiten zu vervollkommen“ (Dieling 1996:53), um in einem absehbaren Zeitraum volle Automatisierung der Artikulationsbewegungen zu erzielen und mit der Aussprachegeläufigkeit möglichst den Muttersprachlern nahe zu kommen (vgl. Sikorski 2006:201). Beim Erzielen dieser Fertigkeiten sollten auch unterschiedliche Lern- und Lehrmittel behilflich sein, deren Einsatz meistens der Kreativität der Lehrer überlassen wird. Einsatzfähig sind praktisch alle Mittel, die die Aneignungsprozesse des fremdsprachlichen Lautsystems erklären, vereinfachen und beschleunigen lassen (vgl. Szczodrowski 2009b:118). Ehnert (1996:143), Dieling/Hirschfeld (2004:87), sowie viele andere Phonetikdidaktiker nennen hierzu verschiedene Hilfsgegenstände wie Taschenspiegel, Papierblatt, Semmeln und Brot¹⁷¹, Kerzenflamme, etc., taktile Hilfen (vor allem Finger und Hände, vibrierender Kehlkopf bei stimmhaften Lauten) sowie zahlreiche bildliche Darstellungen. Die Tendenzen der letzten 40 Jahren¹⁷² haben jedoch gezeigt, dass die größten Hoffnungen vor allen Dingen auf technische Lernmittel zu setzen sind.

Während sich außer den traditionellen schriftlichen Materialien im Ausspracheunterricht auch längst Kassetten- und CD-Aufnahmen eingebürgert haben und aus der Ausspracheschulung nicht mehr wegzudenken sind, nehmen mit der Zeit neue Medien wie Sprachlernsoftware¹⁷³, Online-Programme oder Internetseiten¹⁷⁴, die der Ausspracheschulung gewidmet sind, immer mehr an Bedeutung zu. Ihre Rolle darf jedoch nicht überschätzt werden, sie stellen lediglich einen Bestandteil des gesamten didaktischen Prozesses dar und sollen als Hilfsmittel und nicht als Ersatzmittel für den Lehrer betrachtet werden, obwohl ihre Möglichkeiten ja immer höher sind. Mikołajczyk/Piontek (2002:130) konstatieren es folgenderweise:

„Programy multimedialne nie mogą przecież zastąpić całego cyklu dydaktycznego, nie pomniejszają również roli nauczyciela. Tak więc nie można utożsamić ich z całym szerokim, wieloaspektowym procesem nauczania fonetyki, gdyż dokonalibyśmy w ten sposób redukcji ilościowej.”

¹⁷¹ Als Hilfe bei Beherrschung der Artikulationsbewegungen empfiehlt Frey (1995:64) die sog. Frey-Methode, die eine Verbindung der Phago-Methode und der Übungen an Zungenbrechern ist (siehe auch Kapitel 3.7.3.3).

¹⁷² Seit der Zeit, als Ausspracheübungen im Sprachlabor durchgeführt werden konnten.

¹⁷³ Unter der Aussprachelernsoftware sind sog. Aussprachetrainer bekannt, die Phonetikprogramme für deutsche Aussprache darstellen, mit einem „sprechenden“ Aussprachewörterbuch, Aussprachenormen und Aussprachevarianten ausgestattet sind sowie ein grundsätzliches phonetisches Wissen vermitteln, z.B. *Phonothek interaktiv* oder *Video Aussprachetrainer Deutsch*.

¹⁷⁴ Bei der Wahl soll auf akustische und visuelle Qualität der Aufnahmen, Aussprachenorm, Niveau, Ziel aufpassen, da das Auswahlreichtum recht groß ist

Obwohl die neuen Medien durch ihre enormen Möglichkeiten sowie Kreativität (vgl. Mi-kołajczyk/Piontek 2002:137) der Autoren die Lernleistung im Wesentlichen steigern lassen, scheinen die Anweisungen, Hilfe und Korrektur seitens des Lehrers immer noch unersetzlich zu sein, da er laufend und adäquat zu der Situation reagieren kann¹⁷⁵. Wie Börner (1991:192) des Weiteren bemerkt, kann der Lerner zwar im Falle einer Arbeit mit dem CD- oder MP3-player, Radio, Fernsehen oder Aussprachelernsoftware von dem Vorteil der Authentizität der Sprache und Situation, zeitlicher Unabhängigkeit, individuellem Arbeitstempo profitieren¹⁷⁶, jedoch macht der Mangel an Flexibilität, Kontrolle und Korrektur also einem erforderlichen Feedback einen Beistand des Lehrers notwendig. Zwar sind inzwischen auf dem Markt auch die ersten „Feedback-Programme“ erschienen, die eine Rückmeldung über die Korrektheit der einzelnen Aussprachekomponenten geben, ihre Vollkommenheit lässt jedoch noch viel zu wünschen übrig (vgl. Neuber 2007:4).

Trotz all dieser Mängel stellen die technischen Errungenschaften eine große Hilfe und Ergänzung der traditionellen Methoden der Ausspracheschulung dar und ihre Entwicklung lässt auf eine weitere Effizienzsteigerung der Aussprachebeherrschung hoffen. Eine sofortige Abrufbarkeit sowie eine Möglichkeit, zwischen den Hör- und Sprechübungen einerseits und dem relevanten theoretischen Material andererseits umzuschalten, machen die Arbeit bequem und effektiv¹⁷⁷. Auch die Tatsache, dass die technischen Hilfsmittel vor allem vom Preis her relativ zugänglich geworden sind, trägt enorm dazu bei, dass ihre Rolle besonders als Ergänzungsmaterialien für autonome Lerner¹⁷⁸ und für alle möglichen Individualisierungs- sowie Intensivierungsformen (vgl. Roche 2008:250f.) der Ausspracheschulung kontinuierlich steigt. Mit einer ausschlaggebenden Wende ist wohl aber erst dann zu rechnen, wenn eine Lernsoftware für die Aussprachebeherrschung entwickelt wird, die eine automatische und zuverlässige Spracherkennung sowie Aussprachebewertung sowie erforderliche Korrektur ermöglichen wird.

3.7.4 Individualisierungsformen in der Ausspracheschulung

Was die Psychologen in Bezug auf das allgemeine Lernen als einen individuellen Konstruktionsprozess (vgl. Rampillon/Bimmel 2000:40f.) längst festgestellt haben, setzt sich im Fremdsprachenunterricht immer mehr durch. Als vergangen dürfte nämlich das traditionelle Ausspracheunterrichtsmodell angesehen werden, in dem Lehrer über sämtliche Lehr- und

¹⁷⁵ Neuber (2007:7) sieht einen großen Nachteil der elektronischen Lernmittel vor allem darin, dass ihre Einschätzung der Lerneräußerungen binär also oft nicht adäquat genug und unangemessen vorgenommen wird.

¹⁷⁶ Zu weiteren Vorteilen der neuen Medien beim Fremdsprachenlernen vgl. Roche 2008:255ff.

¹⁷⁷ vgl. Dietz: http://www.dietz-und-daf.de/txt/Phonothek-Rezens_Dietz.pdf, Seite 10

¹⁷⁸ Zum Umfang und den Grenzen eines autonomen Lernens siehe Zawadzka (2004:221ff.)

Lernprobleme entschieden sowie allein dafür Verantwortung trägt. Die Tendenz geht in die Richtung, dass die Lerner ein Teil dieser Verantwortung für die Gestaltung und Ergebnisse der didaktischen Prozesse übernehmen und dadurch neue Möglichkeiten für eine individuelle Entwicklung¹⁷⁹ ihrer Aussprachekompetenz gewährt bekommen, indem sie bewusster, aktiver und vor allem eben individuell an Lernziele, Lernstoff, Materialbeschaffung und Lernmethoden herangehen, was Myczko (2008:25) folgendermaßen konstatiert:

„Celem aktywizacji ucznia jest rosnąca samodzielność i jednocześnie zwiększanie jego współodpowiedzialności za organizację, przebieg i wyniki uczenia się.”

Unter der so aufgefassten Selbständigkeit und Individualisierung wird in der Regel ein „Prozess des Übergangs eines Individuums von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung“ (Sperfeld 2007:2) verstanden. Ist der Lerner nur auf einen traditionell abgehaltenen Ausspracheunterricht angewiesen, in dem individuelle Unterschiede und Lernschwierigkeiten kaum wahrgenommen werden, weist seine Aussprache einen höheren Grad an Fossilisierungen auf (vgl. Mehlhorn 2006:228) als es z.B. in Grammatik oder Wortschatz der Fall ist. Der Lehrer wird in einem Ausspracheunterricht, der einen hohen Grad an Individualisierung aufweist, zu einem Begleiter, Organisator, Lernberater, Trainer und Prüfer (vgl. Sperfeld 2007:2) der Lernerleistungen, der solch eine Selbständigkeit¹⁸⁰ des Lernenden fördern und motivieren soll. Eine im obigen Sinne formulierte Individualisierung der Lernerarbeit sowie individuelle Hinwendung des Lehrers ist angesichts der Vielfalt an verschiedenen Faktoren (vgl. Mehlhorn 2006:228), die auf den Ausspracheerwerb Einfluss haben, höchst erwünscht. Hirschfeld (2002:83) nach soll nämlich das „Hör- und Aussprachetraining (...) auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden eingehen, die sich aus dem (...) vielschichtigen und komplexen Prozess des Ausspracheerwerbs ergeben“.

Als eine der möglichen Individualisierungsformen wird von Winter (2004:198f.) der Einsatz von Portfolios angesehen, die dem Lerner in Verbindung mit einer individuellen Aussprache-lernberatung eine Chance bieten, seine phonetische Kompetenz ständig zu entwickeln. Unter dem phonetischen Portfolio wird hier nach Bärenfänger/Ionica (2006:3) eine Sammlung von Materialien und Dokumenten aufgefasst, die sich auf die Lernprozesse sowie deren Ergebnisse auswirken. So können die Lerner sowohl schriftliche Materialien als auch Tonaufnahmen sammeln, die ihre individuelle Arbeit an der Aussprache dokumentieren, und bestimmen da-

¹⁷⁹ Nach Mehlhorn (2006:228) soll die Ausspracheschulung in Bezug auf „große individuelle Unterschiede zwischen Lernenden derselben Muttersprache“ gestaltet werden, zu denen Ausmaß der Ausspracheschwierigkeiten, lautliches und intonatorisches Differenzierungsvermögen, artikulationsmotorische Geschicklichkeit, kognitive Lernstile, Aussprachebewusstheit, Motivation etc. gehören.

¹⁸⁰ Durch solch eine zunehmende Selbständigkeit der Lerner werden auch gewisse Schwerpunkte in den Lehrer-Lerner-Beziehungen versetzt: Lerner und Lehrer werden zu Partnern des didaktischen Prozesses, vgl. dazu Winter (2004:8f.)

mit selbst ihr eigenes Arbeitstempo, Intensität, Inhalte, sowie individuelle Bedürfnisse. Ergänzend soll das phonetische Portfolio durch eine individuelle Aussprachelernberatung begleitet werden, innerhalb deren zuerst die korrekturbedürftige Ausgangskompetenz¹⁸¹ des Lerners erfasst wird und demnächst detaillierte Maßnahmen und Methoden zur Fehlerbehebung abgestimmt werden (vgl. Mehlhorn 2006:229).

Eine enorme und nicht zu überschätzende Hilfe bei einer selbständigen Arbeit erfahren in den letzten Jahren die Lerner durch die ständige Entwicklung der medialen Technik (siehe Kapitel 3.7.3.). Der Internetanschluss, CD- oder MP3-Player bieten fast unbegrenzte Möglichkeiten, was die Beschaffung des Lernstoffes und Individualisierung der Übungen anbelangt. Wie Sperfeld (2007:3) jedoch bemerkt, ist beim Einsatz der Technik enorm wichtig, dass immer wieder neue Ideen und Methoden geliefert werden, damit das Interesse an Individualisierung nicht nachlässt.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass eine Individualisierung des Phonetikunterrichts, die Lernerautonomie fördert und in Form eines Portfolios und einer individuellen Lernberatung realisiert wird, eindeutig anzuraten ist, wobei die Aufsicht seitens des Lehrers viel häufiger, intensiver und detaillierter geübt werden muss, da die Lernstoffspezifik im Falle der Ausspracheübungen weniger Freiheit zulässt als z.B. im Falle der Wortschatzarbeit. Zwar wird sich sicherlich jede Form einer selbständigen Arbeit auf die Effizienz und Lernerfolg in der Ausspracheschulung positiv auswirken, man darf aber dabei nicht vergessen, dass auch ganz konkrete Anweisungen und Instruktionen des Lehrers zur Aussprachekorrektur sowie feste Aufgaben zur Automatisierung oder Festigung des Lernstoffes einzuhalten sind¹⁸², worauf bereits Zabrocki (1966:23), Rump (1978:128) und viele andere verwiesen haben. Sikorski (2002:47) stellt sogar das Postulat nach Übungen, die ein kreatives Verhalten seitens der Lerner verlangen, in Zweifel:

„postulat ćwiczeń, wymagających postawy twórczej, w przypadku fonetyki korektywnej uważamy za nieprzekonywujący i co najmniej ryzykowny” (Sikorski 2002:47)

Die Vorteile der individuellen Arbeitsformen, die trotzdem nicht zu unterschätzen sind, werden ausführlich von Michońska-Stadnik (1996:16ff.), Sperfeld (2006:11), Skowronek (2006:13) diskutiert und man müsste - weil sie unproportionell gegenüber den Nachteilen überwiegen - an der Stelle mindestens einige folgende zu nennen: Aktivierung der Lerner, die zu einer steigenden Lerneffizienz beiträgt, Übernahme einer Teilverantwortung für eigene

¹⁸¹ vgl. Skowronek (2000:3) nennt einige Möglichkeiten für Stellung einer Ausgangsdiagnose, wobei für die Einschätzung der Aussprachekompetenz in der Regel nur ein kurzes Gespräch oder Vorlesen eines Textes ausreichend ist.

¹⁸² vgl. dazu Neuber 2007:8

Lernprozesse durch den Lerner (vgl. Szyszka 2006:244), Einfluss des Lerners auf die Aneignungsprozesse, Anpassung an individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten sowie Steigerung der Aussprachebewusstheit. Letzten Endes darf nicht vergessen werden, dass angesichts einer begrenzten Stundenzahl für die Ausspracheschulung im Germanistikstudium die individuellen Arbeitsformen eine ausgezeichnete Ergänzung der im Rahmen des Studiums organisierten Phonetikkurse darstellen.

3.7.5 Aussprachekompetenz und andere Fertigkeiten

Phonetikübungen werden nicht selten, wie oben dargestellt wurde, mit anderen Übungstypen oder Fertigkeiten integriert¹⁸³, um einerseits die Effizienz der Ausspracheschulung zu steigern und andererseits eine Abwechslung z. B. für die manchmal monotonen Nachsprechübungen zu liefern. Kaum wird jedoch darüber gesprochen, dass in gleichem Maße auch diese anderen Fertigkeiten Phonetik und Ausspracheübungen brauchen (vgl. Dahmen/Woggon-Schulz 2006:85f.). Dieling (1996:50) bemerkt dazu:

„Weniger beachtet wird der Fakt, dass die Entwicklung der Zielfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, und Schreiben zu einem wesentlichen Teil auf phonetischen Fertigkeiten der Lernenden basiert.“

Zwischen der Aussprachekompetenz und den klassischen sprachlichen Fertigkeiten fungiert einer Art Wechselwirkungsgesetz, das eindeutig schlussfolgern lässt, dass die meisten Fertigkeiten eine Unterstützung seitens der Phonetik und Aussprachekompetenz erfahren können und dass zum Zwecke der orthographischen, grammatischen Übungen oder Hörübungen das phonetische Wissen herangezogen werden soll.

Die Hör- und Sprechfertigkeiten sind im höchsten Grade auf die Aussprachekompetenz angewiesen. Wie im Kapitel 3.6.1 geschildert wurde, ist das fremdsprachliche Hören und somit auch das Hörverstehen in erster Linie durch die richtige phonetische Dekodierung (vgl. Terne 1976:21) bedingt und darauf angewiesen.

Was die Lesefertigkeit anbetrifft, spielt die phonetische Kompetenz vor allem für das laute Lesen eine Rolle. Soll ein Text vorgelesen werden, ist es wichtig, dass der Leser von den Zuhörern verstanden wird. Richtige Pausensetzung, also die Einteilung der Texte in rhythmische Gruppen bietet sich beim stillen Lesen, wenn man an der Lesetechnik arbeitet und das Hörverstehen geübt wird. Somit kommt es darauf an, alle phonetischen Ausdrucksmittel beim (lauten) Lesen einsetzen zu können. Unterlaufen dem Leser beim Vorlesen Aussprachefehler

¹⁸³ Phonetikübungen werden in den Unterricht integriert, indem z. B. Wortschatzarbeit mit Wortakzent, Satzbauübungen mit Satzakzent, Satzarten, Interpunktion mit Intonationsübungen, Gedichte und Musik mit Rhythmusübungen, Vokale und Grammatik (z.B. Pluralformen der Substantiva) kombiniert werden können (Dahmen/Woggon-Schulz 2006:96)

in der Art wie z.B. falscher Wortakzent, unbeabsichtigte Satzbetonung oder –melodie wird er falsch oder gar nicht verstanden.

Die relativ eindeutigen Zusammenhänge der Phonetik und Grammatik werden in letzter Zeit von mehreren Lehrwerkautoren immer häufiger wahrgenommen (vgl. Neuber 2007:6) und im Übungsmaterial mitberücksichtigt. Eine phonetische Unterstützung bietet sich beispielsweise bei Erklärung von Pluralformen mancher Substantiva oder Bildung von Konjunktivformen¹⁸⁴ der Verben an (vgl. Dahmen/Woggon-Schulz 2006:93f.; Dieling/Hirschfeld 2004:69). Kann der Lerner die Hinweise zu einem gegebenen grammatischen Problem noch zusätzlich auf der phonetischen Ebene erklärt bekommen, so wird das bestimmt zur Festigung der Regel beitragen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass genauso wie die Ausspracheschulung Übungen anderer Sprachfertigkeiten oder –bereiche braucht, so brauchen diese anderen Sprachfertigkeiten im gleichen Maße als einer Art Basis phonetische Kompetenz. Eine Verbindung von grammatischen Übungen, Orthographie oder Leseübungen mit Ausspracheübungen macht Sinn und Spaß, wovon der Lerner nur profitieren kann.

3.8 Die Rolle des Lehrers in der Ausspracheschulung

Die Person des Lehrers erfüllt eine Schlüsselfunktion bei der Gestaltung des didaktischen Prozesses. Er gestaltet Lehr- und Lernprogramme, bestimmt Unterrichtsmaterialien und seine Entscheidungen und Verhalten vermögen die Handlungen¹⁸⁵ aller seiner Lerner zu beeinflussen. Und dass es keine einfache Aufgabe ist, weiß inzwischen schon jeder Anfängerlehrer, da seine Arbeitsvorstellungen mit den Lernern konfrontiert werden, die „durch Alter, Geschlecht, Schulbildung, soziale Situation, seine muttersprachliche Kultur, Vorkenntnisse in anderen Sprachen, bestimmte Lernangewohnheiten (...) vorgeprägt (...) mit bestimmten Erwartungen und Wünschen in den Unterricht kommt“ (Heyd 1991:234). Zawadzka (2008:8f.), misst dem Fremdsprachenlehrer Funktion eines Sprachexperten, Erziehers, Kulturvermittlers¹⁸⁶, Organisators, Moderators, Beraters etc. bei. All diese Teilfunktionen sowie noch viele andere Eigenschaften¹⁸⁷ und Qualifikationen¹⁸⁸ des Fremdsprachenlehrers sind für die Gesamtheit des didaktischen Vorgangs bestimmt von hoher Bedeutung, sie können jedoch we-

¹⁸⁴ zur Unterscheidung der Konjunktivformen von den Indikativformen: lesen - läsen

¹⁸⁵ wie es Darski (1980:105) bemerkt, kommen “die Lernenden (...) in den Unterricht mit einer bestimmten Einstellung zum Lehrfach, die ein guter Lehrer zu beeinflussen und zu steuern, positive Motivation zu nutzen und zu stärken weiß“.

¹⁸⁶ Pfeiffer (2001:122) erkennt dem Fremdsprachenlehrer eine Funktion eines Interpreten von fremdsprachlicher Kultur

¹⁸⁷ Mehlhorn (2006:231) nennt unter den Anforderungen, die dem Lehrer als Lernberater gestellt werden, solche Eigenschaften wie positives Menschenbild, Empathie, Kongruenz und Transparenz, etc.

¹⁸⁸ Roche (2008:217) erstellt ein Profil eines professionellen Sprachlehrers und nennt seine notwendigen Qualifikationen; vgl. auch dazu Mehlhorn 2006:231; Skowronek 2006:2.

gen eines begrenzten Umfangs der vorliegenden Abhandlung nicht alle hier genannt und erörtert werden. Daher wird hiermit auf weitere Literaturquellen wie Krumm (1991:400), Dieling (1996:18ff.), Huneke/Steinig (1997:188), Komorowska (1999:105ff.), Pfeiffer (2001:121), Mehlhorn (2006:231), Roche (2008:217f.) und Zawadzka (2008:15ff.) verwiesen.

Jeder Fremdsprachenlehrer ist nolens volens aber auch zugleich Phonetiklehrer¹⁸⁹, was bedeutet, dass er über ein grundsätzliches Wissen über die Lautsysteme sowohl der Ausgangssprache als auch der Zielsprache verfügen sowie selbst eine korrekte Standardaussprache präsentieren soll¹⁹⁰. Hirschfeld (1997:29) stellt es unmittelbar fest:

„Sie [Fremdsprachenlehrer] sind Phonetiklehrer, ob sie diese Aufgabe erkennen und annehmen oder nicht. Die Lernenden orientieren sich an ihrer Aussprache, sie sollten also möglichst vorbildlich aussprechen (...).“

Dass man bei der Aussprachebeherrschung ohne Lehrer fast nicht auskommen kann, betont auch Neuber (2007:7) und fügt hinzu:

„die „diagnostische“ Kompetenz und die Demonstrations- bzw. Vorbildfähigkeit der Lehrkraft (übrigens nicht nur im akustisch-auditiven, sondern natürlich auch im visuellen und motorischen Bereich!) durch nichts zu ersetzen.“

Je fortgeschrittener die Lernergruppe ist, umso höhere Kompetenzen des Lehrers¹⁹¹ sind verlangt (vgl. Storch 1999:111). Selbst wenn er jedoch weiß, seine Aussprache weicht von dem geltenden Standard ab, soll er soviel Mut aufbringen und seine Unzulänglichkeiten gestehen können. Es gibt heutzutage eine so breite Auswahl an professionellen Tonaufnahmen für Phonetikübungen auf dem Markt, dass es im Moment keine Probleme bereiten sollte, etwas Passendes für den Unterricht zu finden.

Der Lehrer trägt auch im Wesentlichen zur Verantwortung für ein leistungsförderndes Arbeitsklima bei, das sich mit einer freundlichen Atmosphäre, Sicherheit, Entspannung (vgl. Butzkamm 2007:273) aber auch Motivation, Wissbegier oder Interesse seitens seiner Lerner verbinden würde, da der Leistungsdruck einerseits und Lernstresssituationen andererseits oft Ängste, psychologische Barrieren oder sonstige Versagensformen seitens der Lerner mit sich bringen. Der Lehrer soll bei der Bewältigung all dieser Hemmungen dem Lerner aktiv zur Seite stehen, was folgendermaßen erfasst werden kann:

¹⁸⁹ Nach Dieling (1996:19) ist die Aussprache des Lehrers ein Modell für die Schüler nicht nur dann, wenn explizit an der Aussprachekompetenz gearbeitet wird, sondern auch z.B. bei der Arbeit an Grammatik- oder Wortschatzübungen; vgl. auch Hirschfeld (1997:29)

¹⁹⁰ Peltzer-Karpf/Zangl (1998:15) sind der Meinung, dass man dringend Deutschlehrer braucht, die eine authentische Aussprache aufweisen, was bis jetzt eher eine Ausnahme war; vgl. auch Sambanis 2005:8

¹⁹¹ außer den allgemein sprachlichen Kompetenzen nennt Pfeiffer (2001:198) sog. mediale Kompetenz, die sich auf den Einsatz neuester technischer Errungenschaften im Fremdsprachenunterricht bezieht und für den Ausspracheunterricht besonders zutrifft.

„Der Lehrer muss mit viel Einfühlungsvermögen und Geschick diese Aufgabe unterstützen. Er muss ein guter Psychologe sein, ermuntern, motivieren, überreden und loben. Das ist im Phonetikunterricht besonders wichtig. Lob und Leistungsanspruch schließen einander nicht aus. Lob fördert Leistung“ (Dieling 1996:24)

Der Phonetiklehrer soll am Anfang des Phonetikkurses ein klares Lernziel setzen sowie die dabei verwendeten Methoden, Lerntechniken vorstellen und zugängliche Lernmaterialien¹⁹² empfehlen, damit die Lerner auch auf eine selbständige Arbeit vorbereitet werden. Ergänzend wäre noch auf drei allgemeine Verhaltensprinzipien als Verwarnung für die Sprachlehrer hinzuweisen, was für die Ausspracheschulung unserer Ansicht nach im Besonderen zutrifft. Wie Komorowska (1999:116f.) nämlich bemerkt, sind bei den Lernern besonders drei folgende Verhaltensweisen ihrer Lehrer verpönt:

- der Lehrer lässt Übungsphase und Festigung des Stoffes aus,
- der Lehrer vernachlässigt tägliche Kontrolle von mündlichen Aufgaben,
- der Lehrer schenkt sich keine Zeit, um seine Schüler kennen zu lernen.

Die guten Lehrer dürfen dabei der Meinung sein, derartige Handlungen seien für sie keine Belastung sondern ganz im Gegenteil eine gewinnbringende Investition in ihre Schüler.

Abschließend möchten wir an dieser Stelle den bekannten, für Ärzte geltenden Spruch *Primum non nocere* paraphrasieren und damit eine absolut minimale Anforderung dem Phonetiklehrer gegenüber stellen. „Zuerst einmal nicht entmutigen“ sollen sich all die Fremdsprachenlehrer merken, die sich ihrer Aussprachekompetenz nicht ganz sicher sind.

3.9 Fazit

Die Aussprachekompetenz ist eine der grundlegenden fremdsprachlichen Fertigkeiten, die besonders in einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht unbedingt aktiv beherrscht werden müsste. Solche fremdsprachlichen Fertigkeiten wie Hören (Hörverstehen) sowie Sprechen korrelieren eindeutig mit der phonetischen Kompetenz, die für sie als einer Art Basis fungiert und ihren Gebrauch fördert. Gute Ausspracheleistungen wirken sich auf die kommunikativen Fertigkeiten wie ein Katalysator aus, sie werden bei guter Aussprache schneller und effizienter beherrscht¹⁹³. Weist dagegen ein Lerner Mängel im segmentalen und suprasegmentalen Bereich auf, so ist nicht verwunderlich, dass er zugleich Probleme kommunikativer und sozialer Art haben wird¹⁹⁴. Besonders bagatellisiert wird der Zusammenhang der mangelnden Aussprachekompetenzen und des negativen Einflusses auf den Lerner, ob-

¹⁹² vgl. Seddiki (1998:158f.) nennt allgemeine Prinzipien zur Wahl von Übungen und Materialien, nach denen sich der Lehrer richten sollte.

¹⁹³ Auch weitere fremdsprachliche Komponenten wie Schreiben, Lesen, Grammatik „profitieren“ in einem hohen Maße aus von der phonetischen Kompetenz des Lerners.

¹⁹⁴ Zu negativen Folgen der mangelnden phonetischen Kompetenzen im kommunikativen und sozialen Bereich siehe Kapitel 3.1.1 und 3.1.2

wohl der soziale Faktor nicht selten für die Lernerfortschritte, Motivation und Evaluation eben von höchster Bedeutung ist. Zum Ziel einer allgemeinen Ausspracheschulung und der Phonetikkurse insbesondere wird daher die Befähigung der Lerner gesetzt, sich phonetisch korrekt äußern zu können. Der Lerner muss sich mit den Ausspracheregeln vertraut machen sowie ein praktisches Können vorbringen. Erwünscht ist dabei der absolut höchste Automatisierungsgrad der Artikulationsbewegungen, was wiederum die Aufgabe des phonetischen Trainings ist, denn die Äußerungen müssen - vom Standpunkt der Ausdrucksebene gesehen - möglichst unbewusst und automatisch realisiert werden. Es sind nicht einfache und langwierige Prozesse und nicht alle Lerner sind imstande, eine hohe Aussprachekompetenz in gleicher Zeit und mit gleich zufriedenstellenden Resultaten auf den Punkt zu bringen. In der Regel ist es wie ein zum Ziel führender und mit Fehlern gepflasterter Weg. Über kurz oder lang kommen viele ans Ziel, manche bleiben jedoch für lange Zeit oder sogar für immer auf der Station „Fossilierung“ stehen. Nun kommt es in der Ausspracheschulung darauf an, diesen Weg so schnell wie möglich hinter sich zu legen, indem die möglichen Ausspracheprobleme bewältigt und Fossilierungseffekte vermieden werden. Behilflich erweist sich dabei eine sinnvoll durchgeführte Fehleranalyse, die Schlussfolgerungen über potenzielle phonetische Probleme, Aussprachefehler und ihre Behebung oder Minimalisierung ziehen lässt.

4. AUSSPRACHEPROBLEME DER POLNISCHEN LERNER

4.1 Aussprachefehler und seine Ursachen

Beginnt man eine Fremdsprache im erwachsenen Alter zu lernen, ist in der Regel mit angehäuft erscheinenden Ausspracheabweichungen zu rechnen. Viele dieser Fehler sind vorprogrammiert und der ganzen Lernergruppe eigen, andere wiederum nur auf Einzellerne bezogen. Manche werden relativ schnell abgebaut, andere kommen wiederum verstärkt vor (vgl. Rausch/Rausch 2000:73). Während im morphologischen, syntaktischen oder lexikalischen Bereich das Material mit der Zeit stufenweise eingeführt und meistens auf mehrere Jahre verteilt wird, wird der Lerner im Falle des phonologischen Systems auf einmal und zugleich mit dem ganzen zu beherrschenden phonetischen Stoff konfrontiert. Daher kann es nicht verwundern, dass die fremdsprachliche Artikulationsbasis, Assimilationsgesetze sowie die intonatorischen Merkmale und das Lautsystem der Fremdsprache so ein Übermaß an Ansprüchen darstellen und die meisten DaF-Lerner dermaßen überfordern, dass sie gezwungen sind, ungewollt Aussprachefehler zu generieren. Die Hauptursachen für derartige Probleme sind einerseits in Unkenntnis der fremdsprachlichen Ausspracheregeln, des Lautsystems und der suprasegmentalen Eigenschaften der Fremdsprache und andererseits in dem enormen Einfluss der Muttersprache, die die fremdsprachlichen Lautmuster wegsieben und beim Sprechen nur „eigene“ Laute erzeugen lässt, zu sehen. Um all den Schwierigkeiten auf den Grund zu gehen und dem Lerner bei Fehlerbehebung helfen zu können, muss schließlich eine genaue Fehleranalyse vorgenommen werden.

Mit dem Fehlerbegriff¹⁹⁵ haben sich bisher sehr viele Linguisten und Didaktiker¹⁹⁶ befasst, was auch mit zahlreichen unterschiedlichen Fehlerdefinitionen fruchtete (vgl. Kleppin 2002:19). Nach Szulc (1984:33) beruht der Sprachfehler auf einer unbeabsichtigten Abweichung von den Sprachregeln bzw. von der Sprachnorm, wobei die Norm als eine anerkannte Normalität also auch Akzeptabilität anzusehen wäre (vgl. Zawadzka 2004:250). Für die Zwecke der Ausspracheschulung scheint uns die Definition von Rausch/Rausch (2000:46) angemessen zu sein:

„Als phonetische Fehler wollen wir all diejenigen Erscheinungen betrachten, die nicht mit den Erfordernissen der Standardaussprache übereinstimmen.“

Mit dem Fehlerbegriff im Fremdsprachenlernen hängt auch eine ganze Reihe von Konstatierungen, die in der Schulpraxis eine Bestätigung finden und im gleichen Maße für den allge-

¹⁹⁵ Der Begriff Fehler wird heutzutage immer häufiger in der Fachliteratur durch den Begriff Abweichung ersetzt (vgl. Dieling 1997:21)

¹⁹⁶ vgl. dazu u. a. Weimer (1925), Kainz (1956), Cherubim (1980), Corder (1967), Gnutzmann (1992), Nickel (1972), Kleppin (2002)

meinen Fremdsprachen- sowie für den Ausspracheunterricht zutreffend sind. Im Folgenden werden nur einige interessanteste angeführt:

1. „Fehler gehören einfach zur Lerner Sprache. In bestimmten Stadien des Lernprozesses treten immer wieder die gleichen Fehler auf.
2. Fehler sind ein hervorragendes Instrument zur Diagnose. Sie zeigen dem Lehrer, was der Lernende noch nicht verstanden hat und in welchen Bereichen noch zusätzliche Übungen zu machen sind.
3. Fehler zeigen Kreativität des Lernenden beim Umgang mit der Sprache an, d.h. sie weisen darauf hin, dass er Analogien bildet, Übertragungen aus anderen Sprachen vornimmt und Hypothesen über Regeln erstellt“ (Kleppin 2002:49)

Die Aussprachefehler werden sowohl an einem Einzellaut, bei der Koartikulation der Laute als auch an den prosodischen Eigenschaften der Sprache begangen, wobei sie je nach dem Ursprung unterschiedlich klassifiziert werden können. Zawadzka (2004:251) plädiert für eine Abgrenzung einer linguistischen Fehler- und Normdefinition von den analogen Einheiten für die glottodidaktischen Zwecke. Ihrer Ansicht nach berücksichtigt die linguistische Einstellung zum Fehlerbegriff die Umstände der Lehr- und Lernprozesse nicht ausreichend und somit müsste die glottodidaktische Norm viel liberaler und adäquat zu dem jeweiligen Sprachniveau (Interlanguage) des Lerners sein.

Auch die Fehlerklassifizierung sollte dem didaktischen Bedarf angepasst werden. Die auf Corder (1967) zurückgehende Einteilung in *Kompetenz-* und *Performanzfehler* trifft für die phonetische Ebene ebenfalls zu. Während die ersteren jedem Lerner besonders in der Anfangsphase, wenn die Aussprachekompetenz sowie die Kenntnis der Ausspracheregeln noch relativ schwach entwickelt sind, unterlaufen und von dem Lerner meistens unentdeckt bleiben¹⁹⁷, kommen die Performanzfehler, die bereits vom Lerner selbst wahrgenommen und korrigiert werden können, in zweifacher Form vor: *Mistakes* und *Lapses*¹⁹⁸. Selbstverständlich kommt es in der Ausspracheschulung der Erwachsenen darauf an, in erster Linie die Kompetenzfehler durch eine kognitive Wissensvermittlung abzubauen und demnächst durch ein intensives phonetisches Training den Flüchtigkeitsfehlern sowie eventuellen Versprechern vorzubeugen¹⁹⁹. Eine relevante Einteilung in Fehler, die eine Kommunikation behindern und diejenigen, die die Kommunikation nicht stören, wird ausführlich von Kleppin (2002:42) vorgenommen. Unseres Erachtens zählen zu den ersteren vor allem all diejenigen Fehler, die auf der suprasegmentalen und teilweise auf der segmentalen Ebene begangen werden. Schwer-

¹⁹⁷ diese Art von Fehlern wird auch als „echte Fehler“ (Errors) bezeichnet, da sie sich aus Mangel an Kompetenz ergeben.

¹⁹⁸ Mistakes resultieren aus einer falschen Wahl und lapses sind Flüchtigkeitsfehler. Kleppin (2002:42) erwähnt darüber hinaus noch Ausrutscher, Irrtümer und Versuchsfehler, die auf der phonetischen Ebene auch begangen werden.

¹⁹⁹ Zawadzka (2004:250) bemerkt zwar, dass die Einstellung zu den Flüchtigkeitsfehlern unterschiedlich und kontrovers ist, man kann jedoch dank dieser Fehler Schlüsse über Spracherwerbsprozesse sowie das Funktionieren von Interlanguage ziehen. Dank der Flüchtigkeitsfehler kann endlich auch das Sprachniveau des Lerners eingeschätzt werden.

wiegende Akzentfehler, verwirrende Satzmelodie oder falsche bedeutungsdifferenzierende Aussprache von manchen Vokalen können die Kommunikation im Wesentlichen beeinträchtigen (vgl. Górká 1998: 23). Die meisten Aussprachefehler an Einzellauten können dagegen bei einer normalerweise relativ hohen sprachlichen Redundanz nicht als kommunikationsbehindernd, sondern eher als qualitätsmindernd angesehen werden. Diese unzureichende Aussprachequalität lässt besonders bei den DaF-Lernern unter anderen einen Eindruck des sog. fremden Akzents entstehen (vgl. Knapp/Potthoff 1987:215). Es gibt nämlich Fehlerarten, die ihre Widerspiegelung in konkreten Ausspracheabweichungen finden und deren Summe einen Eindruck des vorerwähnten fremden Akzents ergibt. Nach Dieling (1996:21) gehören dazu folgende Ausspracheabweichungen:

- „Wort- und Satzakkzentfehler,
- Verstöße gegen die Regeln der Koartikulation,
- Ungenügende Differenzierung von Lang- und Kurzvokalen, Substitution lang → kurz und umgekehrt,
- Fehlender Neueinsatz [von Vokalen], z. B. im Ei → im Mai,
- Substitution von Vokalen, die beim Muttersprachler nicht auftreten, z. B. [y:] → [i:] – lügen → liegen,
- Substitutionen von Konsonanten, die bei Muttersprachlern nicht auftreten, z. B. [s] → [ʃ] – Tasse → Tasche,
- Hinzufügen von Lauten, die Muttersprachler nicht hinzufügen, z. B. [ŋə] → [ŋgə] – [laŋə] → [laŋgə],
- Weglassen von Lauten, die Muttersprachler nicht weglassen, z. B. [h] → [-] – Hanna → Anna“

Sowohl die obigen phonetischen Fehlererscheinungen als auch alle anderen Ausspracheabweichungen können verschiedene Ursachen haben. Sikorski (2006d:160) führt Aussprachefehler auf Fehlleistungen der Sprechorgane zurück, was sich „aus der ungenügenden Belastbarkeit deren Muskulatur, deren psychisch bedingten Sprecherhaltung und einer falschen Vorstellung von der Aussprachenorm bzw. aus der Unfähigkeit, den Artikulationsprozess entsprechend den Anforderungen der Normeinhaltung zu steuern“. Fehler können aber auch einen soziolinguistischen Charakter haben (vgl. Komorowska, 1987:71ff.), auf festgesetzte fossilisierte Angewohnheiten der Interimsprache²⁰⁰ sowie auf das neurolinguistische Konzept zurückgeführt werden, das auf Language Aquisition Device (LAD) basiert. Nach Zawadzka (2004:254) droht jedoch dieses Konzept mit Unterlassung der Ausspracheschulung für Erwachsene, da sie dieser Theorie nach sowieso keine Chance hätten, ihre Aussprachekompetenz zu verbessern. Viel mehr Beachtung fand in der Fremdsprachendidaktik dagegen das Konzept der kontrastiven Erwerbtheorie und der Interferenzerscheinungen sowie deren Wirkungen. Man sieht nämlich als Ursache für Sprachfehler jeder Art (vgl. Rausch/Rausch 2000:47) in einer Konfrontation zwischen L1 und L2, die jedes Fremdsprachenlernen auf eine natürliche Art und Weise begleitet:

²⁰⁰ Vgl. dazu die Interlanguage-Hypothese in dem Kapitel 1.0

„Durch die bei einem Sprachlehrgang erfolgende Konfrontation zweier Sprachen kommt es zu einer der wesentlichsten Ursachen für – in unserem Falle natürlich phonetischen – Fehlleistungen, denn eine Reihe von Faktoren bewirkt dabei die muttersprachlich geprägte Färbung der Zielsprache.“

Diese muttersprachliche Färbung der Zielsprache wird als *Interferenz* aufgefasst und verantwortet nach Hirschfeld (1983:51ff.) bis zu 90% aller Fehler im phonetischen Bereich²⁰¹. Der Interferenzbegriff selbst, obwohl er mehrmals und unterschiedlich definiert wird, betrifft im Grunde genommen immer das gleiche Problem - und zwar Fehlerursachen. Für Juhasz (1977:3) ist als Interferenz der Einfluss einer Sprache auf den Gebrauch einer anderen Sprache zu verstehen, wobei dadurch die Norm der letzteren verletzt wird. Auch Czochralski (1971:5) fasst Interferenz als „gegenseitige Einwirkung und Beeinflussung von Strukturen, die zwei verschiedenen Sprachsystemen angehören“, auf. Die Ursache der Sprachfehler in der sprachlichen Interferenz sieht auch Zabrocki (1975:24), indem er feststellt:²⁰²:

„Wydaje się jednak pewne, iż najgłówniejszą bazą błędów jest interferencja języka ojczystego. Występuje ona w sposób powszechnie dostrzegalny w zakresie fonetyki, w zakresie syntagm konwencjonalnych oraz składni.“

Des Weiteren unterscheidet Zabrocki zwischen der *interlingualen Interferenz* (interferencja zewnętrzna), die die Wirkung der Muttersprache auf die Fremdsprache widerspiegelt, und der *intra lingualen Interferenz* (interferencja wewnętrzna), für die innersprachliche Einflüsse und Beziehungen verantwortlich sind (vgl. auch Demme 1989:135ff.). Die Aussprachefehler sind im Sinne von Zabrocki in erster Linie durch die interlinguale Interferenz bedingt, da der Lerner unbewusst deutsche Laute durch die polnischen ersetzt, z.B.: *[lɛjben]. Eine intralinguale Interferenz kommt im phonetischen Bereich immer dann vor, wenn vorgegebene bzw. selbst entdeckte Ausspracheregeln einem anscheinend klaren Analogiefall entsprechend falsch eingesetzt werden. Es gilt zwar ein langes, gespanntes, geschlossenes [o:] in *hoch* wie auch in *Hochwald* oder *Hochwasser* auszusprechen, ausnahmsweise wird aber ein kurzes ungespanntes, offenes [ɔ] in *Hochzeit* realisiert, was nicht jedem Lerner bekannt ist und dadurch zu einem negativen Transfer infolge einer Übergeneralisierung führen kann. Ursprünglich sah man die Interferenzursache in den Sprachdifferenzen, mit der Zeit stellte man aber fest, dass die Interferenzfehler auch in ähnlichen Strukturen²⁰³ der Ausgangs- und Zielsprachen erscheinen und sogar ein größeres didaktisches Problem darstellen, da markante Kontraste leichter

²⁰¹ Eine kritische Meinung vertritt zu den präsentierten Ursachen der Aussprachefehler Sikorski (2004:160), indem er suggeriert, dass das Vorhandensein eines muttersprachlichen Rasters im Rahmen des Interferenzkonzeptes kritiklos angenommen wird und dadurch weitere wesentliche Ursachen für Aussprachefehler ignorieren lässt.

²⁰² Auch nach Szulc (1969:26) werden die Interferenzfehler im phonetischen System als Sprechen mit „fremdem Akzent“ bezeichnet.

²⁰³ Zabrocki (1975:25) schneidet das Problem der Beherrschung von verwandten Sprachen und die damit verbundene Schwierigkeiten, z.B. die Aneignung des Russischen durch polnische Lerner an und verweist dabei auf die Arbeiten von Juhasz (1970) und Lee (1971).

als nur kleine Differenzen wahrgenommen werden (vgl. Zabrocki 1975:25). Auch Arabski (1985:32) bestätigt diese Regelmäßigkeit und Rausch/Rausch (2002:48) konstatieren es folgendermaßen:

„Die geringfügige Andersartigkeit der artikulatorischen Bewegung bzw. Einstellung erfordert ein großes Maß an Übung, wobei das eigene akustische Ergebnis der Artikulation immer wieder mit dem gespeicherten Normativ verglichen werden muss, und zwar so lange, bis eine weitestgehende Übereinstimmung zwischen Normativ und Artikulationsergebnis vorliegt.“

Nicht ganz stimmen wir jedoch mit Rausch/Rausch (2000:49), wenn sie die Meinung vertreten, dass die Fehlerfrequenz in einem entscheidenden Maße mit der Vorkommenshäufigkeit bestimmter Phoneme verbunden ist. Wie im Kapitel 5.7.6 ermittelt wird, können die Aussprachefehler unproportionell zu der Frequenz ihrer Phoneme auftreten. Laut Arabski (1985:32) ist das Auftreten der Interferenzerscheinungen auf mehrere Faktoren zu beziehen wie Alter der Lerner, Strukturkomplexität der L1, typologische Relationen zwischen L1 und L2, Art der Aktivität²⁰⁴, Lernumstände, Sprachbeherrschungsstufe. Aussprachefehler und sonstige Ausspracheabweichungen von der Standardaussprache bleiben jedoch solange nicht als Fehler erkannt, bis eine Fehlerermittlung in der Regel in Form einer Fehleranalyse durchgeführt wird.

4.2 Ermittlung der Aussprachefehler

Grucza (1978:9) konstatiert, dass Fehler eine komplementäre Erscheinung des Lernens sind und begründet damit eine Notwendigkeit, der Fehlerkunde und Fehleranalyse einen gehörigen Platz in der Fremdsprachendidaktik zuzuerkennen. Zwar können Aussprachefehler durch einen reinen Sprachvergleich hypothetisch antizipiert werden, tatsächlich sind sie jedoch in der Regel auf eine individuelle Fehlleistung eines gegebenen Lerners zu beziehen (vgl. Rausch/Rausch 2000:52), was selbstverständlich neben den für eine sprachlich homogene Lernergruppe gemeinsamen Abweichungen auch noch eine ganze Reihe von individuellen Schwierigkeiten erwarten lässt. Somit wäre als Ziel einer Fehlerermittlung die Festlegung anzusehen, ob und inwieweit sich eine Äußerung von der Standardnorm unterscheidet, um auf dieser Basis eine Leistungsmessung und –bewertung sowie eine spätere Korrektur vornehmen zu können. Diese Aufgabe vollzieht sich auf vier Ebenen: 1) Analyse und Beschreibung der Abweichungen, 2) Fehlerexplikation, 3) Fehlerevaluation sowie Fehlerbewertung, 4) Fehlertherapie (vgl. Nickel 1972, Kühlwein 1973 nach Tworek 2006:55). Schließlich soll die Fehleranalyse Aussprachefehler auch prognostizieren und antizipieren lassen (vgl. Zawadzka 1987:110).

²⁰⁴ Mehr Interferenzfehler beobachtet man in den mündlichen Äußerungen als in den schriftlichen Aufgaben.

Phonetische Fehler sind besonders diffizil, da sie sehr kurzlebig und dadurch schwer erfassbar sind. Ein Aussprachefehler kann auch dann vorliegen, wenn zwar die Äußerung korrekt realisiert wurde, nicht aber der Sprecherintention entspricht, was durchaus bei falscher Satzbetonung, Intonation oder im Falle von manchen Vokalen²⁰⁵ möglich ist. Angeraten wird deswegen ihre Registrierung auf Tonträgern, die ein mehrmaliges Abhören ermöglichen. Weitere Probleme bereitet die Fehlerermittlung, die auf einem Soll-Ist-Vergleich beruht (vgl. Dieling 1996:47). Zwar können, wie vorhin erwähnt wurde, verschiedene technische Geräte bei der Registrierung der Äußerungen sehr behilflich sein, sie vermögen jedoch bei einer Entscheidung, was als Fehler anerkannt wird, nicht den Lehrer zu ersetzen. So stößt man in der Fehleranalyse der phonetischen Erscheinungen oft auf das Subjektivitätsproblem, das für jeden Lehrer eine harte Nuss bedeutet, und daher sind bestimmte Fähigkeiten sowohl von dem Lehrer als auch von dem Lerner gefordert:

„Umiejętność audytywnej identyfikacji jest niezbędna zarówno w autokontroli, jak i w kontroli językowej wypowiedzi innych osób, przy czym rolę autokontroli należy rozpatrywać w dwu aspektach: jako podstawę własnej poprawności językowej nauczyciela i jako przedmiot oddziaływania dydaktycznego.” (Zawadzka 1987:98)

Die Fehlerermittlung wird ab der Mittelstufe auch „Sache der Lernenden”, meint Dieling (1996:48) und ist dabei der Ansicht, dass ebenfalls Lerner bei der Fehlerauswertung beteiligt werden sollten, denn ihre Kritik ist oft wirkungsvoller für andere Mitstudenten und die Unterrichtspraxis schließt leider eine Möglichkeit aus, phonetische Erscheinungen durch mehrere Lehrer auswerten zu lassen. Da der Lehrer im Unterricht relativ schnell auf einen Aussprachefehler reagieren muss, wird angeraten, sämtliche Abweichungen punktuell am besten mit Hilfe von Fehlerprotokollen zu erfassen (vgl. Rausch/Rausch 2002:70). Eine ausführliche Verfahrensweise bezüglich der Fehlernotierung und Auswertung schildern Rausch/Rausch (2000:68ff.) und geben damit allen DaF-Lehrern ein fertiges Werkzeug. Auf dieser Basis lassen sich auch unter anderen Erwerbsprozesse programmieren, indem der Lerner durch Prüf- und Korrekturaktivitäten seitens des Lehrers ein „individuelles Feedback zu seiner Aussprachelern-Fortschritten bekommen“ (Mehlhorn 2006:229) sollte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fehleranalyse angefertigt wird, um in erster Linie eine Summe von Ausspracheschwierigkeiten der ganzen Lernergruppe zu ermitteln. Im Endeffekt soll jedoch der individuelle Lerner davon profitieren können, da im Einzelnen seine individuellen Aussprachefehler evaluiert sowie seine Fortschritte analysiert und ihm mitgeteilt werden (vgl. Ehnert 1996:142). Letzten Endes müssen infolge der Fehlerermittlung selbstver-

²⁰⁵ Beispiel: ich lese / läse eine Zeitschrift. Beide Formen gelten zwar als korrekt, die zweite wird aber oft unbeabsichtigt realisiert.

ständig möglichst alle Ausspracheabweichungen eliminiert werden, damit sie nicht dauerhaft eingepägt werden.

4.3 Typische Fehler der polnischen Lerner

Den Deutsch lernenden Polen unterlaufen genauso wie allen anderen Nationen typische Aussprachefehler, die auf jeweils auf die Ausgangssprache, ihre Artikulationsbasis sowie deren Einflüsse zurückzuführen sind. Auch die Aussprache der polnischen Lerner weicht vom deutschen Standard überall dort ab, wo im Deutschen bestimmte Laute auftreten und im Polnischen eine Lücke erscheint (vgl. Rausch/Rausch 2002:52). Diese Lücken werden jedoch, wie im Kapitel 4.1 ausgeführt wurde, automatisch durch „einheimische“ Muster ergänzt. Die polnische Spezifik betrifft in einem gleichen Maße sowohl die suprasegmentale als auch segmentale Komponente und trifft genauso Vokale wie Konsonanten zu. Im Folgenden wird zwischen den Aussprachefehlern unterschieden, die eine Kommunikation grundsätzlich stören, und denjenigen, die sie lediglich qualitativ beeinträchtigen, jedoch einen Eindruck eines sog. fremden Akzents entstehen lassen.

4.3.1 Fehler im prosodischen Bereich

Zacher (1969:152) misst den suprasegmentalen phonetischen Erscheinungen satzkonstituierende Funktion bei, was auch von anderen Sprachforschern bestätigt wird:

„wesentliche Merkmale der Sinnrichtung manifestieren sich erst im Klangbild des gegebenen Ausspruchs. So erkennt die Mutter an der Klangform der kindlichen Äußerung die Richtung des Wunsches (...)“ (Górka 1998:22)

Mit Hilfe der prosodischen Eigenschaften werden also in Form von Äußerungen Wünsche, Intentionen, Absichten (siehe Kapitel 3.4.1.) sowie Gefühle, Emotionen usw. ausgedrückt, was in einem hohen Grade dem Hauptsinn der menschlichen Kommunikation entspricht. An den intonatorischen Eigenschaften einer Äußerung erkennt der Empfänger ihren Sinn und reagiert dementsprechend darauf, indem er adäquat handelt. Werden im prosodischen Bereich Ausspracheabweichungen notiert, so ist zu erwarten, dass die Verständlichkeit der Äußerungen beträchtlich abnehmen wird (siehe Kapitel 3.4.1.). Folglich kann auf folgende typische Fehler im suprasegmentalen Bereich (vgl. Górka 1998:119f.) hingewiesen werden:

- Vertauschung der Akzentstellen innerhalb der Zusammensetzungen,
Beispiel: *Lebens*mittel*,

- Falsche Betonung von Fremdwörtern,
Beispiel: ***K**onzert,
- falsche Akzentstelle innerhalb der satzbetonten Wörter,
Beispiel: *Würden Sie mich bitte **an**rufen?
- Endbetonung der finiten Verben in Nebensätzen,
Beispiel: *Ich habe **ge**tan, wie mir befohlen **war**.
- Verlagerung des Akzents vom Inhaltswort auf das Funktionswort,
Beispiel: *Mir schmeckt es **nicht**.
- Betonung des Verbs in Verbalphrasen,
Beispiel: *Auf die Palme **bringen**,

und weiterhin auch

- mangelnde Sprechaktaufteilung innerhalb längerer Sätze oder Satzreihen,
- fehlende Progreienz innerhalb von Satzgefügen und Satzverbindungen,
- nicht genügende Satztiefe am Äußerungsschluss,
- undifferenzierte und monotone, gleichförmige Satzmelodie.

Zusammenfassend muss betont werden, dass prosodische Eigenschaften neben dem Einfluss auf den Gesamteindruck der Rede zweifelsohne eine viel wichtigere Rolle für die Verständlichkeit einer Äußerung spielen als die einzelnen Segmente (vgl. Górká 1998:126). Sie sind vor allem für die Sinnwahrnehmung von längeren Äußerungen ausschlaggebend, da durch entsprechende Satzmelodie, Satzakzent, Pausierung oder Sprechtempo relevante Informationen (Intentionen) ausgedrückt werden. Den polnischen DaF-Lernern unterlaufen im gleichen Maße Fehler im Bereich der Wort- wie Satzakzentuierung (vgl. Górká 1998:119f.) Melodieführung (vgl. Sikorski 2006c:148ff.) und Rhythmus (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2007:5).

4.3.2 Fehler im Bereich des Konsonantismus

Analog wie im Falle der Vokale lassen sich zahlreiche Unterschiede auch zwischen den Konsonantensystemen beider Sprachen und somit auch die sich daraus ergebenden Ausspracheabweichungen bei den Deutsch lernenden Polen feststellen²⁰⁶. Analog wie bei den Vokalen sind die Aussprachefehlerleistungen auf den Mangel an Phonemen in polnischer Sprache zurückzuführen, die bei Realisierung der mündlichen Äußerungen durch polnische Konsonanten ersetzt werden. Morciniec/Prędoła (2005:42ff) sowie Tworek (2006:211ff.) machen auf folgende typische Aussprachefehler aufmerksam:

- Realisierung von polnischen [x], [ʃ] anstelle des deutschen [ç]

Beispiel: *[kɪʁxə] oder *[kɪʁʃə] anstatt [kɪʁçə]

- polnisches [x] anstelle des deutschen [h]

Beispiel: *[xat] anstatt [hat]

- polnisches [r] anstelle der deutschen [ʀ]²⁰⁷ und [ʁ]

Beispiel: *[gro:p], *[vɛrlɛrnən] anstatt [gʀo:p], [vɛlɛʀnən]

- Lautverbindung [nk] oder [ng] anstelle des deutschen [ŋ]

Beispiel: *[ɛnk], *[ɛngə] anstatt [ɛŋ],[ɛŋə]

- gelegentlich wird von manchen Lernern: stimmhaftes [v] anstelle des stimmlosen [f] realisiert,

Beispiel: *[vɛbɛɪŋən] anstatt [fɛbɛɪŋən]

- Neigung zur Palatalisierung der Verschluss- und Engelaute vor dem [ɪ] oder [i]

Beispiel: *[nⁱçt] anstatt [nɪçt]²⁰⁸

²⁰⁶ Siehe Kapitel 3.4.2.2

²⁰⁷ das Deutsche besitzt das sog. Reibe-r [ʀ], apikales [r], sowie uvulares [R], die je nach der Region eingesetzt werden und keine distinktiven Funktionen erfüllen; vgl. GWDA 1982:52f.; Tworek 2006:222.

²⁰⁸ Morciniec/Prędoła (1984:28) sprechen in diesem Fall von der sog. erzwungenen Koartikulation (koartykulacja wymuszona)

Und darüber hinaus:

- fehlende Behauchung der starken Verschlusslaute

Beispiel: *[pu:stŋ] anstatt [p^hu:stŋ]

- fehlende Auslautverhärtung / stimmhafte Aussprache der auslautenden Konsonanten

Beispiel: *[abge:bm̩] anstatt [ap̥ge:bm̩]

- fehlende Entstimmlichung der Obstruenten

Beispiel: *[abgəmaxt] anstatt [ap̥gəmaxt]

Auch die Konsonantenfehler können manchmal die Kommunikation stören, so dass die Äußerung unverständlich sein kann:

[zi:st du: di: kɪʃə da || ↗]

Siehst du die Kirsche da?

Die sprachliche Redundanz und Situationskontext ermöglichen jedoch wiederum in einem hohen Grade die wirklichen Intentionen des Sprechers richtig erkennen:

[zi:st du: di: *kɪʃə mit de:m ho:ən tʊʁm da || ↗]

Siehst du die Kirche mit dem hohen Turm da?

Auch die Realisierung der Konsonanten kann, wie oben gezeigt wurde, in einem bestimmten Kontext kommunikationsstörend wirken, wobei jedoch das Ausmaß dieser Erscheinung mit der bei den Vokalen nicht zu vergleichen ist, denn die Funktion der Vokale ist einfach erstrangig (Silbenträger, Akzent- und Rhythmussträger). Konsonanten gelten lediglich als Begleitelemente der Silben an ihrem Anfang oder Endrand (vgl. Mikołajczyk 2006:85). Auf eine ähnliche Art und Weise üben Konsonanten auf die Qualität einer Äußerung einen Einfluss aus, der aus oben genannten Gründen wiederum wesentlich kleiner ist als im Falle der Vokale.

4.3.3 Fehler im Bereich des Vokalismus

Die Artikulationsunterschiede zwischen Deutsch und Polnisch im Bereich des Vokalismus und somit auch die daraus resultierenden Aussprachefehler lassen sich auf eine spezifische Artikulationsspannung, Lippentätigkeit, Öffnungsweite, Zungenlage, Gaumensegelfunktion sowie Kehlkopfstand zurückführen²⁰⁹. Selbst wenn die einzelnen Vokale artikulatorisch richtig realisiert werden, lassen diese Merkmale manchmal einen fremden Akzent feststellen. Schon die Tatsache, dass das Deutsche viel mehr Vokale besitzt als das Polnische, lässt bestimmte Schlussfolgerungen zu. Wie man vermuten kann, werden all diese dem Polnischen „fehlenden“ Vokale massive Ausspracheprobleme bereiten, da genau an diesen Stellen Lücken entstehen:

Tabelle 4-1: deutsche und polnische Vokale

Deutsche Vokale	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	a	ɑ:	ɔ	o:	ʊ	u:	y:	ʏ	ø:	œ	ɐ
Polnische Vokale	i		ɛ				a	ɔ		ʊ							
Interlanguagevokale	i		ɛ, ɛj				a	ɔ		ʊ		ʊ, iʊ, i		ɛ, ɛ, ɔ			r

Dem Polnischen ist grundsätzlich die Unterscheidung zwischen den langen und kurzen Vokalen²¹⁰ fremd, somit stößt der polnische DaF-Lerner zuerst auf das auditive Problem, die einzelnen Vokalvarianten richtig herauszuhören und voneinander zu unterscheiden²¹¹. Folglich ist zu erwarten, dass ähnliche Probleme auch in der Produktion auftreten, was die Unterrichtspraxis völlig bestätigt. Die gleichen Ausspracheprobleme kommen fernerhin im Falle der beiden Reduktionsvokale [ə], [ɐ] sowie aller gerundeten Vorderzungenvokale [ʏ], [y:] [œ], [ø:] zustande. In all diesen Fällen, wo einem deutschen Vokal ein polnisches Segment entspricht, sind keine Aussprachefehler zu erwarten und überall dort, wo dagegen einem deutschen Vokal kein polnisches Segment zugeordnet werden kann, ist mit Ausspracheabweichungen zu rechnen, da die Lücken in der Regel mit den am nächsten stehenden polnischen Lauten ergänzt werden. Zu den typischen Aussprachefehlern (vgl. Morciniec/Prędoła 2005:95ff), die den Deutsch lernenden Polen unterlaufen, gehören:

- Realisierung der polnischen [i] und [ɛ] anstelle des deutschen [ɪ], Beispiel: bist *[bɪst]

²⁰⁹ Nach dem GWDA (1982:17f.) macht sich das Zusammenspiel all dieser Merkmale bei einem Fremdsprachler auffällig und erweckt bei dem Muttersprachler einen Eindruck des sog. fremden Akzents.

²¹⁰ Dieling (1997:98) führt zwar die Ausspracheprobleme der Deutsch lernenden Polen auf die Unterschiede zwischen dem polnischen und deutschen Vokalismus zurück, indem sie auf die Quantität der Vokale verweist. An der Stelle muss jedoch bemerkt werden, dass größere Probleme eher die Qualität der deutschen Vokale und nicht ihre Quantität bereitet, die ja keine feste Größe ist und je nach dem Sprechtempo oder Vokalposition variieren kann.

²¹¹ Da für die Rezeptionsfehler viel mehr persönlich bedingte Variablen von Bedeutung sind, wollen wir uns der Einfachheit halber nur auf die Produktionsfehler beschränken.

- kurzes [ɛ] für die dt. e-Phoneme: [e:], [ɛ:], [ə], Beispiel: legt *[lɛkt], Beere *[bɛrɛ],
- Lautverbindung [ɛj] anstelle des [e:], Beispiel: lesen *[lɛjzɛn],
- kurzes [ɔ] anstelle des langen [o:], Beispiel: Brot *[brɔt]
- kurzes [ʊ] anstelle des langen [u:], Beispiel: Buch *[bʊx],
- kurzes [a] anstelle der [a] und [ɑ:], Beispiel: Staat *[ʃtat]
- polnische Laute [i], [ʊ] oder die Lautkombination [iu] anstelle der deutschen [ʏ], [y:]
Beispiel: Tür *[tir], *[tur], *[tiur]
- polnisches [a] oder [r] anstelle des deutschen Reduktionsvokals [ɐ],
- fehlender Neueinsatz der Vokale
- fehlende Muskulaturspannung bei der Aussprache von gespannten Vokalen

All die oben genannten Aussprachefehler stellen Abweichungen von der Standardsprache dar und tragen wesentlich dazu bei, dass ein deutscher Muttersprachler den Eindruck eines fremden Akzents gewinnt. Fernerhin können sie für ernste Kommunikationsstörungen verantwortlich sein, wenn infolge einer Interferenz ein deutscher (unbekannter) Vokal durch einen polnischen ersetzt wird:

Beispiel: Er stand vor den *Türen*.
*[e:^b ʃtant fo:^b de:n tʲɛɾən]

Die Kommunikationsbeeinträchtigung kann jedoch teilweise durch die vorerwähnte sprachliche Redundanz²¹², die die Verständlichkeit einer Äußerung morphologisch, syntaktisch, lexikalisch oder auch durch Situationskontext fördert, ausgeglichen werden. Wenn der Satz dann um eine weitere Teiläußerung²¹³ ergänzt wird, kann der ganze Satz trotz einer fehlerhaften Aussprache des Vokals im Wort *Türen* gemäß der Sprecherabsicht verstanden werden:

Er stand vor den *Türen*, da er keinen Schlüssel hatte.
*[e:^b ʃtant fo:^b de:n tʲɛɾən | da: e:^b kaenən ʃlyʂl hatə || ↘]

²¹² Unter Redundanz wird hier ein Überfluss an Informationen verstanden. Die Redundanzregeln drücken vorhersagbare Informationen aus (vgl. Hall 2000:128)

²¹³ Die Teiläußerung „da er keinen Schlüssel hatte“ stellt einen Situationskontext für den ersten Teil des Satzes dar.

Selbst wenn ganz grobe Aussprachefehler begangen werden, können solch fehlerhaft realisierte Äußerungen oft noch verstanden werden, weil es eben einerseits die Redundanz und andererseits Antizipation, sprachliche Erfahrung und Situationskontext ermöglichen, z.B.:

Wer hat das gesagt?

*[vɛr xat das gɛzakt|| ↘]

Was durch andere Sprachmittel auf gar keinen Fall kompensiert werden kann, ist dagegen eine mangelnde Qualität der Äußerungen, die mit fehlerhaft ausgesprochenen Vokalen realisiert werden. Die Verständnisprobleme können zwar, wie oben ausgeführt wurde, noch aufgehoben werden, die Qualitätsmängel lassen sich aber erst durch korrekte Aussprache von einzelnen Segmenten beheben. Da bei einer mangelnden Aussprachequalität der Gesprächspartner all die Unbehaglichkeiten, die im Kapitel 3.1 erörtert worden sind, erleben muss, soll die Ausspracheschulung im segmentalen Bereich in erster Linie auf korrekte Beherrschung von Vokalen ausgerichtet sein.

4.4 Fehlerkorrektur und ihre Problematik

Aussprachefehler sind in Fremdsprachenerwerbsprozessen so wie alle sonstigen Sprachfehler eine normale und oft auch vorauszusehende Erscheinung (vgl. Dieling 1996:9), die auf den einzelnen Lernetappen einfach in Kauf genommen werden muss²¹⁴, Ihre Korrektur²¹⁵ ist aber nicht mehr so selbstverständlich und erweckt zahlreiche Kontroverse. Pawlak (2004:67) führt einen folgenden Hauptvorwurf der Korrekturgegner an:

„it gets learners to focus on language forms rather than the messages they wish to convey, it prevents them from experimenting with difficult structures, and can even result in their unwillingness to speak.“

Ein anderes Argument, das besonders gegen die Korrektur der Aussprachefehler genannt wird, ist die Tatsache, dass sich die Ausspracheabweichungen sehr schwer und kompliziert korrigieren lassen (vgl. Kleppin 2002:100). Sie bleiben von dem Lerner selbst meistens unbemerkt²¹⁶, so dass er völlig auf den Lehrer angewiesen ist.

²¹⁴ Kleppin (2002:50) schildert verschiedene Einstellungen zur Fehlererscheinung im Wandel der Zeit: von einer totalen Abneigung und (Fehler als Sünde) bis zu einer positiven Einstellung, da auch Fehler als eine Informationsquelle für die erfolgten Erwerbsprozesse angesehen werden können.

²¹⁵ Unter Korrektur wird in der vorliegenden Abhandlung nach Kleppin (2002:82) „eine Reaktion auf eine Äußerung, die mangelndes Einverständnis mit ihr aufweist“ verstanden.

²¹⁶ Zawadzka (1987:98) bemerkt dazu: „Zasadniczym warunkiem poprawnej audytywnej identyfikacji błędów jest, obok dobrej znajomości języka obcego, prawidłowa percepcja“.

Seit Ende der 60er Jahre hat sich jedoch nach und nach die Einstellung zu den Fehlern selbst sowie zu der Fehlerkorrektur insgesamt verändert. Als Schwerpunkte der neueren Untersuchungen gelten in erster Linie die Identifizierung der potenziellen Lernschwierigkeiten sowie ihre Vorbeugung (vgl. Kleppin 2002:50), letztens Endes kann dank der Fehlererfassung geschlussfolgert werden, welches Ausspracheniveau erreicht wurde und woran noch zu arbeiten ist. Adäquate Aussprachefehler verschiedener Art begleiten nämlich den Lerner je nach der erzielten Kompetenz bei jeder Etappe seiner Lehre. Abhängig von der jeweiligen Phase und mit Rücksicht auf die Lernerperson sollen entsprechende Korrekturmaßnahmen getroffen werden, die in der Ausspracheschulung einen mündlichen Charakter haben, woraus auch alle Konsequenzen dieser Form resultieren. Nach Ehnert (1996:142) sollen die mündlichen Korrekturen grundsätzlich „sehr behutsam vorgenommen werden“, insbesondere auf der Lautebene, die mit der affektiven Ebene verbunden ist²¹⁷. Einerseits soll eine Korrektur effektiv sein und den Lerner auf die Abweichung aufmerksam machen, andererseits darf jedoch der Lerner nicht darunter leiden, indem er eine Berichtigung als persönliche Verletzung empfinden und dadurch nur demotiviert werden kann. Besonders erwachsene Lerner empfinden eine Korrektur als „Eingriff ins eigene Psychogramm“ (Górka 1998:20). „Phonetische Korrekturen sind heikel“ stellt nämlich Dieling (1996:49) fest und will damit sagen, dass der Phonetiklehrer sehr viel Fingerspitzengefühl aufbringen sollte. Kleppin/Königs (1991:293) verweisen direkt auf die Bedeutung der Lernerpersönlichkeit bei den Fehlerkorrekturen, belegen aber zugleich, dass sich die Korrekturen erstaunlicherweise nicht unbedingt negativ auf Lernerhemmungen auswirken müssen, wie man sich denken könnte. Viele besonders sprachbewusste Lerner erwarten sogar, dass sie im Falle eines Aussprachefehlers umgehend korrigiert werden (vgl. Blex 2001:139), da Fehlerberichtigung als Voraussetzung für weitere Lernfortschritte empfunden wird²¹⁸.

Nach Górka (1998:20) wird die Korrektur der Aussprachefehler „mit wachsender Deutschbeherrschung schwieriger und weniger aussichtsreich“. Ehnert (1996:142) bemerkt dazu, dass in solch einem Fall Sammelkorrekturen günstiger sind als Einzelkorrekturen vor der Gruppe, die „durch Selbst- und Fremdeinschätzung in der Lernergruppe gemildert werden“ (Ehnert 1996:142).

Bei Fehlerkorrektur muss der Lehrer mehrere schwierige Fragen beantworten, unter anderen in welchem Moment und wie er korrigieren soll²¹⁹. Soll der Lerner vielleicht nur einen Hin-

²¹⁷ Auch Moise (2007:8) verweist auf eine gewisse Einfühlung bei der Korrektur der Aussprachefehler, da Beherrschung neuer Hörmuster mit mehreren physiologischen und psychologischen Problemen verbunden ist.

²¹⁸ Zawadzka (2004:265) belegt mit Ergebnissen ihrer Untersuchungen, dass beinahe 97% der befragten Schüler eine mündliche und sofortige Korrektur als notwendig empfinden.

²¹⁹ Dieling (1997:49) bemerkt, dass neben verbalen Formen auch Mimik, Gestik und noch andere Verhaltensweisen des Lehrers als Hinweis auf begangene Aussprachefehler eingesetzt werden können.

weis auf seinen Fehler bekommen, so dass er eine Selbstkorrektur vornehmen könnte. Und schließlich kann man vielleicht unter Umständen einen Fehler verschweigen (vgl. Kleppin 2002:75)?

Überlegenswert wäre eine korrekturfreie Phase, wenn die Lerner dabei sind, neue Lautmuster erst zu beherrschen. Unseres Erachtens sollen sie damit eine Chance bekommen, nach einer erfolgten Lehreranweisung neue phonetische Erscheinungen auszuprobieren und allein damit fertig werden. Lediglich können die Lerner zum Ende dieser Einführungsphase erneut für die gegebene phonetische Erscheinung sensibilisiert werden. Sollten dem Lerner dagegen Aussprachefehler in der Automatisierungsphase unterlaufen, muss sofort eingegriffen werden, damit daraus keine falschen Angewohnheiten werden.

Zusammenfassend soll betont werden, dass trotz vieler Schwierigkeiten die Korrektur aus dem Ausspracheunterricht nicht weggedacht werden darf, da auch Aussprachefehler nicht von selbst verschwinden. Ganz im Gegenteil würden sie, ohne vorher korrigiert worden zu sein, nur fossilisieren. Die Fehlerkorrektur stellt daher einen integralen Bestandteil der Ausspracheschulung dar und soll eine Weiterentwicklung der Lerner ermöglichen. Der Lehrer muss einkalkulieren, dass *falsch* durch *richtig* nicht unbedingt sofort und für immer ersetzt wird. Aussprachekorrektur ist nämlich ein langwieriger Prozess und soll den Lerner auf jeder Lernetappe und bei jeder Übung als Anleitung und Ansporn zum korrekten Aussprechen begleiten.

4.5 Leistungsmessung in der Ausspracheschulung

Das Fremdsprachenlehren und somit auch die Ausspracheschulung soll, um Kriterien der Vollständigkeit eines didaktischen Prozesses zu erfüllen, eine Komponente der Kontrolle²²⁰ und Bewertung von Lernfortschritten einschließen. Jeder Lehrer sollte sich daher verpflichtet fühlen, neben allen anderen Sprachfertigkeiten und –fähigkeiten die „Ausspracheleistungen seiner Lerner zur Kenntnis zu nehmen und zu bewerten“ (Dieling/Hirschfeld 2004:46), was die Aufgabe der Leistungsmessung ist. Unter der Leistungsmessung²²¹ werden hier „jegliche Formen der Lernkontrolle, bezogen auf ein bestimmtes Curriculum mit festgelegten Lernzielen, verstanden“ (Vollmer 1991:222). Bei der Leistungsmessung sollen eine Objektivität, Validität und Reliabilität gesichert sein, woraus zu entnehmen ist, dass die Interpretation und Bewertung der Leistungen nicht von der Person des Lehrers abhängig sein sollte und der Test oder Prüfung einen von vornherein bekannten und bestimmten Aussprachebereich anbetreffen muss. Schließlich soll gesichert werden, dass die Bewertung bei gleichen Bedingungen und

²²⁰ Kotarbiński (1969, nach Zawadzka 1987:97) sah in jeder planmäßig durchgeführten Tätigkeit einen Kontrollfaktor als Garantie für ein erfolgreiches und effektives Handeln vor.

²²¹ Macht (1991:231) bemerkt zu Recht, dass im Mittelpunkt der Leistungsmessung nicht die Person des Lerners sondern ihr zielgerichtetes Verhalten stehen sollte.

Leistungen gleich ist (vgl. Heyd 1991:229)²²². Möchte man die mündlichen Äußerungen der Lerner zwecks Leistungsmessung bewerten, sollte man jeweils diese Äußerungen aufnehmen und durch mehrmaliges Abhören einer detaillierten Analyse unterziehen. Leider ist man dabei auf das Ohr des Lehrers angewiesen, wodurch sich leider eine bestimmte Subjektivität nicht vermeiden lässt. Optimal wäre es daher, wenn die Aufnahmen von einigen Lehrern abgehört oder mit spezieller Software notiert und bewertet werden könnten.

Funktionsmäßig sollen die Messung und auch Bewertung der Leistungen sowohl dem Lehrer als auch dem Lerner einen Aufschluss über die erfolgten Lernprozesse, die erfolgreich bewältigten phonetischen Probleme sowie über die noch bestehenden Ausspracheschwierigkeiten und mangelnden Kompetenzen (vgl. Vollmer 1991:222) geben. Darüber hinaus soll sich aus den Kontrollergebnissen für den Lehrer eine Schlussfolgerung ergeben, ob und inwieweit die angesetzten Lehrziele und –inhalte angemessen waren, so dass bei negativen Antworten eine Optimierung des Lehrens und Lernens vorgenommen werden könnte. Der Lerner soll dagegen durch Kontrolle seiner Leistungen zu einer besseren Selbsteinschätzung seiner Aussprachekompetenz befähigt werden (vgl. Mehlhorn 2006:229). Es soll für ihn eine durch Bewertung individuell ausgedrückte Mitteilung sein, wie seine Fortschritte eingestuft werden. Somit wäre abhängig von den erbrachten Resultaten zu erwarten, dass der zielorientierte Lerner angemessen darauf reagieren und in Kooperation mit dem Lehrer ein etwaiges Korrekturverfahren einleiten wird. Dem Lerner muss die Bewertung seiner Lernfortschritte immer mitgeteilt werden (vgl. Ehnert 1996:142), und zwar so, dass er sich zu einer Weiterarbeit an seiner phonetischen Kompetenz motiviert fühlen könnte.

Der Gegenstand der Leistungsmessung und Bewertung in der Ausspracheschulung divergierte in der Vergangenheit je nach dem, wie die Bewertungskriterien waren. Der Kontrolle sollen sowohl hör- als auch sprechphonetische Leistungen unterliegen, die in Form von Transkription, Markierung und Notierung der gehörten Äußerungen sowie durch Nachsprechen, Nacherzählungen und andere Sprechformen geprüft werden können (vgl. Dieling 1996:46). Bei ihrer Durchführung können Faktoren berücksichtigt werden, die sowohl lerner- als auch situationsbezogen sind. Dieling/Hirschfeld (2004:44) schlagen dazu folgende Kriterien vor:

²²² Als weitere Eigenschaften eines Testverfahrens nennt Heyd (1991:229) den Ökonomie-, Normierbarkeits- und Nützlichkeitsfaktoren.

Tabelle 4-2: Kriterien der Fehlerbewertung nach Dieling/Hirschfeld

Pos.	Kriterium	Ja	evtl.	nein
a)	Annäherung an den Aussprachestandard			
b)	Schweregrad der Abweichungen			
c)	Fehlerzahl			
d)	Gesamtbild der Sprachausbildung			
e)	Lernetappe / Sprachstand			
f)	Alter			
g)	Muttersprache			
h)	Klassensituation			
i)	Individuelle Fähigkeiten			
j)	Motivation			
k)	Verhältnis Lehrer – Schüler			
l)	Toleranz des Lehrers			
m)	Eigene Ausspracheprobleme			

Rausch/Rausch (2000:68) konzentrieren sich dagegen auf reine Ausspracheleistungen und verbinden die Bewertung mit der Fehlernotierung und Fehleranalyse, in der sehr detailliert einzelne Fehlerarten geschildert werden, was folglich eine Grundlage für die Bewertung und Leistungsmessung darstellen sollte (vgl. auch Zawadzka 1987:47).

Mit der Leistungsmessung und Bewertung ist ein altes Problem der Benotung²²³ verbunden, das wohl jeden Lehrer belastet. Da jedoch jegliche Kritikart der Aussprachekompetenz wie ein Eingriff in die Lernerpsyche empfunden werden kann, sollen die Phonetiklehrer in der Hinsicht mit viel Nachsicht und vor allem motivierend vorgehen²²⁴. Wenn unbedingt Noten vergeben werden sollten, so „scheinen die Worturteile wirksamer als Zensuren zu sein“ (Dieling 1996:49) und das Bewertungsverfahren soll in einer angstfreien und möglichst freundlichen Atmosphäre verlaufen. Ansonsten geht man das Risiko ein, den Lerner zu entmutigen und die Ausspracheschulung mit einem früh eingetretenen Fossilierungseffekt abzuschließen.

4.6 Fazit

Wie aus den obigen Ausführungen klar hervorgeht, sind manche negativen Prozesse und Erscheinungen im Fremdsprachenlernen, die mit der Beherrschung der phonetischen Komponente verbunden sind, als notwendiges Übel einzukalkulieren und zu betrachten. Die Ausspracheprobleme sind zwar - wie oben geschildert - eines unterschiedlichen Ursprungs, als wichtigste Fehlerquelle sind aber bestimmt muttersprachliche Einflüsse und der damit zusammenhängende negative Transfer anzusehen. Der besondere Status der Aussprachefehler besteht darin, dass die muttersprachlichen Lautmuster und Lautstrukturen nicht nur mental,

²²³ Die Benotung stellt ein Sonderproblem dar, auf das jedoch in der vorliegenden Abhandlung nicht eingegangen wird. Zu den Kriterien und Prinzipien der Benotung siehe Aebli 1993:396ff.

²²⁴ Dieling (1997:49) vertritt die Meinung, dass bei der Leistungsmessung eher Positivbewertung überwiegen sollte. Es soll damit bezweckt werden, den Lerner zu motivieren und aktivieren und nicht zu Verstummen zu bringen.

wie es bei semantischen oder syntaktischen Strukturen der Fall ist, sondern auch noch zusätzlich artikulatorisch gefestigt sind und dadurch zu besonders hartnäckigen Ausspracheabweichungen beitragen (vgl. Storch 1999:104). Eine Teilverantwortung dafür ist bestimmt den mangelnden auditiven Fähigkeiten beizumessen, direkt sind aber für die Ausspracheabweichungen individuelle Fehlleistungen des Sprechapparates verantwortlich, der infolge einer störenden Wirkung der muttersprachlichen Angewohnheiten nicht imstande ist, fremdsprachliche Artikulationsmuster zu realisieren. Wenn man nun all diese Gegebenheiten zwar als unerwünscht aber zugleich unvermeidbar annimmt, sollten Maßnahmen getroffen werden, die ermöglichen würden, Fehlererscheinungen zu erfassen, ihre Ursachen zu explizieren und Aussprachefehler zu evaluieren. Letzten Endes soll eine Fehlertherapie angeordnet werden, die den Lerner den Fehlermechanismus verstehen sowie alle möglichen Ausspracheabweichungen eliminieren lässt. Von der auf diese Art und Weise durchgeführten Fehleranalyse dürfte schließlich erwartet werden, dass das ganze Analyse- und Fehlertherapieverfahren optimal und ökonomisch verläuft und der Lerner bei einem bestimmten Aufwand maximal viel Nutzen davontragen kann. Im folgenden Kapitel wird daher ein Versuch angestellt, solch eine ökonomisch optimale Aussprachequalitätsanalyse mit Hilfe des bekannten Pareto-Prinzips vorzunehmen.

5. ERMITTLUNG DER AUSSPRACHESCHWERPUNKTE MIT HILFE DES PARETO-PRINZIPS

5.1 Problemstellung

Als Ziel der Ausspracheschulung für fortgeschrittene DaF-Lerner und somit auch für die Germanistikstudenten wird, wie im Kapitel 3.5.3 erörtert wurde, in der Regel eine Aussprachequalität vorge setzt, die der 4. Kompetenzstufe von Kelz (1976:30) entspricht (siehe Kapitel 3.5.3). In Einzelfällen erreichbar, meistens aber weniger realistisch scheint das Niveau der 5. Kompetenzstufe von Kelz zu sein, das für alle fortgeschrittenen DaF-Lerner als Endziel gelten sollte:

„Die Lernenden streben an, Muttersprachler bis hin zu Dialektsprechern phonetisch zu verstehen und selbst an ihrer Aussprache nicht als Fremdsprachler erkannt zu werden.“ (Dieling/Hirschfeld 2004:24.)

Auch Morciniec/Prędotą (2005:22) bestimmen eigene vier Kompetenzstufen für den Ausspracheunterricht und sind der Meinung, dass „uzyskanie pełnej kompetencji percepcyjnej i maksymalne zbliżenie się do obcej normy ortofonicznej w zakresie produkcji“ zum Ziel der Germanistikstudenten und der zukünftigen Deutschlehrer werden sollte.

Laut der üblichen bekannten Curricula für das Germanistikstudium sowohl an den Universitäten als auch an den Fremdsprachenkollegs oder Fachhochschulen wird die Ausspracheschulung innerhalb von 2 bis 4 Semestern realisiert, während derer alle phonetischen Komponenten bearbeitet werden. Aus der Lehrpraxis geht jedoch oft klar hervor, was auch im Kapitel 3.9 festgestellt wurde, dass nicht alle Studenten oder Absolventen die gewünschte Aussprachefertigkeit in gleichem Maße beherrschen, obwohl der Phonetikkurs sämtliche Aspekte der deutschen Aussprache abdeckt. Infolge individueller Unterschiede, verschiedener Motivation sowie objektiver Umstände (siehe Kapitel 2.5) kommt es immer wieder vor, dass die Aussprache des einen oder anderen Studenten auch nach dem absolvierten Phonetikkurs von dem angesetzten Ziel wesentlich abweicht und bei den Muttersprachlern den Eindruck eines fremden Akzents erweckt, was selbstverständlich als unerwünscht angesehen wird und einer Korrektur bedarf. Selbst wenn der Lerner bereits gut kommunizieren kann, fällt er immer noch wegen mangelnder Aussprachequalität als Ausländer auf, denn „fremder Akzent summiert die Ausspracheabweichungen vom Standard, die den Sprecher als Ausländer, als Fremden identifizieren lassen“ (Dieling 1996:21). Und eben die Aussprachequalität sowie Qualitätsmängel stehen in Zentrum unserer Untersuchungen.

In der Wirtschaft werden bereits seit vielen Jahren verschiedene sog. Qualitätsmanagementsysteme²²⁵ eingeführt, die eine qualitative Verbesserung von Produkten, Produktionsprozessen oder Leistungen zum Ziel haben und dadurch den Erwartungen und Anforderungen der Kunden entsprechen sollten. Analog dazu kann der Fremdsprachenunterricht wie ein Produktionsprozess betrachtet werden, dessen Kunden – Fremdsprachenlerner – ein Qualitätsprodukt, also Sprachkönnen auf hohem Niveau erwerben wollen. Man spricht in dem Zusammenhang direkt über Qualitätsmanagement im Sprachunterricht und sieht seine Anwendung in einer „kriteriengeleiteten Strukturierung und Evaluation der Sprachlehre, die weitestgehend von den Lehrkräften selbst gesteuert und gegebenenfalls extern begleitet wird“ (Roche 2008:218)“. Die Einführung eines Qualitätsmanagements hat zum Ziel, den festgestellten Ist-Zustand mit dem angestrebten Soll-Zustand zu vergleichen, um – falls Differenzen auftreten – Korrekturmaßnahmen vorzunehmen (vgl. Witt 2007:102). Somit sollen im Sprachunterricht wie in jedem anderen Bereich der menschlichen Aktivitäten spezifische Instrumente für die Qualitätsmessung (vgl. Pirntke 2009:120) eingesetzt werden. In der Fremdsprachendidaktik sind bisher solche Instrumente für die Umsetzung der oben genannten Ziele bekannt wie Projekte, Portfolios, Lehrer- und Lernerfragebögen, Elternbefragungen oder Spezialhausaufgaben (vgl. Roche 2008:218) usw. In der Betriebswirtschaft wird als eines solcher Instrumente für die Fehlerauswertung und folglich für die Qualitätssicherung sowie Optimierung des menschlichen Handelns das Pareto-Prinzip angesehen, das überall dort Anwendung findet, wo Qualitätsprobleme auftreten, Prioritäten gesetzt werden müssen und Wichtiges vom Unwichtigen unterschieden werden sollte. Auch phonetische Fehler als unerwünschte Abweichungen lassen sich, wie im Folgenden aufgezeigt wird, wie Qualitätsprobleme der Ausdrucksebene betrachten, die auf die im Kapitel 4.0 erörterten Ursachen zurückzuführen sind. Folglich soll also durch Einsatz des Pareto-Prinzips versucht werden, auf phonetische Schwerpunkte für die Verbesserung und Sicherung der Aussprachequalität der polnischen fortgeschrittenen DaF-Lerner zu verweisen.

5.2 Das Pareto-Prinzip

Man muss seine 20% entdecken, um sich um 80% verbessern zu können – lautet das nach dem italienischen Philosophen und Ökonomen, Vilfredo Pareto, benannte Pareto-Prinzip und wird als ein Instrument überall da eingesetzt, wo es darauf ankommt, das quantitative Verhältnis zwischen negativen Erscheinungen und den sie auslösenden verantwortlichen Faktoren (Ursachen) festzulegen sowie den letzteren eine adäquate Bedeutung beizumessen. Die 20/80-

²²⁵ Der Begriff Qualitätsmanagement kommt aus der Industrie, wo alle Mittel eingesetzt werden, um relativ kostengünstig gute Warenqualität zu liefern (vgl. Blanckenburg 2005:85).

oder 80/20-Regel, wie das Pareto-Prinzip auch anders genannt wird, lässt uns feststellen, dass eine relativ kleine Anzahl der bewerteten Elemente sehr viel zum Gesamtwert der Menge beiträgt und der meiste Teil der Elemente relativ wenig am Gesamtwert beteiligt ist (vgl. Ward 1995:106), d.h. „bardzo niewielka liczba zdarzeń (te przysłowiowe 20%) decyduje o 80% efektów, podczas gdy cała reszta 80% zdarzeń odpowiada za pozostałe 20% efektów“ (Obłój 1994:159), was sich auf folgende Weise graphisch darstellen lässt:

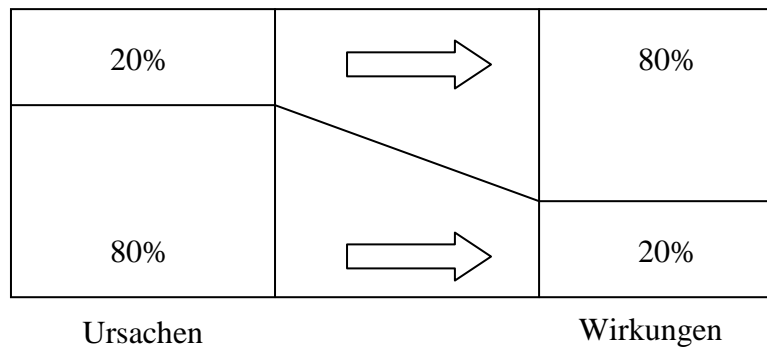


Abb. 5-1, Verteilung der Ursachen und der aus ihnen resultierenden Wirkungen

Gemäß dem Pareto-Prinzip wird beispielsweise 80% der wichtigen Tagesarbeit innerhalb von 20% der Tageszeit erledigt. Für die restlichen 20% der Arbeit braucht man also die 80% der Tageszeit. Die 80/20-Verteilung findet überall dort die Anwendung, wo auch negative Erscheinungen mit höchst unerwünschten Folgen durch Ursachen mit relativ niedriger Frequenz ausgelöst werden. Die Kenntnis dieser Regel lässt uns beispielsweise ermitteln, worauf wir unsere Aufmerksamkeit lenken sollten, um durch Fehlerbeseitigung die Handlungseffektivität oder Produktqualität zu steigern. Da das Pareto-Prinzip auf eine Disproportionalität hinweist, so wird zum Ziel gesetzt, das ungünstige Verhältnis so zu wenden, dass mit 20% Einsatz an der richtigen Stelle mindestens 80% der Aufgaben bewältigt werden oder - mit anderen Worten gesagt - mit weniger Aufwand mehr Erfolg erzielt wird.

Darüber hinaus ermöglicht die Regel von Pareto, Input und Output kritisch zu betrachten und zu erkennen, dass es keine automatische 1:1-Beziehung zwischen Ursache und Fehler gibt. Schließlich lässt sie konstatieren, dass oft nur wenige Faktoren in der Tat wichtig sind, auch wenn noch eine Vielzahl anderer Faktoren mitspielt.

Das 80/20-Verhältnis ist keineswegs konstant und variiert unterschiedlich je nach dem, wie sich die Intensität einer gegebenen Erscheinung gestaltet. Obłój (1994:159) nennt z. B. die Verteilungen 90/10 oder 70/30, was ein Nachweis dafür ist, dass die entscheidenden Faktoren, die für das Endergebnis ausschlaggebend sind, zwischen 10 und 30% des Gesamtaufwands schwanken. Das Verhältnis kann durchaus z. B. auch 15/75 oder 33/90 betragen. Auf keinen

Fall muss die Summe beider Zahlen automatisch 100 ergeben, da man immer zwei verschiedene Datensätze betrachtet. Von Bedeutung ist, dass zwischen Ursache und Wirkung eine sehr unausgewogene Verteilung und Missverhältnis bestehen.

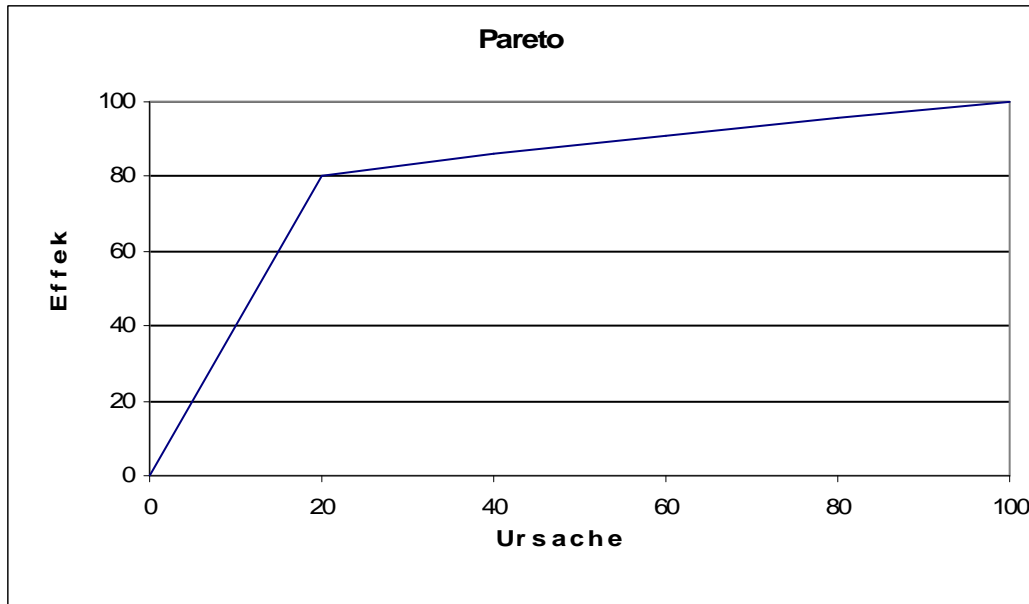


Abb. 5-2, Einfluss der Ursachen auf den Endeffekt

Laut einer statistischen Normalverteilung könnte erwartet werden, dass eine bestimmte Wirkung in der Regel mengen- und bedeutungsgemäß auf eine Ursache folgt, d.h. 50% des Effektes auf 50% der Ursachen zurückzuführen sind. Daher sind wir bemüht, die auftretenden Aussprachefehler einer statistischen Analyse zu unterziehen, um uns folglich den mit diesen Fehlern zusammenhängenden phonetischen Komponenten zuzuwenden. Mit Hilfe des Pareto-Prinzips wollen wir nämlich ermitteln, was für eine quantitative Abhängigkeit zwischen der Fehlerquote und der untersuchten Aussprachekomponente besteht.

Gemäß der obigen Ausführung sind wir nun bemüht, ausführlich zu überprüfen, ob etwa 80% sämtlicher Aussprachefehler an Komponenten begangen werden, die eine etwa 20%-ge Vorkommenshäufigkeit aufweisen. Die restlichen 20% der Fehler würden dann auf die übrigen 80% der Komponenten entfallen. Demzufolge wäre anzunehmen, dass das sprachliche Verhalten auf der phonetischen Ebene der Pareto-Verteilung unterliegen würde und die Ausspracheschulung sich dementsprechend so optimieren ließe, dass auf die relevanten Ursachen für Aussprachefehler hingewiesen und an ihnen intensiver gearbeitet werden sollte, um im Endeffekt die Erscheinung eines fremden Akzents möglichst zu minimieren.

5.3 Untersuchungsgegenstand

In den Kapiteln 4.3.1 und 4.3.3 wurde festgestellt, dass Verantwortung für die erfolgreiche Kommunikation im Wesentlichen die suprasegmentale Komponente einer Sprache trägt, denn mit Hilfe der prosodischen Merkmale Intentionen, Absichten, Emotionen und andere sprecherbezogene Informationen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Stock 1999:14). Folglich sind wir zu dem Schluss gekommen, dass die segmentale Komponente dagegen fast ausschließlich über die Aussprachequalität entscheidet²²⁶, was den Bereich unserer weiteren Erwägungen auf Vokale und Konsonanten einschränken lässt und zum Ansatzpunkt einer weiteren Untersuchung wird.

Im Falle der prosodischen Merkmale kann nämlich von einem Fehler nur dann die Rede sein, wenn die Sprecherabsicht mit einer konkreten Realisierung nicht übereinstimmt und somit sind z.B. Satzakzent- oder Intonationsabweichungen kaum als objektive Aussprachemängel anzusehen. Auch für Zachrias (1967:90) stellt die Intonation eher eine Interpretationsfrage als Verstoß gegen die Aussprachenorm dar²²⁷. Es lässt sich auch ohne Weiteres beobachten, dass die intonatorischen Probleme, also mangelnder Melodieverlauf, falsche Pausensetzung und Gliederung in Syntagmen, unnatürliche Satzakzentuierung besonders bei den DaF-Anfängern verstärkt auftreten, während fortgeschrittene Lerner weniger Schwierigkeiten mit der suprasegmentalen Komponente zu haben scheinen. Unserer Meinung nach hängt es mit einer allgemein zunehmenden Sprachkompetenz zusammen. Je fließender die Sprechweise ist, desto einfacher scheint die Realisierung der Gliederung in Syntagmen, Pausensetzung sowie Satzakzentuierung und Satzmelodie zu sein. Die Aussprachefehler im segmentalen Bereich sind hingegen in dieser Hinsicht eine fest verankerte Erscheinung und lassen sich im gleichen Maße sowohl bei phonetisch untrainierten Anfängern als auch fortgeschrittenen Lernern in gesprochenen sowie vorgelesenen Texten feststellen, da sie auf die Fehlleistung des Sprechapparats (vgl. Sikorski 2002:48) und nicht auf falsche Interpretation²²⁸ bezogen sind. Die segmentalen Aussprachefehler weisen also einen absoluten Charakter auf, stellen in der Regel eine Konstante dar und sind kontext- und situationsunabhängig, während die prosodischen Mängel, die oft mit den korrekten Äußerungen alternieren, eher relativer Natur sind.

Wenn folglich bei einem fortgeschrittenen Deutschlerner fremder Akzent festgestellt wird, so wird es sich in erster Linie auf eine fehlerhafte Realisierung der deutschen Konsonanten oder

²²⁶ siehe Kapitel 4.2.3

²²⁷ Nach Görka (1998:113) werden die Fehler im prosodischen Bereich vor allem beim Vorlesen und viel seltener beim Sprechen begangen, was auch von der Relativität der Aussprachefehler im prosodischen Bereich zeugen kann.

²²⁸ Manche Sprachdidaktiker sind der Meinung, dass die falsche Aussprache eines Lautes auf mangelnde Hörfähigkeit zurückzuführen ist, d.h. der Lerner, der den Laut nicht richtig hört, kann ihn auch nicht wiederholen. Es stimmt soweit, aber man stellt zugleich fest, dass es Lerner gibt, die zwar fremdsprachliche Laute hörphonetisch identifizieren können, trotzdem aber nicht imstande sind, diese Laute auszusprechen.

Vokale und weniger auf prosodische Eigenschaften beziehen²²⁹. Diese Erscheinung des fremden Akzents verbinden wir des Weiteren, weil sie als eine qualitative Störung der Ausdrucksebene zu betrachten ist, mit der Aussprachequalität, die mit Hilfe der gewählten Untersuchungsmethode analysiert werden sollte.

Morciniec/Prędoła (2005:23) bemerken interessanterweise, dass es im Deutschen Laute gibt, die statistisch gesehen relativ selten vorkommen, woraus sich Schwierigkeiten mit ihrer Festigung und somit größere Ausspracheprobleme ergeben. So wird also unser Interesse den Quantität-Relevanz-Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachlauten und den ihnen entsprechenden Aussprache Fehlern gelten. Es wird auch untersucht, in wieweit sich die Ausspracheschulung in Bezug auf eventuelle Disproportionalitätsverhältnisse zwischen Lautfrequenz und Fehler optimieren lässt und sich dadurch im Endeffekt auch die Aussprachequalität verbessern kann.

Die statistischen Untersuchungen des deutschen Lautsystems weisen nach, dass die Vorkommenshäufigkeiten der einzelnen Vokale und Konsonanten sehr differenziert sind²³⁰. Die beiden großen Lautgruppen stehen nämlich nicht in einem 50:50-Verhältnis zueinander (vgl. Meier 1978:249). Somit wird auch unsere Wahl, was den weiteren Untersuchungsgegenstand anbelangt, zwischen Vokalen und Konsonanten nicht nur hinsichtlich der phonetischen Funktion und Relevanz, sondern auch aufgrund der statistischen Frequenz getroffen. Während die konsonantischen Phoneme 61,3% aller deutschen Phoneme betragen, liegt die Vorkommenshäufigkeit der Vokale bei 38,7%. (vgl. Meier 1978:249), was auch, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich ist, dem Pareto-Prinzip durchaus entspricht:

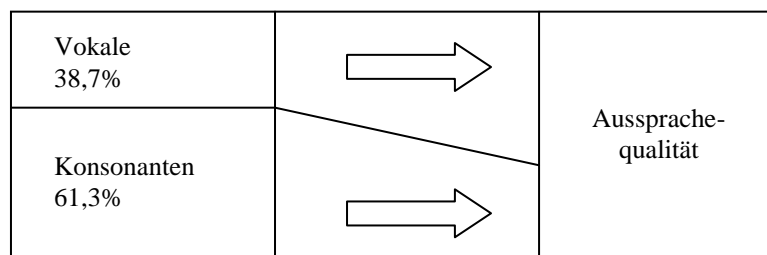


Abb. 5-3, Disproportionalität in der Vorkommenshäufigkeit zwischen Vokalen und Konsonanten

Von den beiden Lautgruppen bilden die Vokale darüber hinaus unter den deutschen Sprachsegmenten zwar eine kleinere aber nicht weniger relevante Gruppe. Ganz im Gegenteil, als Wortakzent- und Silbenträger sind sie für den Rhythmus und Sprachmelodie der Sprache von höchster Bedeutung, woraus sich auch ihr besonderer Status ergibt. Diese außerordentliche Funktion der Vokale kann sich, wie somit erwartet werden darf, auf eine besondere Art und

²²⁹ Innerhalb der suprasegmentalen Komponente haben lediglich Wortakzentfehler einen absoluten Charakter, da eine falsche Wortbetonung sofort als Fehler erkannt wird.

²³⁰ vgl. dazu Kohler (1995:222) – Lauthäufigkeiten innerhalb des Kieler Lexikons.

Weise auf die Aussprachequalität auswirken, wenn sie auch einen bedeutenden Anteil an der globalen Summe von Aussprache Fehlern aufweisen.

In unserer weiteren Analyse wenden wir uns also den deutschen Vollvokalen und zugleich Monophthongen²³¹ hin, als denjenigen Lauten, die die Sonderfunktion als Akzentträger ausüben können, und nehmen folglich als ein Ausgangs- und Stützpunkt zugleich die Lautstatistik von Kohler (1995:222) an²³², aus der resultiert, wie oft die einzelnen vokalischen Phoneme in deutschen Texten auftreten.

Tabelle 5-1, Phonemhäufigkeit innerhalb der Vokale in %

/ə/	31,89	/ɑ:/	4,26	/y:/	1,24
/ɪ/	10,36	/i:/	3,49	/ɛ:/	1,11
/a/	9,49	/e:/	3,18	/ɔø/	0,91
/ɛ/	8,77	/ɔ/	2,99	/ø:/	0,66
/ʊ/	6,62	/ao/	2,37	/œ/	0,37
/ae/	4,79	/u:/	1,80		
/o:/	4,37	/ʏ/	1,33		

(Quelle: Kohler 1995:222)

Wie aus dem Obigen klar hervorgeht, stellt das schwachtonige /ə/ fast ein Drittel und das kurze offene /œ/ weniger als 0,5% aller Vorkommensfälle dar, was von einer äußerst hohen Frequenzdisproportionalität innerhalb der Vokale zeugt. Daher soll folglich untersucht werden, inwieweit die einzelnen ausgesonderten Vokale an der Gesamtsumme der Fehler beteiligt sind sowie für die Aussprachequalität und den Eindruck des fremden Akzents Verantwortung tragen.

²³¹ Wegen der relativ wenigen Ausspracheprobleme, die mit den deutschen Diphthongen zusammenhängen, lassen wir diese Gruppe von Vokalen außer Acht.

²³² Die Untersuchungen am Kieler Lexikon, das einen Wortschatz von 23 985 Wörtern²³² umfasst, ließen Kohler die Vorkommenshäufigkeiten der 22 Konsonanten und 19 deutschen Vokale zusammenstellen. Eine Basis für das Kieler Lexikon stellte dagegen die Sammlung der Wortformen aus dem EDV-Korpus der Tageszeitung „die Welt“ dar, das wiederum aus einer repräsentativ erhobenen Stichprobe von 2,5 Millionen laufenden Wörtern entstanden ist (vgl. Kohler 1995:150). Dieses Korpus wurde folglich um die Ergebnisse der Forschungsgruppe LIMAS ergänzt, damit auch wichtige Wortformen wie z.B. zweite Person der Verb- und Pronominalflexion vertreten sind. Das aus beiden Korpora entstandene Gesamtlexikon wurde mit Hilfe einer automatischen Graphem-Phonem-Übersetzung in eine phonetische Transkription überführt und manuell korrigiert. Aus dem so transkribierten und für den deutschen Wortschatz repräsentativen Korpus ergibt sich eine Lautstatistik, die die Vorkommenshäufigkeiten aller deutschen Vokale und Konsonanten erfassen lässt.

5.4 Hypothese

In den seit Jahren zur Verfügung stehenden Phonetikkursen wird ungefähr ein gleiches Quantum des Übungsmaterials und eine gleiche Übungsintensität²³³ für alle Segmente angeboten (vgl. Szulc 1969; Tertel 1971; Domińczak 1988; Frey 1995; Stock/Hirschfeld 1996; Kaunzner 1997; Sikorski 2006), ohne ihre spezifischen Quantität-Relevanz-Zusammenhänge zu berücksichtigen. Implizit und intuitiv kann jedoch beinahe jeder Deutschlehrer auf Laute verweisen, die dem polnischen Lerner besonders schwer fallen und auch auf solche, die weniger oder gar keine Schwierigkeiten bereiten (vgl. Morciniec/Prędoła 2005:23). Explizit hat Ortman (1978:62) in seiner Bearbeitung „*Lernschwierigkeiten in der deutschen Aussprache*“ bereits in den 70er Jahren Laute ermittelt, mit denen DaF-Lerner mit unterschiedlichen Ausgangssprachen Ausspracheprobleme haben. Auch polnische DaF-Lerner stoßen Ortman nach auf gewisse schwierige Laute²³⁴ im Deutschen. Infolge einer Umfrage, die unter den DaF-Lehrern durchgeführt wurde, sowie aufgrund der sich daraus ergebenden statistischen Berechnungen wurden den deutschen Vokalen, die für die polnischen Lerner problematisch erscheinen, prozentuale Werte wie in der Tabelle 5-1 zugeordnet. Aus dieser Aufstellung geht klar hervor, dass den polnischen Schülern relativ große Schwierigkeiten grundsätzlich diejenigen Vokale bereiten, die dem Polnischen fremd sind, obwohl auch innerhalb dieser Gruppe der Schwierigkeitsgrad zwischen 71,4% bei [ɑ:], [ɛ:] und 100% bei [o:], [e:] oder [ø:] schwankt. Die für die polnischen DaF-Lerner einfachsten Vokale sind Ortman nach [a], [ɛ], [ə] und [ɪ], zu den schwierigsten zählen dagegen [o:], [e:], [œ] und [ø:]. Relativ schwer fallen den Polen darüber hinaus [y:] und [ʏ] oder [u:], was im Grunde genommen jeder erfahrene Deutschlehrer auch bestätigen kann.

²³³ Da die Autoren der Lehrwerke sowie Fachlehrwerke für Phonetik keine Anweisungen zu der Intensität und Volumen der Ausspracheübungen zu den einzelnen Schwerpunkten angeben, ist anzunehmen, dass es den Lehrern überlassen bleibt, wie intensiv die einzelnen phonetischen Komponenten geübt werden sollten. Im Falle der erfahrenen DaF-Lehrer dürfte es wohl kein Problem sein. Den jüngeren Lehrern könnte man jedoch die Arbeit wesentlich erleichtern, wenn man sie auf solche Schwerpunkte verweisen würde.

²³⁴ Ende der 60er Jahre begannen K. Braun und W. D. Ortman unter der Mitwirkung von G. Hoffmann-Kadar Arbeiten an Fragebogen, die zwecks Festlegung der ausspracheschwierigen Laute von Deutschlehrern aus ca. 70 Ländern ausgefüllt wurden. Die Umfrage ließ typische Fehler der Deutschlerner mit etwa 60 verschiedenen Ausgangssprachen erfassen. Die befragten Lehrer sollten auf folgende Frage antworten: „Ist Laut X ein Lernproblem / kein Lernproblem?“ (Ortman 1976:V). Solch eine binäre Fragestellung ließ eindeutige Antworten gewinnen, die nach statistischer Auswertung in konkrete Zahlenergebnisse in % zusammengestellt wurden.

Tabelle 5-2: Ausspracheschwierige Vokale nach Ortman (1976:62)

Pos.	Vokale in Computerumschrift nach Ortman	Vokale in API-Umschrift	Schwierigkeitsgrad in [%]
1	/I1/	i:	85,7
2	/I/	ɪ	42,9
3	/Y1/	y:	85,7
4	/Y/	ʏ	85,7
5	/E1/	e:	100,0
6	/E/	ɛ	14,3
7	/E2/	ɛ:	71,4
8	/Q1/	ø:	100,0
9	/Q/	œ	100,0
10	/ð/	ə	42,9
11	/ðR/	ɐ	71,4
12	/A/	a	14,3
13	/A1/	ɑ:	71,4
14	/O/	ɔ	---
15	/O1/	o:	100,0
16	/U/	ʊ	---
17	/U1/	u:	85,7

Berücksichtigt man zugleich die oben vorgestellten statistischen Ergebnisse von Kohler (siehe Tabelle 5-1) für die „schwierigen“ Vokale von Ortman, so kann man ersehen, dass sie relativ selten in deutschen Texten auftreten. Das lässt uns wiederum vermuten, dass auch diesmal die Pareto-Regel erfüllt wird, denn die 7 schwierigsten Vokale, für die Ortman einen Schwierigkeitsgrad von über 85% festgestellt hat, weisen eine Gesamtfrequenz von nur 14,64% auf:

Tabelle 5-3, Vorkommenshäufigkeiten der schwierigen Vokale von Ortman

Vokal	/i:/	/y:/	/ʏ/	/e:/	/ø:/	/œ/	/o:/
VH in % nach Kohler	3,49	1,24	1,33	3,18	0,66	0,37	4,37

Nun wäre aber interessant zu wissen, was leider bei Ortman's Untersuchung nicht ergründet wurde, wie die von ihm ausgesonderten Vokale prozentual gesehen an einer Gesamtfehlerzahl beteiligt sind und dadurch die Aussprachequalität beeinflussen. Daher soll ermittelt werden, in wieweit die Aussprachefehler einer Disproportionalität unterliegen und wie man ein

eventuelles Missverhältnis zwischen dem Fehler und seiner Frequenz für die Effizienzsteigerung in der Ausspracheschulung und somit für die Verbesserung der Aussprachequalität nutzen könnte. All diese Überlegungen lassen uns eine Hypothese formulieren, dass es gewisse Ausspracheschwerpunkte (vokalische Phoneme) gibt,

- 1) die für die Erscheinung des fremden Akzents besonders stark verantwortlich sind und deswegen mehr Arbeitsaufwand seitens der Lerner verlangen, da sie häufiger falsch ausgesprochen werden,
- 2) und die zugleich einer deutlichen Frequenzdisproportionalität unterliegen, d.h. viel seltener vorkommen als diejenigen Sprachlaute, die weniger Ausspracheprobleme bereiten.

Es wird also vermutet, dass die meisten Aussprachefehler von der Frequenz her an einem relativ engen Lehrstoff begangen werden. Zu diesem Zweck wird mit Hilfe des oben erwähnten Pareto-Prinzips eine Untersuchung angestellt, die Aufschluss darüber geben sollte, welche Vokale des Deutschen - statistisch gesehen – am häufigsten fehlerhaft realisiert werden und durch welche Vorkommenshäufigkeit sie gekennzeichnet sind.

Die Daten aus der Tabelle 5-3 lassen vermuten, dass die Aussprachequalität der polnischen DaF-Lerner eben unter den von Ortmann ausgesonderten schwierigen Vokalen leiden wird und die Pareto-Regel in diesem Fall folgenderweise auszusehen hat:

Schwierige Vokale VH – 14,64%	➔	?
Sonstige Vokale 85,36%	➔	?
Vorkommenshäufigkeit		Aussprachefehler

Abb. 5-4, Anteil der schwierigen Vokale an Aussprachefehlern

Gemäß der aufgestellten Hypothese müsste nun ermittelt werden, wie der tatsächliche prozentuale Anteil dieser Vokale an der Summe der durch polnische Lerner begangenen Fehler beträgt, was im Folgenden am erstellten Korpus von Einzelsätzen sowie an einem statistisch repräsentativen Text vorgenommen wird.

Weiß man beispielsweise, dass eine Gruppe von Lauten zwar seltener vorkommt, jedoch zugleich einen höheren Anteil an der globalen Fehlersumme hat, so müsste diesen Lauten eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Einen umgekehrten Fall werden wir dann

haben, wenn Laute zwar relativ häufig auftreten, aber einen relativ niedrigen Fehleranteil aufweisen. Solchen Lauten dürfte dann wiederum weniger Zeit geschenkt werden.

5.5 Untersuchungskorpus und die Untersuchungspersonen

Weil unsere Untersuchung in zwei Etappen verlief, bestand auch unser Untersuchungskorpus aus zwei verschiedenen Datensätzen, die für zwei verschiedene Untersuchungszwecke analysiert wurden. Im ersten Fall handelte es sich um 50 kontextlose Einzelsätze (siehe Kapitel 5.6), die unter dem Gesichtspunkt der Anwesenheit aller deutschen Vollvokale erstellt wurden. Eine durchschnittliche Auftretensfrequenz beträgt 25, wobei die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Phoneme zwischen 13 und 31 schwankt. Ziel der Analyse war es, die in den vorgelesenen Sätzen auftretenden Vokale unter dem Gesichtspunkt des Schwierigkeitsgrades auszuwerten. Die festgestellten Ausspracheabweichungen an den einzelnen Vokalen wurden folglich ihren statistischen Vorkommensfrequenzen gegenübergestellt, um einen Quotienten zwischen Fehler und Frequenz zu erfassen. Die so gewonnenen Schwierigkeitsquotienten der Vokale werden dann mit den Ergebnissen von Ortmann verglichen und folglich im zweiten Teil der Untersuchung eingesetzt.

Im zweiten Untersuchungsteil wurden die Probanden beim Vorlesen eines repräsentativen deutschen Textes aufgenommen und die Aufnahmen wurden dann einer Qualitätsanalyse unterzogen. Der Text unter dem Titel *„Rauchen - ein ernstes Problem unserer Gesellschaft“* (siehe Anhang) besteht aus 120 Wörtern und entspricht im Wesentlichen den statistischen Ergebnissen von Kohler (1995:222), so dass er in Bezug auf seine Lautstatistik als ein Durchschnittstext des Deutschen angesehen werden kann (siehe Tabelle 5-9). Diesmal wurden jedoch die Ausspracheabweichungen der globalen Fehlersumme im ganzen Text zwecks Vermessung der Aussprachequalität gegenübergestellt.

Als Untersuchungspersonen galten die Studenten des 1. Jahrgangs der Fachrichtung Deutsch der Koninger Fachhochschule, die in der Regel gleich nach dem Abitur das Germanistikstudium aufnehmen. Vereinzelt waren es Studenten, die einen Aufenthalt in Deutschland hinter sich hatten. Meistens waren es aber ehemalige Schüler der Allgemeinbildenden Oberschulen, wo Deutsch als 1. oder 2. Fremdsprache unterrichtet wird. Ein Bild eines durchschnittlichen Probanden bezüglich ihrer phonetischen Bewusstheit ließ sich aus einer Umfrage ableiten, die unter den Studenten zum Anfang des Phonetikkurses seit über 5 Jahren durchgeführt wird. Der Fragebogen (siehe Anhang) enthielt sowohl offene als auch geschlossene Fragen, die anonym beantwortet wurden und ein Wissen zum Thema Aussprache erfassen ließen. Fast alle Probanden (96%) betonten die Bedeutung der phonetischen Kompetenz, gestehen aber zugleich, in ihrer Schulzeit keine Ausspracheübungen gemacht zu haben (88%). Es ist auch

nicht verwunderlich, dass sie auf keine oder gerade nicht die wichtigsten Schwerpunkte der deutschen Aussprache verweisen konnten (76%) und lediglich Fernsehen und Abhören von Kassetten als mögliche Hilfsmittel sowie Techniken für Ausspracheübungen nannten (85%). Sie bekannten sich zu einer niedrigen phonetischen Kompetenz und sahen als erforderlich an, an ihrer Aussprache arbeiten zu müssen (93%).

Die Aufnahmen der vorgelesenen Einzelsätze und Texte erfolgten jeweils nach einer einmaligen Leseprobe mit Hilfe eines PC-Rechners mit einem externen Mikrofon und einer Spezialsoftware (PRAAT 4.3.19). Die Analyse wurde von dem Autor der vorliegenden Abhandlung vorgenommen, der seit über 10 Jahren als Lehrer für korrektive Phonetik an der Koninger Fachhochschule tätig ist. Jede Aufnahme eines einzelnen Studenten dauerte nicht länger als 5 Minuten.

5.6 Aussprachefehler und risikoniedrige / risikohohe Vokale

Wie oben erwähnt, wurden die Probanden beim Vorlesen der in der Tabelle 5-4 fünfzig kontextlosen Einzelsätze aufgenommen, um die Fehler-Frequenz-Quotienten für die einzelnen Vokale zu erfassen. Analog zu Ortman wird nun versucht, für jeden einzelnen Vokal seinen entsprechenden Schwierigkeitsgrad zu fixieren. Leider basierte die Verfahrensweise von Ortman nicht auf der Fehleranalyse, sondern auf einer subjektiven Meinung der zur Umfrage eingeladenen Deutschlehrer. Ortman (1978:62) bat damals sieben DaF-Lehrer, einfach auf Vokale zu tippen, mit denen bestimmte Ausspracheschwierigkeiten der Deutsch lernenden Polen zusammenhängen. Der Schwierigkeitsgrad für die einzelnen Vokale wurde also als Quotient der Verweisungssumme eines gegebenen Vokals zu der Zahl der Gutachter ermittelt. Für unsere Zwecke scheint jedoch die Ausrechnung des Fehlerquotienten adäquater und zugleich ausreichend zu sein.

Tabelle 5-4: Analysestoff für die Festlegung der Fehler-Frequenz-Quotienten

1	Der Künstler hatte viel Glück.
2	Atomstrom möge ein Problem sein.
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern
5	Viele Wörter können irreführend sein.
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.
8	Warum stören Sie den großen Löwen?
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.

- | | |
|----|---|
| 13 | Dürfte der Junge nun Bücher lesen? |
| 14 | Göttingen liegt doch nördlich von hier. |
| 15 | Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage. |
| 16 | Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig? |
| 17 | Fast wäre es passiert. |
| 18 | Frag ihn sofort, worin er so gut war? |
| 19 | Guter Rat kommt über Nacht. |
| 20 | Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig. |
| 21 | Ich stehe immer sehr früh auf. |
| 22 | Könntest du bitte die Tür unten öffnen? |
| 23 | Kleine Brüder sind oft größer. |
| 24 | Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben. |
| 25 | Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben? |
| 26 | Mücken sind die Hölle. |
| 27 | Nähme Petra alles wörtlich? |
| 28 | Glücklicherweise können die Typen nichts dafür. |
| 29 | Müller war in Rom geboren. |
| 30 | Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen. |
| 31 | Was Liebe tut, ist alles gut. |
| 32 | Fuhr Herr Schröder zur Kur? |
| 33 | Wer lügt, der betrügt. |
| 34 | Eine Erklärung wäre erwünscht. |
| 35 | Willst du Jürgen das Buch geben? |
| 36 | Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe. |
| 37 | Wir kommen morgen oder am Montag. |
| 38 | Sie müssen noch mehr üben. |
| 39 | Wo wohnt dieser böse Mensch? |
| 40 | Woher wusste der Jäger das? |
| 41 | Würden Sie mir helfen? |
| 42 | Peter käme gern nach Köln. |
| 43 | Das war ein merkwürdiger Typ. |
| 44 | Umsonst ist der Tod. |
| 45 | Der Esel hat lieber Stroh denn Gold. |
| 46 | Es wäre höchst ungewöhnlich. |
| 47 | Kaufst du jetzt ein Stück Käse? |
| 48 | Drüben sind große Städte. |
| 49 | Je größer die Hörner, je schöner der Ochs. |
| 50 | Frösche und Störche sind Feinde. |

Die Vorkommenshäufigkeit der zu analysierenden Vokale in den obigen Einzelsätzen stellt die Tabelle 5-5 dar. In der letzten Zeile wurden jeweils die Summen errechnet. Die Vorkommenshäufigkeiten werden keineswegs der Lautstatistik von Kohler entsprechen, denn die Einzelsätze wurden nicht unter dem Gesichtspunkt der statistischen Vertretbarkeit, sondern unter dem Gesichtspunkt einer relativ hohen Präsenz aller vokalischen Phoneme zusammengestellt.

Tabelle 5-5: Vorkommenshäufigkeit der Vokale in den einzelnen Sätzen

Satz	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	1		1			1				2		1				1
2			1			1	1						3			
3	1				2	2								1	1	1
4	1	1	1	1	1	5			1	1	1				1	
5	1	1				2		2	1		1	1			1	1
6		1				2	1	1								1
7		1	1	2		2	1		1			1				
8	1		1			1	2					1	1		1	
9			2			2						1	1	1		
10	1		1		1	3	2									1
11						2					1				2	2
12	1		2	1				1			1		1			
13		1	2			3				2	1	1			1	1
14	2	2		1		1	1	1						2		
15	2	2	1	4	1	3	1			1					1	1
16		2		1	1	3	1						2			
17	1				1	1										2
18	1	1	1								1		3	1	2	
19									1		1			1	1	1
20	1	2	1					2						2		
21		2	2			1			1							
22	1	1				3		2	1		1	1				
23		1					1		1					1		
24		1	1										2	1	2	1
25	2	1				4		1			1	1	1		2	1
26	1	1				2		1		1						
27		1	1		1	2		1								1
28	1	1				3		1	2	1					1	
29	1	1				2							2		1	
30			2			6			1			1	4	1	1	1
31	1	1				2					2					1
32			1	1			1				3					
33			2			1			2							
34			1		2	2				1					1	1
35		1	1							1	2					1
36	3				1	5			2				1		1	1
37	1					1							2	2	1	1
38	1		1			2				2				1		
39	1			1		1	1						2			
40			2		1	1						1	1			1
41	2			1						1						
42			1	1	1	1		1							1	
43				1					1	1					1	1
44		1	1									1	1	1		
45	1		2	1									1	1		1
46		1		1	1	2	2					1				1
47				1	1	1				1	1				1	
48		1			1	3			1				1			
49	1		3				2	1						1		
50		1				3		2				1				
Summe	31	30	36	18	16	82	17	17	16	15	17	13	29	17	24	25

Die Auswertung der Aufnahmen erfolgte durch mehrmaliges Abhören und Eintragung des jeweiligen fehlerhaft realisierten Vokals, der der Norm nicht entsprach²³⁵, in eine Tabelle für jeden einzelnen Studenten separat (siehe Anhang). Die Summe aller Ergebnisse (Aussprachefehler) stellt die Tabelle 5-6 dar, in der die Aussprachefehlerzahlen an den einzelnen Vokalen aufgelistet sind:

Tabelle 5-6: Fehlerstatistik

Student	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	0	7	36	0	6	3	14	14	19	11	4	0	26	0	4	0
2	0	7	34	0	7	4	17	16	15	11	1	0	28	1	7	0
3	0	4	31	0	5	4	18	13	14	4	4	0	29	0	4	0
4	0	3	34	1	6	3	18	16	15	8	2	0	29	0	4	0
5	0	4	33	0	8	6	16	17	19	14	5	0	28	0	9	0
6	0	4	33	0	8	7	18	17	17	15	6	0	29	2	12	0
7	0	6	31	1	9	7	17	16	14	12	6	2	29	2	10	0
8	0	4	32	0	11	5	18	17	15	10	7	0	27	0	11	0
9	0	5	28	0	8	7	20	12	13	7	10	1	28	0	7	0
10	0	5	29	0	9	2	17	16	17	11	5	0	28	3	5	1
11	0	5	34	0	11	2	18	15	13	9	6	0	28	0	5	0
12	1	6	35	0	11	10	18	17	17	13	10	0	29	0	12	1
13	0	9	33	0	13	5	18	16	17	10	7	0	29	0	8	0
14	0	5	33	1	12	3	18	15	15	17	4	0	29	1	11	1
15	1	3	34	0	11	1	17	17	15	8	8	0	28	1	10	0
16	0	3	30	1	11	5	16	16	16	10	10	0	28	0	10	0
17	0	1	24	0	11	3	18	15	12	5	6	2	28	3	4	1
18	0	3	26	0	9	2	9	12	8	3	6	0	25	0	6	0
19	0	6	34	0	10	6	17	13	16	9	6	0	29	0	10	0
20	0	5	37	0	12	5	15	15	17	11	4	0	29	0	7	0
Summe aller Fehler	2	95	641	4	188	90	337	305	304	198	117	5	563	13	156	4

Insgesamt wurden im Falle aller 20 Studenten 3022 Aussprachefehler begangen, was durchschnittlich 151 Fehler pro Studenten ausmacht. Aufgrund der obigen Fehlerstatistik lässt sich ein Fehlermittelwert für einen durchschnittlichen Studenten pro Vokal errechnen, indem die Fehlersummen durch 20 dividiert werden:

Tabelle 5-7: Fehlermittelwert (Durchschnittswert aller Studenten)

Vokal	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
Mittelwert	0,1	4,75	32,1	0,2	9,4	4,5	16,9	15,3	15,2	9,9	5,85	0,25	28,2	0,65	7,8	0,2

Die berechneten Fehlermittelwerte zeigen eine hohe Disproportionalität unter den einzelnen Vokalen. Während ein Proband an dem Vokal [e:] durchschnittlich 30,4 Aussprachefehler

²³⁵ Es wird dabei von der im Kapitel 4 genannten Fehlerdefinition ausgegangen. Entspricht das phonetische Bild eines Vokals der Norm, so wird die Aussprache dieses Vokals als korrekt bewertet. Jedes Lautbild, das gegen die Norm verstößt, soll automatisch als fehlerhaft angesehen werden.

begangen hat, so wurden bei [i:] lediglich 0,1 und bei [ɛ] oder [a] je 0,2 Ausspracheabweichungen registriert. Es ist auch ein Nachweis dafür, dass die Laute mit dem höchsten Fehlermittelwert den polnischen DaF-Lernern die größten Ausspracheschwierigkeiten bereiten. Dividiert man nun den Fehlermittelwert durch die Vorkommensfrequenz der Vokale, so bekommt man den Fehlerquotienten, der zugleich wie ein Fehlerrisiko und Schwierigkeitsgrad zu betrachten ist.

Tabelle 5-8: Berechnung eines Schwierigkeitsgrades (Fehlerrisiko)

Vokal	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
Fehlermittelwert	0,1	4,4	30,4	0,2	9,05	4,3	16	14,5	14,5	9,35	5,8	0,25	26,8	0,6	7,45	0,2
Vorkommensfrequenz	31	30	36	18	16	82	17	17	16	15	17	13	29	17	24	25
Schwierigkeitsgrad (Fehlerrisiko)	0%	16%	89%	1%	59%	5%	99%	90%	95%	66%	34%	2%	97%	4%	33%	1%
Schwierigkeitsgrad nach Ortman	In %: 100 71,4 100 100 85,7 85,7 100															

Die so ermittelten Daten bestätigen in einem hohen Grade die Ergebnisse von Ortman, obwohl die Zahlenwerte nicht ganz übereinstimmen. Wie aber bereits erwähnt wurde, hat Ortman jedoch eine andere Methode für die Ermittlung seiner schwierigen Vokale angenommen. Unser Versuch unterscheidet sich von dem von Ortman, da wir durch die Errechnung des Fehlerquotienten eine Fehlerwahrscheinlichkeit und zugleich ein Fehlerrisiko ermitteln, mit dem die artikulatorische Realisierung der deutschen Vokale durch polnische DaF-Lerner behaftet ist. Als einen Risikogrenzwert nehmen wir 50% an und sind der Meinung, dass alle Vokale, deren Schwierigkeitsgrad unter 50% liegt, eher als einfach und *risikoniedrig* (RNV) einzustufen sind. Als relativ schwierige Vokale erweisen sich dagegen all diejenigen Vokale, deren Fehlerrisiko 50% übersteigt. Somit gehören zu der Gruppe der *risikohohen* Vokale (RHV) folgende Laute: [e:], [ø:], [œ], [ʏ], [y:], [ɛ:] und [o:]. Sie stellen für polnische DaF-Lerner, da sie enorme Ausspracheprobleme bereiten, eine große Herausforderung dar und verlangen deswegen auch eine besondere Aufmerksamkeit in der Ausspracheschulung.

5.7 Analyse der Aussprachequalität mit Hilfe des Pareto-Prinzips

Die Analyse der Aussprachequalität wird anhand der ermittelten RHV im vorgelesenen Text durchgeführt. Der Text unter dem Titel „Rauchen - ein ernstes Problem unserer Gesellschaft“ besteht aus 120 Wörtern und entspricht wesentlich der durch Kohler (1995:222) festgelegten Lautstatistik, so dass er als ein repräsentativer Text des Deutschen angesehen werden kann (siehe Tabelle 5-9, Spalte 4) und somit für unsere Untersuchung der Aussprachequalität verwendet werden kann. Die Tabelle 5-9 stellt die Vokale - nach ihrer Vorkommenshäufigkeit geordnet - in dem zu analysierenden Text dar.

Tabelle 5-9: Vokalstatistik des Textes „Rauchen - ein ernstes Problem unserer Gesellschaft“

Pos.	Laut im Text	Frequenz im Text	Anteil am Text in %	Aussprachefehler bei dem Studenten:										Summe aller Fehler	Anteil an der gesamten Fehlerzahl
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	ə	38	22,22%	3	1	2	2	3	2	1	2	1	2	19	5,38%
2	ɪ	19	11,11%	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	19	5,38%
3	ɑ:	18	10,53%	2	0	3	2	2	1	2	2	1	1	16	4,53%
4	i:	17	9,94%	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	15	4,25%
5	e:	16	9,36%	15	11	15	10	10	9	10	14	13	14	121	34,28%
6	a	14	8,19%	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	4	1,13%
7	ʊ	12	7,02%	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0,57%
8	ɛ	10	5,85%	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,28%
9	o:	7	4,09%	6	5	6	6	5	6	6	7	6	7	60	17,00%
10	ɔ	7	4,09%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
11	ø:	3	1,75%	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	26	7,37%
12	u:	3	1,75%	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	13	3,68%
13	œ	2	1,17%	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	16	4,53%
14	y:	2	1,17%	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	17	4,82%
15	ɛ:	2	1,17%	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	4,53%
16	ʏ	1	0,58%	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8	2,27%
	Summe	171	100%	40	33	43	36	30	34	31	37	34	35	353	100,00%

Die Spalten 3 und 4 zeigen, dass die Laute [ə], [ɪ], [ɑ:] in dem gewählten Text am häufigsten und [y:], [ɛ:] und [ʏ] dagegen am seltensten erscheinen. Die Spalten 5-14 belegen, welche und wie viele Aussprachefehler jedem geprüften Probanden unterlaufen sind. Horizontal gesehen bekommen wir dagegen ein Bild, wie ein gegebener Vokal von den einzelnen Studenten ausgesprochen wurde und wie viele Fehler insgesamt an diesem Vokal begangen wurden. In der Spalte 15 wurden die Fehler von allen Studenten, die aufgenommen wurden,

zu einer Summe addiert. Spalte 16 stellt dagegen den Anteil der an einem Vokal begangenen Fehler zu der totalen Summe der Fehler dar. Alle Werte sind in % ausgedrückt. Einem durchschnittlichen Studenten sind bei den 171 Vokalen etwa 35,3 Fehler unterlaufen. Das beste Resultat erzielt S5, der mit 30 Fehlern eine Fehlerquote von ca. 18% erreicht. Der Student S3 erreicht hingegen das schwächste Ergebnis – Fehlerquote von ca. 25%. Für weitere Untersuchungszwecke trennen wir die Ergebnisse der im Kapitel 5.7 ermittelten RHV und RNV voneinander, um folglich beide Gruppen bezüglich ihrer Vorkommenshäufigkeiten und der Fehlerzahl zu vergleichen.

Tabelle 5-10: RHV und ihr Fehleranteil

Pos.	Laut im Text	Frequenz im Text	Anteil am Text	Aussprachefehler bei dem Studenten:										Summe aller Fehler	Anteil an der gesamten Fehlerzahl
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	e:	16	9,36%	15	11	15	10	10	9	10	14	13	14	121	34,28%
2	o:	7	4,09%	6	5	6	6	5	6	6	7	6	7	60	17,00%
3	ø:	3	1,75%	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	26	7,37%
4	œ	2	1,17%	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	16	4,53%
5	y:	2	1,17%	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	17	4,82%
6	ε:	2	1,17%	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	4,53%
7	Υ	1	0,58%	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8	2,27%
	Summe	33	19,30%	31	26	31	26	20	25	23	28	26	28	264	74,79%

Tabelle 5-11: RNV und ihr Fehleranteil

Pos.	Laut im Text	Frequenz im Text	Anteil am Text in %	Aussprachefehler bei dem Studenten:										Summe aller Fehler	Anteil an der gesamten Fehlerzahl
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	ə	38	22,22%	3	1	2	2	3	2	1	2	1	2	19	5,38%
2	ɪ	19	11,11%	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	19	5,38%
3	ɑ:	18	10,53%	2	0	3	2	2	1	2	2	1	1	16	4,53%
4	i:	17	9,94%	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	15	4,25%
5	a	14	8,19%	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	4	1,13%
6	ʊ	12	7,02%	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0,57%
7	ε	10	5,85%	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,28%
8	ɔ	7	4,09%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
9	u:	3	1,75%	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	13	3,68%
	Summe	138	81%	9	7	12	10	10	9	8	9	8	7	89	25,21%

Konzentrieren wir uns nun ausschließlich auf die in zwei obigen Tabellen errechneten Summen der RHV und der RNV, so erhalten wir die Zahlenwerte, die uns eine Untersuchung an der Aussprachequalität mit Hilfe der Pareto-Regel anstellen lässt.

Die erfassten Untersuchungsergebnisse dokumentieren (1.) die Vorkommenshäufigkeiten der ausgesonderten RHV und RNV im Untersuchungstext (jeweils Spalte 4) und (2.) den prozentualen Anteil der RHV- und RNV-Aussprachefehler an der Gesamtsumme der Fehler (jeweils Spalte 16). Die Anwendung des Pareto-Prinzips lässt uns des Weiteren das Verhältnis der Vorkommenshäufigkeiten der RHV und RNV zu ihrem Anteil an der gesamten Fehlersumme aufzeigen und folglich auch entsprechende Schlüsse ziehen. Um die Ergebnisse deutlich zu veranschaulichen wird zuerst die Vorkommenshäufigkeit der RHV mit der Frequenz der RNV verglichen und analog dazu wird der Fehleranteil der beiden Gruppen geprüft.

5.7.1 Vorkommenshäufigkeiten der RHV und RNV

Die Summe der in Spalte 4 (Tabelle 5-10) aufgewiesenen Frequenzen der RHV [e:], [ø:], [œ], [ɤ], [y:], [ɛ:] und [o:] ergibt einen Anteil am Text von 19,30%, während auf die restlichen Vokale, die laut unserer Analyse für die Bestimmung von Fehlerrisiko als RNV etikettiert wurden, ca. 80,70% (Tabelle 5-11) der Auftretensfrequenz entfallen, was ein folgendes Diagramm veranschaulicht:

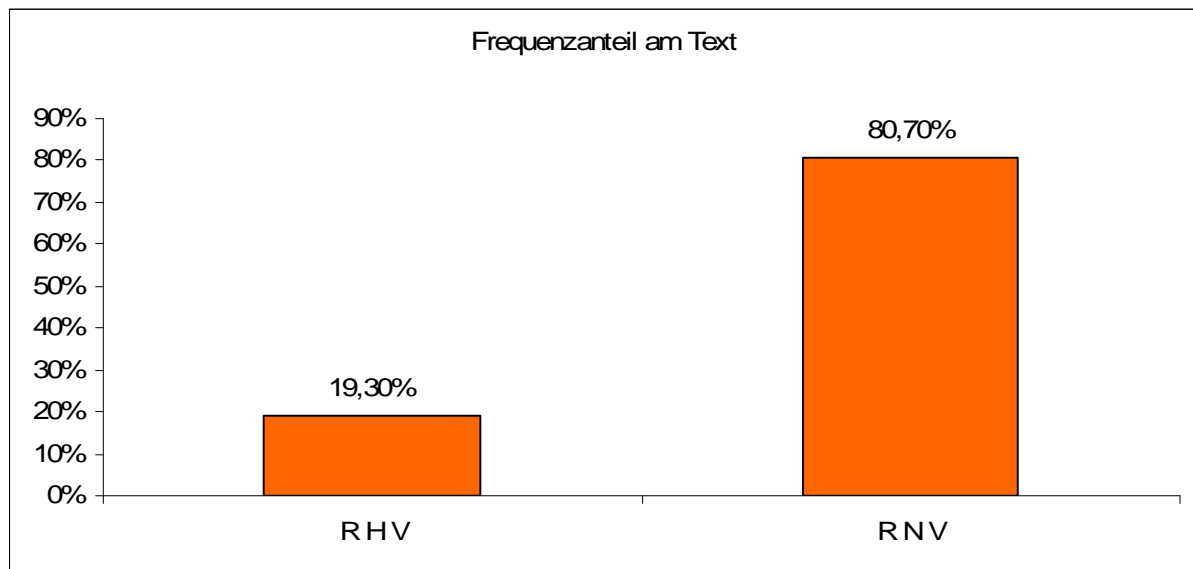


Abb. 5-5: Vorkommenshäufigkeit der RNV und RHV

Der Textanteil der RHV und der RNV ist auffallend unterschiedlich und zwar zugunsten der letzteren Gruppe. Die risikohohen vokalischen Phoneme kommen viel seltener als die risikolosen Vokale vor. Wie oben dargestellt, zählen zu den RHV 7 und zu den RNV 9 vokali-

sche Phoneme. Im Falle einer Normalverteilung müsste dieses Verhältnis also 7/9 betragen, was prozentual gesehen eine Textfrequenz von etwa 43,75% für die RHV und 56,25% für die RNV ausmachen würde, wenn man eine statistische Gleichverteilung erwarten könnte. Wider Erwartung ist das Verhältnis jedoch relativ unausgewogen und lässt eine Behauptung implizieren, dass die Aussprachequalitätsprobleme mit dem Stoff verbunden sind, der - wie in der These angenommen – viel seltener vorkommt, als dass man sich denken könnte.

5.7.2 Fehlerquotienten der RHV und RNV

In Spalte 16 der Tabellen 5-10 und 5-11 wird jeweils der Fehlerquotient der einzelnen Vokale ausgerechnet. Die Summe der Fehlerquotienten aller risikohohen Vokale ergibt 74,79% und auf die restlichen, risikoniedrigen Phoneme entfallen 25,21% aller Fehler an Vokalen. Graphisch wurden die Ergebnisse im Säulendiagramm vorgestellt (Abb. 5-6). Hätten wir mit 16 gleich schwierigen Vokalen zu tun, so wäre zu erwarten, dass auf jeden Vokal 6,25% der Fehler und somit auf die 7 ausgesonderten und als risikohoch etikettierten RHV dann insgesamt 43,75% entfallen würden. Die Untersuchungsergebnisse belegen jedoch wiederum ein sehr unausgewogenes Verhältnis, diesmal zugunsten der risikohohen Vokale. Dies bedeutet wiederum eine Bestätigung der angenommenen These, dass die RHV [e:], [ø:], [œ], [ɤ], [y:], [ɛ:] und [o:] einen viel höheren Anteil an Fehlern aufweisen als die RNV. Während hier ein Fehleranteil von etwa 43,75% den Erwartungen entsprechen würde, ist er tatsächlich fast doppelt so hoch und beträgt 74,79%, was eine enorme Disproportionalität bedeutet.

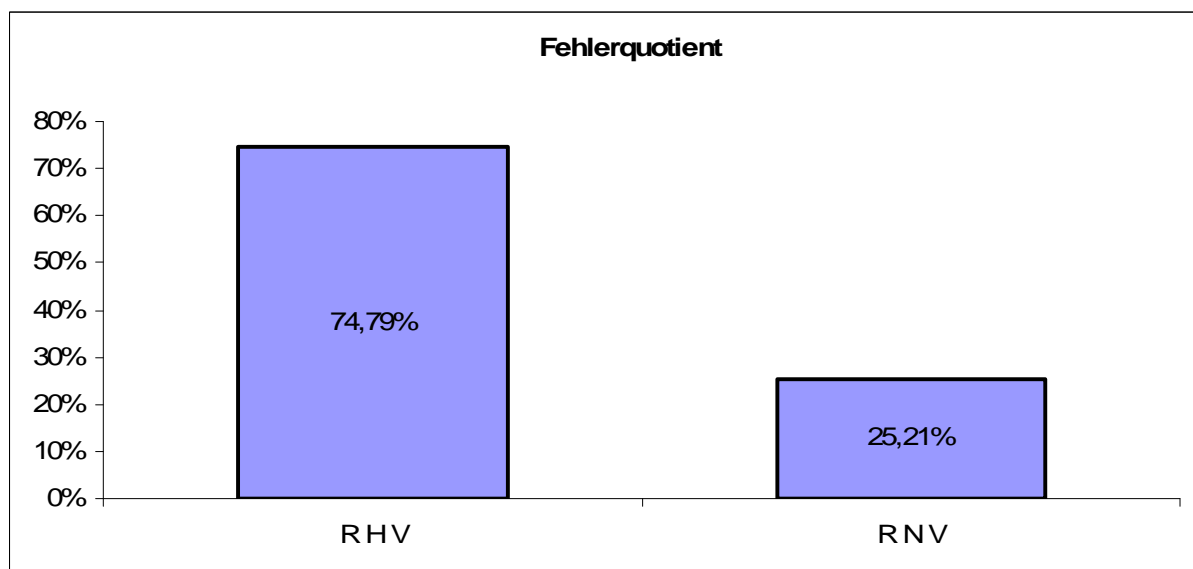


Abb. 5-6: Fehleranteil der RNV und RHV

das äußerst ungünstige Fehler-Frequenz-Verhältniss entsprechend wendet, kann mit relativ wenig Aufwand an richtiger Stelle (RHV) ein wesentlicher Fortschritt in der Aussprachequalität erzielt werden. Konzentrieren wir uns bei den Übungen an Vokalen besonders auf die ausgesonderten RHV und trainieren wir die DaF-Lerner durch eine entsprechende Intensität und Quantum so, dass sie diese schwierigen Phoneme fehlerfrei realisieren können, so programmieren wir mit solcher Strategie einen weitgehenden Erfolg. Unterlaufen den Lernern bei der Aussprache der RHV [e:], [ø:], [œ], [ɤ], [y:], [ɛ:] und [o:] keine Fehler mehr, so reduziert sich die Gesamtsumme der Aussprachefehler innerhalb der Vokale sofort um ca. 75%. Im Gegenteil wird eine intensive Arbeit an den RNV, die eine Vorkommenshäufigkeit von etwa 81% aufweisen, eine Verbesserung und Reduzierung der Gesamtzahl von Fehlern nur um etwa 25% mit sich bringen. Bei einem riesigen Aufwand sind in diesem Fall kaum Fortschritte feststellbar und daher können wir vor allem angesichts der begrenzten Stundenzahl den RNV zugunsten der RHV weniger Aufmerksamkeit schenken, umso mehr dass in einer effizienten Ausspracheschulung auch Prioritäten gesetzt werden müssten. Dementsprechend sollten die Phonetikkurse so gestaltet werden, dass die Komponenten, die für den Eindruck eines fremden Akzents schwerwiegend sind, in den Vordergrund gestellt werden. Des Weiteren wäre zu erwarten, dass sowohl in den allgemeinen DaF-Lehrwerken als auch den Fachlehrwerken für die Ausspracheschulung ein besonderer Wert auf die RHV gelegt wird, um den Lernern einen effizienten Erwerb der phonetischen Kompetenzen zu ermöglichen. Da unter anderen die im Unterricht eingesetzten Lehrmaterialien einen bedeutenden Einfluss auf die Lernfortschritte der DaF-Lerner ausüben, werden im Folgenden einige populäre und auf dem Markt präsente Lehrwerke unter dem Gesichtspunkt der phonetischen Übungen, ihrer Gestaltung und der von uns ausgesonderten RHV, also unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Aussprachequalität analysiert. Eine analoge Analyse wird auch für die Fachlehrwerke für korrektive Phonetik vorgenommen.

6. LEHRWERKANALYSE UNTER DEM GESICHTSPUNKT DER ERMITTELTEN SCHWERPUNKTE DER AUSSPRACHESCHULUNG

6.1 Lehrwerkbegriff und Status der Ausspracheübungen

Traditionell verstand man unter einem Lehrbuch ein Buch, das „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten überwiegend unter Zuhilfenahme von (Lehr)Texten und Abbildungen, verbunden mit Aufgaben und Übungen für die Lernenden, vermitteln soll“ (Henrici/Riemer 1996:399). Pfeiffer (2001:163f) spricht in diesem Zusammenhang eher über Lehrwerke und zählt in seiner Klassifizierung der glottodidaktischen Materialien zu den Lehrwerken nicht nur traditionell gedruckte Bücher, sondern auch audiovisuelle Materialien, die er des Weiteren in Hardware und Software²³⁶ einteilt. Anschließend unterscheidet er zwischen den sog. integrierten und nicht integrierten²³⁷ Materialien, wobei er auf die ersteren hinweist als diejenigen, die im Lehrprozess eingesetzt werden sollten. Als integrierte Materialien sind laut Pfeiffer 1. Lehrbücher, 2. Übungsbuch, 3. Lehrerhandbuch, 4. auditive Medien (Kassetten), 5. Visuelle Medien (Folien für Tageslichtprojektor) anzusehen (vgl. Pfeiffer 2001:164). Dementsprechend kann ein Lehrwerk als „Konglomerat von unterschiedlichen Produkten (...), das insgesamt als ein Werk unter einem Titel zur Vermittlung einer Fremdsprache publiziert wird“ (Nodari 1995:15), aufgefasst werden.

Nach wie vor spielen jedoch traditionelle, schriftliche Materialien eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht und sind wohl auch aus der Ausspracheschulung nicht wegzudenken, denn immer braucht „der Schüler und der Lernende Erwachsene, der mündliche und schriftliche Sprache stets korreliert, (...) den geschriebenen Text, um Laute und Buchstaben der Zielsprache in Einklang zu bringen“ (Dieling 1996:57).

Im Zeitalter der offenen Grenzen und eines gemeinsamen Europas, in dem Beherrschung mindestens einer Fremdsprache zur Pflicht und zum Ausbildungsstandard geworden ist, nimmt die Produktion verschiedener Lehrbücher, unter anderen auch für DaF-Unterricht enorm zu. Während in dem Zeitraum von 1980 bis 1992 lediglich ein Drittel der Lehrwerke phonetische Übungen angeboten hat (vgl. Hirschfeld 2004:84), hat sich der Status der Phonetik in den späten 90er Jahren und nach 2000 wesentlich verbessert, was folgendermaßen belegt wird:

„in den letzten 15 Jahren hat sich auf dem Gebiet der angewandten Phonetik in diesem Bereich viel getan: Es gibt neue Untersuchungen zum Aussprachestandard, zur Entwicklung von Hör- und Aussprachefertigkeiten, es gibt neue methodische Ansätze, es entstanden und entstehen kontrastive Untersuchungen und Fehleranalysen

²³⁶ Laut Pfeiffer (2001:163) sind als Hardware alle erforderlichen Geräte, die eine Vermittlung des Lehrstoffes ermöglichen, und als Software sämtliche Informationsträger zu betrachten.

²³⁷ Vgl. Pfeiffer (2001:164) spricht hier von „materiały zintegrowane“ und „materiały niezintegrowane“

zu zahlreichen Ausgangssprachen, es gibt neue, interessante Materialien, die Phonetik in Lehrwerken hat sich generell verbessert“ (Hirschfeld 2007:1).

Auch Funk²³⁸ (2007:41) weist auf eine Wiederentdeckung der Phonetik hin. Nach Mebus (1998:74) fehlt jedoch immer noch ein klarer und eindeutiger Standpunkt zum Thema Ausspracheschulung in den Lehrwerken und somit unterscheidet sie drei Modelle der Aussprachedarbietung in den DaF-Lehrwerken: Modell 1: *Nichts*, Model 2: *Vorkurs der Aussprache* und letzten Endes Modell 3 *Aussprache häppchenweise*.

Dass einem Lehrwerk eine große Bedeutung im Lernprozess beigemessen wird, ist längst ersichtlich. Nach einem Lehrbuch richten sich nämlich oft die Lehrer, wenn sie ihren Unterricht gestalten oder planen. Die Lehrwerke bestimmen schließlich die allgemeinen Richtlinien für die didaktischen Prozesse und gelten somit auch als Wegweiser für die Ausspracheschulung.

6.2 Gegenstand der Lehrwerkanalyse

Die vorliegende Lehrwerkanalyse wird angestellt, um die die Frage beantworten zu können, inwieweit die analysierten Lehrwerke einen Beitrag zur Förderung der Aussprachequalität der zukünftigen Germanistikstudenten sowohl in der Anfangsphase, also in der Grundschule, als auch auf weiteren Lernetappen also im Gymnasium oder Oberschule leisten. Unter dem gleichen Gesichtspunkt sollen darüber hinaus auch die Fachlehrwerke für Phonetik geprüft werden, mit denen die Studenten in der Regel im ersten Studienjahr des Germanistikstudiums in Kontakt kommen. So muss an dieser Stelle zwischen den gängigen und allgemeinen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache und Fachlehrwerken differenziert werden, die ausschließlich die Ausspracheschulung zum Gegenstand haben und den fortgeschrittenen Lernern zgedacht sind.

Wie bereits erwähnt, steht uns heutzutage eine breite Auswahl an Materialien für die Ausspracheschulung zur Verfügung: von kurzen das Thema der Aussprache oberflächlich behandelnden Broschüren über umfangreiche Lehrbücher mit einem Reichtum an auserwählten Übungen bis hin zu kompletten Phonetikkursen mit Videokassetten oder Sprachmaterial auf CDs. Wie bekannt sollen Lehrbücher für den Deutschunterricht auf Anfängerniveau auf besondere Art und Weise den Wert auf die Aussprachefertigkeit legen. Stattdessen wird das Ausspracheproblem auf diesem Niveau leider von den Lehrern nicht selten ausgeklammert, obwohl eben die Anfangsphase für die Aneignung einer korrekten Aussprache und vor allem Entwicklung richtiger artikulatorischer Angewohnheiten von großer Bedeutung ist (vgl. Sikorski 2004:42). So wäre daher zu erwarten, dass

²³⁸ „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“ in *Babylonia* 3/04

die Lehrbuchautoren - eine gewisse Abneigung und den Widerstand seitens der Lehrer voraussehend – in ihren Werken ein komplettes Übungsprogramm zur Ausspracheschulung bereitstellen, das sowohl Lehrer als auch Schüler zum phonetischen Training ermutigen soll und bei der Erzielung einer erwünschten Aussprachequalität helfen könnte. Andererseits ist aber längst bekannt, „dass die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr-/Lernprozesses keine automatische Korrelation aufweisen“ (Funk 2004:1).

Zum Ziel der Lehrwerkanalyse soll also eine Prüfung werden, die aufzeigen soll, ob und inwieweit die im 5. Kapitel dieser Abhandlung ermittelten Ergebnisse eine Widerspiegelung in den Lehrmaterialien finden. Laut den Tendenzen der letzten Jahre dürfte nämlich erwartet werden, dass in jedem Lehrwerk auf die Ausspracheübungen zum suprasegmentalen Bereich, die eine mehr oder weniger störungsfreie Kommunikation ermöglichen sollen (vgl. Hirschfeld 2004:32), Übungen zur Aussprache von Konsonanten und Vokalen folgen, die in erster Linie für die Aussprachequalität Verantwortung tragen. Im Besonderen soll auch geprüft werden, in welchem Verhältnis die Ausspracheübungen zu RHV, mit denen - wie im Kapitel 5 nachgewiesen wurde - etwa 75% der Fehler im Vokalbereich zusammenhängen, zu Übungen an allen übrigen Vokalen stehen. Für die Erzielung einer hohen Aussprachequalität sollen nämlich die RHV viel intensiver geübt werden.

6.3 Allgemeine DaF-Lehrwerke und ihre Analyse

Die Wahl der Lehrwerke, die im Folgenden einer Analyse unterzogen werden, ist aufgrund einer Umfrage, die unter den Studenten der Fachrichtung Deutsch an der Koninger Fachhochschule durchgeführt wurde, sowie aufgrund der Gespräche des Autors mit mehreren Deutschlehrern erfolgt. Analysiert werden also Lehrwerke, die in den letzten 5 Jahren im Deutschunterricht meist eingesetzt werden und zugleich relativ gut auf dem Markt verbreitet sind. Dazu zählen folgende Lehrwerke: „der, die, das“, „alles klar“, „direkt“.

6.3.1 Kriterien für die Lehrwerkanalyse

Die Wahl eines Lehrwerkes erfolgte in der Vergangenheit nicht immer infolge einer sachlichen und tieferen Analyse oder Überlegung. Ausschlaggebend waren oft dagegen solche Kriterien wie Präsenz auf dem Markt, Erfahrung mit einem Vorgängerlehrwerk, Gewohnheit oder gar der Preis. So wurden seit Mitte der 70er Jahre Versuche angestellt, dem Lehrer mit einem Kriterienkatalog als Unterstützung bei der Wahl von Lehrmaterialien zu dienen. Neuner (1979:5ff.) hat einen Raster erstellt, der einen Ansatzpunkt zur Lehrwerkanalyse und -kritik und dadurch auch zur Wahl eines Lehrbuches darstellen sollte. Seine Analyse umfasste drei Ebenen: „Ebene 1: allgemeine fachübergreifende

Faktoren, Ebene 2: allgemeine fachbezogene Faktoren und Ebene 3: spezielle fachbezogene Faktoren“ (Neuner 1979:14). Leider sind unter seinen Kriterien, die den obigen Ebenen zugeordnet sind, keine Bezugspunkte auf phonetische Komponente zu finden. Gefragt wird lediglich nur nach einer Aussprachehilfe im Anhang des zu analysierenden Lehrbuches.

Engel hat dagegen mit seinen Mitarbeitern das „Mannheimer Gutachten“ 1 und 2 (Engel 1977/1979)²³⁹ veröffentlicht, indem er eine Liste mit didaktischen und linguistischen Kriterien für die Beurteilung von DaF-Lehrwerken erstellt hat. Für Engel hatte ein Lehrwerk zwei Grundsätze zu erfüllen: (1) es soll ein Konzept entwickelt werden, das auch unerfahrene Lehrkräfte ihre Möglichkeiten erkennen lässt und ihnen im Lehrprozess Unterstützung bietet sowie (2) einen aktuellen Stand der Wissenschaft vor allem der Fremdsprachendidaktik (vgl. Chudak 2007:167) berücksichtigt. Die Einteilung seines Kriteriensystems in didaktische Kriterien, linguistische Kriterien und Kriterien der Themenwahl soll eine universelle und allseitige Bewertung der analysierten Lehrbücher gewährleisten. Die einzelnen Kriterien von Engel, die insgesamt 16 Kategorien erfragen, scheinen auch heute nicht an der Aktualität verloren zu haben. Unter den linguistischen Kriterien erscheinen auch Fragen nach Phonetik:

„8.1. Segmentale Phonik

8.1.1. Wird zwischen Phon und Phonem unterschieden?

8.1.2. Darstellung der Phoneme

8.1.3. Phonetische Beschreibung und Norm

8.1.4. Silbenstruktur (im Vergleich mit morphologischer Struktur)

8.2. Prosodik

8.2.1. Wortakzente

8.2.2. Satz- bzw. Äußerungsakzent, Intonation

8.2.3. Beziehungen zwischen prosodischen und morphosyntaktischen Eigenschaften

8.3. Verhältnis von Phonik und Orthographie“

(Engel 1977:10-19)

Diese ziemlich detailliert auf den Grund gehenden Kriterien lassen die phonetischen Komponenten der Lehrwerke bestimmt gründlich analysieren und können jedem Lehrer als einer Art Wegweiser für eine bewusste Wahl dienen.

Nach Eggers (1978:159f.) sollten nicht nur didaktische und linguistische, sondern auch noch deutschlandkundliche Aspekte eines Lehrwerks geprüft werden. Seine Kriterienliste enthält Fragen, die insgesamt in acht Gruppen eingeteilt sind. Innerhalb der Gruppe 4 – Medienverbund – werden unter Punkt 4 Fragen nach der Ausspracheschulung gestellt. So soll eine Lehrwerkanalyse unter dem Gesichtspunkt der „Hör- und Lauterkennungsübun-

²³⁹ Engel, U. / Krumm, H-J. / Wierlacher, A. / Ortman, W-D: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Band 2. Heidelberg. Groos 1979

gen, Ausspracheübungen, Hörverständnisübungen“ (Eggers 1978:159f.) vorgenommen werden.

Auch Heyd (1990:267) schlägt eine Checkliste für die Auswahl und Aufbereitung eigener Materialien vor, in der man aber unter den vorgegebenen Kriterien keine Hinweise auf die Prüfung der Lehrwerke hinsichtlich der Ausspracheschulung findet. Empfohlen werden jedoch auf Basis der Übungstypologie, Checklisten und eigener Erfahrung zusätzliche Übungsmaterialien, die dem Fremdsprachenlehrer viele neue Möglichkeiten auch für den Ausspracheunterricht öffnen (vgl. Heyd 1991:269).

Dieling/Hirschfeld (2004:83) erstellen Kriterien für die Auswahl und Analyse von Materialien für die Ausspracheschulung, die einerseits situationsabhängig sind und andererseits den Erwartungen der Benutzer entsprechen sollten. Dementsprechend werden folgende Fragen gestellt:

- a) „Sind Materialien lehrwerkintegriert oder separat?
- b) Werden die Ausgangssprachen einbezogen oder ist das Material ausgangssprachenneutral?
- c) Werden Lernstufe (Anfänger, Fortgeschrittene) und Lernalter (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) berücksichtigt oder sind Inhalt und Methoden undifferenziert?
- d) Ist das Material mediengestützt (Kassette, Video, Computer) oder gibt es nur schriftliche Vorlagen (Arbeitsblätter, Buch)?
- e) sind fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer vorhanden (z.B. Lehrerhandbuch) oder nicht?
- f) Wird die Zielsprachenphonetik systematisch eingeführt und behandelt oder sind einzelne Schwerpunkte ausgewählt?
- g) Sind Übungen zur Intonation (Rhythmus, Gliederung, Akzentuierung, Melodie) enthalten oder gibt es nur Übungen zu den (zu einzelnen) Lauten?
- h) ist das Vorgehen im Schülermaterial kognitiv fundiert (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini) oder wird auf Imitation gesetzt?
- i) Werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen systematisch dargestellt?
- j) Wird die internationale Transkription (API) verwendet oder nicht?
- k) Gibt's es Hörtraining (kontrollierbare Hörübungen) oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeiten gestellt?
- l) Sind die Übungsaufgaben kreativ-produktiv (z.B. durch die Verbindung mit Grammatik- und Lexikübungen) oder beschränken sie sich auf Hören und Nachsprechen?
- m) Sind die Übungen kommunikativ angelegt (situativ, thematisch Verwendung von Alltagslexik) oder handelt es sich vorwiegend um Einzelwörter oder „phonetische Konstruktionen“ (Zungenbrecher, Nonsense)?
- n) Werden phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten einbezogen oder findet sich in den Hörbeispielen ausschließlich ein „neutraler“ Sprechstil?
- o) Werden landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte (im sprachlichen Material der Übungen bzw. in außersprachlichen Verhaltensweisen) einbezogen?“ (Hirschfeld 2004:83)

Die obigen Fragen lassen ein analysiertes Lehrwerk zweifelsohne sehr ausführlich und vielseitig beurteilen. Würde man diese Fragen (den ersten Teil des Fragesatzes) mit „ja“ beantworten, müsste es heißen, dass man mit einem Lehrwerk zu tun hat, in dem die phonetische Komponente beinahe auf eine ideale Art und Weise angeboten wird. Nun würde sich aber die Frage erheben, ob es Lehrwerke mit so umfangreich entwickelter phoneti-

scher Komponente überhaupt gibt. Falls nicht, dann wäre so ein Ideal von den Lehrwerkautoren anzustreben.

Schmidt (1996:400f.) stellt in seiner Übersicht „Lehrwerkanalyse“ vier Komponenten einer Lehrwerkanalyse vor: (1) Beschreibung von Lehrwerken, (2) ihre Analyse, (3) ihre Kritik und (4) Erprobung im Unterricht. Da wir ausgewählte Lehrbücher nur gezielt auf bestimmte Schwerpunkte prüfen wollen, wird es sich in unserem Falle in erster Linie um Analyse und Kritik handeln, innerhalb deren die ausgewählten Lehrwerke unter dem Gesichtspunkt der unter Kapitel 5 ermittelten phonetischen Schwerpunkte, d.h. untersucht werden. Eine Beschreibung erfolgt nur in einem sehr begrenzten Umfang und wird sich lediglich auf den Bereich der Ausspracheschulung im jeweiligen Lehrbuch beziehen, was auch der Gegenstand der vorliegenden Analyse sein soll. Die Erprobung würde den Charakter und Rahmen der vorliegenden Abhandlung sprengen.

Da im Folgenden die ausgewählten Lehrbücher in Bezug auf die Brauchbarkeit für die Ausspracheschulung analysiert werden sollten, finden wir es für ratsam, eigene Kriterien für die Analyse der phonetischen Komponente vorzuschlagen:

1. Sind Ausspracheübungen im Lehrwerk enthalten?
2. Sind die Ausspracheübungen im Lehrwerk durch Tonaufnahmen begleitet?
3. Bekommt der Lehrer von den Lehrwerkautoren eine Unterstützung und Fachberatung zur Ausspracheschulung?
4. Ist die Aussprachekomponente in Bezug auf die Form und Ziel didaktisch fundiert?
5. Sind die Ausspracheübungen auf andere Komponenten, wie etwa Hör-, Grammatik- oder Wortschatzübungen usw. abgestimmt?
6. Wie ist der Stellenwert der Aussprachekomponente im Lehrwerk?
7. Wird in dem Lehrwerk die suprasegmentale Komponente behandelt?
8. Wird die segmentale Komponente ausschöpfend dargeboten?
9. In welchem Verhältnis stehen in den Ausspracheübungen die Übungen zu den RHV zu Übungen an allen sonstigen Vokalen?

In Bezug auf die obigen Kriterien werden nun drei bekannte und oft im Deutschunterricht eingesetzte Lehrwerke analysiert, die in den letzten Jahren besonders gern ausgewählt wurden.

6.3.2 Analyse des Lehrwerks „der, die, das“

Zu den populärsten Lehrwerken für die Anfängerstufe zählt mit Sicherheit die Serie „der, die, das“ von Wydawnictwo Szkolne PWN aus dem Jahre 2003. Die Autorinnen, M. Kozubska, E. Krawczyk und L. Zastąpiło erstellten einen graphisch attraktiven und sachlich anerkannten Deutschkurs, der aus vier Handbüchern, Grammatikheft und Lehrerheft besteht. Laut den Autorinnen²⁴⁰ lässt die Arbeit mit „der, die, das“ alle erforderlichen Fertigkeiten entwickeln wie Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben. Grammatik- und Ausspracheübungen sollten dafür sorgen, dass auch diese beiden Komponenten nicht benachteiligt werden.

Nun soll detailliert eben auf die Aussprachekomponente eingegangen werden. Im Teil 1 der Serie werden jeweils unter dem Buchstaben „J“ kurze Ausspracheübungen geliefert, die fast ausschließlich auf die Laut-Buchstaben-Beziehungen im Bereich des Konsonantismus beschränkt bleiben. So wird dem Lerner vermittelt, wie ein „s“ vor Vokalen oder intervokalisches, ein [x] und [ç] oder einfach eine Verbindung von zwei Buchstaben „ck“ ausgesprochen werden. Die präsentierten Übungen können lediglich als eine Andeutung der auftretenden Ausspracheprobleme angesehen werden, denn die Armut des Übungsmaterials lässt viel zu wünschen übrig. Es sei denn, dass die Autorinnen nur einen Impuls geben und die Wahl sowie Gestaltung der phonetischen Übungen einfach dem Lehrer überlassen wollen. Das fragmentarische Aussprachematerial kann wegen seiner Armut kaum irgendwelche akzeptablen didaktischen Kriterien erfüllen. Der Bezug der vorhandenen Übungen auf andere Fertigkeiten scheint auch minimal zu sein. Methodisch gesehen, stellt das Aussprachematerial keinen durchdachten Aussprachekurs dar, die Übungen bestehen jeweils aus einzelnen isolierten Wörtern und Sätzen, die kaum einen breiteren Kontext kennen. Es ist daher schwer zu erschließen, worauf die Übungsbeispiele verweisen könnten. Die Tonaufnahmen zu den Ausspracheübungen sind sehr bescheiden und die Lehrer finden im Lehrerheft keine Unterstützung oder Hinweise, wie sie mit ihren Schülern effizient an deren Aussprache arbeiten könnten.

Aus dem Obigen geht klar hervor, dass die Aussprache in „der, die, das“ nur ganz am Rande behandelt wird und für die Autorinnen in der Tat keine relevante sprachliche Fertigkeit darstellt. Der Stellenwert der Phonetik scheint in diesem Lehrwerk also sehr niedrig zu sein, obwohl die Autorinnen in der Einführung etwas Anderes deklarieren. In „der, die, das“, Teil 1, fehlen ganz und gar Übungen zu prosodischen Merkmalen und deu-

²⁴⁰ vgl. „der, die, das“ (2003:3)

tschen Vokalen, was umso mehr wundern kann, dass die Fortsetzungen, Teil 2 und 3 auch gar keine phonetischen Fertigkeiten mehr entwickeln lassen.

Es kann in dem analysierten Lehrwerk keine Rede von irgendeinem Verhältnis der RHV zu den übrigen deutschen Vokalen sein, denn die Übungen zur Aussprache der Vokale in dem Lehrwerk „der, die, das“ sind praktisch nicht vorhanden. Somit bleibt das Problem der Aussprachequalität von den Buchautorinnen im Sinne der im Kapitel 5 durchgeführten Untersuchung ganz und gar ausgeklammert und den Lehrern überlassen.

6.3.3 Analyse des Lehrwerks „alles klar“

Das Lehrwerk „alles klar“ der Autorinnen Krystyna Łuniewska, Urszula Tworek und Zofia Wąsik, herausgegeben durch WSiP im Jahre 2003, ist für den Unterricht in den Oberschulen auf dem Niveau B1 bestimmt. Die Ziele, Inhalte und methodische Voraussetzungen stimmen den Autorinnen nach mit der Programmgrundlage des Europäischen Portfolios für Deutsch (Łuniewska/Tworek/Wąsik, 2003:8) überein. Der komplette Kurs, aus zwei Handbüchern, Übungsbuch, zwei CDs und einem Lehrerheft bestehend, soll ermöglichen, ein Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die den polnischen Lerner frei kommunizieren lassen. (Łuniewska/Tworek/Wąsik 2003:8). In der Einführung ist die Rede von den grundsätzlichen Sprachkomponenten wie Grammatik und Wortschatz, des Weiteren von den Lerntechniken und Tests, es werden jedoch keinerlei Ausspracheübungen erwähnt.

Die analysierten Lehrbücher „alles klar“ 2a und b, 3a und b sind in Kapitel eingeteilt, deren Inhaltsverzeichnis bereits eine ausführliche Lehrstoffbeschreibung enthält. So können wir von vornherein erfahren, welche Themen und z.B. grammatische Schwerpunkte behandelt werden. Auch an dieser Stelle werden keine Ausspracheübungen genannt. Im Kapitel 1 finden wir eine kurze Übung, lediglich aus vier Sätzen und einem Tipp bestehend, und zwar zur fallenden Intonation, die mit einer Aufnahme auf der CD 4 zusammengekoppelt ist. Konsequenterweise würde man also im Kapitel 2 und 3 Übungen zu weiteren Intonationsarten erwarten, die jedoch nicht folgen. Stattdessen stoßen wir auf eine kurze Kontrastübung zum langen gespannten geschlossenen [o:], die ebenfalls auf das Sprachmaterial auf der CD verweist. Der vorerwähnte Vokal wird dem langen, gespannten, geschlossenen [u:] und dem kurzen, offenen, ungespannten [ɔ] gegenübergestellt. Eine aus fünf Beispielsätzen bestehende Übung zur steigenden Intonation finden wir dagegen im Kapitel 3. Das 4. Kapitel bietet zwei Kontrastübungen zum langen, gespannten, geschlossenen [ø:] und zum kurzen, ungespannten, offenen [œ]. Im Kapitel 5

und 6 werden weitere Kontrastübungen zu [y:] und [ʏ] sowie zum vokalisiertem [ø] vorgestellt. Die Prinzipien für die Reihenfolge des Übungsstoffes sowie Materialwahl bleiben unerklärt und eigentlich auch unverständlich. Im Teil 1b werden weitere Übungen präsentiert. So finden wir im 8. Kapitel auf Seite 10 eine Kontrastübung zu [i:] und [y:], im 12. Kapitel werden auf Seite 34 sieben Wörter als Beispiele zum langen geschlossenen [e:] genannt: lesen, sehen, gehen, reden, usw. - einfach zum Vorlesen oder Wiederholen. Auf Seite 40 werden Beispielwörter als eine Kontrastübung zum [ç] und [x] präsentiert. Schließlich finden die Lerner im Kapitel 14 allgemeine Informationen zur Aussprache von langen und kurzen Vokalen und eine Hörübung: Die Schüler sollen ankreuzen, was sie gerade gehört haben - einen langen oder kurzen Vokal (nicht alle Vokale werden berücksichtigt – es fehlen z.B. ü-, ö- Laute). Der Stellenwert der phonetischen Komponente in „alles klar“ ist zwar wesentlich höher als in „der, die, das“, da regelmäßig verschiedene Ausspracheübungen angeboten werden, aber innerhalb des Lehrwerks wird der Ausspracheschulung in Vergleich zur Grammatik unverhältnismäßig wenig Platz und Zeit geschenkt. Unverständlich bleibt die Reihenfolge der Übungen. Der Kurs beginnt, wie bereits erwähnt, mit Intonationsübungen, dann folgen Übungen zu einigen Vokalen, danach kommen gewählte Konsonanten, dann wieder Vokale und im Teil 2b wird unerwartet eine kurze Übung zum Wortakzent der Komposita angeboten. Ganz erstaunlich kann die nächste Übung und zwar zu den Konsonanten [f] und [v] vorkommen. Warum gerade in Kapitel 10 des Teils b diese Übung präsentiert wird, da auch inhaltlich keine Zusammenhänge mit dem bearbeiteten Text oder sonstigem Übungsmaterial bestehen, scheinen nur die Autorinnen zu wissen. Didaktisch gesehen stellen die Ausspracheübungen in „alles klar“ die einfachste und zugleich simpelste Form dar. Fast ausschließlich sind das Kontrastübungen von Minimalpaaren, also ein bloßes Zuhören oder Aussprache von einzelnen Wörtern, die keinen Satzkontext kennen und kaum einen Bezug auf die vorher bearbeiteten Texte darstellen. Die in der Ausspracheschulung eingebundenen Hörübungen sind lediglich aufs entsprechende Ankreuzen eines gehörten Wortes beschränkt. Leider kann auch in diesem Lehrwerk keine Rede von einer systematischen und didaktisch fundierten Ausspracheschulung sein, die die Lerner fehlerfrei kommunizieren ließe, geschweige denn eine erwünschte Aussprachequalität erzielen. Man gewinnt den Eindruck, dass die Übungen der Reihenfolge nach und in Bezug auf Übungsmaterial ganz zufällig zusammengestellt worden sind. Die Vokale - so spärlich präsentiert, wie es nur möglich ist – stellen in den Übungen keineswegs eine Abbildung der im Kapitel 5 der vorliegenden Abhandlung ermittelten Schwerpunkte dar.

6.3.4 Analyse des Lehrwerks „direkt“

„Direkt“ ist ein Deutschkurs des Verlags Lektor Klett, der sowohl für den Anfänger- als auch Fortgeschrittenenunterricht, für polnische Gymnasiasten und Oberschüler bestimmt ist und wie Lektor Klett sich rühmt:

„Podręcznik sprawdzony w praktyce, bardzo dobrze oceniany w trakcie dotychczasowej pracy zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli” (Lektor Klett: <http://www.lektorklett.com.pl/index.php?pid=257>).

Die auf der Website des Verlages zitierten Meinungen und Gutachten der Deutschlehrer lassen einen interessierten Lehrer oder Schüler vermuten, es werde ihm ein ausnahmsweise gutes Lehrwerk angeboten:

„Wreszcie podręcznik nieprzeładowany treściami, przejrzysty, dobrze zredagowany. Dobre zadania ABI – świetnie się je wykorzystuje w pracy” (Anna Brala, Warszawa)
(<http://www.lektorklett.com.pl/index.php?pid=257>).

Die Anfänger beginnen ihren Unterricht mit dem Lehrbuch 1a und die Abiturienten schließen die Arbeit mit dem Teil 3A ab. Als Lehrerhilfe wurde das Lehrerhandbuch mit Kommentar zu fast jeder Übung gedacht. Auf den ersten Blick macht der Kurs tatsächlich einen guten und – was wohl die Schüler ansprechen kann – dynamischen Eindruck, dazu ein modernes und großes Format, graphisch äußerst attraktiv gestaltet, mit vielen Bildern und Fotos versehen. Jedes Lehrwerk der Serie „direkt“ ist in zwei Teilbereiche eingeteilt: Lektions- und Übungsteil, in dem die einzelnen Lektionen um vielseitige Kommunikations- und Wortschatzübungen, Hörübungen sowie Grammatikaufgaben ergänzt werden. Die einzelnen Lektionen sind im Wesentlichen auf mündliche Kommunikation ausgerichtet, man findet unter jeder Lektion zahlreiche Dialoge, Hörübungen und kurze Texte als Anregungen zu weiteren Gesprächen.

Nun soll das Lehrwerk „direkt“ einer detaillierten Analyse bezüglich der phonetischen Komponente und Ausspracheschulung unterzogen werden. Der Teil 1A liefert unter jeder Lektion auf einem blau markierten Hintergrund regelmäßige Ausspracheübungen zum segmentalen und suprasegmentalen Bereich, die mit den für polnische Lerner fremden Laut-Buchstabenkombinationen - sowohl auf Konsonantenverbindung als auch dem Polnischen unbekannte Vokale bezogen - beginnen. So lernen die Schüler beispielsweise auf Seite 11 und 19 solche konsonantischen Phoneme und Phonemverbindungen wie [h] [ʃp], [ʃt] oder [tʃ] und des Weiteren einige dem Polnischen fremde vokalische Phoneme kennen. Der Schwerpunkt liegt aber im orthographischen Bild der Konsonanten und Vokale, also in den Laut-Buchstabenbeziehungen, und ihre Qualität wird gar nicht erwähnt. Nach einer genauen Betrachtung muss

also festgestellt werden, dass es sich eher um die Buchstaben ü, ei, ä, ö handelt als um die ihnen entsprechenden Phoneme und Laute. Wenn man sich die nach einem gleichen Prinzip vorbereiteten Ausspracheübungen unter weiteren Lektionen ansieht, erhebt sich nun die Frage, ob man es immer noch mit einer Ausspracheschulung oder eher mit Orthographieübungen zu tun hat. Es gilt auch für weitere Lektionen und die unter ihnen angebotenen Ausspracheübungen. Darüber hinaus kann man den Eindruck gewinnen, dass für die Lehrbuchautoren Konsonanten viel wichtiger seien als Vokale. Selbstverständlich besteht auch eine Notwendigkeit solche Grapheme zu erläutern wie ü, ö oder ä. An der Stelle würde sich aber eine gute Gelegenheit bieten, dass man gleich bei ihrer Vorstellung die ihnen kurzen und langen Phoneme erörtert. Ansonsten sind die präsentierten Übungen als reine Orthographieübungen anzusehen. Unter jeder Lektion werden innerhalb der phonetischen Komponente jeweils mehrere Aussage- und Ergänzungsfragesätze als Beispiele für terminale Satzmelodie genannt, was auch in weiteren Teilen der Serie 2a und 3a konsequent fortgesetzt wird. Grundsätzlich fällt auf, dass der suprasegmentale Bereich wesentlich detaillierter, methodischer und umfangreicher präsentiert wird als die einzelnen Laute und besonders Vokale. Wenn bei Vorstellung der Vokale jegliche Systematik und Prinzipien fehlen, so scheint die Arbeit an der Intonation in dem Lehrwerk „direkt“ regelmäßig und einigermaßen geordnet zu sein, obwohl auch für diese Komponente kein sachliches Fachwissen vermittelt wird. Insgesamt ist der Stellenwert der Ausspracheschulung in „direkt“ eher belanglos, wenn man das Volumen der Ausspracheübungen mit andern Übungen vergleicht. Von einem marginalen Rang der phonetischen Komponente zeugt ebenfalls die Tatsache, dass selbst das Lehrerhandbuch der Serie „direkt“ keinerlei Hinweise oder Tipps zu Ausspracheübungen für Lehrer enthält, wie es z.B. für Grammatik- oder sonstige Übungen der Fall ist. In dem Lehrwerk fehlen auch ein Fachkommentar und allgemeine Tipps zur deutschen Aussprache, die die Schüler das phonetische Wissen systematisieren sowie ihre Aussprachefertigkeit festigen ließen. Es fehlt ebenfalls ein Bezug der Ausspracheübungen auf andere Komponenten des Lehrwerks, wie z.B. Verbindung der neu eingeführten Wörter oder grammatischen Flexionsformen mit ihrer Aussprache. Von den präsentierten Ausspracheübungen lässt sich kaum sagen, dass sie didaktisch oder methodisch fundiert sind bis auf die Intonationsübungen. Die Präsenz der suprasegmentalen Komponente (Intonationsmuster) in den Lektionen aller drei Lehrwerkteile entspricht den neusten Tendenzen der Ausspracheschulung, laut denen die prosodischen Eigenschaften „ein wesentliches Darstellungsmittel des Sinnes“ (Górka 1998:23) darstellt. Leider folgen den Übungen zur Melodieführung keine weiteren Übungen der suprasegmentalen Komponente wie z.B. diejenigen zum Wort- und Satzakzent oder Rhythmus. Unter dem Gesichtspunkt der im Kapitel 5 erzielten Ergebnisse für die Ausspracheschulung lassen sich im Bereich der Vokale kei-

nerlei Bezüge auf die ermittelten Schwerpunkte feststellen, zum einen deswegen, weil die Vokale in dem Lehrwerk „direkt“ den Konsonanten gleichgesetzt also in der Rangordnung wesentlich reduziert worden sind, und zum anderen, weil die Übungen zur Aussprache von Vokalen keine typischen Ausspracheübungen darstellen. Die segmentale Komponente wird in dem Lehrwerk „direkt“ in einem hohen Grade der Orthographie untergeordnet, so dass die Schüler beispielsweise im Falle von ö oder ü keine diesen Graphemen entsprechenden Phoneme wie [œ] [ø:] [ʏ] [y:] beherrschen, sondern lediglich ein quasi Wissen zur Aussprache eines gegebenen Buchstabens vermittelt bekommen. Die risikohohen Vokale stehen in diesem Lehrwerk - ähnlich wie in den zwei obigen Positionen - in keinem quantitativen Verhältnis zu allen anderen Vokalen.

6.4 Fazit

Die oben angestellte Analyse der drei Lehrwerke für den allgemeinen DaF-Unterricht kann unter dem Gesichtspunkt der Ausspracheschulung tabellarisch folgenderweise erfasst werden:

Tabelle 6-1: Analyse der allgemeinen DaF-Lehrwerke

Pos.	Bewertungskriterien (Ausspracheschulung)	Lehrwerk		
		der, die, das	alles klar	direkt
1.	Sind Ausspracheübungen im Lehrwerk enthalten?	+	+	+
2.	Sind die Ausspracheübungen im Lehrwerk durch Tonaufnahmen begleitet?	+	+	+
3.	Bekommt der Lehrer von den Lehrwerkautoren eine Unterstützung und Fachberatung zur Ausspracheschulung?	-	-	-
4.	Ist die Aussprachekomponente in Bezug auf die Form und Ziel didaktisch fundiert?	-	-	-
5.	Sind die Ausspracheübungen auf andere Komponenten, wie etwa Hör-, Grammatik- oder Wortschatzübungen usw. abgestimmt?	-	-	-
6.	Wie ist der Stellenwert der Aussprachekomponente im Lehrwerk?	niedrig	niedrig	niedrig
7.	Wird in dem Lehrwerk die suprasegmentale Komponente behandelt?	-	-	+/-
8.	Wird die segmentale Komponente ausschöpfend dargeboten?	-	-	-
9.	Kommt die besondere Rolle der risikohohen Vokale in den Ausspracheübungen zum Vorschein?	-	-	-

Aus der Analyse der drei obigen Lehrwerke geht ziemlich klar hervor, dass allein aufgrund des Lehrstoffes, der in den analysierten Schulbüchern enthalten ist, keine ausrei-

chende Ausspracheschulung durchgeführt werden kann. Jedes dieser Lehrwerke enthält zwar Ausspracheübungen, das Ausspracheproblem wird jedoch entweder nur oberflächlich behandelt oder ganz dem Lehrer überlassen, der auch selbst eine Entscheidung treffen soll, ob und in welchem Umfang er sich mit dieser Fertigkeit befassen will. Nur aber aussprachebewusste Lehrer²⁴¹ gehen an das Ausspracheproblem überzeugt und gründlich heran, indem sie zusätzliche Lehrmaterialien heranziehen und sie erfolgreich im Deutschunterricht einsetzen. Zu jedem der obigen Lehrwerke stehen für den Lerner zwar Tonaufnahmen zur Verfügung, die Übungen decken jedoch nicht vollständig alle Schwerpunkte der deutschen Phonetik ab. Gemäß den neusten Tendenzen werden in allen drei Positionen, obwohl mit unterschiedlicher Intensität und Umfang, Übungen zur suprasegmentalen Phonetik angeboten.

Der Stand der Dinge kann aber nicht wundern, wenn man berücksichtigt, dass sich die Lehrwerkautoren beim Schreiben der Lehrbücher selbstverständlich nach den Brauchbarkeitskriterien richten, aufgrund derer Lehrwerke bewertet werden. Finden sie unter diesen Kriterien keine Bezugspunkte auf Ausspracheschulung oder wird der phonetischen Komponente kein entsprechend hoher Rang beigemessen, so bleiben auch die Ausspracheübungen in den Lehrwerken entweder ganz ausgespart oder bedeutsam reduziert. In der freien Marktwirtschaft soll sich ein Lehrwerk genauso wie jedes andere Buch gut verkaufen lassen und dies scheint ein wichtiges Kriterium für die Autoren zu sein. Wird der Ausspracheschulung von den Didaktiktheoretikern sowie Lehrwerkrezensenten nicht mehr Aufmerksamkeit und Beachtung geschenkt, so kann man von den Autoren der Lehrbücher nicht mehr Verständnis für die Anforderungen eines vollständigen, didaktisch fundierten und effektiven Kurses für Ausspracheschulung erwarten.

Angesichts des oben dargestellten Zustands ist es also schwer, eine sinnvolle Analyse der vorgenannten Lehrwerke in Bezug auf die in unserer Untersuchung ermittelten Schwerpunkte (RHV) anzustellen, denn das in ihnen enthaltene Übungsmaterial ist oft unvollständig und unzureichend, unsystematisch und nach keiner klaren Regel dargeboten. Seine Spärlichkeit lässt den Schluss ziehen, dass die Ausspracheschulung von den Autoren der analysierten Lehrwerke immer noch als eine Randerscheinung behandelt wird.

Die präsentierten Ausspracheübungen stehen nämlich in keinem Verhältnis zu den Ergebnissen und Schwerpunkten, die in der vorliegenden Abhandlung für polnische Lerner hervorgehoben worden sind. Unseres Erachtens wäre es unter dem Gesichtspunkt der zu erzielenden Resultate der Aussprachequalität bei den Schülern viel sinnvoller, außer

²⁴¹ Dieling (1996:18) erörtert einen persönlichen Einsatz des Lehrers: „von seinem Wissen und Können, von seinem Talent und seinem Fleiß, von seinem Engagement und von seiner Persönlichkeit hängt immer noch das meiste ab. Das gilt auch und besonders für Phonetikunterricht“

den bereits angebotenen Übungen zur deutschen Intonation auch noch einige vollständige und professionell vorbereitete Übungen zu den im Kapitel 5 ausgesonderten RHV zu anbieten.

6.5 Phonetische Analyse der Fachlehrwerke für Phonetik

Die oben vorgestellten Lehrwerke für DaF sind für polnische Schüler oder Studenten bestimmt, die Deutsch im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts in der Schule oder eines Lektorats im Hochschulstudium lernen. Somit werden die Ihnen gestellten Anforderungen anders angesetzt als den Germanistikstudenten, die Fremdsprache auf allerhöchstem Niveau beherrschen und in Zukunft selbst DaF-Lehrer werden. Während einem durchschnittlichen, Deutsch sprechenden Polen gewisse Unzulänglichkeiten im phonetischen Bereich verziehen werden können, so erwartet man von den Sprachprofis zu Recht eine wesentlich höhere Aussprachefertigkeit (Sikorski 2002:42). Entsprechend diesen Erwartungen müssen nicht nur die Veranstaltungen zur Ausspracheschulung planmäßig gestaltet, sondern auch die eingesetzten Materialien ausführlich und präzise ausgewählt und präpariert werden. Die Fachlehrwerke zur Ausspracheschulung auf fortgeschrittenem Niveau erfüllen eine besondere Rolle, „sie enthalten nicht nur Texte und Aufgaben, sondern auch Regeln, Tabellen, Abbildungen, Transkriptionen und Aufzeichnungen, die die kognitive Aneignung stützen“ (Dieling 1996:57), werden endlich oft durch Tonaufnahmen begleitet. Die Auswahl reicht von bloßen Nachschlagewerken für deutsche Aussprache wie z.B. das zwar seit langem vergriffene aber wohl immer noch hoch anerkannte *Große Wörterbuch der deutschen Aussprache* von Krech aus dem Jahre 1982 oder das *Aussprachewörterbuch* des DUDEN-Verlags über Lehrwerke für theoretische und praktische Phonetik wie *Deutsche Phonetik für Ausländer* von Rausch/Rausch, nach denen der Lerner neben einer Reihe von Übungen auch „die notwendigen theoretischen Fakten, die Zusammenhänge und Abhängigkeiten in methodische gut durchdachter Weise“ (Rausch/Rausch 2000:11) vermittelt bekommen soll, *Deutsche Intonation* von E. Stock, *Sprecherzieherisches Elementarbuch* von Fiukowski bis hin zu typischen Lehrwerken für korrektive Phonetik für Ausländer wie *Sim, Sala & Bim. Übungsbuch zur deutschen Phonetik* von Hirschfeld/Reinke, *Sprechen, hören, sprechen* von Middlemann, *Kursbuch Phonetik* von Frey, *Aussprachekurs Deutsch* von Kaunzner und viele andere. Von den Lehrwerken der polnischen Autoren und speziell für polnische Lerner wären zu nennen: *Wymowa niemiecka* von Szulc, *Wymowa niemiecka* von Tertel, *Wymowa niemiecka w nauce języka niemieckiego* von Domińczak, *Podręcznik wymowy niemieckiej* von Morciniec/Prędoła, *Korrektive Phonetik. Praxis* von Sikorski oder *ABC der deutschen Phonetik* von Bęza. Da im Rahmen der Ausspracheschulung der polnischen Germanistikstudenten sowohl ein phonetisches Training

seinen Platz finden als auch theoretisches Wissen vermittelt und eine praktische Fertigkeit beherrscht werden sollten, wäre zu erwarten, dass die Fachlehrwerke in diese Prozesse je nach Bedarf einbezogen werden und dem Lerner als Hilfsmittel ermöglichen, das angesetzte Ziel konsequenterweise zu verfolgen.

Zur Analyse der Fachlehrwerke unter dem Gesichtspunkt der Aussprachequalität werden drei Bücher der deutschen Autoren sowie ebenfalls drei Lehrwerke der polnischen Autoren für Deutschlernende Polen gewählt, die heutzutage auf dem Markt verbreitet und den Studenten bekannt sind.

6.5.1 Kriterien der Analyse von Fachlehrwerken für Phonetik

Selbstverständlich gehen die Fachlehrwerke für korrektive Phonetik, die für Germanistikstudenten bestimmt sind, anders mit dem Gegenstand der Ausspracheschulung um als Lehrwerke für den allgemeinen DaF-Unterricht. Der Charakter des Übungsstoffes weist eine höhere Komplexität auf und das Volumen ist durch ein deutlich höheres Quantum an Übungen gekennzeichnet, da die Ausspracheschulung für fortgeschrittene DaF-Lerner einem professionellen Training gleichzusetzen ist. Somit werden bei der Analyse der Fachlehrwerke in der Regel Kriterien eingesetzt, die sie viel eingehender untersuchen lassen. Für unsere Zwecke erweisen sich als geeignet folgende Gesichtspunkte:

1. **Theoretischer Einstieg.** Wird im Lehrbuch theoretisches Wissen wie etwa Spezifik der deutschen Suprasegmentalia sowie Beschreibung der Artikulation der Laute und Assimilationen vermittelt? Werden Ausspracheregeln angegeben und die phonetische Umschrift eingesetzt?
2. **Vollständigkeit.** Werden durch die Übungen im Lehrwerk alle Schwerpunkte sowohl des suprasegmentalen als auch segmentalen Bereichs abgedeckt?
3. **Reihenfolge.** Wie ist die Reihenfolge des dargebotenen Übungsmaterials? Werden die neusten Richtlinien für die Ausspracheschulung berücksichtigt?
4. **Medienunterstützung.** Wird im Phonetikkurs das schriftliche Material durch Tonaufnahmen unterstützt?
5. **Didaktische Fundierung.** Wie sind die Ausspracheübungen didaktisch angelegt? Verwendet der Autor eine Übungstypologie? Sind die Ausspracheübungen mit anderen Fertigkeiten verbunden wie z.B. mit dem verstehenden Hören oder freien Sprechen?

6. **Phonostilistische Ebenen und Entwicklungstendenzen.** Sind innerhalb der Ausspracheschulung auch phonostilistische Ebenen, Elemente der Umgangssprache und Entwicklungstendenzen der Standardaussprache berücksichtigt?
7. **Risikohohle Vokale.** Wird in den Übungen die besondere Rolle der RHV gegenüber allen anderen Vokalen deutlich gezeigt.

Folglich werden unter den obigen Gesichtspunkten die ausgewählten polnischen und deutschen Fachlehrwerke für korrektive Phonetik analysiert.

6.5.2 „Wymowa w nauce języka niemieckiego“ von H. Domińczak

In seinem Aussprachekurs „*Wymowa w nauce języka niemieckiego*“ aus dem Jahre 1993 stellt Domińczak als Hauptaufgabe seiner Arbeit die praktische Beherrschung der deutschen überregionalen Aussprachevariante durch die polnischen Lerner sowie Ergänzung einer Lücke an Übungsmaterial dar, das in den allgemeinen Lehrwerken oft fehlt. (Domińczak 1993:7) Sein Aussprachekurs ist in vier Hauptteile gegliedert: 1. Wstęp, 2. Problemy przeciwdziałania błędowi wymowy, 3. Część praktyczna, 4. Baza praktycznego kształcenia dźwiękowej strony języka obcego.

In der Einführung (Teil I) betont der Autor die Rolle der gesprochenen Sprache, erläutert die geltenden Aussprachenormen und eine Notwendigkeit, das theoretische Wissen mit der Praxis zu integrieren.

Im Teil II werden Gründe und Notwendigkeit einer praktischen Aussprachebeherrschung, intuitive Prognose und analytische Feststellung der Aussprachefehler, Unterschiede und gemeinsame Eigenschaften der phonetischen Systeme des Polnischen und des Deutschen diskutiert, worauf allgemeine Richtlinien für Präsentation und Einführung von Übungsmaterial sowie eine Übungstypologie und beispielhafte Übungen folgen. Teil III enthält praktische Übungen, zuerst Vokale, dann Konsonanten und schließlich Übungen zum Wortakzent und Melodieführung. (keine Übungen zum Satzakzent und Rhythmus). Unter Teil IV findet man eine Basis zur praktischen Schulung auf der Lautebene einer Fremdsprache (baza praktycznego kształcenia dźwiękowej strony języka obcego). So macht der Autor auf die Hygiene der Sprechorgane aufmerksam, betont die Notwendigkeit einer Schüleraktivität im Lernprozess, stellt traditionelle und moderne didaktische Mittel vor, die in der Ausspracheschulung eingesetzt werden, und erörtert die Schulungsbedingungen, indem auf Integration der Ausspracheübungen mit anderen Fertigkeiten hingewiesen wird. Der Abschlussteil beinhaltet ein Wörterbuch, Erläuterung der verwendeten Diakritika, eine Tabelle mit Transkriptionszeichen sowie einige Hinweise, wie die Tonaufnahmen begleitend eingesetzt werden sollten.

Vollständigkeit. Domińczak serviert Übungen zu allen Vokalvarianten, die in dem heutigen Deutsch vorkommen, indem sowohl kurze ungespannte und gespannte als auch lange gespannte Vokale sowie alle drei Diphthonge bearbeitet werden. Unter den Übungen zum deutschen Konsonantismus finden die Lerner beinahe ein komplettes Programm zu allen Verschluss- und Engelaute, Nasalen und Liquiden, fehlen jedoch Übungen zu Konsonantenverbindungen und Assimilationen, die ja eine relevante phonetische Erscheinung im Deutschen sind. Um so mehr kann es wundern, dass die im Polnischen vorkommenden Assimilationen bedeutende Interferenzfehler bei den polnischen DaF-Lernern bewirken. So hört man oft bei den unbewussten Schülern [vo: vo:nz_udu:|↘], was sofort einen Ausländer erkennen lässt. Auch die zu einer Elision führende Reduzierung von [ə], die für die deutsche Aussprache von großer Bedeutung ist, verdient eine separate Beachtung. Der suprasegmentalen Komponente wird im Vergleich zu den vorerwähnten Vokalen und Konsonanten verhältnismäßig weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Im Kapitel 4 des III. Teils werden zwar ausführlich Prinzipien der deutschen Wortakzentuierung dargeboten, indem alle möglichen Betonungsvarianten also Beispiele und Übungen zu deutschen Grundwörtern, Präfixbildungen und Fremdwörtern präsentiert werden, fehlen dagegen ganz und gar Übungen zum Satzakzent. Analog dazu finden die Lerner bei Domińczak Übungsmaterial zur deutschen Melodieführung, unerwähnt bleibt dagegen die Rhythmuserscheinung, die ja nicht übersehen werden dürfte.

Theoretischer Einstieg. Domińczak vermittelt ein ziemlich breites theoretisches Wissen zur deutschen Aussprache. Sehr gründlich argumentiert er für die Notwendigkeit der Ausspracheschulung und detailliert erklärt er das Wesen des Aussprachefehlers sowie die Prinzipien der Fehleranalyse. Die Artikulation der einzelnen Laute, Bau und Funktionen des Sprechapparates werden kognitiv, also durch Einsicht, vorgestellt, zusätzlich um graphische Darstellung ergänzt, was dem Lerner behilflich sein kann. Wie oben erwähnt fehlen dagegen theoretische wie auch praktische Informationen und Übungen zu allen Assimilationen im Deutschen, was tatsächlich verwundern kann. Der Autor verwendet zwar die gültige API-Transkription, jedoch nur in den Kontrastübungen von Minimalpaaren. In weiteren Übungen wird die phonetische Umschrift nur gelegentlich oder nur im Falle von einzelnen Lauten eingesetzt. Eine Inkonsistenz ist in der Verwendung der Transkriptionszeichen zu sehen. Obwohl der Autor drei verschiedene Phonemvarianten von „r“ unterscheidet und das Hinterzungen-Reibe [ʀ] als häufigste Variante vorgibt, verwendet er in der phonetischen Umschrift ausschließlich nur [r]. Auch die Transkription des vokalisiert [ɐ] nach langen gespannten Vokalen und in den „er“-Endungen oder Präfixen wird von Domińczak nicht differenziert.

Die **Reihenfolge** des präsentierten Übungsmaterials zeugt von einer traditionellen Einstellung des Autors zum Problem der phonetischen Prioritäten. An keiner Stelle werden die kommunikative Rolle der suprasegmentalen und die qualitative Bedeutung der segmentalen Komponente erörtert. So lässt Domińczak zuerst Vokale und Konsonanten üben und dann bietet er einige wenige Übungen zu prosodischen Eigenschaften, wobei das Volumen der beiden Komponenten in keinem Verhältnis zu einander steht. Man kann den Eindruck gewinnen, dass der Satzakzent oder die Melodieführung für den Autor ganz unwichtig seien, da die Übungen zu dem ersteren überhaupt nicht vorhanden sind und die Intonation nur sehr spärlich behandelt wird.

Medienunterstützung. Der Aussprachekurs von Domińczak wird durch begleitende Tonaufnahmen unterstützt, die jedoch nur ein Teil des präsentierten Übungsmaterials beinhalten. Es sind Kassettenaufnahmen, die technisch gesehen mit der heutigen Wirklichkeit nicht mehr kongruent sind. Das Vor- oder Zurückspulen, um eine bestimmte Übung finden zu können, erleichtert die Arbeit eher nicht. Die Übungen selbst lassen den Lerner sich lediglich mit einem Muster vertraut machen und erlauben keine Verfestigung des geübten Materials.

Didaktische Fundierung. Bei der Präsentation der Übungen verfährt Domińczak nach einem festen Schema. Im Falle der Vokale wird zuerst die phonetische Umschrift des Lautes und dann die Lautumgebung erklärt. Darauf folgt eine Beschreibung des gegebenen Lautes nach jeweils denselben Kriterien mit Unterstützung von Zeichnungen. Das praktische Üben beginnt jeweils mit einer Kontrastübung in Form von Minimalpaaren, dann werden die Laute an Einzelwörtern geübt und schließlich kommen die Laute in Einzelsätzen vor. Zu einigen Vokalen werden auch kurze Texte angeboten. Es sind fast ausschließlich Artikulationsübungen, die den reproduktiven Zwecken dienen, es fehlen Hörübungen, ganz zu schweigen von der Typologie der Hörübungen. All die von Domińczak präsentierten Übungen haben einen rein reproduktiven Charakter. Der Autor gibt dem Lerner keinen Anlass dazu, z.B. eigene Äußerungen zu generieren.

In dem Lehrwerk „*Wymowa w nauce języka niemieckiego*“ ist keine Rede von den phonostilistischen Ebenen oder möglichen Aussprachevarianten. Ebenfalls werden keine Hinweise auf die neusten Tendenzen der Ausspracheentwicklung oder Umgangssprache gegeben.

Risikohohe Vokale. Den unter Kapitel 5 der vorliegenden Abhandlung gewonnenen risikohohen Vokale wird bei Domińczak keine spezielle Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl er - wie er selbst gesteht - intuitiv auf lange gespannte Vokale als diejenigen hinweist, die dem polnischen Lerner mögliche Schwierigkeiten bereiten können (vgl. Domińczak 1993:22). Selbst dann bietet der Autor in solchen Fällen keine zusätzlichen Übungen an, die die Artiku-

lation dieser Vokale festigen ließen. Alle Laute werden von ihm gleich behandelt, ohne die Spezifik der polnischen Lerner zu berücksichtigen.

6.5.3 „Korrektive Phonetik Praxis“ von J. Sikorski

Mit seiner „*Korrektiven Phonetik Praxis*“ von 2006 beabsichtigt J. Sikorski eine Lücke in der Ausspracheschulung, was den Übungsstoff anbelangt, ganz zu schließen oder mindestens kleiner zu werden (vgl. Sikorski 2006:13). Ein grundsätzliches Ziel, das Sikorski in Bezug auf die Aussprachefertigkeit der polnischen Deutschlerner stellt, ist die Bewältigung eines fremden Akzents, soweit es im Rahmen eines organisierten Gruppenunterrichts realisierbar scheint. Er geht bei der Erstellung seiner Übungen unter anderem von der Annahme aus, dass „mit zunehmender Sprechgeläufigkeit das Monitoring des Artikulationsablaufs nachlässt und mit dessen Automatisierung aufhört, selbst wenn das Korrektheitskriterium nicht erfüllt worden ist“ (Sikorski 2006:14). Des Weiteren ist er der Auffassung, dass sich die Aussprachefehler außer der Interferenz auch aus einer Leistungsfähigkeit des Sprechapparates und einer psychischen Einstellung des Lerners ergeben (vgl. Sikorski 2006:14). Deswegen betont er den Bedarf an Berücksichtigung von sprechphysiologischen und sprachpsychologischen Aspekten in der Ausspracheschulung. Als wichtigste Übungsform werden von Sikorski Nachsprechübungen empfohlen, als Zielgruppe gelten Lerner mit gewissen Vorkenntnissen also Studenten der Germanistik bzw. ähnlicher Studiengänge. Für den gesamten Phonetikkurs (Ausspracheschulung) schlägt Sikorski ein Volumen von mindestens 120 Unterrichtsstunden (vgl. Sikorski 2006:21), während deren alle relevanten phonetischen Phänomene abgedeckt werden sollten. Allerdings bietet sein Kurs Übungen zu ausgewählten Bereichen der deutschen Phonetik. So bezweckt er einen konkreten und empirisch erprobten Übungsstoff zu liefern, der unter folgenden Aspekten bearbeitet wurde: Muskeltraining, Übungsintensität, kinästhetisches Impulsquantum, Schwierigkeitsprogression, Artikulationsgeläufigkeit, Motivation, phonetische und außerphonetische Fertigkeiten.

Sikorski verzichtet bewusst auf einen **theoretischen Einstieg** und schenkt keine Aufmerksamkeit der Artikulationsbeschreibung sowie anderen theoretischen Erwägungen, da er von der Annahme ausgeht, dass das Fach korrektive Phonetik ausschließlich durch Fachkräfte, die sich ausreichend in der Artikulationsproblematik auskennen und den Lerner ausführlich einweisen können, geführt werden sollte. Bei Bedarf verweist er auf sonstige Standardwerke und Lehrbücher zum Thema Phonetik und stellt dabei fest, „selbst ein gutes Lehrbuch gewährleistet nur das, wozu ihm der Lehrer verhilft“ (Sikorski 2006:22), wodurch zu verstehen ist, dass es laut Sikorski grundsätzlich auf die didaktischen Fähig-

keiten des Lehrers ankommt, ob und inwiefern er erfolgreich arbeiten kann. Die von Sikorski verwendete phonetische Umschrift basiert auf dem IPA-System, wobei nicht der Standard des GWdA aus dem Jahre 1982, sondern die Variante des Aussprachewörterbuchs von DUDEN mit all daraus resultierenden Konsequenzen angenommen wird. Dem Lerner wird dagegen die Umschrift mancher phonetischen Erscheinungen wie z.B. Assimilationswirkung oder Aspiration zu einer selbständigen Beurteilung überlassen.

In Bezug auf die **Vollständigkeit** des präsentierten Übungsstoffes fällt sofort das Fehlen der Übungen zur suprasegmentalen Komponente auf, wobei aber einige Übungen zu bemerkenswerten Fällen der Akzentuierung angeboten werden. Zwar lässt Sikorski das Thema der Prosodie mit der Ausnahme der vorerwähnten Akzentuierungsübungen außer Acht, so wäre aber höchst naiv, Sikorski damit eine Unzulänglichkeit zu unterstellen. Von einem kompletten Aussprachekurs ist nämlich zu Recht zu erwarten, dass Übungen zu prosodischen Eigenschaften in erster Linie dem Lerner angeboten werden. Im Falle der „*korrektiven Phonetik Praxis*“ handelt es sich offensichtlich zweckmäßig um einen höchst spezialisierten Übungsstoff zur Artikulation der Laute. Um also das Buch von Sikorski als einen kompletten Aussprachekurs betrachten zu können, müsste als Ergänzung eine suprasegmentale Komponente mit Übungen zur deutschen Intonation und Satzakkzent herausgegeben werden.

Da, wie oben bemerkt, Sikorski keine Übungen zu prosodischen Eigenschaften der Sprache liefert, besteht auch kein Problem der **Reihenfolge**, was die Realisierung des Stoffes anbetrifft. Man kann lediglich eine Überlegung anstellen, ob die Tatsache, dass er sich zuerst mit der segmentalen Komponente befassen lässt, nicht von einer traditionellen Einstellung des Autors zeugt.

Medienunterstützung. Sikorski übergibt den polnischen Lernern und Lehrern einen Übungsstoff ohne Tonaufnahmen und entscheidet damit von vorn herein, dass sein Buch als Übungsmaterial unter Lehrerkontrolle eingesetzt werden sollte (vgl. Sikorski 2006:23f.). Zwar ist er der Ansicht, dass es manche Lerner trotzdem „aus beruflichen Erwägungen oder aus anderweitig motiviertem Perfektionismus“ (Sikorski 2006:23) für einen Aufbaukurs verwenden möchten, scheint es jedoch nur in einem begrenzten Umfang möglich, denn nur einige wenige Lerner können beim Üben ohne ständige Konfrontation der von ihnen hervorgebrachten Lautsequenzen mit einem muttersprachlichen Lautmuster auskommen.

Bei einem so eng spezialisierten Übungsstoff ist es schwer über eine **didaktische Fundierung** der von Sikorski angebotenen Übungen im Sinne einer kompletten Ausspracheschulung zu diskutieren, da sie lediglich innerhalb der Sprachfertigkeit Aussprache einen

ganz schmalen Bereich der Reproduktion abdecken. Wie der Autor selbst gesteht (vgl. Sikorski 2006:21), ist für die Anordnung des Übungsstoffes die Schwierigkeitsprogression von Bedeutung, die auf das Niveau der Aussprachefertigkeit des Lerners abgestimmt sei. Vergebens wird man bei Sikorski nach alle Aspekte der deutschen Aussprache entwickelnden Übungen suchen, die dem Lerner attraktiv und interessant vorkommen und dadurch seine Motivation steigern würden. Der zu übende Stoff ist eine „tote Materie“, die mechanisch geübt zu einer artikulatorischen Angewohnheit führen soll. Das Übungsmaterial ist relativ einseitig präpariert, enthält Übungen mit isolierten Einzelwörtern (Teil I), Phrasen (Teil II) oder Sätzen (Teil III). Wenn man aber weiß, dass Sikorski im Rahmen einer Ausspracheschulung von einem regulären Training spricht, das wie im Falle eines Sportlers Aneignung gewisser (Artikulations)Bewegungen ermöglichen lässt, darf solch eine Einstellung nicht wundern.

In Sikorskis Übungen wird ein Einstiegskurs einfach vorausgesetzt, weil - wie oben geschildert – kein theoretisches Fachwissen in seinem Buch selbst vermittelt wird sowie auch sämtliche Übungen zur Hörphonetik und ein Teil der Aussprechübungen (gesteuerte und ungesteuerte produktive Übungen) sich den Lerner lediglich auf die Aneignung von Artikulationsangewohnheiten konzentrieren lassen. In der Hinsicht ist das Buch von Sikorski als eine nicht zu überschätzende Quelle zu betrachten (z.B. nur im Teil III findet man über 4600 Übungssätze!) und bietet dem polnischen Lerner eine unzählige Menge von Beispielen zu allen artikulatorischen Phänomenen, die innerhalb der Ausspracheschulung angeeignet und gefestigt werden sollten.

Phonostilistische Ebenen und die Entwicklungstendenzen. Der Übungsstoff von Sikorski ist eine Sammlung von beispielhaften Einzelwörtern, Phrasen und Sätzen, an denen Phänomene und typische Erscheinungen der Hochlautung geübt werden sollten. Kaum kann man in der *Korrektiven Phonetik* lexikalische Ausdrücke oder umgangssprachliche Aussprachevarianten finden. Die Übungen sind auf die hochdeutsche Aussprachenorm und die 1. und 2. phonostilistische Ebene ausgerichtet und lassen keine regional geprägte oder stilistisch von der Standardnorm abweichende Aussprache zu. Auch findet man bei Sikorski keine Hinweise auf die Entwicklungstendenzen der deutschen Aussprache.

Reichtum und Spezifik des von Sikorski angebotenen Übungsmaterials lässt sein Lehrwerk in Hinsicht auf **risikohohes Vokale** im Sinne der unter Kapitel 5 festgelegten Relationen nicht direkt beurteilen. Der Umfang des Übungsstoffes stellt nämlich die Möglichkeit in Frage, ob im Rahmen des vorgesehenen Kurses sämtliche Übungen überhaupt realisierbar sind. Wegen seiner Spezifik (fehlende suprasegmentale Komponente, kein

Fachwissen zu realisierten Themen) kann das Lehrwerk von Sikorski lediglich als ein Ergänzungsmaterial in der üblichen Ausspracheschulung angesehen und somit nur teilweise in Form von Einprägungs- oder Festigungsübungen zur Artikulation der einzelnen Laute eingesetzt werden. Das Volumenverhältnis der Übungen mit risikohohen Vokalen zu Übungen mit allen übrigen Vokalen widerspiegelt zwar nicht die eruierten Resultate unserer Untersuchung, mit Sicherheit kann man jedoch von der Annahme ausgehen, dass der in einem entsprechenden Verhältnis dosierte Übungsstoff eine erwünschte Relation zugunsten der risikohohen Vokale herstellen lässt.

6.5.4 „ABC der deutschen Phonetik“ von S. Bęza

Der Herausgeber stellt das Lehrbuch „*ABC der deutschen Phonetik*“ als ein erstes Buch für die deutsche Phonetik auf dem polnischen Markt²⁴² vor. Was es eigentlich heißen soll, weiß offensichtlich nur der Autor dieser Worte, denn auch in den letzten Jahren sind Bücher für das Fach Phonetik herausgegeben worden, um nur das neu aufgelegte Buch von Morciniec / Prędoła *Podręcznik wymowy niemieckiej* aus dem Jahre 2005 zu nennen. In der Einführung wird bemerkt, dass es auf dem polnischen Markt an speziellen Materialien für Phonetik mangle und dass das analysierte Buch eben diese Lücke schließen sollte, indem es den Anforderungen der Lerner und Lehrer hinsichtlich der Ausspracheschulung gerecht werde (vgl. Bęza 2008:7). Folglich wird konstatiert, dass die meisten Schwierigkeiten der Deutsch lernenden Polen auf drei phonetische Bereiche zurückführbar sind, d.h. Artikulation der Laute, Reduktion der unbetonten Suffixen und Endungen sowie Wortakzent und Intonation. So soll diese Tatsache für die Stoffauswahl, Stoffeinteilung und Intensität der Übungen ausschlaggebend sein. „ABC“ besteht aus neun Kapiteln, die dem Autor nach die einzelnen phonetischen Phänomene der deutschen Aussprache abdecken, und soll einen rein praktischen Charakter haben. **Theoretischer Einstieg.** Bęza verzichtet auf eine Beschreibung der phonetischen und phonologischen Erscheinungen und deklariert einen praktischen Charakter seines Lehrbuches. Trotzdem vermittelt er grundlegende Informationen zu der Artikulation der einzelnen Laute, obwohl diese höchst unzureichend sind und einen zusätzlichen Kommentar seitens des Lehrers verlangen. Leider kommt hier der Lerner ohne eine sachlich korrekte Einweisung nicht aus, denn Bęzas Artikulationsbeschreibung einiger Lauten wäre eher schädlich als nützlich anzusehen. Es scheint nämlich unzulässig zu sein, das lange, gespannte und geschlossene [e:] mit der Aussprache einer polnischen Lautverbindung „ej“

²⁴² Auf der äußeren Umschlagseite wirbt der Herausgeber für das Lehrbuch von Bęza mit folgenden Worten: „ABC der deutsche Phonetik jest pierwszą pozycją na polskim rynku wydawniczym z zakresu fonetyki niemieckiej“ (Bęza 2008:82).

zu vergleichen (vgl. Bęza 2008:17)²⁴³. Genauso ein großes Übel stellt Bęza an, indem er den deutschen Laut [ç] - selbst wenn mit einer Annäherung - dem polnischen „ś“ gegenüberstellt (vgl. Bęza 2008:43). Solche Einweisungen, in der Vergangenheit oft praktiziert, sind von Grund auf falsch, denn sie lassen nur dem Lerner einen falschen Bezug zu einem falschen Laut herstellen. Nach einer gewissen Zeit wird sich der Lerner, da man sich grundsätzlich gern Vereinfachungen merkt, nur an die falsche Relation [ç] – [ś] als Merkhilfe erinnern können. Wäre es nicht ratsam und für die polnischen Lerner hilfreicher gewesen, die Artikulation von [ç] mit der Aussprache von [j] ohne Stimmton zu vergleichen?

Im Kapitel I erklärt Bęza die von ihm verwendeten Zeichen der phonetischen Umschrift in Form einer Aufstellung der einzelnen API-Symbole, denen Wörter mit entsprechenden Lauten zugeordnet sind. Leider erscheint die Transkription außer dieser Aufstellung nur noch kaum in den darauf folgenden Übungen. Lediglich vor den Kontrastübungen von Minimalpaaren werden die gegenübergestellten Laute mit phonetischer Umschrift markiert.

Die Knappheit bzw. gar keine vermittelten Informationen zu so relevanten Phänomenen der deutschen Aussprache wie die Assimilationen, Schwund des schwachtonigen [ə], Artikulation der Vokale und Konsonanten, Aspiration der Konsonanten sowie Mangel an entsprechendem Übungsstoff zu prosodischen Eigenschaften des Deutschen lassen das ABC der deutschen Phonetik als unzureichenden und unkompletten Aussprachekurs betrachten.

In Hinsicht auf die **Vollständigkeit** beinhaltet *ABC der deutschen Phonetik* auf den ersten Blick Übungen zu beinahe allen relevanten Komponenten. Verhältnismäßig ausgebaut scheint der segmentale Teil zu sein, in dem die Vokale den höchsten Rang einnehmen. Bęza nimmt bei der Präsentation der einzelnen Laute das Prinzip der Laut-Buchstaben-Relationen als Hauptkriterium an und deswegen behandelt er z.B. [ɛ:] nicht zusammen in einem Kapitel mit den sonstigen e-Lauten, sondern mit den Umlauten. Sehr deutlich kommt dieses Kriterium bei den Konsonanten zum Ausdruck, da Bęza sich eigentlich nur auf diejenigen Konsonanten konzentriert, deren Lautbild wesentlich von den Buchstaben abweicht. Die Konsonanten [d] und [b] werden beispielsweise nur wegen der Auslautverhärtung und einer stimmlosen Aussprache im Auslaut erwähnt, verschwie-

²⁴³ Die Aussprache „ej“ anstatt [e:] muss unter dem phonetischem Gesichtspunkt als fehlerhaft angesehen werden und die Verweisung darauf gilt unserer Ansicht nach als didaktischer Fehler, weil es nur fehlerhafte Muster festigen lässt.

gen bleibt dagegen ebenfalls eine relevante phonetische Erscheinung, die diese sowie auch noch einige andere Konsonanten betrifft, und zwar Stimmtonverlust im Rahmen einer Assimilation aufgrund von Angleichungen in der Stimmlippenbeteiligung. Ein großer Mangel und zugleich eine Inkonsequenz von Bęza wäre auch darin zu sehen, dass er gar keine Übungen zu beiden Reduktionsvokalen [ə] und [ɐ] anbietet, obwohl er die reduzierten Suffixe und Endungen zu Schwerpunkten der deutschen Aussprache zählen lässt (vgl. Bęza 2008:7). Der ganzen suprasegmentalen Komponente, an der dem Autor nach viele Interferenzfehler von den Lernern begangen werden, schenkt Bęza lediglich 3 Seiten (das ganze Buch enthält 80 Seiten), auf denen nur 2 (!) Übungen zur deutschen Intonation angeboten sind. Der Wort- und Satzakkzent werden ganz oberflächlich behandelt, indem der Lerner nur mit einigen wichtigsten Betonungsregeln vertraut gemacht wird. Zum Wort- und Satzakkzent werden von Bęza gar keine Übungen präsentiert und die Rhythmuserscheinung wird ganz außer Acht gelassen. Ebenfalls bleiben die für das Deutsche typischen Assimilationen und Aspiration einiger Konsonanten nicht erwähnt.

Die **Reihenfolge** und der Umfang des Übungsstoffes verweisen auf eine traditionelle Einstellung²⁴⁴ zur Relevanz der phonetischen Komponenten. Während die neusten Tendenzen in der Ausspracheschulung die suprasegmentale Komponente als Erstes beherrschen lassen, stellt Bęza die Artikulation der Laute in den Vordergrund, ohne auf die Prosodie des Deutschen eine dazugehörige Aufmerksamkeit zu lenken.

Bęza fügt seinem Aussprachekurs als **Medienunterstützung** zwar Tonaufnahmen auf Kassetten bei, ihr Volumen und ihre Form bleiben aber auf die Wiederholungsübungen beschränkt. Es fehlen Hörübungen, die ein Eintauchen in einem sprachlich-intonatorischen Lautbad ermöglichen würden, sowie auch Übungen zum Hörverstehen. Das Tonmaterial enthält zu jedem geübten Laut einzelne isolierte Wörter – Kontrastübungen, auf die dann ebenfalls kontextlose Sätze folgen. Der Lerner hat keine Möglichkeit, längere Texte oder Dialoge zu hören. Technisch gesehen, liegen die Aufnahmen auf Kassetten²⁴⁵ heutzutage eindeutig unter dem geltenden Standard. Im XXI. Jh. wäre nämlich eine Lieferung des Übungsstoffes auf CDs oder als mp3-Dateien höchst erwünscht.

Didaktische Fundierung. Bęzas Aussprachekurs kann, obwohl der Autor es gern so sehen möchte, nicht in der Ausspracheschulung als kompletter didaktisch gut vorbereiteter Kurs betrachtet werden. Ohne ergänzende Materialien und Lehreraufsicht kommt der

²⁴⁴ vgl. Dieling (1996:11): „Traditionell wird im Phonetikunterricht vor allem an der Korrektur der einzelnen Laute gearbeitet“

²⁴⁵ Zum Zeitpunkt der Entstehung der vorliegenden Abhandlung sind die Tonaufnahmen noch nicht erhältlich. Die obige Beurteilung basiert auf der Deklaration des Autors in der Einführung zum *ABC der deutschen Phonetik* und der Markierung der einzelnen Übungen, zu denen Tonaufnahmen geliefert werden sollten.

Lerner mit *ABC der deutschen Phonetik* nicht aus. Erstens widerspricht den neusten didaktischen Errungenschaften die Unterschätzung der suprasegmentalen Komponente, die ja eine erstrangige Funktion in der Kommunikation erfüllt, und zweitens bleibt die Reihenfolge des präsentierten Übungsstoffes unklar. Ein Widerspruch ist auch gegen die oben erwähnte Erklärung der Artikulation mancher Laute zu erheben, wo Bęza unseres Erachtens ein gravierender didaktischer Fehler unterläuft²⁴⁶. Willkommen und nicht zu überschätzen sind in der Ausspracheschulung verschiedene Hörübungen, die auf das Eintauchen in der Sprache, Diskriminierung oder Identifizierung mancher Laute ausgerichtet sind und die in *ABC der deutschen Phonetik* nur knapp oder gar nicht angeboten sind. Zweifelhaft scheint auch der Umfang der Übungen für die Festigungs- und Automatisierungszwecke zu sein. Letztendlich sind bei Bęza keine Übungen präsent, die die Aussprache in Form einer fremdsprachlichen Produktion fördern würden. Das Fehlen von Dialogen macht das Übungsmaterial ziemlich langweilig und wirkt sich auf den Lerner nicht motivierend aus.

Phonostilistische Varianten und die Entwicklungstendenzen. Da man bei Bęza bloße Wörter und höchstens einzelne kontextlose Sätze findet, ist auch kein Verweis auf den Einsatz der phonostilistischen Aussprachevarianten festzustellen. Bestimmt würden die Dialoge mit Elementen der Umgangssprache die Übungen attraktiver machen und die Motivation der Lernenden steigern. Auch mit den gegenwärtigen Entwicklungstendenzen der deutschen Aussprache wie z.B. mit der immer häufigeren Substitution von [ɛ:] durch [e:] oder der Realisierung von [ɐ] auch nach kurzen Vokalen werden die Lerner nicht vertraut gemacht, wobei dies sowieso nur fakultativ zu betrachten wäre.

Risikohohe Vokale. Obwohl Bęza seinen Aussprachekurs ausschließlich für die Deutsch lernenden Polen erarbeitet hat und eine Notwendigkeit sieht, an manchen Vokalen und Konsonanten intensiver arbeiten zu müssen, nennt er keine konkreten Laute, die mehr Arbeit verlangen würden, von den risikohohen Vokalen ganz zu schweigen. In den Übungen selbst werden alle Sprachlaute auch volumenmäßig gleich behandelt und keineswegs spezielle Laute ausgesondert, die intensiver geübt werden müssten.

6.5.5 Der „Kursbuch Phonetik“ von Evelyn Frey

Evelyn Freys „*Kursbuch Phonetik*“, die dritte Auflage aus dem Jahre 1999, stellt ein nicht zu umfangreiches Lehr- und Übungsbuch zur deutschen Phonetik dar. Wie die Autorin (1999:5) selbst gesteht, kann es sowohl in speziellen Phonetikkursen als auch in der

²⁴⁶ Siehe unter theoretischem Einstieg

Ausspracheschulung innerhalb des DaF-Unterrichts, von einem Fachlehrer für Phonetik oder einem nicht speziell für das Fach Phonetik ausgebildeten DaF-Lehrer eingesetzt werden. Dem Letzteren sowie auch den Autodidaktikern wird ein Anhang mit Fachterminologie und Lösungsschlüssel behilflich erscheinen. Als Zielgruppe sind sowohl die Muttersprachler, die ihre Sprechtechnik verbessern wollen, und Deutsch lernende Ausländer genannt. Der Kurs ist in acht Lektionen eingeteilt. In der ersten Lektion werden bereits in Form einer interessanten Übung die Sprachlaute mit ihren Transkriptionszeichen und den ihnen zugeordneten Beispielswörtern vorgestellt, worauf die zweite Lektion folgt, die alle Laut-Buchstaben-Relationen kennen lernen lässt. In den weiteren drei Lektionen werden hilfreiche Techniken bei Aussprachebeherrschung wie Flüstern und Brummen sowie Lesetechniken vermittelt. Unter Lektion 7 wird die sog. Frey-Methode eingeführt, laut der die Lerner ihre Aussprache an Zungenbrechern, zuerst mit vollem und dann mit leerem Mund üben, was Frey nach die Artikulationsbewegungen sowie Artikulationsgeläufigkeit verbessern lassen sollte. Mit Lektion 8 beginnen individuelle Aussprechübungen, zuerst zu allen einzelnen Vokalen und dann zu Konsonanten. Abschließend findet der Lerner im letzten Teil des Kurses ergänzende Übungen, allgemeine Tipps, didaktische Hinweise sowie Lösungsschlüssel und Erklärung von Fachtermini.

Der **theoretische Einstieg** in dem Aussprachekurs von Frey ist nur oberflächlich behandelt worden und verlangt eine Ergänzung der präsentierten Übungen um ein zusätzliches Lehrerkommentar. Obwohl die Autorin mit Hilfe von Aufstellungen und Klassifizierungen die wichtigsten Informationen zu Einzellauten veranschaulicht, sich regulär der phonetischen Umschrift bedient, ein sachliches Fachwissen vermittelt und Fachbegriffe erklärt, fehlt es im Kursbuch Phonetik an detaillierten Beschreibungen von Artikulationen der Laute, so dass der polnische DaF-Lerner nicht selbständig mit dem Kursbuch arbeiten kann. Wegen eines begrenzten Umfangs des Lehrbuches und einer Notwendigkeit, manche phonetische Erscheinungen eingehender zu erläutern als im Buch dargestellt, muss eine Begleitung durch eine Lehrkraft vorausgesetzt werden, obwohl die Autorin auch Autodidaktikern ihren Kurs empfiehlt.

Der Aussprachekurs von Frey erfüllt unter dem Gesichtspunkt eines Deutsch lernenden Polen das Kriterium der **Vollständigkeit** trotz eines relativ kleinen Umfangs ausreichend. Alle relevanten Erscheinungen der deutschen Aussprache bis auf die Assimilationen, die die Konsonanten anbetrifft, sind durch die Übungen abgedeckt, wobei auch die Verhältnisse, was das Quantum der Übungen angeht, im relativen Gleichgewicht erhalten bleiben. Der Übungsstoff ist so flexibel konstruiert worden, dass er sich sowohl für die Artikulations- als auch Intonationsübungen verwenden lässt. Bei einer Betrachtung desselben

Übungsmaterials unter einem anderen Gesichtspunkt, können die Übungen vielseitig verwendet werden, so dass Frey keine separaten Übungen zur Artikulation und zu prosodischen Eigenschaften zu erstellen braucht und trotzdem sind beide Bereiche vollständig vertreten.

Die Frage nach der **Reihenfolge** ließ bis jetzt darüber entscheiden, ob der Autor eines gegebenen Aussprachekurses traditionell zum Problem der Ausspracheschulung eingestellt ist oder die neusten Tendenzen wahrnimmt. Bei Frey wird eine Abgrenzung der Artikulationsübungen von den Intonationsübungen schwer fallen, denn die prosodischen Eigenschaften werden an denselben Übungen trainiert. Der allgemeine Eindruck sowie die Aufstellung des Kurses von Frey erlauben jedoch zu meinen, dass Frey die Artikulation vor die Intonation stellt und damit auch den kommunikativen Wert der suprasegmentalen Komponente nicht ganz einzuschätzen weiß.

Medienunterstützung. Das „*Kursbuch Phonetik*“ wird mit Tonaufnahmen auf Kassetten angeboten. Da analog zu den Übungen auch die Tonaufnahmen sowohl für die Beherrschung der Artikulation als auch der prosodischen Eigenschaften entwickelt worden sind, kann der Lerner eine Übung unter einigen Aspekten abhören. Dies hat natürlich einen wesentlichen Vorteil. Nachdem zuerst anhand der vorhandenen Übungen z.B. die suprasegmentale Komponente geübt worden ist, kann sich der Lerner folglich auf die Artikulation der Laute konzentrieren, da der Wortschatz, Satzstruktur und Satzmelodie längst bekannt sind.

Didaktische Fundierung. Didaktisch gesehen scheint das „*Kursbuch Phonetik*“ ein durchdachtes und gut vorbereitetes Lehrbuch für die Ausspracheschulung zu sein. Der Lerner kommt in den Kontakt mit den Ausspracheproblemen stufenweise. Zuerst wird er mit der phonetischen Umschrift, sämtlichen Vokalen und Konsonanten vertraut gemacht, wobei bereits bei den ersten Übungen Lautmuster auditiv vermittelt werden. Dann lernt er alle Laut-Buchstaben-Relationen kennen, um weiterhin selbst die zu beherrschenden Laute zu identifizieren und zu transkribieren. Zwar bleibt die oben erwähnte Reihenfolge der realisierten phonetischen Komponenten unklar, die Autorin ermöglicht jedoch hier eine freie Wahl und die Schulung kann auch mit dem suprasegmentalen Bereich begonnen werden. Mit Lektion 8 beginnen individuelle Sprechübungen, die je nach Bedarf mit einer unterschiedlichen Intensität realisiert werden und „gezielt auf individuelle Aussprachefehler der einzelnen Kursteilnehmer Einfluss nehmen“ (Frey 1999:5) können. Die im letzten Teil enthaltenen ergänzenden Übungen sollen dem Lerner und auch dem Lehrer mit einigen Tipps und Hinweisen hilfreich erscheinen, da hier die Bedeutung und Prinzi-

pien der einzelnen Übungstechniken erklärt sowie auch die Übungen selbst kommentiert werden.

Auf den ersten Blick scheinen die Übungen, die die Autorin selbst entwickelt hat und nach ihr als Frey-Methode bezeichnet werden, interessant für die Lerner attraktiv zu sein. Nach dem Motto, dass die beim Sprechen mit vollem Mund und mit Mühe ausgearbeiteten Artikulationsbewegungen sich dann um so leichter mit leerem Mund realisieren lassen, soll eine hohe Artikulationsgeläufigkeit angestrebt werden, die bereits von vielen Phonetikdidaktikern betont wird²⁴⁷. Man könnte nur eine Überlegung anstellen, ob es für die Automatisierungszwecke der Übungsstoff nicht zu knapp ist. Das *Kursbuch* ist so konzipiert worden, dass selbst unerfahrene Lehrer oder selbständige Lerner ohne Weiteres mit dem Übungsmaterial arbeiten können, da mit Hilfe von Piktogrammen Übungen markiert sind, die individuell, zu zweit oder im Chor geübt werden sollten.

Phonostilistische Ebenen und die Entwicklungstendenzen. Frey schränkt ihre Übungen auf lose Wörter und einzelne Sätze ein, die die Übung der phonostilistische Varianten und Verwendung einer Umgangssprache auch nur begrenzt ermöglichen. Trotzdem fällt auf, dass der Wortschatz in einem hohen Grade der Alltagssprache entspricht. Es fehlen dagegen Hinweise auf die Entwicklungstendenzen des heutigen Deutsch.

Risikohohe Vokale. Das *Kursbuch* ist für die Deutsch lernenden Ausländer erstellt worden, so dass keine konkrete Ausgangssprache L1 genannt werden kann. Die Gruppe der risikohohen Vokale ist dagegen für die polnischen DaF-Lerner ermittelt worden. Deswegen kann es nicht wundern, dass die spezifischen Ausspracheschwierigkeiten, die den Deutsch lernenden Polen eigen sind, von Frey unberücksichtigt bleiben. Es wäre jedoch ratsam, dass dem Lerner einfach mehr Übungsstoff angeboten wird, da die im Kursbuch präsentierten Übungen zu gespannten geschlossenen Vokalen relativ knapp sind. Daher lassen sich anhand des von Frey zur Verfügung gestellten Materials kaum Relationen herstellen, die die Spezifik des polnischen Lerners berücksichtigen würden. Wer das *Kursbuch Phonetik* in der Ausspracheschulung mit polnischen Lernern einsetzen möchte, müsste noch ein zusätzliches Übungsmaterial wie z.B. dieses aus dem Lehrbuch von Sikorski heranziehen.

6.5.6 Die „Phonothek“ von Stock / Hirschfeld

Die Phonothek ist ein umfangreiches Lehrwerk für das Fach Phonetik von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von E. Stock und U. Hirschfeld. Auf etwa 200 Seiten werden Ausspracheübungen angeboten, die dem ausländischen Deutschlerner helfen sollten, „Auspra-

²⁴⁷ vgl. Sikorski (2002:49): „Opowiadamy się za koncepcją fonetycznego treningu, opartą na założeniu, że dla sukcesu szkolenia fonetycznego niezbędne jest rozwinięcie wydolności artykulacyjnej narządów mowy, uprofilowanej na głoski obcego systemu fonologicznego“

chefehler zu korrigieren und die richtige Verwendung der Intonation sowie eine korrekte Aussprache von Vokalen und Konsonanten zu lernen“ (Stock/Hirschfeld 1996:5). Die Seiten des Arbeitsbuches sind jeweils in zwei Spalten eingeteilt. Sämtliches Übungsmaterial steht in der linken Spalte und rechts findet der Lerner Regeln, Lösungen der Aufgaben und Übersichten zu den Laut-Buchstaben-Beziehungen. Der Lehrstoff ist auf Lektionen verteilt, denen Arbeitsempfehlungen zum Gebrauch der Tonaufnahmen und allgemeinen Arbeitsprinzipien vorausgehen. Die kurz dargestellte Übungstypologie informiert über die Art der Übungen, die unter den einzelnen Lektionen präsentiert sind. Die ersten vier Lektionen sind der suprasegmentalen Komponente gewidmet, also Wort- und Satzakkzentuierung, Rhythmisierung und Melodisierung. Darauf folgen zuerst Übungen zu Vokalen und dann zu Konsonanten. Abschließend werden von den Autoren sog. phonetische Mittel (vgl. Stock/Hirschfeld 1996:188) besprochen, unter denen Intonation im breiteren Sinne, Realisierung von Vokalen und Konsonanten verstanden werden, sowie deren Bedeutung für die Kommunikation. Am Ende des Arbeitsbuches findet der Lerner Erläuterung aller wichtigsten Begriffe und Termini aus dem Bereich Phonetik.

Stock/Hirschfeld liefern im Rahmen eines **theoretischen Einstiegs** viele hilfreiche Hinweise sowohl auf den Einsatz der besprochenen prosodischen Mittel als auch die Ausspracheregeln, die besonders für die Aussprache von Vokalen nicht zu überschätzen sind. In der rechten Spalte kann der Lerner jeweils ausführliche und sachlich nützliche Informationen zum Wort- und Satzakkzent, Satzmelodie sowie zu den Ausspracheregeln lesen, weniger detailliert wird dagegen die Artikulation der Vokale beschrieben. Fast außer Acht lassen die Autoren die phonetische Umschrift, die lediglich in den Kommentaren in Form von Transkriptionszeichen der einzelnen Laute erscheint.

In Bezug auf die **Vollständigkeit** muss festgestellt werden, dass innerhalb der suprasegmentalen und segmentalen Komponenten alle relevanten phonetischen Phänomene der deutschen Aussprache ihren Platz einnehmen. Dem Wortakkzent, Satzakkzent und Pausierung sowie der Satzmelodie werden so viele Übungen gewidmet, dass sich mit Sicherheit sagen lässt, *Phonothek* liefert in diesem Bereich das breiteste Angebot unter den bisher analysierten Lehrwerken. Auch das Volumen des Übungsstoffes zu einzelnen Vokalen und Konsonanten ist sehr imponierend. In den Übungen sind alle Aussprachevarianten der Vokale und auch alle phonetischen Erscheinungen, die sich an Konsonanten vollziehen, präsent.

An der **Reihenfolge** des präsentierten Übungsstoffes erkennt man, dass Stock/Hirschfeld sehr bemüht sind, die suprasegmentale Komponente in den Vordergrund zu stellen. Sie wissen den Rang der Prosodie der Sprache einzuschätzen und schreiben dazu „es hat sich gezeigt, dass eine ungenügende rhythmische oder melodische Satzgestaltung stärker stört als die unkorrekte

Aussprache einzelner Laute. Man muss also zuerst die intonatorischen Formen üben“ (Stock/Hirschfeld 1996:188). Die Intonation stellt für sie eine Grundlage und einen Ausgangspunkt für die Übung der weiteren Aussprachephänomene dar und erst nach ihrer Beherrschung kann mit der Artikulation der Laute begonnen werden²⁴⁸.

Medienunterstützung. Die meisten Übungen werden von den Autoren der Phonotheke in Form von Tonaufnahmen auf 2 CDs angeboten, die entweder Musteraussprache vorstellen oder Lösungen der gestellten Aufgaben angeben. Entsprechend den Übungen im Arbeitsbuch sind also Aufnahmen zu intonatorischen Mitteln wie auch zur Artikulation der Laute präpariert worden. Besonders hohe Ansprüche werden bei den Intonationsübungen gestellt, in denen es auf jede kleine Nuance ankommt. Die Einzellaute werden in Standardsprache und ohne irgendwelche regionale Färbung ausgesprochen.

Didaktische Fundierung. Phonothek ist von einem Autorenkollektiv mit insgesamt einer enormen Erfahrung, was die Behandlung der phonetischen Probleme anbetrifft, bearbeitet worden. So darf nicht verwunderlich sein, dass es didaktisch gesehen einer der besten Aussprachekurse auf dem Markt ist. Die Reihenfolge des präsentierten Übungsstoffes entspricht völlig den neusten Tendenzen und setzt dadurch optimale Lernprozesse voraus²⁴⁹. Der Lerner wird mit den einzelnen Übungsformen und mit der Übungstypologie auch theoretisch vertraut gemacht und über ihre Bedeutung informiert. Konsequenz setzen die Autoren die einzelnen Übungstypen durch, indem sie mit einfachsten Hörübungen beginnen und abschließend das freie Sprechen fördern. Für ausreichend Automatisierung bezüglich der Klangmuster und Sprechbewegungen wird so gesorgt, dass manche Übungen mehrmals zu wiederholen sind, bis keine Aussprachefehler mehr feststellbar sind. Eine enorme Vielseitigkeit der Übungsformen zeigt sich sowohl in der suprasegmentalen als auch in der segmentalen Komponente. Beim Üben der prosodischen Eigenschaften sind einige Übungen so angelegt, dass sie neben einer neutralen Sprechweise auch emotionale Sprechformen trainieren lassen.

Bei Beherrschung der Artikulation bedienen sich die Autoren aller üblichen und dazu geeigneten Übungsformen wie Diskriminations- und Identifikationsübungen sowie Lückentexte im Falle von Hörübungen oder der einfachen Nachsprechübungen, produktiven Übungen und der Aufgaben für freies Sprechen im Rahmen von Aussprechübungen. Inhaltlich können die Übungen dem Lerner attraktiv vorkommen, da der in den Übungen zusammengestellte Wortschatz relativ modern ist und die angebotenen Texte oder humorvolle Anekdoten noch einen zusätzlichen Anreiz zum Lernen bewirken.

²⁴⁸ vgl. Stock/Hirschfeld 1996:188

²⁴⁹ siehe das Zitat oben unter Reihenfolge

Es wird versucht, die dem Lerner gestellten Aufgaben auch mit taktilen Hilfen zu erleichtern. Zu manchen Übungen werden also als Unterstützung Körperbewegungen und Gesten vorgeschlagen, um die Beherrschung der anzueignenden Fertigkeiten durch zusätzliche Merkhilfen zu verstärken. Das Arbeitsbuch *Phonothek* ermöglicht samt den Tonaufnahmen auch eine selbständige Arbeit und fördert autonomes Lernen.

Phonostilistische Ebenen und die Entwicklungstendenzen. Ein Teil der in der *Phonothek* präsentierten Übungen sind in Form von Dialogen konzipiert, so dass eine Einfügung von Ausdrücken und Wendungen der modernen Umgangssprache durchaus möglich war. Die Sprache wirkt dadurch lebendiger und natürlicher, der Lerner wird auch mit gesprochener Alltagssprache konfrontiert. Infolge dessen lernt er auch sowohl die möglichen Lento- als auch die Prestoformen vieler Wörter und Wendungen kennen.

Risikohohe Vokale. Das Arbeitsbuch *Phonothek* kann von Grund auf nicht die Spezifik der polnischen Lerner berücksichtigen, denn es ist allgemein für einen ausländischen Deutschlernenden bestimmt. Die Vielfalt und der Umfang des Lehrstoffes lassen aber ohne Weiteres erwünschte Relationen, was die Intensität und das Quantum der Übungen zu ausgewählten Lauten anbelangt, herstellen. Selbst wenn der Lerner manche Übungen zum zweiten Mal machen soll, um die erforderlichen Angewohnheiten zu den RHV noch stärker einzuüben, kommt es ihm wegen der Attraktivität des Übungsmaterials bestimmt nicht langweilig vor. Notfalls müsste die Arbeit mit der *Phonothek* mit zusätzlichen Materialien kombiniert werden, um die RHV zu festigen.

6.5.7 Der „Aussprachekurs Deutsch“ von U. Kaunzner

Der „Aussprachekurs Deutsch“ von U. Kaunzner ist sowohl an Lehrer als auch an Lerner gerichtet, die ihre Aussprache verbessern möchten, und ist in den 90er Jahren im Rahmen des *Lingua/Sokrates*-Programms entwickelt worden. Als Zielgruppe sind o. g. Lehrer und DaF-Lerner genannt, deren Ausgangssprache L1 unbekannt bleibt. Der Kurs beginnt mit einer Kurzanleitung für die Arbeit mit dem Arbeitsbuch, in dem der Lerner und Lehrer allgemeine methodisch-didaktische Hinweise zum Vorgehen bei den Übungen sowie Regeln finden, nach denen der Kurs aufgebaut ist. Auf die Kurzanleitung folgt ein phonetischer Einführungskurs, in dem die Notwendigkeit einer Ausspracheschulung, Lernbedingungen und -aspekte diskutiert sowie auch Prinzipien des Aussprachekurses vorgestellt werden.²⁵⁰ Folglich wird das

²⁵⁰ Kaunzner (1997:4) setzt bei der Ausspracheschulung folgende Prinzipien voraus: 1. „Die normgerechte Aussprache beginnt mit der korrekten Perzeption“; 2. Erst durch wiederholtes Nachsprechen in unterschiedlichen Zusammenhängen wird eine korrekte Aussprache aufgebaut“; 3. Ein Wechsel von Imitation und kognitivem Reflektieren ist notwendig, um eine fundierte Grundlage aufzubauen und das Gelernte richtig auf andere Situationen übertragen zu können“

deutsche Lautsystem vorgestellt: zuerst Vokale mit dem Vokalviereck und dann Konsonanten mit Angabe ihrer Artikulationsstelle und Artikulationsorgane. Die eigentlichen Ausspracheübungen beginnen mit den sieben Kapiteln zu den Vokalen, drei zu den Diphthongen und weiter folgen Stimmeinsätze sowie beide Reduktionsvokale. Den Übungen an Konsonanten und Konsonantenverbindungen sind weitere zehn Buchabschnitte gewidmet. Der Teil *prosodische Merkmale* umfasst Übungen zur suprasegmentalen Komponente, dann folgen Dialoge zu Intonationsmustern und abschließend Sprechbeispiele aus dem Alltag. Der *Aussprachekurs* endet mit einem Glossar zu schwierigen Wortschatz aus den Übungen.

Kaunzner bietet dem Lerner, der praktisch die deutsche Aussprache beherrschen will, auch einen relativ umfangreichen **theoretischen Einstieg** und sorgt dafür, dass dem Lerner eine ausführliche Übersicht über den Gegenstand der Phonetik, das deutsche Lautsystem sowie die Prinzipien der Aussprachschulung vermittelt werden. Anschaulich also mit Hilfe von Sagittalschnitten und des Vokalvierecks erklärt die Autorin die Unterschiede in der Artikulation der Vokale und gibt Regeln für deren Aussprache an. Leider unterlaufen ihr dabei auch kleine Unzulänglichkeiten. Wie Leuschner (2001:1) bemerkt, gibt Kaunzner als Regel an, „betonte Vokale sind offen und kurz auszusprechen (...), wenn sie in geschlossenen Silben stehen, die nicht auf eine offene zurückgeführt werden können“ (Kaunzner 1997:13). Diese Regel ist aber nur teilweise richtig, denn es gibt ansonsten noch solche Wörter wie *Ton*, *Kran*, *Phantom* usw., in denen der Stammvokal eben lang ausgesprochen wird. Auch die Regel, dass der Stammvokal in offenen Silben immer lang und geschlossen sein muss, trifft nicht immer zu, um nur solche Wörter zu nennen wie *sprechen* oder *lachen*. Umstritten scheinen bei Kaunzner auch weibliche Berufsbezeichnungen in den Übungen als Beispiele zum vokalisiertem [ɐ] zu sein, z.B. *Schneiderin*, *Tänzerin*, (vgl. Kaunzner 1997:62) usw.

In Bezug auf die **Vollständigkeit** wäre bei dem Aussprachekurs von Kaunzner betonenswert, dass alle Komponenten eingehend und detailliert präsentiert werden, so dass der Kurs in jeder Hinsicht ein komplettes Übungsprogramm darstellt. Im Falle der Vokale werden außer den kurzen offenen und langen geschlossenen auch noch kurze geschlossene Varianten geübt. Obwohl bei Konsonanten zwar separate Übungen zu [l], [m] und [n] fehlen, spielt es keine große Rolle, denn diese Laute stellen für polnische Lerner keine Schwierigkeit dar²⁵¹. Erwähnenswert ist dagegen die Präsenz von Übungen zu Stimmeinsätzen, Konsonantenverbindungen, Auslautverhärtung, Wortgrenzen und sonstigen Koartikulationsphänomenen, obwohl wiederum Übungen zur Assimilation in der Stimmlippenbeteiligung, die nicht nur den polni-

²⁵¹ Leuschner / Van Pottelberg (Linguistik online 9, 2/01) vertreten dabei eine andere Meinung, aber sie betrachten den Aussprachekurs von Kaunzner unter dem Gesichtspunkt einer generellen Einsatzmöglichkeit im DaF-Unterricht mit Lernern, deren Muttersprachen unter anderen Englisch und Niederländisch sind.

schen Lernern etliche Probleme bereitet, verwunderlicherweise fehlen. Die Autorin des *Aussprachekurses* lässt ebenfalls sehr präzise die suprasegmentale Komponente beherrschen. Zu jedem Bereich wie Wort- und Satzakzent oder Satzmelodie in Verbindung mit Intonationsmustern wird so ein Reichtum an Übungen dargeboten, dass kaum ein anderes Lehrwerk für Phonetik so viele Übungen liefert.

Die **Reihenfolge** des präsentierten Übungsmaterials müsste den Eindruck erwecken, dass Kaunzner in erster Linie Wert auf die Artikulation der Laute legt und die Prosodie im Hintergrund steht. Dass es hier nicht unbedingt der Fall ist, kann die Vielfalt und das Quantum des Übungsstoffes zur suprasegmentalen Komponente rechtfertigen. Wie die Autorin nämlich selbst bemerkt, wird „die Auswahl nach Relevanz und Stellenwert der einzelnen Kapitel (...) demnach von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich ausfallen“ (Kaunzner 1997:i). Tatsächlich lassen sich bei Kaunzner die Übungen zu den Suprasegmentalia vorziehen und am Anfang der Ausspracheschulung realisieren.

Didaktische Fundierung. Kaunzners *Aussprachekurs Deutsch* kann, wie die Autorin selbst meint, als ein Übungskatalog betrachtet werden, „aus dem Lehrer und Lerner die für sie jeweils zutreffenden Übungen herausgreifen“ (Kaunzner 1997:i) und einzeln einsetzen können. Am Ende des Buches werden alle mit einem Sternchen markierten Wörter erklärt, weil sich Kaunzner als Gegnerin der sog. Papageien-Methode erklärt und der Meinung ist: „es ist nicht empfehlenswert, Wörter und Sätze zu wiederholen, die nicht verstanden werden“ (Kaunzner 1997:6). Beim Aufstellen des Übungsmaterials will sich Kaunzner nach eigenen Fehleranalysen gerichtet haben, denen die Aufnahmen der DaF-Lerner mit verschiedenen Ausgangssprachen zugrunde liegen und die eine Erfassung von Schwerpunkten der Ausspracheschulung ermöglicht haben. In methodisch-didaktischer Hinsicht sehen die Übungen im *Aussprachekurs Deutsch* relativ einseitig aus, obwohl die Autorin für „ein Wechselspiel von imitativen und kognitivem Lernen“ (Kaunzner 1997:3) plädiert. Die Übungen verlaufen nach einem gängigen Schema: Zuhören, Wiederholen und Vorlesen, so dass es dem Lehrer überlassen bleibt, sie noch attraktiver zu gestalten. Die Einführung neuer Vokale erfolgt immer in Form von einfachen Fragen, die sich leicht in kurze Dialoge entwickeln lassen. Kaunzner führt auch die Übungen von Minimalpaaren an und verwendet sie, nachdem alle Varianten eines Vokals vorgestellt worden sind, zum Aufzeigen der Kontraste. Erwünscht wären im *Aussprachekurs Deutsch* Übungen, die als höchste Einweihung in der Ausspracheschulung eine produktive Fertigkeit also freies Sprechen fördern würden.

Die **Medienunterstützung** dürfte wohl als die stärkste Seite des *Aussprachekurses* angesehen werden. Kaum ein anderer Autor eines Lehrwerkes für Phonetik liefert eine Ausspracheschulung auf sechs CDs. Dieses hat bei Kaunzner zur Folge, dass in Extremfällen der Lerner ohne

das Arbeitsbuch auskommen kann, denn Kaunzner bietet außerdem Tonaufnahmen in hervorragender Qualität für alle Übungen, die im Arbeitsbuch enthalten sind. Die Stimmen der (beiden) Lektoren wirken angenehm und die Dialoge sehr authentisch. Die Nachsprechpausen sind lang genug, damit die Studenten die geübten Sequenzen wiederholen könnten. Die einzelnen Übungen sind auf den CDs exakt markiert und dadurch leicht zu finden, um in einer beliebigen Reihenfolge eingesetzt werden zu können.

Die Autorin hat Wert darauf gelegt, dass sich der in den Übungen verwendete Wortschatz nach der gesprochenen Sprache orientiert also auch verschiedene **phonostilistische Ebenen** präsentiert werden. So sind viele Übungen in Form von Dialogen konzipiert, die oft typische Wörter und Wendungen der deutschen Alltagssprache enthalten. Kaunzner setzt sowohl Lento- als auch Prestoformen ein, was auch als positiv zu bewerten wäre. Die auf den CDs präsentierte Aussprache entspricht dem modernen heutigen Deutsch und unterscheidet sich wesentlich von denjenigen künstlichen Aussprachearten, die manchmal extra für pädagogische Zwecke präpariert werden.

Risikohohe Vokale. Analog zu den oben vorgenannten Lehrwerke für die Ausspracheschulung, die ebenfalls von deutschen Autoren für eine allgemeine Zielgruppe Ausländer erstellt worden sind, ist auch im *Aussprachekurs Deutsch* keine Rede von einer besonderen Rolle, die den unter Kapitel 5.0 ausgesonderten RHV zukommt. So müsste man wiederum, um diese Laute intensiver einüben zu können und im Endeffekt einen wesentlichen Fortschritt in der Aussprachequalität zu erzielen, die polnischen DaF-Lerner auf dieses Problem aufmerksam machen und zusätzliche Materialien anbieten. Ein einmaliges Durchgehen der Beispiele in vorhandenen Übungen erweist sich für polnische Lerner eher als unzureichend und verlangt eine intensivere Einübung und Festigung.

6.6 Fazit

Die sechs oben vorgestellten Fachlehrwerke für die korrektive Phonetik, die für einen fortgeschrittenen Deutschunterricht oder sogar Aussprachekurs im Germanistikstudium bestimmt sind, lassen zwar ein gleiches Ziel verfolgen, greifen aber das Thema der Aussprache doch unterschiedlich auf. Grundsätzlich hat die Analyse ermittelt, dass einige der obigen Fachlehrwerke relevante Defizite aufweisen, andere wiederum, falls sie in Phonetikkursen Anwendung finden sollten, einer Ergänzung bedürfen.

Die meisten Lehrwerke für die Ausspracheschulung bieten dem Lerner einen **theoretischen Einstieg** an, obwohl dies auch von Lehrwerk zu Lehrwerk sehr differenziert ist. Das Fachwissen zu einzelnen phonetischen Komponenten liefern wohl aufs Beste und in einem breiten Umfang zweifelsohne Kaunzner und Stock/Hirschfeld. Will man mit den

Lehrbüchern von Sikorski und Bęza arbeiten, muss dagegen ein paralleler theoretischer Kurs vorausgesetzt werden.

Vollständigkeit. Wie aus dem Obigen zu ersehen ist, kann man nur den *Aussprachekurs Deutsch* von Kaunzner als einen kompletten Kurs betrachten, der alle Bereiche und Nuancen der deutschen korrektiven Phonetik abdeckt. Auch Stock/Hirschfeld behandeln alle wesentlichen phonetischen Komponenten. Alle übrigen Lehrwerke weisen mehr oder weniger Mängel auf, die sie zum Teil unbrauchbar für eine fundierte Ausspracheschulung machen. In dem Sinne lässt sich z.B. kein Aussprachekurs nur beim Einsatz des Lehrwerks von Sikorski durchführen, dessen Werk als ein sehr eng spezialisiertes Fachbuch für Einübung und Festigung der Artikulationsfertigkeit von segmentaler Komponente anzusehen ist. Die Phonetikkurse von Bęza, Domińczak oder Frey weisen dagegen größere Defizite auf, die diese Fachlehrwerke für das Germanistikstudium eher als unzureichend betrachten lassen.

In Bezug auf die **Reihenfolge** lässt sich erkennen, welche Einstellung der Autor zu prosodischen Eigenschaften hat. Nur Stock/Hirschfeld (...) teilen die Meinung derjenigen Didaktiker, die der Auffassung sind, dass für das Kommunizieren der Satz- und Wortakzent sowie Melodieführung am wichtigsten seien. Frey behandelt dagegen Suprasegmentalia parallel zu der segmentalen Komponente, Sikorski verzichtet bewusst auf die Übungen zu prosodischen Eigenschaften und Kaunzner ermöglicht die Reihenfolge beliebig bestimmen. Ansonsten kann man den übrigen Lehrwerken entnehmen, dass ihre Autoren eindeutig die Artikulation der Laute in den Vordergrund stellen und die Intonation unterschätzen.

Bis auf das Lehrwerk von Sikorski werden von allen anderen Autoren Tonaufnahmen als **Medienunterstützung** angeboten, obwohl sie in verschiedener Qualität und technisch gesehen unterschiedlicher Progression sind. Eine enorme Leistung hat hier besonders Kaunzner mit ihren 6 CDs geleistet. Empfehlenswert sind durchaus auch die Aufnahmen von Stock/Hirschfeld und Frey. Die Tonmaterialien von Domińczak und Bęza sind entweder veraltet und künstlich präpariert und dadurch völlig unattraktiv. Leider stellt Sikorski gar keine Tonaufnahmen vor.

Didaktisch gesehen stehen die Lehrwerke von Kaunzner und Stock/Hirschfeld dem ausländischen Lerner am nächsten, selbst wenn sie noch ergänzt werden müssten. Sie ermöglichen ihm, ohne Weiteres allein zu arbeiten, und fördern ein autonomes Lernen. Die Vorstellung des Lernstoffes ist mit einer entsprechenden Auslegung versehen und die einzelnen Übungen sind kommunikationsorientiert. Letzten Endes bieten sie eine natürliche Sprache mit einer starken Medienunterstützung an und servieren nicht nur extra prä-

pariertes Deutsch. Das Lehrwerk von Frey ist unter anderen wegen der sog. Frey-Methode, die mit Sicherheit als begleitende Übungen eingesetzt werden kann, beachtenswert. Andererseits scheint kaum vorstellbar zu sein, dass dieses Lehrwerk im selbständigen Lernen Anwendung finden könnte. Die Lehrwerke von Domińczak, Sikorski und Bęza berücksichtigen leider nicht alle Schwerpunkte der Ausspracheschulung. Sikorski lässt Übungen zu prosodischen Eigenschaften ganz außer Acht und Domińczak und Bęza behandeln diese Komponente sehr spärlich.

Bei Stock/Hirschfeld und bei Kaunzner kommt der Lerner mit den Lento- und Prestoformen auf verschiedenen **phonostilistischen Ebenen** in Kontakt, da beide Lehrwerke Übungen mit lebendigen und oft sehr dynamischen Dialogen bevorzugen. Bei Domińczak, Sikorski und Bęza handelt es sich eher um einen speziell präparierten Übungsstoff, der zum Teil künstlich lautet dem Lerner unattraktiv vorkommen kann.

In Bezug auf die ermittelten **risikohohen Vokale**, die als spezifische Schwerpunkte nur für polnische DaF-Lerner angesehen werden können, kann festgestellt werden, dass keines der analysierten Fachlehrwerke diese Eigenschaft der Ausspracheschulung voll berücksichtigt. Wenn es im Falle von Frey, Stock/Hirschfeld und Kaunzner zu verstehen ist, so erhebt sich bei Domińczak, Bęza und Sikorski die Frage, warum sich in ihren Lehrwerken das Quantum und Intensität der Übungen zu langen geschlossenen Vokalen praktisch von den Übungen zu anderen Lauten nicht unterscheiden. Nur bei Sikorski lässt sich aufgrund des Reichtums der angebotenen Übungsbeispiele mehr variieren und an den risikohohen Vokalen intensiver arbeiten.

Zu einer besseren Veranschaulichung der oben durchgeführten Analyse werden ihre Ergebnisse in Form einer Tabelle präsentiert und mit Hilfe der Zeichen „+“ und „-“ wird das Vorhandensein bzw. Fehlen eines Merkmals erfasst. Ist ein Kriterium erfüllt, so steht „+“. Bleibt es nicht erfüllt, so steht „-“. Bei „+/-“ wird zwar die Frage des gegebenen Kriteriums bejaht, aber es wurden gewisse Unzulänglichkeiten festgestellt, die in dem beschreibenden Teil für jedes Lehrwerk separat genannt sind.

Wie man der unten stehenden Aufstellung ersehen kann, lässt sich zusammenfassend bemerken, dass die Unterschiede zwischen den beschriebenen Lehrwerken, was die Brauchbarkeit für eine fundierte Ausspracheschulung anbelangt, recht groß sind. Wie bereits erwähnt, lässt sich keines dieser Lehrwerke im Hinblick auf die im Kapitel 5.0 ermittelten Ergebnisse allein im Aussprachekurs mit polnischen Lernern einsetzen. Optimal wäre daher eine Kombination eines Basisbuchs und Ergänzungsmaterialien, aus denen nur einzelne Übungen und Beispiele genommen werden könnten, die die Lücke der fehlenden Aspekte der deutschen Phonetik zu

schließen ermöglichen bzw. die ausgesonderten Schwerpunkte (RHV) intensiver und effizienter einüben ließen.

Tabelle 6-2: Analyse der Fachlehrwerke für korrektive Phonetik

	„Wymowa w nauce języka niemieckiego“ von H. Domińczak	„Korrektive Phonetik Praxis“ von Sikorski	„ABC der deutschen Phonetik“ von S. Bęza	„Kursbuch Phonetik“ von Evelyn Frey	„Phonothek“ von Stock / Hirschfeld	„Aussprachekurs Deutsch“ von U. Kaunzner
Theoretischer Einstieg	+/-	-	-	+/-	+/-	+
Vollständigkeit	+/-	-	-	+/-	+	+
Reihenfolge	-	-	-	-	+	-
Medienunterstützung	+/-	-	+/-	+	+	+
Didaktische Fundierung	+/-	+/-	+/-	+	+	+
Phonostilistische Ebenen	-	+/-	-	+/-	+	+
risikohohe Vokale	-	-	-	-	-	-

Als Basisbuch für einen Aussprachekurs im Germanistikstudium wäre entweder *Phonothek* von Stock/Hirschfeld oder Kaunzners *Aussprachekurs Deutsch* zu empfehlen, da beide Lehrwerke didaktisch relativ gut bearbeitet sind, ein für Selbststudium erforderliches Fachwissen vermitteln und Tonaufnahmen in einer großen Vielfalt und hervorragender Qualität anbieten. Die Autoren der beiden Lehrwerke sorgen auch dafür, dass die Lerner die Alltagssprache und nicht ein sog. Schuldeutsch beherrschen. Stock/Hirschfeld orientieren sich zusätzlich an den neusten Tendenzen in der Ausspracheschulung und als einzige Lehrwerkautoren wissen sie die Reihenfolge der einzelnen geübten Aussprachekomponenten zu schätzen, was die Arbeit sowohl der Lehrer als auch der Lerner wesentlich erleichtert. Als Ergänzungsstoff wäre in Bezug auf den Reichtum und die große Vielfalt der gelieferten, jedoch eng spezialisierten Übungen am besten das Werk von Sikorski zu empfehlen. Sikorski hat in der Hinsicht eine enorme Leistung erbracht, indem er unzählige Beispiele und Übungen zusammenstellt, die durch ein regelmäßiges Training praktisch alle Laute des deutschen Lautsystems und somit auch die risikohohen Vokale einüben lassen.

7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In den zwei ersten Kapiteln der vorliegenden Abhandlung wurden die Probleme des Erstspracherwerbs sowie die Umstände und Faktoren eines fremdsprachlichen Ausspracheerwerbs ausführlich diskutiert. Der gesamte Erstspracherwerb und der Erwerb der erstsprachlichen Aussprachekompetenz – durch das menschliche Gehirn zentral gesteuert – steht außerhalb der Kontrolle des Erwerbers, ist von seinem Willen unabhängig und von ihm selbst kaum beeinflussbar, weil die Sprachfähigkeiten – durch menschliche Triebe als Elementarkräfte ausgelöst – im Wesentlichen instinktiv erworben werden. Die Aneignung des muttersprachlichen Lautsystems ist nämlich für jeden Menschen von höchstem und primärem Bedarf, weil man ohne seine Beherrschung schwer in der Gesellschaft funktionieren kann. Auch die relevanten Faktoren sowie Umstände, in denen die Muttersprache und ihr Lautsystem beherrscht werden, scheinen außerordentlich günstig zu sein, da man äußerst stark motiviert ist, so schnell wie möglich kommunizieren zu können und somit das muttersprachliche Lautsystem als eine grundsätzliche und gemeinsame Ausdrucksform zu erwerben.

Im Vergleich mit der Erstsprache stößt man bei der Zweit- und Fremdsprache auf eine ganz andere Problematik der Aussprachebeherrschung. Während die Aussprachekompetenz aller Muttersprachler eine gleiche Qualität aufweist und es nur eine Frage der Zeit ist, wann sie erworben wird, muss ein Zweit- und Fremdsprachenlerner nicht selten mit viel Aufwand und Mühe an seiner L2-Aussprache arbeiten, was übrigens auch keinen Erfolg garantieren kann. In erster Linie sind im Erwachsenenalter Unterschiede zwischen einem ungesteuerten Ausspracheerwerb und gesteuerten Ausspracheunterricht auffällig. Wenn der ungesteuerte Ausspracheerwerb einer Fremdsprache analog zu einem Erstspracherwerb ungeplant und unkontrolliert erfolgt und deswegen auch oft mit durchschnittlichen Resultaten abgeschlossen wird, so sind alle besonders im Kapitel 3.0. erörterten Handlungen, die im Rahmen einer gesteuerten Ausspracheschulung eingeplant und realisiert werden, auf eine korrekte Aussprachebeherrschung durch die Lerner ausgerichtet. Die Bedeutung einer hohen Aussprachekompetenz der DaF-Lerner sowie der Bedarf an einer fundierten Ausspracheschulung werden heutzutage nicht mehr in Frage gestellt und die Phonetikübungen wurden zum festen Bestandteil des Germanistikstudiums sowie der Sprachkurse für sonstige fortgeschrittene DaF-Lerner.

Da die Lerner – Studenten des I. Jahrgangs des Germanistikstudiums – ausdrückliche Mängel der Aussprachekompetenz aufweisen, werden ihre phonetischen Fertigkeiten im Rahmen der Kurse für korrektive Phonetik sowohl im Hör- als auch der Sprechbereich einer Korrektur unterzogen. Die fundierte Ausspracheschulung für polnische fortgeschrittene DaF-Lerner

basiert auf einer Grundlage, die durch konfrontative Studien im phonologisch-phonetischen Bereich geschaffen wird. Weil man in der Regel mit einer sprachlich homogenen Studentengruppe zu tun hat, kann man sich nur auf die phonologischen Unterschiede zwischen Deutsch und Polnisch und auf die sich daraus ergebenden Schwerpunkte konzentrieren, wobei die gemeinsamen und somit für den polnischen Lerner einfachen Laute außer Acht lassen.

Eine hohe phonetische Kompetenz wird im Fremdsprachenlernen dank einer präzisen Lernstrategie erzielt, die konsequent im Rahmen der Ausspracheschulung realisiert wird. Die Zielstellung für fortgeschrittene DaF-Lerner und somit auch für polnische Germanistikstudenten berücksichtigt sämtliche phonetischen Komponenten des perzeptiven und produktiven Bereichs und – wie im Kapitel 3.5. dargestellt – eine hohe und möglichst dem muttersprachlichen Niveau ähnliche überregionale Standardaussprache wird angestrebt.

Der Ausspracheerwerb soll im Falle der älteren fortgeschrittenen Lerner sowohl imitativ als auch kognitiv erfolgen. Mit einer steigenden Kompetenz bedarf der Lerner eines eingehenderen theoretischen Einstiegs. Als wichtige Unterstützung und Förderung der phonetischen Kompetenzen wird die phonetische Umschrift betrachtet, auf die im Germanistikstudium nicht verzichtet werden darf.

Der in den letzten Jahren eingeschlagene Weg von der suprasegmentalen bis zur segmentalen Komponente scheint angesichts des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik sowie aus der Perspektive der Unterrichtspraxis höchst begründet zu sein, denn die Lerner sollten – wie im Kapitel 3.7.2. ausgeführt – möglichst früh erfolgreich kommunizieren können und dann kann nach und nach ihre Aussprachequalität verbessert werden, indem an den einzelnen Segmenten gearbeitet wird.

Ausschlaggebend für die zu erreichende Aussprachekompetenz und die Aussprachequalität bleiben jedoch in einem hohen Grade das im Kapitel 3.7.3. beschriebene phonetische Training, seine Intensität und sein Volumen. Bei Berücksichtigung der Ausgangssprache und auf Basis der kontrastiven Analyse sollen den polnischen DaF-Lernern Lehrwerke und Materialien angeboten sowie Ausspracheübungen entwickelt werden, die der Spezifik des Polnischen Rechnung tragen. Ein wichtiger Bestandteil der modernen Ausspracheschulung sind alle möglichen Individualisierungsformen des Ausspracheerwerbs, die Aussprachebewusstheit und Mitverantwortung für die Lernresultate entwickeln lassen. Dem Lehrer wird heutzutage eine Rolle des Organisators und Tutors des Lernprozesses zuteil, der die Fortschritte kontrolliert und als Berater dem Lerner beisteht.

Zahlreiche Belege aus der Lehrpraxis lassen jedoch trotz all der oben erörterten Handlungen und Maßnahmen – wie im Kapitel 4.3. dargestellt – Abweichungen in der Aussprachequalität feststellen. Diese auf segmentale und suprasegmentale Komponente bezogenen Abweichun-

gen zeugen davon, dass bestimmte Schwerpunkte der deutschen Phonetik unzureichend behandelt werden, wodurch folglich der Effekt des fremden Akzents entsteht.

Mit Hilfe der im Kapitel 5 eingesetzten Pareto-Analyse ist daher ein Versuch angestellt worden, diese Schwerpunkte innerhalb des deutschen Vokalismus zu ermitteln, um dann an entsprechenden Stellen Korrekturmaßnahmen einleiten zu können. Wie die Untersuchung aufgezeigt hat, stehen die Aussprachefehler an den ausgesonderten RHV in einem Missverhältnis zu ihrer Vorkommenshäufigkeit, so dass sich diese Disproportionalität für die Steigerung der Aussprachequalität sehr effektiv anwenden lässt. Es wurde nämlich statistisch belegt, dass man mit relativ wenig Aufwand eine optimale Entwicklung der phonetischen Kompetenz und somit beträchtliche Lernfortschritte erzielen kann, wenn man nur die Korrekturmaßnahmen an den RHV vornimmt. Die Kenntnis der obigen Zusammenhänge fördert in sehr hohem Maße die Steigerung der Aussprachequalität, da sich der Lerner im Sinne einer Maximalisierung der Lerneffizienz auf Schwerpunkte konzentriert, die den größten Nutzen bringen.

Leider hat die im Kapitel 6.0. durchgeführte Lehrwerkanalyse nachgewiesen, dass die Lehrwerkautoren den Fehler-Frequenz-Verhältnissen der einzelnen Segmente kaum Rechnung tragen und für alle Sprachlaute ein gleiches Quantum an Übungen anbieten. Somit scheint das Übungsmaterial nicht optimal gestaltet und unter dem Gesichtspunkt der Aussprachequalität unzureichend zu sein.

Die klaren Empfehlungen, die aus unserer Untersuchung und den ermittelten Ergebnissen resultieren, sind in vielseitiger Hinsicht zu betrachten:

(1) Die Anwendung des Pareto-Prinzips in der Ausspracheanalyse lässt eindeutig Prioritäten für die Ausspracheschulung festlegen, indem Wichtiges vom Unwichtigen unterschieden wird. Als wichtige Segmente sollten all diejenigen Sprachlaute angesehen werden, die eine relativ niedrige Vorkommenshäufigkeit bei einem gleichzeitigen hohen Anteil an der gesamten Fehlersumme aufweisen und deren korrekte Beherrschung den Effekt des fremden Akzents minimalisiert und damit die allgemeine Aussprachequalität fördert. Unwichtige Segmente sind dagegen diejenigen Laute, denen aufgrund einer niedrigen Schwierigkeitsstufe für polnische DaF-Lerner weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Wichtig und übungsbedürftig sind für die polnischen DaF-Lerner sämtliche RHV, weniger wichtig dagegen die RNV.

(2) Die mit der Pareto-Regel ermittelten RHV sollten auch eine bestimmte Rangordnung der im Aussprachekurs einzuübenden Laute implizieren und sowohl die Lerner als auch die Leh-

rer das Postulat einer maximalen Effizienz der Lehr- und Lernprozesse realisieren lassen. Im Besonderen wäre der Einsatz der Resultate unserer Analyse in den Individualisierungsformen des Ausspracheerwerbs zu empfehlen, wo die Aufmerksamkeit des DaF-Lerners auf das Wesentliche gelenkt und nicht durch nebensächliche Elemente abgelenkt werden sollte.

(3) Die Aussonderung der RHV, über die die polnischen DaF-Lerner häufiger als sonst stolpern, soll darüber hinaus eine Widerspiegelung auch in den allgemeinen DaF-Lehrwerken sowie in den Fachlehrwerken für die Ausspracheschulung finden. Bei der Übungsmaterialgestaltung sollen neben den Ergebnissen der kontrastiven Analyse auch die Fehlerstatistikresultate berücksichtigt und im Falle solcher Schwerpunkte wie die RHV ein wesentlich höheres Quantum an Übungen geliefert werden.

(4) Schließlich ergibt sich aus unserer Untersuchung eine Empfehlung für diejenigen Didaktiker, die die Curricula und Lehrprogramme für das Fach korrektive Phonetik aufstellen. Werden die Ergebnisse der Untersuchung berücksichtigt, so müssen im Rahmen eines Curriculums die Akzente in Materialverteilung entsprechend gesetzt werden. Während Komponenten, die zwar häufig vorkommen aber einen niedrigen Anteil an der Gesamtfehlersumme haben, weniger Unterrichtszeit in Anspruch nehmen können, soll den RHV viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt und ein höheres Quantum an Übungen bereitgestellt werden als bisher.

STRESZCZENIE W JĘZYKU POLSKIM

Praca doktorska pt. **„Die Förderung der Aussprachequalität bei polnischen fortgeschrittenen DaF-Lerner mit Hilfe des Pareto-Prinzips“** („*Wspomaganie jakości wymowy u zaawansowanych uczących się języka niemieckiego Polaków za pomocą metody Pareto*”)

poświęcona jest zagadnieniu analizy oraz kształtowania jakości wymowy u uczących się języka niemieckiego Polaków za pomocą znanej w naukach ekonomicznych metody Pareto.

We wstępie pracy omówione zostało znaczenie poprawnej wymowy języka obcego, jej rola w kontaktach interpersonalnych oraz podkreślony jej wpływ na jakość przekazu. Jeżeli komponent suprasegmentalny języka w większej części jest odpowiedzialny za skuteczność przekazu werbalnego, gdyż wyraża zamiary i intencje mówiącego, to komponent segmentalny w dużej mierze odpowiada za zjawisko tzw. obcego akcentu oraz ma duże znaczenie dla jakości wypowiedzi na płaszczyźnie fonetycznej, której wysoki poziom niejednokrotnie pozwala wybaczyć niedociągnięcia w pozostałych subsystemach języka.

Jak autor rozprawy zauważa, komponent fonetyczny nie zawsze był jednakowo postrzegany i po wielu latach został w dydaktyce języka niemieckiego ponownie „odkryty”, co poskutkowało wzmożonym zainteresowaniem dydaktyków problemami wymowy oraz przede wszystkim większą obecnością ćwiczeń fonetycznych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego. Następnie naszkicowany zostaje problem badawczy, tj. braki w kompetencji językowej uczących się języka niemieckiego Polaków, zarys głównej tezy rozprawy oraz przedstawiona metoda badawcza, czyli zasada Pareto.

Pierwszy rozdział pracy dotyczy ogólnych zagadnień przyswajania oraz uwarunkowań nabywania języka pierwszego, a w szczególności jego systemu fonologicznego. Szczegółowo omówiony zostaje wpływ czynników biologicznych, psycholingwistycznych, kognitywnych oraz społecznych na przyswajanie języka, przedstawione zostają modele zaproponowane przez Skinnera, Chomskiego czy Piageta.

Punktem wyjścia w nabywaniu języka jest przystosowanie ludzkiego mózgu, gdzie znajdują się wszystkie ośrodki kluczowe dla procesów rozumienia i generowania mowy, a ponadto przystosowanie narządów słuchu oraz aparatu mowy do realizacji funkcji językowych. Zmiany w tych narządach różnią człowieka od innych naczelnych i przede wszystkim umożliwiają porozumiewanie się za pomocą języka. O ile jeszcze przed 30 laty dominowały poglądy o funkcjach przypisanych sferom mózgu na stałe (lateralizacja) jak również o tzw. stałych obszarach sterujących mową (ośrodek Broca i Wernickego), to w okresie ostatnich 20 lat coraz wyraźniej zaczyna dominować teoria dynamicznych relacji pomiędzy obiema półkulami mózgowymi. Badania naukowe wielokrotnie potwierdziły tezę, iż zależnie od potrzeb rów-

niez inne obszary ludzkiego mózgu są zdolne do przejmowania funkcji językowych. Mózg funkcjonuje ponadto w ścisłej korelacji z narządami słuchu oraz aparatem mowy człowieka, które spełniają w tym przypadku funkcje realizatorów w procesach rejestracji oraz produkcji mowy.

W rozdziale drugim przedstawione zostają teoretyczne podstawy oraz czynniki wywierające istotny wpływ na nabywanie języka drugiego (obcego), a w szczególności jego kompetencji fonetycznej. Przedstawione zostają teorie przyswajania języka obcego takie jak Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Monitortheorie i Interlanguage-Hypothese. Następnie omówione zostają poszczególne podsystemy i sprawności językowe, gdyż właśnie na płaszczyźnie fonologicznej, morfo-syntaktycznej i leksykalnej uczący się winni osiągnąć biegłość umożliwiającą im posługiwanie się językiem obcym. System fonologiczny języka winien być tym podsystemem, który najwcześniej zostaje opanowany oraz utrwalony. Natomiast sprawności językowe prymarne, czyli sprawności słuchania oraz mówienia są nierozzerwalnie związane z kompetencją fonetyczną w języka obcym.

Jeżeli kompetencja fonetyczna nabywana jest przez rodzimych użytkowników języka w sposób naturalny oraz wykazuje pewną stałą jakość i jest tylko kwestią czasu, kiedy zostanie opanowana, to w przypadku języka obcego proces przyswajania wymowy następuje zawsze w dużo mniej korzystnych okolicznościach i nierzadko związany jest z koniecznością intensywnych ćwiczeń fonetycznych. Na obcojęzyczne przyswajanie wymowy wywiera mianowicie wpływ cały szereg czynników takich jak wiek uczącego się, cechy jego osobowości, motywacja, uwarunkowania społeczne, świadomość językowa, intensywność ćwiczeń oraz wpływ języka ojczystego. Pod koniec rozdziału omówione zostaje bilingwalne przyswajanie języków oraz wypływające z niego zalety dla opanowania kompetencji fonetycznych.

Na początku trzeciego rozdziału postawione zostaje pytanie o sens kształcenia fonetycznego, na które odpowiedzią są wywody i argumentacja zawarta w trzech pierwszych podrozdziałach. Za koniecznością przyswajania wymowy języka obcego przemawiają przede wszystkim negatywne skutki natury społecznej oraz w komunikacji interpersonalnej wynikające z braku kompetencji fonetycznych. Wysoki poziom kompetencji fonetycznej wpływa ponadto motywująco na osobę uczącego się, natomiast braki w tym zakresie najczęściej demotywują uczących się. W rozdziale tym zostaje również przedstawiona w skrócie historia kształcenia fonetycznego oraz omówiona szczegółowo istota fonetyki segmentalnej i suprasegmentalnej. W dalszej części dokonana zostaje analiza porównawcza systemu fonetycznego języków niemieckiego i polskiego. Rozdziały 3.5 do 3.8 poświęcone są zagadnieniom dydaktycznym nauczania poprawnej wymowy języka niemieckiego. W pierwszej kolejności musi być wyznaczony cel oraz ustalona strategia jego osiągnięcia. Jako norma wymowy niemieckiej, która

winna być przyswajana zarówno przez początkujących jak i zaawansowanych, zalecany jest jednolity standard ponadregionalny zdefiniowany przez słowniki wymowy DUDEN'a oraz GWdA w trzech wariantach stylistycznych. W przypadku poziomu zaawansowanego konieczne jest dążenie do osiągnięcia kompetencji na poziomie 4-5 wg skali kompetencji wg Kelz'a. W pierwszej kolejności winien zostać opanowany komponent suprasegmentalny, gdyż to właśnie cechy prozodyczne języka zapewniają skuteczną komunikację językową i są odpowiedzialne za odpowiednie zrozumienie intencji mówiącego. Komponent segmentalny ma natomiast duży wpływ na jakość przekazu i stąd też po osiągnięciu pewnej skuteczności należy zacząć natychmiast pracę nad jakością wymowy.

W ramach strategii przyswajania wymowy języka niemieckiego należy wskazać na podejście imitacyjno-kognitywne jako chyba najbardziej efektywnej metody dla dorosłych. Aby zapewnić jednakże trwałość i powtarzalność zamierzonych efektów, przeprowadza się trening fonetyczny, który uwzględni specyfikę języka wyjściowego, przygotowanie teoretyczne, formę ćwiczeń, wspieranie zamierzonych efektów transkrypcją fonetyczną oraz odpowiednie materiały ćwiczeniowe. Jeżeli nauczyciel ma do czynienia z grupą studentów, których językiem ojczystym jest ten sam język, wówczas ma ułatwione zadanie, gdyż wszelkie trudności z wymową niemiecką dają się sprowadzić do wspólnego mianownika, a mianowicie wpływów interferencyjnych języka polskiego. Większość błędów wymowy jest w takiej sytuacji przewidywalna i łatwiej takim problemom zaradzić niż wtedy, gdy w grupie są uczący się o różnych językach wyjściowych. Ważne jest, aby oprócz ćwiczeń praktycznych uczący się otrzymali również przygotowanie teoretyczne zależnie od poziomu oraz celu kształcenia. W przypadku uczących się na poziomie zaawansowanym, np. studentów germanistyki doskonałą podbudową do osiągnięcia wysokiej kompetencji fonetycznej jest wiedza teoretyczna z zakresu fonetyki i fonologii przekazywana w ramach kursu gramatyki opisowej, wspierana dodatkowo praktyczną umiejętnością transkrypcji fonetycznej. Wiedza teoretyczna jest tym bardziej istotna, iż obecni studenci będą w przyszłości nauczycielami i również będą nauczać poprawnej wymowy.

Jednym z ważniejszych elementów w praktycznym nauczaniu wymowy jest forma ćwiczeń. Jak mianowicie zauważył Butzkamm, umiejętność jest priorytetem, który w tym przypadku należy przedłożyć ponad wiedzę. Niezbędnym elementem ćwiczeń fonetycznych okazują się wszelkiego rodzaju materiały dydaktyczne, a w szczególności zarejestrowane w różnej formie oryginalne nagrania rodzimych użytkowników języka niemieckiego przeznaczone do wielokrotnego odsłuchiwania i realizacji wytyczonych zadań. W nowoczesnym kursie kształcenia fonetycznego w ramach daleko idącej autonomii uczenia się nie powinno brakować zadań i projektów do samodzielnej realizacji. Jak się okazuje, uczeń autonomiczny to uczeń bardziej

świadomy i zmotywowany do opanowania poprawnej wymowy języka obcego. Zgodnie z takim pojmowaniem procesu dydaktycznego zmienia się również rola nauczyciela w kształceniu fonetycznym, który staje się w takiej sytuacji bardziej organizatorem i doradcą, dalej pozostaje jednakże odpowiedzialny za tworzenie sprzyjającej atmosfery pracy, motywowanie do pracy czy częściowo również za osiągnięte wyniki uczących się. W podsumowaniu tego rozdziału podkreślone zostały cele i zadania, jakie stawiane są przed uczestnikami kształcenia fonetycznego oraz ewentualne trudności i problemy towarzyszące kursom wymowy. Choć wymowa języka obcego winna zostać opanowana i zautomatyzowana na początkowym etapie nauki, to niestety wielu uczących zatrzymuje się w połowie drogi (fosylizacja) osiągając jedynie niski lub średni poziom kompetencji fonetycznej, popełniając w praktyce wiele błędów wymowy. Pomocna okazuje się w takiej sytuacji rzeczowo przeprowadzona analiza błędów, której poświęcony został kolejny rozdział niniejszej rozprawy.

W rozdziale czwartym analizowane są przyczyny powstawania błędów wymowy oraz omówione ich główne rodzaje. Główną przyczyną błędów oraz braku kompetencji fonetycznej okazują się zjawiska interferencyjne, czyli wpływ języka ojczystego na realizację dźwięków języka obcego. Błędy wymowy występują zarówno w komponencie segmentalnym jak i suprasegmentalnym, dotyczą więc akcentu wyrazowego, zdaniowego, intonacji i rytmu przyczyniając się do obniżenia skuteczności przekazów językowych oraz realizacji poszczególnych głosek języka, co z kolei ma negatywny wpływ na jakość wypowiedzi. W przypadku Polaków uczących się języka niemieckiego i generowanych przez nich błędów wymowy należy stwierdzić, iż wypływają one ze specyfiki języka polskiego i dają się w tym względzie antycypować. Jednakże znajomość tego faktu nie gwarantuje wprost osiągnięcia sukcesu, gdyż pomimo realizacji programów przewidzianych w szkoleniu fonetycznym uczący się natrafiają na trudniejsze elementy wymowy języka niemieckiego, które wymagają w wielu przypadkach poświęcenia im szczególnej uwagi i intensywniejszych ćwiczeń, lecz nie zostają dostatecznie utrwalone.

W piątym rozdziale przedstawiony zostaje najpierw problem badawczy, zakres przeprowadzonych badań a następnie postawiona zostaje hipoteza i metoda badawcza. Jak zadeklarowano we wstępie głównym problemem badawczym są braki jakościowe kompetencji fonetycznej języka niemieckiego występujące u Polaków uczących się tego języka. Jednocześnie w rozdziałach trzecim i czwartym stwierdzono, iż za jakość fonetyczną realizowanych wypowiedzi odpowiada przede wszystkim komponent segmentalny, czyli spółgłoski i samogłoski, do których też ograniczone zostają badania i analiza błędów, gdyż to właśnie samogłoski są grupą głosek spełniających szczególne funkcje fonologiczno-fonetyczne. Z tą grupą głosek związane są mianowicie takie zjawiska jak akcent, rytm czy melodia zdania. Wreszcie samo-

głoski stanowią statystycznie w porównaniu ze spółgłoskami mniej liczną grupę głosek języka niemieckiego, co z kolei nie pozostaje bez znaczenia dla obranej metody badawczej, czyli zasady Pareto. Zgodnie z postawioną hipotezą autor pracy zakłada, iż zjawisko obcego akcentu mające duży wpływ na jakość wymowy związane jest z niewielką grupą samogłosek, których globalna częstotliwość występowania oscyluje wokół 20% występowania wszystkich samogłosek, natomiast ich udział w popełnianych błędach wymowy jest niewspółmiernie wysoki. Przypuszczenia zawarte w hipotezie opierają się na ustaleniach poczynionych przez Ortmana (1976) odnośnie stopnia trudności głosek niemieckich dla uczących się języka niemieckiego Polaków oraz na wynikach statystycznych dla systemu fonologicznego opublikowanych przez Kohlera (1995). Dowód zostaje przeprowadzony w formie dwuetapowego badania obejmującego analizę błędów. Analizie podlegały nagrania studentów I-go roku na kierunku język niemiecki PWSZ w Koninie, którzy najczęściej bezpośrednio po maturze podejmują studia wyższe. Jak wynika z ankiety przeprowadzonej wśród studentów, ich wiedza i umiejętności z zakresu fonetyki języka niemieckiego są wg nich samych dość skromne, sami studenci dostrzegają jednakże konieczność opanowania poprawnej wymowy języka obcego, gdyż przyznają, iż mają w tym zakresie spore braki.

W pierwszej fazie badań przeanalizowane zostały nagrania 20 studentów, którzy odczytali każdorazowo tych samych 50 zdań. Analiza wymowy samogłosek w ww. zdaniach udokumentowana została w postaci formularzy z naniesionymi odstępstwami od przyjętych norm. Stosunek ilości popełnionej na samogłosce błędów wymowy do jej częstotliwości występowania pozwala ustalić współczynnik ryzyka popełnienia błędu dla każdej samogłoski z osobna. Samogłoski o współczynniku powyżej 50% zaszeregowane zostają do grupy samogłosek tzw. wysokiego ryzyka popełnienia błędu (RHV – Risikohohe Vokale), natomiast głoski o współczynniku poniżej 50% do grupy samogłosek niskiego ryzyka (RNV).

Drugi etap badania obejmuje analizę jakości wymowy studentów na przykładzie przeczytanego krótkiego tekstu, który statystycznie jest reprezentatywny dla tekstów języka niemieckiego. Analiza statystyczna błędów w wymowie przeprowadzona jest osobno dla każdej z ww. grup samogłosek. Na jej podstawie dokonane zostaje najpierw zestawienie częstotliwości występowania obu grup samogłosek, a następnie ich udział w globalnej sumie błędów. Jeżeli w przypadku RHV występowanie w tekście wynosi ok. 19%, to częstotliwość występowania dla RNV wynosi ok. 81%. Z kolei analogiczne zestawienie pod kątem udziału w błędach wymowy wykazuje wartości na poziomie odpowiednio dla RHV ok. 75% i dla RNV ok. 25%. Po podstawieniu do schematu Pareto otrzymujemy wizualny obraz stopnia wpływu obu grup samogłosek na jakość wymowy.

RHV	19,30%	→	74,79%
RNV	80,70%	→	25,21%
	Występowanie		Jakość wymowy

W obu przypadkach mamy więc do czynienia ze znacznymi dysproporcjami występowania i udziału w błędach wymowy, które nakazują w konsekwencji w różny sposób spojrzeć na ważność obu grup samogłosek w procesie kształcenia fonetycznego. Wnioski wypływające z powyższych badań i ich wyników winny ponadto znaleźć zastosowanie zarówno podczas zajęć z fonetyki korektywnej jak również w kształtowaniu komponentu fonetycznego (proporcje i objętość ćwiczeń) w podręcznikach do nauki języka niemieckiego.

Autor rozprawy uznał zatem za celowe dokonanie w rozdziale 6 analizy trzech popularnych podręczników do ogólnej nauki języka niemieckiego oraz materiałów stosowanych w fonetyce korektywnej dla zaawansowanych i studentów germanistyki pod kątem ustalonego w rozdziale 5 stanu rzeczy. Po omówieniu kryteriów analizy podręczników proponowanych przez różnych autorów zestawione zostają własne kryteria oceny, które oprócz ogólnej przydatności do kształtowania kompetencji fonetycznej uczniów uwzględniają również ww. wyniki badań nad jakością wymowy. Jak pokazuje analiza podręczników, ich autorzy podchodzą do problemów wymowy dość swobodnie. Żaden z analizowanych podręczników nie zawiera pełnego zakresu ćwiczeń pozwalających uzyskać wysoką kompetencje fonetyczną, czy to w komponencie suprasegmentalnym czy segmentalnym, nie wspominając o odpowiednich proporcjach ćwiczeń poświęconych RHV i RNV.

Analogicznie jak dla podręczników do ogólnej nauki języka niemieckiego dokonana zostaje analiza materiałów ćwiczeniowych do fonetyki praktycznej. Spośród 6 analizowanych i dostępnych na rynku pozycji 3 zostały wydane przez polskich autorów dla Polaków, pozostałe 3 przez niemieckich autorów dla obcokrajowców. Kryteria analizy zostały tym razem zestawione pod kątem uczących się języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym, w tym studentów germanistyki i objemowały takie zakresy jako wprowadzenie teoretyczne, kompletność materiału, kolejność przerabianych komponentów, wsparcie w postaci materiałów dźwiękowych, podstawy dydaktyczne, obecność płaszczyzn fonostylistycznych oraz relacje RHV do RNV w ćwiczeniach. Niestety i tym razem badanie wykazało, iż żadna z analizowanych po-

zycji nie przewiduje różnic w intensywności i objętości ćwiczeń dla RHV i RNV. W przypadku pozycji niemieckich autorów jest to o tyle zrozumiałe, gdyż materiały te są z definicji przeznaczone dla szerszego kręgu odbiorców, więc nie tylko dla Polaków. Poprzez dobór odpowiednich proporcji i wielokrotne powtórzenia wybranych ćwiczeń efekt obcego akcentu może zostać zminimalizowany, a w konsekwencji tego nastąpi poprawa jakości wymowy. Na uwagę zasługują szczególnie materiały U. Kaunzner oraz Stock/Hirschfeld ze względu na bogaty materiał dźwiękowy wysokiej jakości. W przypadku materiałów do fonetyki praktycznej polskich autorów również brak jest zróżnicowanego podejścia do RHV i RNV, co może dziwić, gdyż jak wiadomo, nie wszystkie samogłoski niemieckie przedstawiają jednakową trudność dla uczących się języka niemieckiego Polaków. Jedyne bogactwo przykładów ćwiczeniowych w podręczniku Sikorskiego pozwoli na odpowiedni dobór pożądaných proporcji ćwiczeń dla RHV i RNV.

W podsumowaniu rozprawy po streszczeniu jej poszczególne rozdziałów zawarte zostały implikacje dydaktyczne dla wyników przeprowadzonych badań. Zastosowanie metody Pareto w analizie wymowy pozwala wyznaczyć priorytety kształcenia. Elementami o dużej ważności są wszystkie te głoski, które przy swojej stosunkowo niskiej częstotliwości występowania wykazują nieproporcjonalnie duży udział w błędach wymowy i są odpowiedzialne w znacznym stopniu za efekt obcego akcentu. Elementami o wysokiej relewancji są więc RHV, mniejsze znaczenie mają natomiast RNV. Taka wiedza o priorytetach jest istotna zarówno dla nauczyciela, który organizuje proces dydaktyczny, jak i dla same uczącego się, zwłaszcza gdy realizuje pewne projekty autonomiczne, np. w ramach własnego portfolio. Wreszcie różnice pomiędzy RHV i RNV winny znaleźć swoje odbicie w doborze ćwiczeń fonetycznych oraz przede wszystkim w proporcjach ilościowych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, materiałach do fonetyki praktycznej jak również w programach kształcenia fonetycznego dla zaawansowanych oraz studentów germanistyki.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADAMCOVA, L. (2007): Kontrastive Analyse der Lautsysteme des Deutschen und des Slowakischen und ihre Bedeutung im Prozess des Spracherwerbs. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen online am 1. Mai 2007, 12:2, S. 1-9: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Adamcova.pdf>.
- AEBLI, H. (1993): Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AGUADO, K. / GROTHJAHN, R. / SCHLAK, T. (2005): Erwerbssalter und Sprachlernerfolg: Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16, S. 275-293.
- ALBERT, M.L. / OBLER, L. K. (1978): The bilingual brain. Neuropsychological and Neurolinguistical aspects of bilingualism. New York - San Francisco: Academic Press Inc.
- ALBERT, R. (2002): Einführung in die Psycholinguistik. Erschienen online am 22.07.2002: http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_neu/psycho01.html.
- APELT, W. (1981): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- APELTAUER, E. (2001): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin: Langenscheidt.
- APELTAUER, E. (Hrsg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Max Hueber Verlag.
- ARABSKI, J. (1985): O przyswajaniu języka obcego - drugiego. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- BACHMAYER, G. (1993): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt a. M.: Lang.
- BARAN, M. (2004): Field independence as a predictor of success in foreign language pronunciation acquisition and learning. In: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie nr 1/2004 (4). Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii (3). Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, S. 11-20.
- BÄRENFÄNGER, O. / IONICA, L. (2006): Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen Online, 11 (2), 18 S.: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Baerenfaenger_Ionica1.htm
- BARRY, W.J. (1991): Ausspracheunterricht mit heterogenen Lernergruppen. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 30, S. 69-77.
- BABLER, H. / SPIEKERMANN, H. (2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II). In DaF 1/2002, S. 31-35.
- BATES, E. / SNYDER, L. (1987): The cognitive hypothesis in language development. In Uzgiris, I.C./Joseph McVicker Hunt, V. (Hrsg.): Infant Performance and experience: New Finding with Ordinal Scales. Urbana, S. 168-204.
- BATES, E. et al. (1992): Early language development and its neural correlates. In: Sidney, J et. al. (Hrsg.): Child Neuropsychology, Part 2, S. 69-110. Amsterdam: Elsevier.
- BATES, E. et al. (1994): Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. In: Journal of Child Language 21, S. 85-121.
- BERKO, J. (1958): The child's learning of English morphology. In: Word 14, S. 150-177.
- BERNDT, A. (1996): Eine Alternative zur Übung phonetisch korrekter Aussprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info Daf 23/4, S. 498-500.
- BEZA, S. (2008): ABC der deutschen Phonetik. Warszawa: Poltext.
- BIALYSTOK, E. (1981): Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources. In: Andersen (Hrsg.): New dimensions in second language acquisition research. S. 62-75. Rowley MA: Newbury House.
- BIERWISCH, M. (1966): Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden. In: Kursbuch 5, S. 77-152.
- BIMMEL, P. / RAMPILLON, U. (2004): Lernerautonomie und Lernstrategie. München: Goethe-Institut.
- BLANCKENBURG, C. v. et al. (2005): Leitfaden für Interdisziplinäre Forschergruppen: Projekte initiieren - Zusammenarbeit gestalten. Berlin: Franz Steiner Verlag.
- BLEX, K. (2001): Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen. Erschienen online am 13. Mai 2005 12:29:43: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/opus/frontdoor.php?source_opus=97.

- BOHN, R. (2003): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. München: Goethe-Institut.
- BOOSCH, A. (1983): Motivation und Einstellung. In: Solmecke, G. (Hrsg.): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht, S. 21-40. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BORDAG, D. (2006): Psycholinguistische Aspekte der Interferenzerscheinungen in der Flexionsmorphologie des Tschechischen als Fremdsprache. Hildesheim: Georg Olms Verlag AG.
- BÖRNER, W. (1991): Ausspracheübungen. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, S. 191-193.
- BORSTNAR, N. / KÖHRMANN, G. (2004): Selbstmanagement mit System: Das Leben proaktiv gestalten. Kiel: Verlag Ludwig.
- BOSE, I. (1999): Rhythmus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu aktuellen Tendenzen in Phonetiklehrwerken. *Daf* 36, S. 225-229.
- BRUNER, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber Verlag.
- BRUNER, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge: MA.
- BUFE, W. (1984): Prosodie und Fremdsprachenunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen und Französischen. In: *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik im Aus- und Inland*. Regensburg: DAAD, S. 249 - 314.
- BÜRKLE, M. (1993): Wie sieht ein 'phonetisches Minimum' des Deutschen aus? In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 28-31.
- BUBMANN, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- BUTZKAMM, W. (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen: Francke Verlag.
- BZDEGA, A. / FOSS, G. (1961): *Abriß der beschreibenden deutschen Grammatik, Teil I. Einführung. Phonologie. Anhang-Orthophonie*. Warszawa: PWN.
- CHOMSKY, N. (1972a): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CHUDAK, S. (2006): Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegung zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- CONRAD, R. (Hrsg.) (1985): *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- CORDER, P. (1967): The Significance of Learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics*, 5/2, S. 161-170.
- CURTISS, S. (1977): *Genie - a psycholinguistic study of a modern-day wild child*. New York: Academic Press.
- CZOCHRALSKI, J. A. (1971): Zur sprachlichen Interferenz. In: *Linguistics* 67, S. 5-25.
- DAHLHAUS, B. (2001): *Fertigkeit Hören*. München: Goethe-Institut.
- DAHMEN, S. / WOGGON-SCHULZ, S. (2006): Zur Integration von Phonetikübungen in den DaZ-Unterricht. In: Becker-Mrotzek, M. / Kusch, E. / Wehnert, B. (Hrsg.): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Leseförderung in der Berufsbildung. Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4) 2006*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 85-99.
- DAMASIO, A. R. (1997): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- DARSKI, J. (1980): Wie kann man erfolgreich eine Fremdsprache erlernen? In: *Glottodidactica* vol. XIII, S. 105-115.
- DARSKI, J. (1984): Rola lektora w procesie nauczania języka obcego. In: *Przegląd Gottodydaktyczny* t. 6, S. 94-106.
- DARSKI, J. (2004): *Linguistisches Analysemodell. Definitionen grundlegender grammatischer Begriffe 2., völlig neu bearbeitete und ergänzte Auflage*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- DEMME, S. (1993): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Henrici, G. / Zöfgen, E. (Hrsg.): *Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 161-174.
- DEMME, S. (1997): Fehleranalyse/Lernersprachenanalyse und Fehlerdidaktik im Studienfach Deutsch als Fremdsprache. In: Wolff, A. / Tütken, G. / Liedke, H. (Hrsg.): *Materialien DaF. Heft 46*. Regensburg: FaDaF, S. 428-433.
- DIELING, H. (1994): *Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 - eine Analyse*. In: Breitung, H. (Hrsg.): *Phonetik - Intonation - Kommunikation. Standpunkte zur gesprochenen Sprache* 2, S. 13-20. München: Goethe-Institut.
- DIELING, H. (1996): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Dietrich, R. (2007): *Psycholinguistik. 2. Auflage*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.

- DIETZ, G. (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, S. 44-53.
- DOMIŃCZAK, H. (1993): Wymowa w nauce języka niemieckiego. Koncepcje - metody - ćwiczenia. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DUDEN 6 (2005): Das Aussprachewörterbuch. Von Max Mangold. Mannheim: Dudenverlag.
- DUFU, B. (1977:156): Die phonologisierte Ausspracheschulung. In: Forum Phonetikum 4, S. 147-162. Hamburg.
- ECKHARDT, A. G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Münster: Waxmann Verlag.
- EGGERS, D. (1996): Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, P. (Hrsg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 13-44.
- EHNERT, R. (1996): Arbeit an phonetisch/intonatorischen Kenntnissen. In: Henrici, G. / Riemer, C. (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Kap. 3.1.
- EISENBERG, P. (2005): Phonem und Graphem. In: Duden. Die Grammatik (7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudenverlag, S. 19-94.
- ELSEN, H. (1999): Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik: Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs. Tübingen: Niemeyer.
- ENGEL, U. (Hrsg.) (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF. Heidelberg: Groos.
- EPPENEDER, R. (Hrsg.) (1985): Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache. München: Goethe-Institut.
- ESSEN, O. v. (1979): Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin: Akademie Verlag.
- ESSER, O./ KLINKER, TH. (1996): Aussprachetraining DaF. Ismaning: Hueber (CD-ROM)
- FELIX, W. S. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- FEYTEN, C. M. (1991): The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. In: The Modern Language Journal 75, 173-180.
- FISCHER, A. (2007): Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen online: 12:2, 2007, 25 S: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Fischer.pdf>.
- FREY, E. (1995): Kursbuch Phonetik. Ismaning: Hueber.
- FUNK, H. (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia 3/04. Erschienen am 25 stycznia 2005 11:04:50, 7 S.: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/PDF/funk.pdf>.
- GARDNER, R. / LAMBERT, W. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley/Mass. Gardner, R. / Lambert, W. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M. (1990): Second and foreign language learning, same, different or none of the above? In: Patten B. / Lee, J. F. (Hrsg.) Second language acquisition - foreign language learning, S. 34-44. Clevedon.
- GEIBNER, H. (1984): Über Hörmuster. Gerold Ungeheuer zum Gedenken. In: Gutenberg, N. (Hrsg.): Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M., S. 13-56.
- GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (2009): erschienen online am 10. Juni 2009 11:31:39 : <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>
- GÖBEL, H. (Hrsg.) (1991): Ausspracheschulung Deutsch. Phonetikkurs. Bonn: Inter Nationes.
- GÖBEL, R. (1986): Probleme und Möglichkeiten der Ausspracheschulung im Unterricht. In: Deutsch lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Heft 3/86, S. 3-10.
- GÖTZE, L. (1999): Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung. In DaF 1/99, S. 10-16.
- GÖTZE, L. (1997). Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdspracherwerb. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/goetze1.htm

- GRAFFMANN, H. (2007): Dem Adressaten das Verstehen erleichtern – Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Graffmann.pdf>
- GROTJAHN, R. (2003): Der Faktor "Alter" beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. In: *Deutsch als Fremdsprache* Nr. 1, S. 32-39.
- GROTJAHN, R. (2005): Je früher, desto besser - Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors "Alter" auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürschel, H. & Tinnefeld, T. (Hrsg.): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, S. 186-202. Bochum: AKS-Verlag.
- GRUCZA, F. (1978): Ogólne zagadnienia lapsologii. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, S. 9-59. Warszawa.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, B. (2007): Probleme beim Rhythmuserwerb – Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Erschienen online: 1. Mai 2007, 23S.: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Grzeszczakowska-Pawlikowska.pdf>.
- HANSEN, K.P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft: eine Einführung*. Tübingen-Basel: Francke.
- HECKHAUSEN, H. (1965a): Leistungsmotivation. In: Thorne, H. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*. Band 11. Göttingen: Hogrefe.
- HEIKE, G. (1972): *Phonologie*. Stuttgart: Metzler.
- HENRICI, G. / RIEMER, C. (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 1 – 2. Hohengehren: Schneider Verlag
- HERRMANN, C. / FIEBACH, C. (2007): *Gehirn & Sprache*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- HEYD, G. (1994): *Deutsch lehren*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- HIRSCHFELD, U. (2005): *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. In: E. van Leewen (Hg.), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 513-528.
- HIRSCHFELD, U. (1983): Zur Interferenz im Bereich der Phonologie und Phonetik. In: *Deutsch als Fremdsprache* Nr. 1/1983, S. 51-55.
- HIRSCHFELD, U. (1986): Zum Problem: Phonetischer Einführungskurs. In: *Deutsch als Fremdsprache* Nr. 5, S. 297-302.
- HIRSCHFELD, U. (1993): Besser wenig als nichts? Anmerkungen zum Konzept vom phonetischen Minimum. In: *Deutsch als Fremdsprache* 30/1, S. 32-34.
- HIRSCHFELD, U. (1994): Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. In: *Forum Phonetikum*, Bd. 57. Frankfurt a. M.: Hector.
- HIRSCHFELD, U. (1995a): Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer. In: *Deutsch als Fremdsprache* 32/3, S. 177-183.
- HIRSCHFELD, U. (1995b): Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler? In: *Fremdsprache Deutsch* 12/1995, S. 6-11.
- HIRSCHFELD, U. (1997): *Ausspracheübungen im Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Burger, G. (Hrsg.): *Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen*. Frankfurt a. M.: DIE, S. 25-37
- HIRSCHFELD, U. (1998): *Aller Anfang ist schwer? Phonetik mit französischen Deutschlernern*. In: Letzelter, M. / Meißner, J. (Hrsg.): *L'Enseignement de deux langues partenaires: actes du congrès de Tours*, 31/X-4/XI/1998. Tübingen: Narr, S. 327-339.
- HIRSCHFELD, U. (1998): Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden. In: *Glottodidactica*, Vol. XXVI (1998). Poznań: Adam Mickiewicz University Press, S. 113-121.
- HIRSCHFELD, U. (2002a): Altersspezifik im Ausspracheunterricht. In: Barkowski, H. / Faistauer, R. (Hrsg.), ... in *Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Schneiderverlag Hohengehren, S. 254-262.
- HIRSCHFELD, U. (2002b): *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven*. *Deutsch als Fremdsprache* Nr. 39, S. 82-87.
- HIRSCHFELD, U. (2005): *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. In: van Leewen, E.C. (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen als Investition in die Zukunft*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 513-528

- HIRSCHFELD, U. (2008): Lernziel: gute Aussprache. In: Rundbrief Nr. 58/2008. Erschienen online am 18. Dezember 2009, 15:01:47: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/58_gute_aussprache.pdf.
- HIRSCHFELD, U. / REINKE, K. (2007): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis – Einführung in das Themenheft. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen online 12:2, 2007, 7 S: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Einfuehrung.pdf>.
- HIRSCHFELD, U. / STOCK, E. (2007): Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen online: 1. Mai 2007 12: 2, 2007, 20 S. : http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/Hirschfeld_Stock.pdf
- HIRSCH-PASEK, K. / GOLINKOFF R.M. (1996): The Origin of Grammar. Evidence from early Language Comprehension. London. Cambridge: MA.
- HUBER, W. / POECK, K. / WENIGER, D. (1997): Aphasie. In: Hartje, W. / Poeck, K. (Hrsg.) (1997): Klinische Neuropsychologie. 3. neubearb. Aufl., S. 80-143. Stuttgart - New York: Thieme.
- JAKOBSON, R. (1941): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala: Almqvist & Wiksells.
- JESPERSEN, O. (1913): Lehrbuch der Phonetik. Leipzig - Berlin: Teubner.
- Juhasz, J. (1977): Überlegungen zum Stellenwert der Interferenz. In: Kolb, H. (Hrsg.): Sprachliche Interferenz. Tübingen, S.1-12.
- KAINZ, F. (1943): Psychologie der Sprache, Band 2: Vergleichende und genetische Sprachpsychologie. Stuttgart: Enke Verlag.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): A functional Approach to Child Language. Cambridge
- KAUNZNER, U. A. (1997): Aussprachekurs Deutsch. Heidelberg: Groos.
- KELZ, H. P. (1974): 10 Thesen zur Ausspracheschulung. In: IPK-Forschungsberichte 31, S. 11-17. Hamburg.
- KELZ, H.-P. (1976): Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht. Hamburg: Buske Verlag.
- KIEFELHÖFER, B. / JONEKEIT, S. (1983): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KILIAN, V. / NEUNER, G. / SCHMITT, W. (1995): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. München: Langenscheidt.
- KLANN-DELIUS, G. (1979): Affektive Bedingungen der Sprachentwicklung - Ein vernachlässigtes Thema der Psycholinguistik? - In: Linguistische Arbeiten und Berichte 11, S. 1-100.
- KLANN-DELIUS, G. (2008). Spracherwerb. Stuttgart: J.B. Metzler.
- KLEIN, K.-M. (2007): Gedächtnispsychologische Untersuchungen an epileptischen Patienten: Ein Überblick. Erschienen online am 27.2.2007: http://www.uni-siegen.de/fb2/mitarbeiter/klein/epi_ged.html?lang=de.
- KLEIN, W. (1985): Sechs Grundgrößen des Spracherwerbs. In: Eppeneder, R. (Hrsg.): Lerner Sprache, Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache, s. 67-106. München: Goethe Institut.
- KLEPPIN, K. (2002): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe-Institut.
- Knapp-Potthoff, A. / Knapp, K. (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- KOCHENDÖRFER, G. (2002): Studien zum Spracherwerb in neuronalen Modellen. Wahrnehmung und Produktion von Sprachlauten, die Bedeutung der Lallphase im Spracherwerb. Erschienen online 03.08.2002, 216 S.: <http://www.cortical-linguistics.de>.
- KOHLER, K. J. (1995): Einführung in die Phonetik des Deutschen. Berlin: Schmidt.
- KÖNIGS, F.G. (1993): Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen. In: Deutsch als Fremdsprache 4/1993, S. 203-270.
- KRÄMER, S. / WALTER K.-D. (1994): Effektives Lehren in der Erwachsenenbildung. Ismaning: Max Hueber.
- KRECH, E. M. et al. (1982): Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Leipzig: VEB.
- KRUMM, H-J. (1991): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, S. 400-404. Tübingen: Francke Verlag.
- KUHL, P. K. / MELTZOFF, A. N. (1997): Evolution, nativism, and learning in the development of language and speech. In M. Gopnik (Hrsg.): The inheritance and innateness of grammars, S. 7-44. New York: Oxford University Press.
- LEEWEEN, VAN E. C. (2005): Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LEUSCHNER, T. / POTTELBERG, J. v. (2001): Rezension zu Ulrike A. Kaunzner (1997): *Aussprachekurs Deutsch*. In: *Linguistik online* 9. Online: http://www.linguistik-online.de/9_01/LeuPotRez.html
- LIEBERMANN, P. (1972): *The Speech of Primates*. Mouton: The Hague.
- LINDERMANN, B. (1995): Zum Fehlerbegriff in einer Lernaltersanalyse. In: *DaF* 2/1995, S. 91-96
- LINKE, D. B. (1996): Das Ich und sein Gehirn. *Neurophilosophische Betrachtungen zur Hirnforschung*. Adelbert Reif im Gespräch mit Detlef B. Linke. In: *Lettre* 32, S. 26-33.
- LIST, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: *DJI-Projekt "Kulturenvielfalt": Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen*, S. 11-17. München.
- LOCKE, J. L. (1995). Development of the capacity for spoken language. In: Fletcher, P. / MacWhinney, B. (Hrsg.), *Handbook of child language*, S. 278-302. Oxford: Blackwell Publishers.
- LÖWE, H. (1976): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften
- MAAS, U. / MEHLEM, U. (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. *IMIS-BEITRÄGE Heft 21/2003 Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück*, S. 6-125.
- MACHT, K. (1991): Leistungsmessung und Curriculum. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 231-233. Tübingen: Francke Verlag.
- MALMBERG, B. (1970): Probleme der Ausspracheschulung. In: *Zielsprache Deutsch* 1/1970, S. 2-12.
- MARTON, W. (1976): *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- MASSARO, D.W. (1975): Perceptual Image, Processing Time and Perceptual Units in Speech Production. In: Massaro, D. W. (Hrsg.): *Understanding Language*. New York: Academic Press.
- MEBUS, G. (1998): Aussprache. In: Neuner, G. / Kast, B. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. S. 74-84. Berlin: Langenscheidt.
- MEHLHORN, G. (2006): Möglichkeiten einer individuellen Aussprachelernberatung. In: *Deutsch als Fremdsprache*, S. 228-232.
- MEIER, H. (1978): *Deutsche Sprachstatistik*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- MEINHOLD, G. (1973): *Deutsch Standardaussprache - Lautschwächungen und Formstufen*. In: *Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- MELTZOFF, A./ MOORE, M. (1977): Imitations of facial and manual gestures by human neonates. In: *Science* 198, S. 75-78.
- MICHOŃSKA-STADNIK, A. (1996): *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- MIKOŁAJCZYK, B. / PIONTEK, S. (2002): Multimedia - ich rola i miejsce w dydaktyce fonetyki języka niemieckiego. In: Sobkowiak, W. / Waniek-Klimczak, E. (Hrsg.): *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Płock: Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku, S. 129-139.
- MIKOŁAJCZYK, B. (2006): *Deutsche Grammatik. Eine Einführung. Teil 1. Grundbegriffe. Phonetik und Phonologie*. Poznań: Oficyna wydawnicza WSJO.
- MOISE, I. M. (1997): Darf die Entwicklung phonetischer Kompetenz im DaF-Unterricht bagatellisiert werden? In: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*, 6. Jg., 1-2 (11-12), S. 216-220.
- MORCINIEC, N. (1990): *Das Lautsystem des Deutschen und des Polnischen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- MORCINIEC, N. / PRĘDOTA, S. (1984): *Fonetyka kontrastywna języka niemieckiego*. Warszawa-Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- MORCINIEC, N. / PRĘDOTA, S. (2005): *Podręcznik wymowy niemieckiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MORDELLET-ROGGENBUCK, I. (2006): Emotion und Kognition beim Aussprachelernen. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 44/2006, S. 31-44.
- MÜLLER, H. (2003): Neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenlernens. In: Henrici, G. (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen*, S. 167-177. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- MÜLLER, K. (2000): *Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- MÜLLER, M. / WERTENSCHLAG, L. (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin: Langenscheidt.
- MULTHAUP, U. (1995): Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- MYCZKO, K. (1995): Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- MYCZKO, K. (2003): Kognitywna teoria uczenia się a praktyka kształcenia językowego. In: Neofilolog Nr. 23, S. 13-20. Katowice.
- MYCZKO, K. (2008): Od akwizycji do autonomii ucznia w kształceniu językowym. In: Autonomia w nauce języka obcego - co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
- NAGY, V. (2004): Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Integrationsmöglichkeiten phonetischer Lerninhalte im DaF-Unterricht am Beispiel vom Lehrwerk START! Erschienen online am 11 sierpnia 2008, 11:45:46, 33 S. : http://gi.unideb.hu/konyvtar/WEB_Werkstatt/nagyvikt.pdf
- NAKONIECZNA, A. (2006): Minimum fonetyczne w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego. In: Języki Obce w Szkole, 5/2006, S. 40-45.
- NEUBER, B. (2007): Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen online 12:2, 2007, 10 S.: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Neuber.pdf>.
- NEUNER, G. (1979a): Lehrwerkanalyse- und kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik – Zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand. In: Neuner, G. (Hrsg.) Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, S. 5-39. Frankfurt a. M. - Bern - Las Vegas: Lang.
- NEUNER, G. (1979b): Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Beiträge zur theoretische Grundlegung und praktischen Unterrichtsgestaltung. Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh.
- NEUNER, G. / HUNFELD, H. (2002): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin: Langenscheidt.
- NODARI, C. (1995): Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Aarau u.a.: Sauerländer.
- OBŁÓJ, K. (1994): Mikroszkółka zarządzania. Warszawa: PWE
- OKSAAR, E. (2003): Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- ORTMANN, W. D. (Hrsg.) (1976): Lernschwierigkeiten in der deutschen Aussprache. Ergebnisse einer Befragung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut.
- ORTMANN, W. D. (Hrsg.) (1978): Neue Ergebnisse der deutschen Lautstatistik und ihre Anwendung auf den Ausspracheunterricht. In: Nickel, G. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Hochschulverlag, S. 163-177.
- OSTASZEWSKA, D. / TAMBOR, J. (2001): Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OXFORD, R. L. (1990): Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.
- PALM, G. (1988b): Assoziatives Gedächtnis und Gehirntheorie. In: Spektrum der Wissenschaft 6, S. 54-64.
- PANUSOVÁ, M. (1998): Zur Bewertung der Aussprache im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 2/1998. S. 44-46.
- PAPOUSEK, M. / PAPOUSEK, H. (1989): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, S. 465-489. Berlin: Springer.
- PAUELS, W. (1991): Kommunikative Übungen. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag.
- PAUL, F. (1996): Übungstypologie für den Bereich Ausspracheschulung. In: Info DaF 23/4, S. 491-497.
- PAWLAK, M. (2003): Nauczanie wymowy na lekcjach języka obcego w szkole średniej z perspektywy nauczyciela. In: Sobkowiak, W. / Waniek-Klimczak, E. (Hrsg.): Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (2) 1/2003, S. 60-68.
- PAWLAK, M. (2005): The Place of Learner Autonomy in Pronunciation Instruction. In: Sobkowiak, W. / Waniek-Klimczak, E. (Hrsg.): Dydaktyka fonetyki języka obcego. Zeszyty naukowe PWSZ w Płocku. Neofilologia tom VIII. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku, S.131:143.

- PELTZER-KARPF, A. / ZANGL, R. (1998): Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- PENNER, Z. (2006): Sehr frühe Förderung als Chance. Aus Silben werden Sätze. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS GmbH.
- PETERMANN, G. (1989): Vorschulkinder lernen Sprachlaute differenzieren. Zur Arbeit mit Kindern, bei denen Rückstände in der Sprachentwicklung bestehen. Berlin: Volk und Wissen.
- PFEIFFER, W. (2001): Nauka Języków Obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wagros.
- PIAGET, J. (1969b): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Neuchatel.
- PIAGET, J. (1995). Sociological studies. Routledge.
- PIAGET, J. / INHELDER, B. (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt a. M.: Fischer.
- PIAGET, J. (1972): The child's conception of the world. Towota, NJ. Littlefield Adams.
- PIRNTKE, G. (2009): Qualitätsmanagement- Methoden und Ziele im Überblick. Norderstedt: GRIN-Verlag.
- POMPINO-MARSCHALL, B. (1995): Einführung in die Phonetik. Berlin: de Gruyter.
- RAMPILLON, U. (1989): Lerntechniken. In Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg): Handbuch Fremdsprachenunterricht, S. 215-217. München: Wilhelm- Fink-Verlag.
- RAMPILLON, U. (1999): Lernen leichter machen. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- READY, R. / LEU, O. (2005): Neuro-linguistisches Programmieren für Dummies. Weinheim: Wiley-VCH-Verlag.
- REINKE, K. (2009): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Probleme und Perspektiven. Erschienen online am 25. Januar 2009, 20:46:33, 26 S.: http://www.reinke-eb.de/kerstin/medien/Ringvorlesung-19_1_2009.pdf.
- REINKE, K. (2007): Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen online am 1. Mai 2007 12:2, 37 S.: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Reinke.pdf>.
- REISCHER, J. (2002): Die Sprache. Ein Phänomen und seine Erforschung. Berlin - New York: De Gruyter.
- REISENER, H. (1979): Lernziel: Rezeptive Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Neuner, G. (Hrsg.). S. 137-145.
- RIEHL, C. M. (2006): Mehrsprachigkeit ist der Normalfall. In: Infodienst Migration Nr. 25/2006, S. 3-5.
- ROTH, G.(2001): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- RUES, B. (1995): Standardaussprache im Gespräch und Phonetikunterricht. In: DaF 32/2, S. 111-118.
- RUMP, G. C. (1978): Bemerkungen zum didaktischen Problem der Konkretismen und Onomatopoesmen im Aussprachelehren. In: Kelz, H. P. (Hrsg.): Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung II. Hamburg. S. 119-136.
- SCHATZ, H. (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut.
- SCHECKER, M. (2003): Einführung in die Linguistik. Online: <http://www.neurolabor.de/script4-Planung/scriptA.htm>
- SCHLAG, B. (1995): Lern- und Leistungsmotivation. Augsburg: Leske + Budrich.
- SCHLAK, T. (2003): Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb. In Deutsch als Zweitsprache 1/2003, S. 18-22.
- SCHLEMPER, H. (1998): Zu einem Lehr-/Lernminimum für die Mittelstufe im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 34, S. 68-76.
- SCHMIDT, R. (1996): Strukturmomente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: Henrici, G./Riemer, C. (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, S. 400-409. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHUMANN, A. (1991): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, S. 244-246. Tübingen: Francke Verlag.
- SCHUMANN, J. H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development Vol. 7, No. 5, S. 379-393.
- SEDDIKI, H. (1998): Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Algier und Oran). In: DaF 3/1998, S. 158-161.
- SIEVERS, E. (1885): Grundzüge der Phonetik. Zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- SIKORSKA, M. (2008): Trening strategiczny w rozwoju kompetencji fonetyczno-dydaktycznej u przyszłych nauczycieli języków obcych. In: Pawlak (Hrsg.): Autonomia w nauce języka obcego - co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy. Poznań-Kalisz-Konin. Wydawnictwo PWSZ w Koninie, S. 417-

425.

- SIKORSKI, J. (2002): Trening w fonetyce korektywnej języka obcego. In: Sobkowiak, W. / Waniek-Klimczak, E. (Hrsg.): *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Płock: Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku, S. 41-58.
- SIKORSKI, J. (2006a): Instruktaż fonetyczny języka niemieckiego w leksykografii. In: Waniek-Klimczak, E. / Sobkowiak, W. (Hrsg.): *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, Płock, S. 177-198.
- SIKORSKI, J. (2006b): Psycholingwistyczne aspekty fonetyki korektywnej języka obcego. In: Waniek-Klimczak, E. / Sobkowiak, W. (Hrsg.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Płock. PWSZ. S. 199-210.
- SIKORSKI, J. (2006c): Intonacja neutralna jako zadanie. In: Waniek-Klimczak, E. / Sobkowiak, W. (Hrsg.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Konin: PWSZ. S. 148-159.
- SIKORSKI, J. (2006d): Transkrypcja w fonetyce korektywnej języka niemieckiego. In: Waniek-Klimczak, E. / Sobkowiak, W. (Hrsg.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Konin: PWSZ. S. 160-172.
- SIKORSKI, J. (2006e): *Korrektive Phonetik. Praxis*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- SINGLETON, D. (1989): *Language acquisition. The age factor*. Philadelphia: Clevedon.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SKOWRONEK, S. (2006): *Lernberatung oder Sprachkurse?* In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Online: <http://www.uni-potsdam.de/spz/sprachen/sbeng/Skowornek2.pdf>
- SLEMBEK, E. (1995): *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Solmecke, G. (Hrsg.) (1983): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- SPELFELD, I. (2007): Individualisierung im Phonetikunterricht. Die Arbeit mit Portfolios zur Unterstützung des Ausspracheerwerbs. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Erschienen online 12:2, 1. Mai 2007, 23 S.: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Sperfeld.pdf.
- SPRINGER, S.P. / DEUTSCH, G. (1990): *Linkes & rechtes Gehirn*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaften.
- STERN, D. (1992): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- STOCK, E. (1999): *Deutsche Intonation*. Leipzig: Langenscheidt.
- STOCK, E. / HIRSCHFELD, U. (1996): *Phonothek. Arbeitsbuch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- STÖLTING, W. (1987): Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Huber Verlag, S. 99-110.
- STORCH, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik*. Paderborn: W-Fink-Verlag.
- SZAGUN, G. (1993): *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. München: Weinheim.
- SZALEK, M. (2004): *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*. Poznań: Wyd. Wagros.
- SZCZODROWSKI, M. (2009a): Fremdsprachliche Kanäle und ihre Funktion. In: *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Colloquia Germanica Stetinsia*, Nr. 16. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, S. 183-193.
- SZCZODROWSKI, M. (2009b): *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- SZULC, A. (1984): *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: PWN
- Szyska, M. (2006): *Phonetic Portfolio- towards learner autonomy*. In: Sobkowiak, W./Waniek-Klimczak, E. (Hrsg.): *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce*. Konin: PWSZ w Koninie.
- TEEPE, H. (2005): *Legitimation der Frühförderung des Zweitspracherwerbs*. Online: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/Sprachenwerkstatt/Handout_Teepe.pdf
- TEMPLIN, M. (1957): *Certain language skills in children*. University of Minnesota Institute of Child Welfare Monographs Series 26. Minneapolis.
- TERNES, E. (1976): *Probleme der kontrastiven Phonetik*. In: *Forum Phonicum*, Bd. 13. Hamburg: Buske Verlag, S. 105-118.
- TERNES, E. (1991): *Zur Behandlung der Phonetik in Fremdsprachenlehrbüchern*. In: Ternes, E. / Wodarz, H. W. (Hrsg.): *Theoretische und praktische Phonetik: Max Mangold zum 65. Geburtstag*. Hamburg: Buske, S. 169-2002.
- TERTEL, R. K. (1971): *Wymowa niemiecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- TÖNSHOFF, W. (1998): Lernstrategien. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch für Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, S. 240-243.
- TWOREK, A. (2006): Konsonantensysteme des Polnischen und des Deutschen. Fehleranalyse im Bereich der Perzeption und der Artikulation der deutschen Konsonanten bei Deutsch lernenden Polen. Wrocław-Dresden: Neisse-Verlag.
- UHLISCH, G. (1995): Immer wieder: Interferenz(fehler) im Fremdsprachenunterricht. In: Handwerker, B. (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Tübingen: Narr, S. 225-238.
- VOGEL, K. (1991): Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitspracherwerb. In: Die Neueren Sprachen, S. 539-550.
- VOLLMER, H. J. (1991): Leistungsmessung: Überblick. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, S. 222-226.
- VOLLMER, H. J. (1995): Perspektiven einer professionalisierten Lehrerbildung im Bereich moderne Fremdsprachen. In: Die Neueren Sprachen 94/6, S. 667-682.
- WARD, M. (1995): 50 najważniejszych problemów zarządzania. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- WEINERT, F.E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Serie: Enzyklopädie der Psychologie, Band 2, S. 1-48. Göttingen: Hogrefe.
- WEINREICH, M. / ZEHNER, H. (2005): Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern: Dyslietherapie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen neuen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider.
- WITT, J. / WITT, T. (2007): Werkzeuge des Qualitätsmanagements in der KVP-Praxis. Düsseldorf: Symposium Publishing GmbH.
- WODE, H. (1985): Zweitspracherwerbsforschung im Rückblick. In: Eppeneder, R. (Hrsg.): Lerner-sprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache. München: Goethe-Institut.
- WODE, H. (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- WODE, H. (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- WODE, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber Verlag.
- WODE, H. (1998): Der Wiedererwerb von Sprachen. Eine Forschungslücke. In Wegener, Heide, (Hrsg.), Eine zweite Sprachelernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr. 263-81
- ZABROCKI, L. (1966): Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. In: Glottodidactica I. Poznań. S. 3-42.
- ZABROCKI, L. (1975): O tak zwanych studiach kontrastywnych. Problem językoznawstwa stosowanego. Poznań: Lingua Posnaniensis, S. 9-29.
- ZAWADZKA, E. (1987): Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych. Warszawa: PWN.
- ZAWADZKA, E. (1989): Fehler und Fehlerkorrektur - Bemerkungen eines nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrers. DNS 88/3, S. 235-246.
- ZAWADZKA, E. (2004): Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- ZIMBARDO, P.G. & GERRIG, R.J. (1999). Psychologie. Berlin: Springer.
- ZIMMER, H. (1989): Antizipationsprozesse: Voraussetzung für verstehendes Hören und Lesen. In: Eggers, D. (Hrsg.): Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Regensburg (Materialien DaF 28), S. 31-38.

Anhang

1. Register der Aussprachefehler

	Student 1	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							1							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2													
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1				1								
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1							1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.			2				1	2									
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				1						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			2										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1				1										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2											
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1		1								
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?							1						2				
17	Fast wäre es passiert.					1												
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1										3		1		
19	Guter Rat kommt über Nacht.																	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			2														
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□	1	1					1	1								
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1											1		2		
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1					1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.									2	1							
29	Müller war in Rom geboren.										1			2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?									1		2						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.										1							
35	Willst du Jürgen das Buch geben?		1	1							1							
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.									2				1				
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2				
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1								
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?			1										1				
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1				
41	Würden Sie mir helfen?						1				1							
42	Peter käme gern nach Köln.			1					1									
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1	1							
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1					1							
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	7	36	0	6	3	14	14	19	11	4	0	26	0	4	0

	Student 2	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.													3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				1	2												
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2									
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.		ɔ	2				1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?													1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.							2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.										1					2		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2						2								
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?							1						2				
17	Fast wäre es passiert.		1	1										2		1		
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?									1								
19	Guter Rat kommt über Nacht.			1				1										
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			2						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.		ɔ	1										2				
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				2		1					1		2		
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.		1					1	1	2								
29	Müller war in Rom geboren.													2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2										4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.																	
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1										
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2					1							
35	Willst du Jürgen das Buch geben?		1	1							1							
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.									2				1				
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1		
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1								
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1				
41	Würden Sie mir helfen?										1							
42	Peter käme gern nach Köln.			1		1												
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1	1							
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1	1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?																	
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	7	34	0	7	4	17	16	15	11	1	0	28	1	7	0

	Student 3	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1													
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3			
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				1												
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1			1					1						
5	Viele Wörter können irreführend sein.								2	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.		□	2				1		2							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			2										1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.							2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2										
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2						
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2								
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1			1	1		1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?							1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1										3		1	
19	Guter Rat kommt über Nacht.																
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2									
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			1													
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.		□											2			
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				1		1					1		2	
26	Mücken sind die Hölle.																
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1					1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.									2							
29	Müller war in Rom geboren.													2			
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2										4		1	
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2					
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				2					
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2											
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.									2				1			
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2			
38	Sie müssen noch mehr üben.			1													
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?			1		1								1			
41	Würden Sie mir helfen?																
42	Peter käme gern nach Köln.			1													
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1							
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?																
48	Drüben sind große Städte.									1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								1								
Summe		0	4	31	0	5	4	18	13	14	4	4	0	29	0	4	0

	Student 4	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.										1						
2	Atomstrom möge ein Problem sein.							1						3			
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.																
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1						
5	Viele Wörter können irreführend sein.								2	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.		ɪ	2				1		2							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			2				2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2					1					
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							1						
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2								
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1						
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1											3		1	
19	Guter Rat kommt über Nacht.																
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2									
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			2						1							
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.		ɪ	1										2		1	
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1						1					1		2	
26	Mücken sind die Hölle.								1								
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1					1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2	1						
29	Müller war in Rom geboren.													2			
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4			
31	Was Liebe tut, ist alles gut.																
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				1					
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2											
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.						1			1				1			
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2			
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1						
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?			1		1								1			
41	Würden Sie mir helfen?										1						
42	Peter käme gern nach Köln.			1													
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1							
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2	1									1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1											
48	Drüben sind große Städte.									1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2								
	Summe	0	3	34	1	6	3	18	16	15	8	2	0	29	0	4	0

	Student 5	i:	I	e:	ε	ε:	ə	ø:	œ	y:	Y	u:	U	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2						
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3		1	
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.					2	1										
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1						
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.		□	2				1		2							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3			1							1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			2				2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2					1				1	
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1					1					1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			1							2						
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2								
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1						1	1					1	
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?							1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1											2			
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1							
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2									
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			1						1							
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.		□	1										2		2	
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				2		1		1			1		2	
26	Mücken sind die Hölle.								1		1						
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2	1						
29	Müller war in Rom geboren.										1			2			
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4		1	
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2					
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1									
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					1					1						
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1					
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1			
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1	
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						2							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1			
41	Würden Sie mir helfen?										1						
42	Peter käme gern nach Köln.			1					1								
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1	1						
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		2									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?										1						
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				1	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2								
	Summe	0	4	33	0	8	6	16	17	19	14	5	0	28	0	9	0

	Student 6	i:	I	e:	ε	ε:	ə	ø:	œ	y:	Y	u:	U	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3		1		
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2	1												
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1					1		
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.		□	2				1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3			1							1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.							2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						1					1				2		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1			1		1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1					1		
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.																	
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1											3		1		
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1								
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	2						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?								2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.		□				1							2		2		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?						1		1					1		1		
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2	1							
29	Müller war in Rom geboren.										1			2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				2						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.										1							
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1							
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1	1			2							1	
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2	1	1		
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1		1								2				
41	Würden Sie mir helfen?						1				1							
42	Peter käme gern nach Köln.			1					1									
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1	1							
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1	1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1					1							
48	Drüben sind große Städte.									1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	4	33	0	8	7	18	17	17	15	6	0	29	2	12	0

	Student 7	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	a:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1								2						
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3		1		
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.					1												
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.								2									
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.		□	1				1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3			1							1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			2				1										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2					1				2		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1					1			1		1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?										2							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.																	
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1										3				
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1						1		
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2							2			
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	2						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1				1		2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1										
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.		□	1										2		2		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				1		1					1		1		
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	1	1							
29	Müller war in Rom geboren.													2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			1						1			1	4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				2						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2					1							
35	Willst du Jürgen das Buch geben?		1	1							1							
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1	1			2				1		1		
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1		
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?											1	1					
41	Würden Sie mir helfen?						1											
42	Peter käme gern nach Köln.			1														
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2	1									1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1					1							
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	6	31	1	9	7	17	16	14	12	6	2	29	2	10	0

	Student 8	i:	I	e:	ε	ε:	ə	ø:	œ	y:	Y	u:	U	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3		1		
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.					2												
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.								2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.		□	2				1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2										
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1		1		2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.										1					2		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?						1				2							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.		1				1		2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.																	
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1											2		1		
19	Guter Rat kommt über Nacht.																	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			2						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?								2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.		□	1										2		2		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?						2		1		1			1		2		
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.		1						1	2	1							
29	Müller war in Rom geboren.										1			2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2										4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.										1							
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1			3							
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					1												
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1							
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1		
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1		
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			2										1				
41	Würden Sie mir helfen?						1											
42	Peter käme gern nach Köln.			1					1									
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1												
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			1				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	4	32	0	11	5	18	17	15	10	7	0	27	0	11	0

	Student 9	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							1						
2	Atomstrom möge ein Problem sein.							1						3			
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.						1										
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1						
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						1	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	1								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	ɔ		1				1		2							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3			1							1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1				2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						1					1				2	
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1					1			1		1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			1							2	1					
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2								
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1			1	1			1						
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1										3			
19	Guter Rat kommt über Nacht.											1				1	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2									
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	1						1							
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1					2		1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	ɔ		1			1							2		1	
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				1		1			1		1		1	
26	Mücken sind die Hölle.								1		1						
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	1							
29	Müller war in Rom geboren.													2			
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			1									1	3		1	
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											1					
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				3					
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2											
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1					
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1	
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2			
38	Sie müssen noch mehr üben.			1													
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?													1			
41	Würden Sie mir helfen?						1										
42	Peter käme gern nach Köln.			1													
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1							
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			1										1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1											
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2								
	Summe	0	5	28	0	8	7	20	12	13	7	10	1	28	0	7	0

	Student 10	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							1							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.							1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2												1	
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.								2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		2				1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3			1							1	1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1				1										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.										1							
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			1						2								
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.																	
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1											3		1		
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1								
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig		1					2							1			
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		2							1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?								2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□												2		2		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?								1		1			1		2		
26	Mücken sind die Hölle.								1	1								
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.									2								
29	Müller war in Rom geboren.										1			2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				3				
31	Was Liebe tut, ist alles gut.																	
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1			2							
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2												
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.									2				1				
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2	1			
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1		1								1				
41	Würden Sie mir helfen?						1				1							
42	Peter käme gern nach Köln.			1					1									
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1				1								
48	Drüben sind große Städte.									1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	5	29	0	9	2	17	16	17	11	5	0	28	3	5	1

	Student 11	i:	I	e:	ε	ε:	ə	ø:	œ	y:	Y	u:	U	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2	1												
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		1				1				2						
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			2		1		2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						1					1				2		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.																	
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1											2		1		
19	Guter Rat kommt über Nacht.																	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			1						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□		1										2		2		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?																	
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2								
29	Müller war in Rom geboren.													2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4				
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				1						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2					1							
35	Willst du Jürgen das Buch geben?		1	1							1							
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.									2				1				
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2				
38	Sie müssen noch mehr üben.			1														
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1		1								1				
41	Würden Sie mir helfen?																	
42	Peter käme gern nach Köln.			1														
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										2				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?																	
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	5	34	0	11	2	18	15	13	9	6	0	28	0	5	0

	Student 12	i:	I	e:	ε	ε:	ə	ø:	œ	y:	Y	u:	U	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2						
2	Atomstrom möge ein Problem sein.							1						3			
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2												
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1	1	1				1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		2				1		2							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			2			1							1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			2				2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2					1				2	
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2			1		1			1		1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2	1					
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2								
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1					1	
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1								1		3		1	
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1						1	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1			1	2									
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			2						1							
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□	1	2										2		2	
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				1		1			1		1		2	
26	Mücken sind die Hölle.								1		1						
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2	1						
29	Müller war in Rom geboren.										1			2		1	
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2			3			1				4		1	
31	Was Liebe tut, ist alles gut.	1										2					
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				2					
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2					1						
35	Willst du Jürgen das Buch geben?		1	1							1	1					
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.									2				1			1
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1	
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?					1								1			
41	Würden Sie mir helfen?										1						
42	Peter käme gern nach Köln.			1		1			1								
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1	1						
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1											
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2								
	Summe	1	6	35	0	11	10	18	17	17	13	10	0	29	0	12	1

	Student 13	i:	I	e:	ε	ε:	ə	ø:	œ	y:	Y	u:	U	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1														
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2													
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.		1					1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□	2					1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?		1					2						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			2				2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2									1		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1					1					1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2						2								
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.						1		2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.					1												
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?			1										3		2		
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1		1						
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	2						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□	1	2			1							2				
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?						1		1					1		2		
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.									2								
29	Müller war in Rom geboren.										1			2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				3						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2					1							
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1		
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1		
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1				
41	Würden Sie mir helfen?										1							
42	Peter käme gern nach Köln.			1		1			1									
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1												
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	9	33	0	13	5	18	16	17	10	7	0	29	0	8	0

	Student 14	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2						
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3			
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.					2	1										
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1						
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		2	1			1		2							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?							2						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			2			1							1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1				2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.										1					2	
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2						
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.										2						
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1					1	
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1										3		1	
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1						1	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2							1		
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	1													
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.		1					1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□		2										2		1	
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?						1		1					1		2	
26	Mücken sind die Hölle.								1		1						
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	1							
29	Müller war in Rom geboren.										1			2			
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4		1	
31	Was Liebe tut, ist alles gut.										1						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				2					
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2					1						
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1					
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1	1
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1	
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1						
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?					1								1			
41	Würden Sie mir helfen?										1						
42	Peter käme gern nach Köln.			1		1			1								
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1	1						
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		2									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?										1						
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2								
	Summe	0	5	33	1	12	3	18	15	15	17	4	0	29	1	11	1

	Student 15	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1													
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3			
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.					2											
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1						
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		2				1		2							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				1						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1				2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.															2	
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1					1					1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2	1					
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2								
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1			1						
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1									1		2		1	
19	Guter Rat kommt über Nacht.																
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2									
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	2													
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?								2	1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□		2										2		1	
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?								1			1		1		2	
26	Mücken sind die Hölle.								1		1						
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2							
29	Müller war in Rom geboren.										1			2			
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2			1			1				4		1	
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2					
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				2					
33	Wer lügt, der betrügt.			1						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2											
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1					
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1	
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1	
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1			
41	Würden Sie mir helfen?	1															
42	Peter käme gern nach Köln.			1		1			1								
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1	1						1
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1	1		
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		2									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1											
48	Drüben sind große Städte.									1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2								
	Summe	1	3	34	0	11	1	17	17	15	8	8	0	28	1	10	0

	Student 16	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.										2							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.							1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				1													
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		2	1			1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?							2						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1														
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.										1					2		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1			1		1		1		1					
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			1			1			2	1							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1			1	1			1						1	
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.					1												
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?			1							1			3				
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1	1						1	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	1						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1										
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□		2			1							2		2		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?								1		1		1			1		
26	Mücken sind die Hölle.								1									
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2								
29	Müller war in Rom geboren.										1			2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2			1			1				3		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.										2							
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1			1							
33	Wer lügt, der betrügt.			1						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2												
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1		
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1		
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1		1								1				
41	Würden Sie mir helfen?										1							
42	Peter käme gern nach Köln.			1														
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1												
48	Drüben sind große Städte.									1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				2	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	3	30	1	11	5	16	16	16	10	10	0	28	0	10	0

	Student 17	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1														
2	Atomstrom möge ein Problem sein.							1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2													
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.								2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.							1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		2				1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2					1	1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.					1		2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.											1				1		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1					1					1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2						2	1							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1				1										
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.																	
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?													3		1		
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1								
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	1														
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?								2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1										
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□												2		1		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?						2		1					1		1		
26	Mücken sind die Hölle.								1									
27	Nähme Petra alles wörtlich?					1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2								
29	Müller war in Rom geboren.													2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2			1						1	3	1			
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											1						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				2						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2												
35	Willst du Jürgen das Buch geben?										1	1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1			1	
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2	1			
38	Sie müssen noch mehr üben.			1							1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?													1				
41	Würden Sie mir helfen?																	
42	Peter käme gern nach Köln.			1		1												
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1	1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							2										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1												
48	Drüben sind große Städte.													1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			1				2										
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	1	24	0	11	3	18	15	12	5	6	2	28	3	4	1

	Student 18	i:	I	e:	ε	ε:	ə	ø:	œ	y:	Y	u:	U	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1														
2	Atomstrom möge ein Problem sein.							1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.				2													
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern			1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1															
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		1				1		1								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1														
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			2										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1				2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.																	
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.								1									
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2														
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1							1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?													2				
17	Fast wäre es passiert.																	
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?													1		1		
19	Guter Rat kommt über Nacht.																	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1														
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			1														
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2									
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□		1										2				
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				2							1		2		
26	Mücken sind die Hölle.																	
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	1								
29	Müller war in Rom geboren.													2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			1										4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				3						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					1												
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1	1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1		
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2		1		
38	Sie müssen noch mehr üben.			1														
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1				
41	Würden Sie mir helfen?																	
42	Peter käme gern nach Köln.					1												
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			1										1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.							1										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1												
48	Drüben sind große Städte.					1								1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3					1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2									
	Summe		0	3	26	0	9	2	9	12	8	3	6	0	25	0	6	0

	Student 19	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1													
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3		1	
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.					2	2										
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1						
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						1	1							
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2								
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.							1		1							
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1			
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1			
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			1		1		2									
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						2									2	
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			2					1					1			
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2						
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.										2						
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1			1	1			1						
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?							1						2			
17	Fast wäre es passiert.																
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1										3		1	
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1		1				1	
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2									
21	Ich stehe immer sehr früh auf.		1	2						1							
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1							
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1							
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.			2										2		1	
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				1		1					1		2	
26	Mücken sind die Hölle.								1		1						
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1								
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2							
29	Müller war in Rom geboren.													2			
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4		1	
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											2					
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?							1				3					
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2							
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2											
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1						
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1	
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2			
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2			
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1			
41	Würden Sie mir helfen?										1						
42	Peter käme gern nach Köln.			1		1											
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1							
44	Umsonst ist der Tod.			1										1			
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1			
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		1									
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?																
48	Drüben sind große Städte.									1				1			
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			2				2	1								
50	Frösche und Störche sind Feinde.								2								
	Summe	0	6	34	0	10	6	17	13	16	9	6	0	29	0	10	0

	Student 20	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	ə	ø:	œ	y:	ʏ	u:	ʊ	o:	ɔ	ɑ:	a	
1	Der Künstler hatte viel Glück.			1							2							
2	Atomstrom möge ein Problem sein.			1				1						3				
3	Die Anträge sind noch zu erwägen.					2	2											
4	Diese sympathischen Kerle zählen zu besten Rednern		1	1		1					1							
5	Viele Wörter können irreführend sein.		1						2	1								
6	Der Zöllner schöpft alle Möglichkeiten aus.			1				1	2									
7	Der Schüler zögerte mit den Lernübungen.	□		2				1		2								
8	Warum stören Sie den großen Löwen?			1				2						1				
9	Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit.			3										1				
10	Die Mädchen hören den Gesang der Vögel.			2				2										
11	Ein guter Magen kann alles vertragen.						1					1				2		
12	Er könnte sie wohl sehr gern besuchen.			1					1			1		1				
13	Dürfte der Junge nun Bücher lesen?			2							2							
14	Göttingen liegt doch nördlich von hier.								2									
15	Die Rückkehr des Königs endete mit einer Niederlage.			1			1	1			1							
16	Essen eure Söhne täglich Brot mit Honig?					1		1						2				
17	Fast wäre es passiert.					1												
18	Frag ihn sofort, worin er so gut war?		1	1										3				
19	Guter Rat kommt über Nacht.									1								
20	Höfliche Worte vermögen viel und kosten doch wenig			1				2										
21	Ich stehe immer sehr früh auf.			2						1								
22	Könntest du bitte die Tür unten öffnen?		1						2	1								
23	Kleine Brüder sind oft größer.							1		1								
24	Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.	□		2										2		2		
25	Möchten Sie uns bitte sagen, was Sie nun vorhaben?		1				1		1					1		1		
26	Mücken sind die Hölle.								1		1							
27	Nähme Petra alles wörtlich?			1		1			1									
28	Glücklicherweise können die Typen nichts dafür.								1	2	1							
29	Müller war in Rom geboren.										1			2				
30	Vor mehreren Monaten wurde schon über das Problem gesprochen.			2						1				4		1		
31	Was Liebe tut, ist alles gut.											1						
32	Fuhr Herr Schröder zur Kur?											1						
33	Wer lügt, der betrügt.			2						2								
34	Eine Erklärung wäre erwünscht.					2												
35	Willst du Jürgen das Buch geben?			1							1							
36	Die Pädagogen danken Ihnen für Ihre Mühe.					1				2				1		1		
37	Wir kommen morgen oder am Montag.													2				
38	Sie müssen noch mehr üben.			1						1	1							
39	Wo wohnt dieser böse Mensch?							1						2				
40	Woher wusste der Jäger das?			1										1				
41	Würden Sie mir helfen?																	
42	Peter käme gern nach Köln.			1														
43	Das war ein merkwürdiger Typ.									1								
44	Umsonst ist der Tod.			1										1				
45	Der Esel hat lieber Stroh denn Gold.			2										1				
46	Es wäre höchst ungewöhnlich.					1		1										
47	Kaufst du jetzt ein Stück Käse?					1												
48	Drüben sind große Städte.					1				1				1				
49	Je größer die Hörner, je schöner der Ochs			3				1	1									
50	Frösche und Störche sind Feinde.								1									
	Summe		0	5	37	0	12	5	15	15	17	11	4	0	29	0	7	0

2. Text: „Rauchen – ein ernstes Problem unserer Gesellschaft“

Die amerikanische Regierung hat die Bevölkerung jahrelang vor den Gefahren des Rauchens gewarnt, aber die Amerikaner rauchen mehr als je zuvor. Auch in Großbritannien muss auf jeder Zigarettenschachtel die Warnung stehen, dass Rauchen für die Gesundheit schädlich ist. Außerdem wurde die Tabaksteuer erhöht, denn man glaubte, die Raucher durch höhere Preise von ihrem Laster abbringen zu können. Dennoch steigt in Großbritannien der Zigarettenverbrauch ständig. In Italien wurde jede Werbung für Zigaretten verboten, aber auch dort wird von Jahr zu Jahr immer mehr geraucht. Aus diesem Grund sehen viele Wissenschaftler nur noch eine Möglichkeit, die Menschen vor den Gefahren zu schützen: Sie fordern von der Tabakindustrie, dass Zigaretten entwickelt werden, die immer weniger gesundheitsschädlich sind.

3. Fragebogen

**Ankieta z zakresu fonetyki języka niemieckiego
dla studentów I-go roku j. niemieckiego, PWSZ w Koninie
Konin, 07.10.2008**

Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania w sposób opisowy:

1. Czy i jeżeli tak, to w jaki sposób uczyliście się Państwo dotychczas wymowy niemieckiej?
2. Opanowanie wymowy języka obcego jest () mało ważne, () o średnim znaczeniu, () ważne, () bardzo ważne, ponieważ:
3. Jak oceniacie Państwo podejście swojego dotychczasowego nauczyciela do problemu wymowy niemieckiej?
4. Jaka część lekcji języka niemieckiego poświęcana była na ćwiczenia wymowy?
5. Jakie pomoce naukowe / dydaktyczne / inne materiały wykorzystywane były podczas ćwiczeń wymowy?
6. Jakie metody / sposoby / techniki na opanowanie wymowy niemieckiej moglibyście Państwo polecić?
7. Co jest Państwa zdaniem najważniejsze w wymowie niemieckiej?
8. Jak ocenia Pani / Pan swoją wymowę?
9. Po jakim elemencie wymowy Niemcy rozpoznają obcokrajowców (Polaków)?
10. Czy jest możliwe takie opanowanie wymowy j. obcego (niemieckiego), aby nie być rozpoznawanym jako obcokrajowiec?
11. Od czego zależy opanowanie poprawnej wymowy języka obcego?