

4.3.1 Aussprache

Ausspracheschulung war lange ein Stiefkind im Fremdsprachenunterricht, aber in den letzten Jahren erschienen mehr Veröffentlichungen zu dieser Thematik (vgl. Breitung 1994). Didaktiker haben erkannt, dass der Aussprache im Unterricht bislang zu wenig Zeit zur Verfügung stand, denn eine verständliche und norm-adäquate Aussprache ist die Basis für jegliches fremdsprachliche Handeln, und umgekehrt führt eine normabweichende Aussprache zu Verstehensproblemen oder gar Kommunikationsabbrüchen. Warum diese einfachen Wahrheiten bislang so wenig beachtet wurden, liegt wohl zum einen an dem unzureichenden phonetischen Wissen von Lehrern, zum anderen an einer wenig überzeugenden Methodik. Bei- des kam in der DaF-Lehrerausbildung bislang zu kurz. Es sind erhebliche Anstrengungen notwendig, um diese Defizite langfristig zu beheben.

Angehende DaF-Lehrer sollten in ihrer Ausbildung lernen, wo deutsche Laute gebildet werden (Artikulationsort) und wie sie gebildet werden (Artikulationsart). Sie müssen den Aufbau deutscher Silben kennen und Grundlegendes über die Artikulation von ein- und mehrsilbigen Wörtern wissen. Und sie sollten die wesentlichen intonatorischen Muster von deutschen Sätzen kennen.

Diese lautliche Ebene muss in der Analyse und Begrifflichkeit immer deutlich von der Ebene der Schrift getrennt bleiben. Für Phonetiker ist das eine Selbstverständlichkeit, aber für alle nicht ausreichend phonetisch Geschulten besteht die Gefahr, dass die Lautung von der Schreibung nicht klar geschieden wird. Wir sind einfach so sehr in unserer Sozialisation und durch unsere Kultur von Schrift geprägt worden, dass wir oft meinen, Laute zu hören, die so nicht vorhanden sind, nur weil wir das Schriftbild vor unserem inneren Auge sehen. Bei Wörtern wie „Buh“ meinen beispielsweise viele, auch am Wortende ein [b] zu hören. Die Auslautverhärtung von [b] zu [p] wird dann auf Grund des bekannten Schriftbildes einfach nicht wahrgenommen.

In der Lehrerausbildung kommt es zunächst auf die Schulung des Hörvermögens an: Es gilt, die einzelnen Laute und Lautketten möglichst unmittelbar und von schriftsprachlichen Normen unbeeinflusst wahrzunehmen. Anhand von Austauschproben lassen sich **Phoneme** auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede hin überprüfen. Kann man ein einzelnes Phon durch ein anderes in einem Wort ersetzen, sodass ein neues Wort entsteht, dann hat dieses Phon eine bedeutungsunterscheidende Funktion und kann deshalb als Phonem bezeichnet werden. Mit dieser speziellen Form einer Austauschprobe, der sog. Minimalpaaranalyse, lassen sich alle Phoneme einer Sprache auf empirischem Weg ermitteln. Wenn beispielsweise in dem Wort „liegen“ /e:/ durch /i:/ ersetzt wird, dann ergibt sich auf Grund dieses Austausches ein anderes deutsches Wort, nämlich „liegen“, „Legen“ und „liegen“ sind ein Minimalpaar, das sich nur in einem einzigen Phonem unterscheidet.

Und da beide Phoneme, das /e:/ wie das /i:/, dazu fähig sind, die Bedeutung eines deutschen Wortes zu unterscheiden, handelt es sich bei diesen beiden Lauten um Phoneme der deutschen Sprache.

Jeder Laut lässt sich durch ein Zeichen der International Phonetic Association bzw. der Association Phonétique Internationale (IPA bzw. API) darstellen. Für einen DaF-Lehrer ist es nicht nur unerlässlich, deutsche Wörter sicher nach dieser Umschrift transkribieren zu können; er sollte auch die Muttersprache(n) der Lerner nach dem IPA/API-System schreiben können.

Zur Darstellung von **Intonationsverläufen** hat sich ein 1966 von Isacenko und Schäfflich entwickeltes und später leicht modifiziertes Notationsverfahren, die „Tonbruchnotierung“ (vgl. Stock 1996, S. 29–33), didaktisch bewährt. Dabei werden keine geschwungenen Linien oder Noten über oder unter eine schriftlich fixierte Aufserung gelegt (die sog. „Melodienotierung“), sondern gerade Linien, die entweder oberhalb oder unterhalb einer Schriftzeile verlaufen und durch senkrechte oder schräge Striche miteinander verbunden sind, die die Bewegung von einer hohen zu einer niedrigen Tonlage bzw. umgekehrt markieren.

Wo war Will? – Willt war im / Wa\ld.
(vgl. Göbel/Graffmann/Heumann 1986, S. 53)

Erst nach einer theoretischen wie praktischen Beschäftigung mit den phonetischen Grundlagen wird man sinnvollerweise untersuchen, wie die Phoneme des Deutschen durch Schriftzeichen nach den Normen der Orthographie repräsentiert werden. Der einfachste Fall liegt dann vor, wenn ein Phonem einem Schriftzeichen (Graphem) entspricht, aber dieser Fall ist im Deutschen durchaus nicht die Regel. Selbst bei augenscheinlich einfachen Wörtern findet man selten eindeutige 1:1-Relationen von Phonemen zu Graphemen. Für das Phonem /f/ beispielsweise stehen meistens die drei Buchstaben des Graphems <sch>; das Phonem /ŋ/ kann durch zwei Grapheme repräsentiert werden, durch <ng> z.B. „Ring“ und durch <n> in „Dank“. Während bestimmte Phoneme durch mehrere Grapheme dargestellt werden, gibt es auch die umgekehrte Möglichkeit, nämlich dass einzelne Grapheme unterschiedlichen Phonemen entsprechen: Das Graphem <e> beispielsweise hat drei lautliche Entsprechungen, wie in „Bett“ /ɛ/, „Melodie“ /e/ und „hätte“ /ə/, der Buchstabe „e“ kann aber auch Teil der zweigliedrigen Grapheme <ie> in „nie“, <eu> in „Heu“ und <ei> in „Ei“ sein. Diesen entsprechen die Phoneme /i:/, /y:/ und /ai/, hinzu kommt das /ɪ/ wie in „aber“. Es ergeben sich also sieben unterschiedliche Entsprechungen (vgl. Graffmann/Timoxenco-Moura 1995, S. 242).

Neben Kenntnissen zur deutschen Aussprache und ihrem Bezug zur Schreibung ist ein **kontrastives Wissen** über ähnliche und unterschiedliche Verhältnisse in der L1 und L2 notwendig. Englischsprachigen DaF-Lernern kann man beispielsweise an der Schreibung von zwei (nahezu) gleich geschriebenen Wörtern – dt. „Finger“ – engl. „finger“ – die unterschiedlichen Laut-Buchstaben-Zuordnungen verdeutli-

4. Unterricht

chen: Dieses Wort wird im englischen Englisch /fingə(r)/ ausgesprochen, im Standarddeutschen hingegen /fɪŋp/, ein relativ geringer Unterschied, der auch bei fortgeschrittenen Lernern leicht überhört wird.

Größere Kontraste bestehen zwischen nicht miteinander verwandten Sprachen, etwa dem Deutschen und dem Chinesischen, da hier die Silben nach anderen Gesetzmäßigkeiten aufgebaut sind. Konsonantenhäufungen sind im Chinesischen weitgehend unbekannt. Und da Silbe und Morphem meist identisch sind, ist das Erlernen der komplizierten deutschen **Silbenstruktur** schwierig (vgl. Rausch 1992).

Dieses knapp angedeutete phonetisch-phonologische Hintergrundwissen ist unabdingbar für die Diagnose von Aussprache- und Rechtschreibfehlern. Inwieweit es didaktisch ausgewählt und methodisch modelliert im Unterricht umgesetzt werden sollte, hängt von den jeweiligen Voraussetzungen einer Lerngruppe und den Lernzielen ab. Nicht nur für erwachsene Lerner kann es hilfreich sein, wenn man ihnen die Bildung von Lauten und die Beziehungen zwischen Laut und Schrift im Deutschen und in ihrer Muttersprache exemplarisch verdeutlicht.

Wenn man die Aussprache einer Fremdsprache vermitteln möchte, muss man an-geben können, auf welche Aussprache man sich bezieht (vgl. Kelz 2007). Für das Deutsche hat sich weitgehend die **Standardaussprache** durchgesetzt, so wie sie im Duden-Aussprachewörterbuch dargestellt wird. Diese Aussprachenorm hat folgende Eigenschaften:

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 ausgeschlossen 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 Umgangssprache, andererseits schwächer als die zu erhöhter Deutlichkeit neigende Bühnenaussprache.

(*Duden-Aussprachewörterbuch* 2003, S. 34f.)

Die Problematik dieser Gebrauchsnorm liegt vor allem in ihrer einseitigen Orientierung am Sprachgebrauch im mittleren und nördlichen Deutschland. Süddeutsche, österreichische oder schweizerdeutsche Varianten werden im *Aussprache-Duden* nicht angegeben. Beispielsweise wird das *s* im Anlaut in Wörtern wie „Somme“ südlich des Mains weitgehend stimmlos gesprochen, also /s⁰ma/, nach der Standardaussprache ist jedoch ein stimmhaftes /z/ vorgeschrieben. Für ungarische und sidossteuropäische DaF-Lerner könnte es aber auf Grund der räumlichen Nähe und der historisch gewachsenen Bindungen sinnvoller sein, sich an einem überregionalen süddeutschen und/oder österreichischen Standard zu orientieren.

4.3 Sprachliche Fähigkeiten

Wenn man sich an einer Aussprachenorm, sei es der Standardaussprache des *Deutsch* oder einer überregionalen süddeutschen, österreichischen oder schweizerdeutschen Norm orientiert, erscheint es doch unrealistisch zu erwarten, dass DaF-Lerner – von Ausnahmen abgesehen – tatsächlich dieses muttersprachliche Niveau erreichen können. Man muss sich also fragen, welche Ziele man in der **Ausspracheschulung** verfolgen sollte (Kelz 1992, S. 25). Reich es beispielsweise aus, für Deutschsprachige einigermäßen verständlich zu sein? Oder sollte man nicht vielmehr so sprechen können, dass ein muttersprachlicher Akzent nicht als unangenehm und störend empfunden wird? Was allerdings jeweils von Deutschsprachigen toleriert wird, hängt auch von der Art des Akzents ab: Ein englischer, amerikanischer, niederländischer oder französischer Akzent wird eher toleriert als ein türkischer, arabischer oder japanischer Akzent, was mit dem Prestige und/oder der kulturellen Nähe der jeweiligen Sprachen und Sprachgemeinschaften zusammenhängt.

Wie die Aussprache auch sein mag: Sie ruft beim Hörer immer eine bestimmte Einstellung hervor. Wenn sich dies nicht vermeiden lässt, kommt es vor allem darauf an, wie man mit der unvermeidlichen Wirkung seiner Aussprache im Gespräch umgeht. Nachteilig muss ein fremdsprachlicher Akzent jedoch keineswegs sein: Er wird bei einem Fremden ja geradezu erwartet. Die Ausnahme – akzentfreies Sprechen – kann bei Einheimischen unter Umständen sogar zu Missstrauen und Ablehnung führen.

Von Lerngruppe zu Lerngruppe wird man jeweils andere Ausspracheziele definieren müssen, wobei die Antizipation zukünftiger Lebens- und Kommunikationswelten eine entscheidende Rolle spielt: Werden die Lerner in einem deutschsprachigen Land leben? Werden sie im öffentlichen Leben Deutsch sprechen oder auch im privaten? Werden ihre Gesprächspartner eher standardsprachlich oder dialektal geprägt sein? Wollen die Lerner im geschäftlichen und/oder touristischen Bereich mit Deutschsprachigen zusammenarbeiten? Werden sie nur kurz Deutschland, Österreich oder die Schweiz als Touristen besuchen und deshalb zufrieden sein, sich einigermäßen verständlich zu machen? Oder möchten sie über ihr Sprachverhalten Anerkennung, Prestige und Einfluss gewinnen?

Dieser Zukunftsbezug gerät jedoch oft aus dem Blick, da die Sprechgewohnheiten im Deutschunterricht, also die Gegenwart des Lerngeschehens, eine enorme Eingendynamik entfalten. Die Lerner entwickeln eine Art **Gruppennorm** in ihrer Aussprache, die stark von der Muttersprache (oder den Muttersprachen) der Lerner geprägt ist. Es entsteht gewissermaßen eine Lerner-Sprachgemeinschaft, in der sich alle gegenseitig in ihrer Aussprache aufeinander einstellen und zubewegen – „akkommodieren“ würden Giles/Powesland (1975, S. 157–181) sagen. Dies kann so weit gehen, dass ein deutscher Muttersprachler DaF-Lerner aus einem Sprachkurs nicht mehr verstehen kann: Es ist ein „Unterrichts-Pidgin“ entstanden, dem sich manch ein Lehrer, für den das Deutsche auch eine Fremdsprache ist, mehr

4. Unterricht

oder weniger angepasst hat oder mit dem er sich – als Muttersprachler – abgefunden hat.

Deshalb ist es wichtig, gleich zu Beginn des DaF-Unterrichts, möglicherweise sogar im Rahmen eines ‚Vorkurses‘, die Weichen in Richtung einer möglichst normadäquaten Aussprache zu stellen. Und als Prävention gegen das allmähliche Aufkommen unterrichtlicher Sondernormen hilft eine Öffnung des Unterrichts: Besuche von Muttersprachlern, die mit einzelnen Lernern, in kleinen Gruppen oder mit allen – auch mit dem Lehrer – gemeinsam kommunizieren oder die Vermittlung von Tutoren bzw. Tandempartnern. Besonders geeignet sind Tutoren, die selbst in einem Land der Zielsprache gelebt haben, beispielsweise Remigranten (vgl. Steinig 1990), die in der Regel eine normadäquater Aussprache haben als Lehrer, für die Deutsch eine Fremdsprache ist. Für einen Lehrer muss es keineswegs einen Prestigeverlust vor der Lerngruppe bedeuten, wenn er neidlos zugibt, dass ein Lerner eine zielsprachlich authentischere Aussprache hat und ihn entsprechend seiner besonderen Fähigkeiten in Partner- und Gruppenarbeitsphasen zur Ausspracheschulung zur Geltung kommen lässt. Lehrer für die Deutsch eine Fremdsprache ist, sollten auch immer wieder selbstkritisch ihre Aussprache überprüfen, sei es durch befreundete Muttersprachler, durch Kollegen oder im Rahmen einer Lehrerfortbildung.

Nach welchen Prinzipien sollte man Ausspracheschulung betreiben?

Grundlegend ist sicherlich die Erkenntnis, dass ein Lerner nur dann einzelne Laute, Lautketten und Äußerungen in der L2 eigenmäßen normgerecht produzieren kann, wenn er sie auch hört. Nur was man deutlich hören kann, lässt sich auch sicher produzieren. Übungen zum korrekten Hören sollten also Übungen zum Sprechen vorausgehen (vgl. Göbel u.a. 1986).

Alfred Tomatis setzt mit seinem eigenständigen Hörtraining, das vor dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht steht, nicht beim Hören von Lauten und Lautfolgen an; er möchte vielmehr zunächst beim Lerner ein Gefühl für die Melodie, das Klangmuster und die Intonation der Fremden Sprache entwickeln. Ein ‚Einhören‘ auf dieser Ebene ist auch ontologisch, bei der Entwicklung der Muttersprache, grundlegend und erfolgt früher, als das Erlernen von einzelnen Lauten oder Lautfolgen – nach Tomatis erwirbt ein Kind die Melodie seiner L1 bereits im Mutterleib. Um den L2-Erwerb nach dem Muster des L1-Erwerbs zu simulieren, werden Lernern deshalb als Input über Kopfhörer nach einem speziellen Verfahren gefälltere L2-Äußerungen zugespielt, sodass sie in etwa dem Höreindruck entsprechen, den ein Kind im Mutterleib von den Äußerungen seiner Mutter hat. Seine Untersuchungen deuten darauf hin, dass Lerner nach diesem Hörtraining im anschließenden Unterricht rascher zu Lernerfolgen kommen, da sie die Melodie der Fremden Sprache bereits im Ohr haben (Tomatis 1991, vgl. auch Kainzner 1994, 2008). Diese Abfolge – **zunächst Hören und später Sprechen** – kommt auch den Wünschen der meisten Anfänger entgegen, da sie sich nicht in einem zu frühen,

4.3 Sprachliche Fähigkeiten

unsicheren Stadium in der Öffentlichkeit der Lerngruppe produzieren möchten: Hören kompromittiert im Gegensatz zum Sprechen nicht.

Eine andere prinzipielle Frage ist die nach der **Progression**: Sollte man von einzelnen Phonemen ausgehen und dann zum Wort, zum Satz und zum Text (bottom-up) kommen oder besser umgekehrt? Eine Top-Down-Progression scheint sinnvoller zu sein, weil sie eher den natürlichen Spracherwerbsprozessen entspricht. Nicht nur Tomatis schlägt vor, mit der Sprachmelodie und Intonation zu beginnen, sowohl beim Hören als auch beim Sprechen (vgl. Dieling 1992, S. 11). Mit wenigen Varianten der Satzintonation können Anfänger einfache Aussagesätze als Fragen oder Emphase produzieren oder einzelne Elemente im Satz hervorheben (topikalisieren). Anschließend kann dann die Wortbetonung geübt werden und schließlich auch einzelne, schwierig zu produzierende Laute oder Lautfolgen, wobei man sich am Grundwortschatz orientieren sollte. Auf jeder dieser Stufen geht das Hören dem Sprechen voraus. Mit Fortgeschrittenen ist es häufig auch sinnvoll, dialektale Varianten des Deutschen zumindest auf der perceptiven Ebene in Form von authentischen Hörbeispielen einzubeziehen.

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die **Kontrastivität**: Der Vergleich zwischen der L1 und der L2. Wenn man kontrastiv vorgeht, ist es für den Lerner einfacher, zunächst mit den Ähnlichkeiten verschiedener Laute, Lautfolgen und Intonationsverläufen zu beginnen. Anschließend betont man die Unterschiede: Satz- und Wortintonationen, Laute und Lautkombinationen, die in der L1 des Lerners unbekannt sind.

Geht man in der Ausspracheschulung eher **initiativ oder kognitiv** vor? Steht das imitative Üben der Aussprache im Vordergrund oder aber Erläuterungen zur Intonation und zum Phoneminventar, zur Art und zum Ort der Artikulation von Lauten, zur Veränderung von Lauten bei der Koartikulation, wobei die phonetische Umschrift nach dem IPA/API-System und die Beziehungen zwischen dieser Lautschrift und der orthographischen Schrift als Grundlage dienen würden? Bei älteren Lernern lassen sich die lautlichen Verhältnisse wohl eher auf einer abstrakteren Ebene vermitteln als bei jüngeren, für die ein imitativ-spielerischer Zugang geeigneter scheint. Aber auch hier kommt es auf die Einstellungen und Bedürfnisse einzelner Lerner an. Manche Erwachsene haben beispielsweise mehr Freude an spielerischen lautlichen Übungen als pubertierende Jugendliche, denen dies vielleicht eher peinlich ist.

Eine didaktische Entscheidung verlangt auch die Frage, wie systematisch man die Aussprache vermitteln möchte. Soll man sie als ein komplexes System möglichst umfassend vermitteln oder eher eklektizistisch, von Fall zu Fall und je nach den Bedürfnissen der Lerngruppe oder einzelner Lerner? Sollte man sich dabei an den tatsächlich vorkommenden Ausspracheproblemen orientieren oder eher vorab an einer Kontrastiv-Analyse und danach die Bereiche auswählen, die sich anhand des Sprachvergleichs als problematisch erweisen? Auch diese Fragen muss ein Lehrer immer wieder neu anhand der Lernziele, der Lernvoraussetzungen und

4. Unterricht

der Lernbedürfnisse unterscheiden. Mit Verfahren nach einem bestimmten Schema oder Dogma wird man wohl weniger ausgerichtet als mit flexiblen Strategien. Unterrichtsliche Routinen – beispielsweise in jeder Stunde ein paar Minuten gezielt die Aussprache zu üben – sind allerdings besonders für jüngere Lerner von nicht zu unterschätzendem Nutzen.

Viel zu wenig Beachtung wird immer noch der **ersten Begegnung mit einer Fremdsprache** geschenkt. Welchen Eindruck, welches Gefühl hat ein Lerner, wenn er zum ersten Mal bewusst eine deutsche Rede oder einen Deutschsprachigen reden hört? Was verbindet ein Lerner mit dem Klang dieser Sprache? Klingt sie eher angenehm oder unangenehm? Klingt sie melodios oder spröde, hart oder weich, natürlich oder gekünstelt, komisch, bizarr oder gar erschreckend? Welche Menschen, welche Situationen, Einstellungen oder Lebensstile stellt man sich vor? Erscheint es einem möglich oder wünschenswert, dass man selbst in diesem Tonfall sprechen wird, oder spürt man einen inneren Widerstand (vgl. Graffmann/Timoxenco-Moura 1995)?

Für viele Lerner wäre es wichtig, wenn sie ihre Empfindungen gegenüber der fremden Sprachmelodie artikulieren könnten. Dem ersten vagen Eindruck ließe sich dann näher nachspüren: Gemeinsam mit dem Lehrer kann man untersuchen, worauf diese Empfindungen beruhen: Auf bestimmten lautlichen Eigenschaften des Deutschen selbst, auf die man beispielsweise beim mehrmaligen Hören einer aufgezeichneten kurzen Rede ganz bewusst achten könnte? Oder sind es vielleicht eher historisch bedingte Vorurteile, die unwillkürlich wachgerufen werden, wenn man Deutsch hört? Tauchen vielleicht sogar Szenen von sadistischen Nazi-Offizieren auf, die mit einem furchtlich deutschen Akzent schnarren, so wie sie in manchen amerikanischen Filmen oder Comics immer wieder kolportiert werden?

Innere Widerstände gegenüber der fremden Sprachmelodie und den eigentümlichen Lauten, die bei einem entsprechend entwickelten Bewusstsein zunächst von jedem Lerner angesprochen und gemeinsam diskutiert werden könnten, lassen sich auf mannigfache Weise abbauen: Beispielsweise durch das Vorspielen kindlicher Äußerungen oder durch Hörtexte von Frauen und Männern aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands mit entsprechend dialektalen Färbungen, wobei Informationen zu diesen Sprechern gegeben werden können, die sich auf Vorurteile beziehen, die z.B. Schwaben, Bayern, Sachsen, Ostfriesen, Österreicher oder Schweizer untereinander haben. Gerade die Vielfalt an Dialekten und Volksgruppen, denen die unterschiedlichsten Eigenschaften zugesprochen werden, lassen wohl das vielfach noch vorhandene starre Bild von dem Deutschen (Ostreicher, Schweizer) zu Gunsten einer größeren Offenheit und Neugier auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und seiner sprachlich so unterschiedlichen Menschen verblassten. Mit einem initialen Hörtraining, das gleichzeitig die Lerner emotional auf die fremde Sprache einstimmt, können Blockaden abgebaut werden und Lerner einen leichteren Zugang bekommen, sich auf das klanglich Neue einzulassen.

4.3 Sprachliche Fähigkeiten

Die Aussprache betrifft zentral die **Persönlichkeit** eines Menschen, und deshalb ist es wohl besonders für ältere Lerner, deren Persönlichkeitsstruktur in der muttersprachlichen Sozialisation ausgereift ist und die um ein bestimmtes Bild in der Öffentlichkeit, ihr 'Image' bemüht sind und/oder Angst vor einem möglichen Gesichtswertverlust haben, nicht leicht, sich auf das Glattreis fremder Laute und Sprachmelodien voll und ganz einzulassen. Aber auch jugendliche Lerner versuchen oft, eine ziel sprachlich authentische Aussprache zu vermeiden, weil sie das Erscheinungsbild der Persönlichkeit derartig stark verändert, dass dies beispielsweise pubertierender Schüler, die sich in einer Phase schwieriger Identitätsentwicklung befinden, schlecht tolerieren können. Lerner im Kindergarten- und Grundschulalter haben es hier sicherlich leichter!¹³ Die inneren Widerstände bei einer möglichst authentischen Intonation und Artikulation, das 'Sich-blöd-fühlen' beim Produzieren der fremden Laute, sollte ebenfalls offen angesprochen werden können. Wenn Lerner sehen, dass es anderen ganz ähnlich geht, und man gemeinsam darüber befreit lachen kann, ist das Problem bereits ein Stückweit überwunden. Nirgendwo stärker als im Ausspracheunterricht wird ein Dilemma freidsprachlichen Unterrichts deutlich: Einerseits werden Personen auf ihre Lerner- oder Schülerrolle mehr oder weniger stark reduziert und eingegrenzt, andererseits sollten sie aber ihre Person auf die fremde (Aus)sprache hin entgrenzen, ihre Ich-Grenzen öffnen.

Bei der Aussprache ist es besonders wichtig, dass der Lehrer eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen kann und möglichst als **Sprech-Vorbild** von den Lernern akzeptiert wird. Sympathie oder Antipathie spielen hier eine wichtige Rolle, denn die persönlichen Gefühle, die ein Lerner seinem Lehrer gegenüber empfindet, können sich leicht auf seine Einstellung zur freidsprachlichen Aussprache übertragen.

Ob ein Lehrer als Vorbild für die Aussprache akzeptiert wird, hängt auch damit zusammen, ob er Muttersprachler ist und dabei eher der Standardaussprache näher steht oder einen Dialekt. Ist der Lehrer kein Muttersprachler, achten Lerner oft sehr darauf, wie nahe seine Aussprache einem Muttersprachler kommt, wobei mehrere Fremdsprachenlehrer hier auch in Konkurrenz zueinander gesehen werden und sich untereinander so auch empfinden. Viele Lehrer sind ängstlich darauf bedacht, nur im Unterrichtsraum freidsprachlich gehört zu werden: eine Haltung, die sicherlich nicht zu einer freidsprachenfreundlichen Atmosphäre in einer Schule beiträgt.

Da in der **Ausspracheschulung** auch Laute und Lautfolgen eingeübt werden, die in der LI des Lernenden nicht vorkommen, müssen die Artikulationsorgane eine andere

¹³ Dass die Aussprache mit Ich-Bewusstsein und Ich-Grenzen zusammenhängt, hat Gitorra (1968) anhand mehrerer Experimente mit Neuropharmaka und Alkohol nachweisen können: Mit einer bestimmten Medikamentierung wurden die Ich-Grenzen der Probanden fließender: Die Zunge löste sich gewissermaßen zu einer besseren L2-Aussprache über eine bestimmte Dosis hinaus lässt allerdings die Kontrolle der Stimmwerkzeuge nach und die Artikulation wird in der L2 wie der L1 undeutlicher.

4. Unterricht

ungewohnte Stellung einnehmen. Um Laute aus der Zielsprache genau imitieren zu können, muss der Lernende bewusst seinen Mund, seine Lippen und die Bewegungen der Artikulationsorgane wahrnehmen. Eine Konzentration auf die Mundregion ist manchmal jedoch peinlich, da auch andere Funktionen des Mundes wie Lausgewinn und orale Befriedigung assoziiert werden können. Kulturelle Restriktionen können hinzukommen. So ist es zum Beispiel in Japan für eine Frau verboten, den Mund weit aufzumachen oder die Lippen nach vorne zu stülpen. Das Einüben von /o/ - und /y/-Lauten ist deshalb problematisch (vgl. Diehlng 1993). Der Lehrer muss also bei der Ausspracheschulung viel Einfühlungsvermögen besitzen.

Lernende fühlen sich meist weniger kompromittiert, wenn der Lehrende eine größere räumliche Distanz wahrt und den Lernern beim Vorsprechen nicht direkt in die Augen schaut, sondern den Horizont fixiert (vgl. Groß 1994, S. 221). Sachliche Informationen zur Art und zum Ort der Artikulation können mögliche Peinlichkeiten entschärfen. Um zwischen Lehrern und Lernern ein Gefühl der gegenseitigen Achtung zu entwickeln, sollte sich der Lehrende übrigens auch bewusst um die korrekte Aussprache der Namen seiner Lerner bemühen: Eine banale pädagogische Weisheit, die allerdings immer wieder vergessen wird.

Im Fremdsprachenunterricht korrigieren Lehrer seit jeher eine nicht akzeptable Aussprache. Was als akzeptabel empfunden wird, wenn der Lehrer deshalb den Redefluss eines Lerners unterbricht, ist höchst subjektiv. Lerner erleben die **korrigierenden Eingriffe**, während sie sich äußern, oft als unangenehme Störungen und hören nur mit 'halbem Ohr' hin. Der Lehrer signalisiert durch seine korrigierende Unterbrechung zudem, dass er sich nicht für den Inhalt der gehörten Äußerung interessiert, sondern nur für das Wie der Aussprache.

Weitlaus sinnvoller und einem lernerorientierten, kommunikativen Unterricht angemessener ist eine Rückmeldung des Lehrers, die der Technik des **aktiven Zuhörens** entspricht, so wie sie etwa Thomas Gordon in seiner *Famliienkonferenz* entwickelt hat. Die vorangegangene Äußerung des Lerners wird nicht wortwörtlich, sondern mit den eigenen Worten des Lehrers 'gespiegelt', womit er zeigt, dass er den Lerner akustisch und sinngemäß verstanden hat. Das Wort oder die Sequenz allerdings, die der Lerner nicht normgerecht produziert hat, greift der Lehrer wörtlich in seiner 'Spiegelung' auf. Dazu ein Beispiel in Anlehnung an Gordon (1989, S. 59) wobei wir annehmen, das Wort „Geister“ sei nicht richtig ausgesprochen:

- Lerner: Ich mag nicht im dunklen Zimmer schlafen. Da sind lauter [gaifl].
Lehrer: Du glaubst, es sind [gaistl] in deinem Schlafzimmer. Du hast große Angst vor ihnen?
Lerner: Ja, sehr große [gaistl].

Mit einem derartig impliziten Korrekturverhalten kann sich ein Lerner als Person ernst genommen und verstanden fühlen und wird deshalb auch eher bereit sein, den Erwartungen des Lehrers hinsichtlich der Aussprache gerecht zu werden. Neben diesem personalen Zugang benötigen Lerner aber auch einen Freiraum, in

4.3 Sprachliche Fähigkeiten

dem sie angstfrei und unbeobachtet mit ihrer Aussprache experimentieren und sie einüben können. Beim Chorsprechen, das der Lehrer gestisch-mimisch unterstützen sollte, können sich Lerner beispielsweise in der Klasse sicher fühlen.

Sinnvoll sind auch eine Reihe von **Übungen** für Schauspieler. Alle Lerner suchen sich beispielsweise nach individuellem Belieben ein Wort oder einen Satz aus, geben anschließend kreuz und quer im Unterrichtsraum herum und deklamieren ihre Wörter oder Sätze in den verschiedensten Modulationen (laut, leise, flüsternd, böse, charmant, verärgert, erstaunt etc.), die vorab vereinbart werden (vgl. Müller 1996).

In Partnerphasen kann man versuchen, nur mit der Intonation bestimmte Absichten, seine eigene Stimmung oder seine Beziehung zum Partner auszudrücken. Dabei kann die Intonation auch als konventionelle Form der Satzartenmarkierung (Aussage, Frage und Emphase) und als Mittel zur Hervorhebung einzelner Wörter oder Satzteile geübt werden, wobei der Hörer jeweils die Intention des Sprechers erraten muss. Die Möglichkeiten individueller Unterstützung Joliet Mehlforn (2006) aus.

Da man sich als Anfänger ohnehin 'körnisch vorkommt', wenn man ungewohnte Lautketten produzieren soll, sind auch bewusst körnisch inszenierte Situationen hilfreich. Wenn sich Lerner beispielsweise eine Clown-Nase aufsetzen, schlüpfen sie in eine körnische Rolle und können sich von der eigenen Person distanzieren. Die Angst vor einem Gesichtsverlust ist dann oft nicht mehr vorhanden.

Handpuppen oder Marionetten agieren und sprechen zu lassen führt ebenfalls zu einer Distanzierung. Wenn man sich auch selbst nicht recht traut, sich auf eine fremdartige Aussprache einzulassen: Eine Puppe kann man unbekümmert 'merk-würdig' sprechen lassen.

Da Texte von Ausspracheübungen oft keinen personalen Bezug zum Lerner haben, ist es sinnvoll, Lerner selbst kleine Texte zu bestimmten Ausspracheproblemen schreiben zu lassen, wobei Zungenbrecher oder lautmalende Gedichte als Anregung für einen kreativen eigenen Text dienen können (vgl. Berndt 1996). Es ist weitlaus motivierender, einen eigenen Text vorzulesen, zu üben und auswendig zu lernen, als einen vorgegebenen Lehrbuchtext. Ein emotionaler Bezug zur Fremdsprache gelingt dann besser, wenn etwas Fremdes als etwas Eigenes aus einem selbst 'laut wird'.

Aber auch alleine, in den eigenen vier Wänden, lässt sich mit Kassetten- oder Videorecorder und Spiegel mit seinen Artikulationsorganen unbeschwert experimentieren und üben. Man sollte dabei möglichst häufig stehen oder gehen und seine Äußerungen mit Gesten unterstreichen, so, als wolle man für einen Bühnenauftritt oder eine Fernsehshow proben. Die fremde Aussprache bekommt dann durch die Mitwirkung des ganzen Körpers eine tiefergehende Verankerung in der Person des Lerners, als wenn er nur mit geringer innerer Beteiligung seine Sprechwerkzeuge bemüht. Über einen Mitschnitt kann man sich anschließend so

4. Unterricht

hören, wie Gesprächspartner einen wahrnehmen. Durch den Verfremdungseffekt der nachträglichen Bandkontrolle steigert man zudem die kritische Aufmerksamkeit für seine Aussprache. Eine noch wenig erprobte Form der Selbstkontrolle ist mit Hilfe der digitalen Sprachsignalverarbeitung möglich: Man überprüft seine Aussprache anhand einer Computervisualisierung (Wagner 1995).

Durch ein häufiges aktives Zuhören können Lerner auch viel für ihre Aussprache tun: Sie versuchen immer dann, wenn es sich anbietet, kurze Äußerungssequenzen des Lehrers oder eines Muttersprachlers (auch im Film, Fernsehen oder Radio) still für sich nachzusprechen. Auch beim stillen Lesen kann man versuchen, die Aussprache innerlich zu hören. Beim Lesen eigensprachlicher Texte geschieht dies in der Regel nicht, da die Leseschwindigkeit dadurch herabgesetzt würde, aber für fremdsprachige Texte hat man mehr Zeit zur Verfügung.

Mit solchen Methoden können sich Lerner stressfrei der ungewohnten Aussprache nähern und sie sich nicht nur technisch, sondern ganzheitlich und personal zu Eigen machen. Ein verkrampter Lerner, der in ständiger Sorge ist, bei einem Fehler ertappt zu werden, ist kaum bereit, seine Zunge für die fremden Lautketten zu lösen.

Zusammenfassung

Eine zielsprachennahe Aussprache trägt wesentlich zur Verständlichkeit von Lerneräußerungen bei; sie wird aber auch von vielen Muttersprachlern als wesentliches Indiz für die Sprachfähigkeit eines Lerners aufgefasst. Lernschwierigkeiten können sich aus sachlichen Gründen ergeben, weil die L2 neue lautliche Merkmale aufweisen kann, die von den schon erlernten Sprachen abweichen (Ebene der Einzellaute, der Silben, der Wort- und Satzintonation). Sie können auch psychologisch begründet sein, etwa wenn die Lernenden Scham empfinden, neue lautliche Phänomene zu verwenden. Lehrende sollten Ausspracheunterricht bewusst einbeziehen. Sie sollten über lautliche Kontraste informiert sein und den Lernern über erklärende, demonstrierende und imitierende Wege Zugänge ermöglichen.

Neben aktivem Zuhören sowie variantenreichen und nach Schwierigkeitsgrad gestaffelten Übungen werden Einstellungen gegenüber den Aussprachephänomenen thematisiert. Auch in Partner- und Gruppenarbeitsphasen kann die Aussprache geübt werden. Die Lehrkraft ist immer ein adäquates Sprech-Vorbild für die Lerngruppe.

Lektürehinweise

Das *Duden-Aussprachewörterbuch* (2003) ist ein unverzichtbares Hilfsmittel für die Aussprachearbeit. Als Einführung in die Phonetik für DaF geben Diebling (1992) und Diebling/Hirschfeld (2000) einen leicht verständlichen Überblick. Als theoretische

4.3 Sprachliche Fähigkeiten

und praktische Einführungen mit zahlreichen Übungen sind Stock (1996) zur Intonation und Rausch/Rausch (1995) zur Phonetik zu empfehlen.