

HÄUSERMANN ULRICH, PIEPHO HANS-EBERHARD: *Aufgaben-Handbuch*. Deutsch als Fremdsprache, Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium, 1996, S. 49-51.

## Kapitel 2

---

### Aufgaben und Übungen zur Sensibilisierung für Laut, Ton, Akzent

Wie das Musizieren, so beginnt auch das stimmende Aussprechen mit dem genauen Hören.

Das Hören und das Sichhineinleben in die genaue Aussprache sind durch ein Netz von Beziehungen verbunden. Aber auch zwischen Lesen und Phonetik, Orthographie und Phonetik, Gesprächskompetenz und Phonetik gibt es ein Geben und Nehmen. Phonetikausbildung wird nur wirksam im Verbund mit der Ausbildung der umgebenden, eng verwandten Tätigkeitsbereiche. Mehr zu diesen Verflechtungen unten S. 77/78.

Wie jeder Praktiker weiß, sollte die Phonetikübung jeglichen Sprachunterricht wie eine Kette durchziehen. Neben den (kurzen) isolierten Phonetik-Übungseinheiten kommt es vor allem auf die ungezählten, in den Unterrichtsablauf *integrierten* Phonetikmomente an, Momente der Korrektur, Bewußtmachung und damit verbundenen Übung.

Aufgaben und Übungen. Eine Aufzählung von Wörtern mit den gleichen Merkmalen ist noch keine Übung. Übungsmaterial beginnt erst da, wo Wörter in eine Proportion zueinander gesetzt, zu einem wie auch immer aufeinander bezogenen Paar gefügt, zu einer Gestalt geformt werden, wo eine assoziative oder intellektuelle oder emotionale Spannung sie verknüpft.

Der Logik „Der Zweck heiligt die Mittel“ *nicht* zu folgen, gehört zu den grundsätzlichen Entscheidungen einer wirklich kommunikativen Pädagogik.<sup>1</sup> Nicht nur der, im umfassendsten Sinn, politische Auftrag von Sprachunterricht (nichts zu fordern, was das Bewußtsein nicht nachvollziehen kann), sondern auch der kommunikative Gedanke sollte über jedes Einzelziel gestellt werden. Das spricht beispielsweise gegen die Verwendung von Nonsenssilben,<sup>2</sup> unbekannten Wörtern und unbekanntenen Namen – so die Regel. Ausnahmen sind nicht verboten, sobald Phantasie mit im Spiel ist (Nummern 19 und 24 a).

---

<sup>1</sup> Generell zum kommunikativen Konzept unten S. 238–241

<sup>2</sup> So auch Ursula Hirschfeld in HORST BREITUNG, Hrsg. (1994), S. 24

Die Forderung, sprachliche Tätigkeit muß immer mit Sinn verbunden sein, bedeutet auch, daß alle phonetische Detailarbeit immer wieder in einen – kleineren oder größeren – geistigen Kontext einmünden sollte.

Zur Verwendung der phonetischen Umschrift.<sup>3</sup> Deutschschülern [dɔɔtʃylɛn], die im Lesen des lateinischen Alphabets unsicher sind, ist daneben ein zweites, noch fallenreicheres Alphabet nicht zuzumuten,<sup>4</sup> es wäre ein pädagogisches Eigentor. Ob den übrigen Schülern die Lautung gerade des Deutschen durch phonetische Trockenzeichen durchsichtiger wird, wird kontrovers diskutiert, seit es den Praktikern aufgefallen ist, daß Lautung und normale Schreibung im Deutschen nahe beieinander liegen.<sup>5</sup> Wer einen tollkühnen Blick in die Zukunft wagen mag, bemerkt, daß dort beim Phonetikunterricht Deutsch nur noch die wenigen Umschrift-Charaktere (wie ə, ɐ, ʒ) in Benutzung sind, die wirklich helfen.

Im Phonetikunterricht kommt, zumindest in der Grundstufe, alles auf die Lehrkraft an, sie ist durch nichts zu ersetzen. Vor Selbstlernbemühungen ist zunächst eher zu warnen – nur selten können die Lernenden ihre Fehler hören, die Fehler werden also verstärkt. „Selbstlernen in Mediotheken oder zu Hause ist erst dann möglich, wenn die Lernenden [...] ihre Aussprache mit der des Musters vom Tonband vergleichen und sich korrigieren können“ (Hirschfeld<sup>6</sup>). Überhaupt wird von der Lehrkraft erwartet, daß sie den ersten kommunikativen Einstieg in die neue Sprache mit sorgfältiger phonetischer Einzelkorrektur begleitet (der klassische Ort dafür ist die Einführung der Zahlen, sie enthalten alle phonetischen Probleme und sind bekanntlich wichtige Bedeutungsträger). Sie wird die dann auf diesen Einstieg aufbauenden Phonetik-Detailübungen und -aufgaben so differenziert auswählen, portionieren und gestalten, daß sie stets interessant und effektiv bleiben.

## Das Vertraute und das Fremde

Nicht alles, was ein Lernender hört, kann er sogleich nach- und frei aussprechen. Ich nehme zunächst selektiv vorwiegend das wahr, was mir vertraut ist. Aus diesen Bruchstücken setze ich mir Sinn und Klangbild des Gehörten zusammen. Schwierig ist es darum auch, diaphonische Varianten einzelner Laute von bedeutungstragenden Phonemen zu unterscheiden. Auch da neigt das Gehör dazu, zunächst auf Laute zurückzugreifen, die aus der Muttersprache oder

---

<sup>3</sup> Zu diskutieren ist nur die Transkription der API (Association Phonétique Internationale). Die Verwendung weiterer – hausgemachter – Transkriptionssysteme kann die Lernenden nur verwirren

<sup>4</sup> Zumal wenn dieselben Zeichen in der dem Schüler vertrauten Schrift und in der ihm neuen lateinischen verschiedene Bedeutung haben

<sup>5</sup> Argumente pro und contra Umschrift HELGA DIEHLING / URSULA HIRSCHFELD (1995), S. 34–39

<sup>6</sup> URSULA HIRSCHFELD (1995), S. 10

einer anderen Sprache vertraut sind und daraus das gehörte Klangbild zusammensetzen.

Selbst wenn Gehör und Gehirn durch Übungen und Ent-/Unterscheidungsaufgaben trainiert worden sind, die Laute der Zielsprache genau aufzufassen und die Lautvarianten exakt zu diskriminieren, bleibt noch eine beharrliche Barriere zu überwinden: Die Effektoren, d. h. die Impulsgeber für die Sprachwerkzeuge sind ebenfalls konservativ und neigen dazu, einzelne Laute auf die Weise wiederzugeben, die für die Muttersprache gilt.

Nun wird heute durchaus nicht mehr erwartet, daß Ausländer eine „lupenreine“ schriftdeutsche Aussprache haben (um die sich auch wenige Deutsche bemühen). Im Gegenteil wirkt es sympathisch und klärt auch das Verhältnis zwischen Fremden, wenn der jeweilige Sprecher den Akzent behält, der ihn identifizierbar macht. (Grenzen findet das, wo die Verständlichkeit der Äußerungen beeinträchtigt wird.)

H.-E. P.