

Aussprachevermittlung im brasilianischen DaF-Unterricht – einige Überlegungen

[Phonetic instruction in classes of German as a foreign language in Brazil
– some considerations]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203160>

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho¹

Jasmin Müller²

Abstract: This article aims to stress the importance of Phonetics in German teachers' instruction in Brazilian universities. First, it discussed the role of Pronunciation Teaching in teaching a foreign language after the Common European Framework of Reference for Languages. Furthermore, the concept of accent and its influence and relevance when learning a foreign language is discussed. Finally, some strategies are presented in order to ensure consistent phonetic instruction in Brazilian universities.

Keywords: Phonetics – German as a Foreign Language – Teachers' Instruction

Zusammenfassung: Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Notwendigkeit der Aussprachevermittlung in der Deutschlehrausbildung an brasilianischen Hochschulen zu unterstreichen. Der Beitrag präsentiert zuerst eine Diskussion über die Rolle der Aussprachevermittlung im Fremdsprachunterricht in den Zeiten nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Darüber hinaus wird der Begriff Akzent sowie dessen Einfluss bzw. Relevanz beim Erlernen einer Fremdsprache thematisiert. Anschließend werden einige Herangehensweisen vorgeschlagen, um die Phonetikarbeit an brasilianischen Hochschulen konsequent durchzuführen.

Schlagwörter: Phonetik – Deutsch als Fremdsprache – Deutschlehrausbildung

1 Aussprachevermittlung in Brasilien – aktuelle Situation

Um sich in einer fremden Sprache mündlich zu verständigen, spielt die Aussprache unbestreitbar eine zentrale Rolle. Sie ist Voraussetzung für eine erfolgreiche

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. Email: ebolacio@gmail.com

² Universidade Federal do Ceará, Casa da Cultura Alemã/DAAD, Av. da Universidade, 2783, Fortaleza, CE, 60020181, Brasil. Email: jasminsarah@gmail.com

Kommunikation und wird dabei häufig sogar als ausschlaggebender Aspekt bezeichnet. Wer eine gute Aussprache hat, wird für intelligenter gehalten und sogar bei der Arbeitssuche in Deutschland bevorzugt eingestellt (KROEMER 2013). Der Begriff Aussprache bezieht sich dabei sowohl auf Aspekte der segmentalen Ebene, wie Artikulation der Vokale und Konsonanten, als auch auf Aspekte der suprasegmentalen Ebene, wie Prosodie, die u.a. Wort- und Satzakzent, Intonation, Rhythmus umfasst (HIRSCHFELD 2008). Im Unterrichtsalltag werden die Begriffe Aussprache und Phonetik oft gleichgesetzt, daher werden im Folgenden beide Termini synonym verwendet.

Obwohl eine gute Aussprache als Lernziel, nicht zuletzt seit der Hinwendung zur Kommunikativen Didaktik in den 1980er Jahren, im DaF-Unterricht fest verankert ist, findet die Vermittlung von Phonetik unseren Beobachtungen nach in der brasilianischen Unterrichtspraxis nur sehr marginal statt. Oft werden Ausspracheübungen in den Lehrwerken von den Kursleitern übersprungen oder in die Hausaufgabe verlagert, wozu der unzulängliche Aufbau der meisten Standard-Lehrwerke weiter beiträgt. Viele in Brasilien gängige Lehrwerke für Portugiesisch als Fremdsprache (PLE) und DaF (z.B. *Menschen* oder *Schritte International* von Hueber und *DaF kompakt* von Klett) haben die phonetischen Übungen nach und nach in die Arbeitsbücher verbannt, woraufhin sich die Lehrenden oft nicht angesprochen fühlen und ihnen wenig Beachtung schenken. Folglich sind viele der Kursteilnehmer*innen, stellt man sie mit diesen Übungen auf sich allein, hoffnungslos überfordert und nehmen sie - im doppelten Sinn - gar nicht erst wahr, wie Silveira und Rossi (2006) für das Fach Portugiesisch als Fremdsprache feststellen konnten.

Ein grundlegender Faktor ist jedoch die universitäre Lehrerausbildung. Viele Fremdsprachenlehrende in Brasilien verfügen entweder selbst über keine Grundausbildung im Bereich Phonetik oder können, trotz dieser Ausbildung, die komplexen phonetischen Phänomene nicht angemessen vermitteln. In den meisten DaF- bzw. Germanistikstudiengängen in Brasilien ist die praktische bzw. angewandte Phonetik bisher kein eigenständiger Bestandteil der sprachpraktischen Ausbildung, und wenn, so sind die Ergebnisse sehr unterschiedlich. Es findet quasi keine Qualitätssicherung statt.

Oft werden phonetische und phonologische Übungen in Sprachlehrveranstaltungen an den Hochschulen nur oberflächlich behandelt und in erster Linie zur Vermittlung der Phoneme genutzt, die den brasilianischen

Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten. Das vordergründige Ziel dabei ist es, den Studierenden die für sie anspruchsvollen fremdsprachlichen Phänomene näher zu bringen und sie selbst zu einer einigermaßen verständlichen Aussprache zu befähigen. In der didaktischen Vermittlung komplexer Bereiche der Phonetik, vor allem der Intonation, werden die angehenden Deutschlehrerinnen und –lehrer jedoch nicht hinreichend geschult, wie sich immer wieder in Gesprächen mit Fachkolleg*innen bestätigt. Dies gilt ebenso für das noch jüngere Fach Portugiesisch als Fremdsprache (PLE) in Brasilien, das an fast allen brasilianischen Universitäten immer noch ein Teil des Studiengangs Portugiesisch als Muttersprache ist.

Warum der Bereich Phonetik an den Hochschulen so stiefmütterlich behandelt wird, ist fraglich. Möglicherweise liegt dem der Glaube zugrunde, dass die authentische Aussprache etwas sei, was man „sowieso erst mit der Zeit lernt“. Da viele Fremdsprachenstudierende im Laufe ihres Studiums eine Zeit im Zielland verbringen, wird vielleicht insgeheim gehofft, dass sie dort ihre phonetischen Kompetenzen „von allein“ erweitern. Dabei ist allgemein bekannt, dass eine fehlerhafte Aussprache ohne zielgerichtete Korrektur zu Fossilierungen führen kann. So gibt es zahlreiche Beispiele von in Deutschland lebenden Immigranten, die trotz mehrjährigem Kontakt zur Zielsprache ihre Aussprache nicht verbessern, sondern einen starken Akzent beibehalten.

Um brasilianische Deutschlernende also zu einer gelungenen Kommunikation zu befähigen, die auch eine gute Aussprache berücksichtigt, bedarf es zunächst einer grundlegenden Veränderung im Bereich der Lehrerausbildung. Die Überlegung, wie eine gelungene Vermittlung phonetischer Aspekte im brasilianischen DaF-Unterricht aussehen kann, wirft jedoch weitere Fragen auf.

2 Phonetik – was soll gelehrt werden?

Seit 2001 gilt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (EUROPARAT 2001, fortan: GeR) für die meisten modernen Fremdsprachen als Maßstab und Grundlage bei der Überprüfung des sprachlichen Kompetenzerwerbs und damit verbunden der Erstellung von Lehrmaterialien. Im Hinblick auf den Bereich Beherrschung der Aussprache und Intonation finden sich im GeR folgende Kompetenzbeschreibungen:

C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Aus: Europarat (2001: 117)

Die Tabelle suggeriert, dass die Beherrschung der Aussprache ein langwieriger Prozess sei, der erst schrittweise erlernt werden kann. Mit Aussprache ist hier zunächst die segmentale Ebene gemeint, also beispielsweise die Artikulation der Vokale und Konsonanten, die von der Intonation (ab Niveau B2) unterschieden wird (suprasegmentale Ebene). Laut den Deskriptoren verstehen Muttersprachler die Lernenden auf A1-Niveau „mit einiger Mühe“, dann „trotz eines merklichen Akzents“ (A2) und schließlich „gut [...], auch wenn der Akzent teilweise offensichtlich ist“ (B1), bis die Lernenden auf Niveau B2 dann eine „klare, natürliche Aussprache“ aufweisen. Bis zum B1-Niveau sind demnach Aussprachefehler, auch offensichtliche, akzeptabel. Der höchste Indikator einer guten Aussprache ist hier die natürliche Intonation, die jedoch laut Tabelle erst ab dem Niveau C1-C2 gelingt, bzw. nachdem die anderen Bereiche der Aussprache bereits erreicht wurden.

Für den Fremdsprachenunterricht könnte man daraus ablesen, dass auf den ersten Lernstufen zunächst verstärkt die segmentale Ebene der Aussprache erlernt bzw. geübt werden soll und erst auf höheren Niveaustufen die suprasegmentale Ebene an Bedeutung gewinnt, sozusagen wenn eine Grundlage auf der segmentalen Ebene erreicht wurde. Diese Auslegung halten wir jedoch für falsch, da sie suggeriert, dass man die suprasegmentalen Elemente der Aussprache erst „nach und nach“ erlernen kann. Das Gegenteil ist der Fall: Lernende, die nicht von Anfang an in der Aussprache korrigiert werden, haben später große Probleme, eingeschliffene Fehler zu beheben. Vor allem im Bereich der Intonation muss bereits zu Beginn des Deutschunterrichts ein Grundstein gelegt werden. Dies beginnt beim phonetischen Hören und kann schon in

den ersten Begegnungen mit Sätzen der Zielsprache von den Lernenden eingefordert werden. Mehr dazu im letzten Punkt: Tipps für den Umgang mit Phonetik im DaF-Unterricht.

Gleichzeitig fällt der Aspekt des Akzents in der Tabelle ab dem B2- Niveau völlig weg und kann zu verstehen geben, dass Lernende ab dem höheren Niveau plötzlich keinen Akzent mehr haben sollen. Als würde man diesen nach langer Aussetzung der Zielsprache irgendwann automatisch ablegen. Dass eine längere Übungsphase größere Fortschritte auch in der Aussprache mit sich zieht, steht sicherlich außer Frage. Es ist aber auch zweifelhaft, ob Akzentfreiheit überhaupt ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte und ob dies eigentlich erreicht werden kann.

3 Sprechen wie ein Muttersprachler - oder wie viel Akzent darf es sein?

Neben der Beherrschung der Grammatik und der Lexik einer Sprache auch noch die Aussprache auf einem hohen Niveau zu beherrschen ist für viele Lernende eine große Herausforderung. Vor allem, wenn sich die Muttersprache der Studierenden grundlegend von der Zielsprache unterscheidet, kann das Erlernen der fremden Aussprache schnell mit Frustration verbunden sein. Die grundsätzliche Frage, die sich sowohl Lehrende als auch Lernende stellen sollten, ist, wie wichtig der authentische Akzent, also die Abweichung des Sprachstandards, in der Zielsprache sein soll.

In der Fremdsprachendidaktik finden sich unterschiedliche Ansätze zu dem Thema. Laut SILVEIRA und ROSSI (2006) schließt das Erlernen von Ausspracheregeln nicht nur die linguistische Kompetenz, sondern auch diskursive, soziolinguistische und strategische Kompetenzen mit ein und sollte nicht die Aussprache eines Muttersprachlers anstreben. Nach MORLEY (1994) behaupten sie, dass das Erlernen der richtigen Aussprache die Lerner mit funktionaler Verständlichkeit (*inteligibilidade funcional*) und Selbstvertrauen ausrüsten soll. Unter funktionaler Verständlichkeit verstehen sie eine Aussprache, die die Kommunikation gewährleistet. Das kann sicherlich in einigen Fällen reichen, jedoch spielen persönliche sowie eigen- und fremdkulturelle Faktoren eine sehr große Rolle bei der Beurteilung des eigenen Akzents. Große Unsicherheiten im Akzent bzw. in der Aussprache, können die

Lernenden aber auch hemmen und die selbstbewusste Anwendung der Zielsprache einschränken.

Fraglich ist dann auch, welche Aussprache gelernt werden soll. Für den DaF-Unterricht gilt die Standardaussprache als Maßstab, d.h. die Aussprache des Hochdeutschen, die man in der Regel in den Nachrichten hört. Neben dieser Aussprache koexistieren viele Variationen, die sowohl Dialekte als auch lokale Standardvarietäten sein können.

Phonetische Standardvarietäten sind Varianten der hochdeutschen Aussprache, die in offiziellen und öffentlichen Situationen gebraucht werden, eben in Standardsituationen. Obwohl sie der Standardaussprache weitestgehend ähneln, können sie sich, je nach Region, von der standardisierten Aussprache, wie sie u.a. im Duden nachzuschlagen ist, beispielsweise in der Aussprache der R-Laute, der E-Laute oder S-Laute, unterscheiden. Diese Variationen werden von Muttersprachlern als Hochdeutsch eingestuft und beeinträchtigen nicht das Verständnis bzw. die Kommunikation, im Gegensatz zu Dialekten beispielsweise (DIELING; HIRSCHFELD 2000). Auf welche Variation sollten sich brasilianische DaF-Lehrende beziehen? Müssen sie sich vor einem Deutschlandaufenthalt die Frage stellen, welche Aussprache-Variation sie in der jeweiligen Region lernen werden? Sollen muttersprachliche DaF-Lehrende ihre Lokalvarietät phonetisch dem Standard angleichen, um ihren Lernenden ein möglichst akzentfreies Hochdeutsch vorzusprechen? Eine absurde Vorstellung.

Dennoch, regionale Akzente und Dialekte können innerhalb eines Sprachkreises bereits verschiedene Reaktionen auslösen:

Vor Kommunikationsbeginn bildet der Hörer eine gewisse Erwartung an den Sprecher hinsichtlich seiner phonetischen Merkmale und hinsichtlich ihm vertrauter Klang- und Rhythmusmuster. Produzierte Äußerungen rufen im Hörer unterschiedliche Wirkungen hervor. Diese können positiv oder negativ bewertet werden und sind nicht voraussagbar. Daraufhin stellt die Aussprache im Kommunikationsprozess eine hörbare ‚Visitenkarte‘ der Persönlichkeit dar. Sie kann dem Gesprächspartner gegenüber sofortige Akzeptanz, Respekt und Bewunderung, aber auch klare Ablehnung, Unglaubwürdigkeit und Antipathie zur Folge haben. Der Eindruck, der durch die Aussprache vermittelt wird, beeinflusst den weiteren Verlauf des Gesprächs. (NOSSOK 2009: 160)

Wie steht es erst mit dem Ausländer, der seinen (fremden) Akzent auf der Zunge trägt? Laut NOSSOK (2009) kann „in der Kommunikation mit Nichtmuttersprachlern [...] eine interferenzbedingt abweichende Aussprache unerwünschte Reaktionen auslösen und die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigen“ (NOSSOK 2009: 160). Diese unerwünschten

Reaktionen können zu „einem Höreindruck, der zu Stereotypenbildung führt bzw. Stereotypen bestätigt“, führen, wie NOSSOK (2009: 173) bei der Untersuchung der Wirkung prosodischer Merkmale des Weißrussischen im Deutschen feststellt. Ihrer Ansicht nach führt dies möglicherweise „[...] in der interkulturellen Kommunikation zu unerwünschten Wirkungen auf den Gesprächsverlauf [...]. Es kann zu Konzentrationsschwierigkeiten, verzögertem Verarbeitungsaufwand und Fehlinterpretationen kommen“ (NOSSOK 2009: 173).

Heißt dies nicht im Umkehrschluss, dass einen fremdsprachigen Akzent zu haben von größtem Nachteil für die Sprechenden ist?

Dieling und Hirschfeld (2000) bestätigen diese Einschätzung. Sie bezeichnen die Aussprache als „ein wichtiges, nach außen wirkendes Persönlichkeitsmerkmal“ und erklären weiter:

Muttersprachler schließen vom fremden Akzent auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften. Durch eine schlechte Aussprache wird die Persönlichkeit der Sprecher – sicher unbewusst, aber eben nachweisbar – abgewertet, er wird als Gesprächspartner und Mitmenschen weniger akzeptiert. (DIELING; HIRSCHFELD 2000: 15-16)

Tatsächlich werden einige Akzente positiver bewertet, als andere:

Der fremde Akzent kann daher entweder zur Stigmatisierung des Sprechers beitragen oder auch zum positiven (wohlgeleiteten) Idiolektmarker werden, z.B.: Die Sängerin der Berliner Band *Stereo Total* Françoise Cactus unterdrückt ihren französischen Akzent im Deutschen nicht, da er auf die Zuhörer charmant wirkt. (BOHUSOVÁ 2009: 239-240)

Aussprachevarietäten gibt es natürlich auch in Brasilien. Einige lokale Aussprachevarietäten werden dabei sehr negativ konnotiert. Obwohl es keine offizielle Standardaussprache des brasilianischen Portugiesisch gibt, genießen die Aussprachen von Rio de Janeiro und São Paulo die größte Anerkennung – auch in den Lehrwerken. Eine Mischung aus beiden Varianten (Rio - São Paulo) ist z.B. auch im Fernsehen zu hören. Es wurden bereits einige Untersuchungen durchgeführt, die sich mit dem Thema Ausspracheschulung beschäftigten: sowohl im Falle von Brasilianern, die Spanisch (BRANDÃO 2003), Französisch (GARCIA; GARCIA 2009), Englisch (LIMA JUNIOR 2010) oder Deutsch (BOLACIO; ANDRADE 2005) lernen, als auch bei Ausländern, die brasilianisches Portugiesisch in Brasilien lernen (MENDES 2013 und CAMARGO 2009).

Über die Wirkung und Akzeptanz fremder Akzente in Brasilien ergaben zwei Untersuchungen, dass der spanische Akzent als positiv angesehen wird (ROJAS 2006) und dass der nordamerikanische Akzent zwar als kompetenter, aber als weniger herzlich empfunden wurde (LAGE 2013). Wenn man bedenkt, dass Herzlichkeit (*cordialidade*) in der brasilianischen Kultur erwünscht und positiv bewertet wird, müsste man davon ausgehen, dass es nicht sehr vorteilhaft sei, einen amerikanischen Akzent zu haben.

Insgesamt zeigt sich also, dass ein fremder Akzent oft negativ bewertet wird und den Sprechenden unter Umständen beim Erreichen anspruchsvoller kommunikativer Ziele im Weg steht.

4 Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht - Was tun mit dem Akzent?

Menschen lernen Fremdsprachen aus den verschiedensten Gründen: aus Liebe, aus Interesse an der Kultur eines Landes, um im Zielland zu leben, um Fachtexte zu lesen usw. Bis auf diejenigen, die lediglich Texte im Original lesen wollen – in Brasilien *alemão instrumental* genannt – möchten die Lernenden in den meisten Fällen verstanden und verstanden werden. Für sie ist also die mündliche Kommunikation vorrangig. Damit einhergehend wird auch eine gute Aussprache und unter Umständen ein authentischer Akzent wichtig. Je stärker der angestrebte Kontakt zu Muttersprachlern der Zielsprache, vor allem im öffentlichen, z.B. beruflichen Kontext, desto wichtiger wird auch der Akzent.

Es bleibt die Frage, wie mit dem Thema Akzent im Fremdsprachenunterricht umgegangen werden soll. Unumstritten scheint zu sein, dass eine kommunikative Kompetenz erreicht werden soll, die die Verständlichkeit und das Aufrechterhalten der Kommunikation gewährleistet. Doch wie sollte man die Aussprache lehren, um eine möglichst hohe phonetische Kompetenz der Lernenden zu erreichen?

Um die Aussprachekompetenz spanischsprachiger Portugiesischlernender zu fördern, schlägt die brasilianische Sprachwissenschaftlerin GRANNIER (2004) eine erste, relativ stille Phase des Sprachunterrichts vor: erst nach einer anfänglichen Vielzahl von Zuhörübungen werden kleinere Bedeutungseinheiten selbst produziert, bevor schließlich das freie Sprechen geübt wird.

Auch wenn die lange passive Zuhörphase fragwürdig erscheinen mag, die Wichtigkeit der Schulung des Zuhörens und damit des Wahrnehmens der fremden Laute ist plausibel: Laute und suprasegmentale Merkmale werden vor allem von Anfängern oft gar nicht oder nur unzulänglich erkannt und führen daher zu falschen Aussprachen, die sehr schnell zur Fossilierung führen.

Im Gegensatz zu dem eher deduktiven Ansatz von Grannier stellte LIMA JUNIOR (2010) bei seiner Untersuchung in brasilianischen Gruppen, die Englisch als Fremdsprache lernten, fest, dass das explizite Lernen von Phonetik und die damit verbundene Sensibilisierung für die fremden Laute und für die fremde Intonation Wirkung zeigten und dass die Lerner die neu wahrgenommenen Phänomene in ihre Praxis übernahmen und sie beibehielten.

Dieser eher kognitive Ansatz kann nützlich sein, um den Lernenden die Unterschiede von fremd- und muttersprachlicher Phonetik deutlich zu machen und das reflektierte Zuhören zu unterstützen. Dabei sollte das Hören als Teil des phonetischen Lernprozesses als essenzielles Element fest verankert werden. Die Sensibilisierung der Lernenden ist beim Erlernen der Aussprache von enormer Wichtigkeit und kann nur durch viel auditiven Input erreicht werden, damit die Unterschiede zur Muttersprache überhaupt wahrgenommen werden können.

Diese Ansicht wird auch in der aktuellen Fremdsprachendidaktik von Hirschfeld und Reinke vertreten. Um eine gute Aussprache zu fördern, sollten im DaF-Unterricht „die situativ- und textangemessene artikulatorische und prosodische Gestaltung gesprochener Äußerungen von Anfang an geübt werden“ (HIRSCHFELD 2008: 4). Dabei soll es darum gehen, authentische prosodische Merkmale zu verstehen und „Schritt für Schritt die eigene sprecherische Kompetenz der Lernenden“ aufzubauen.

Einige neuere Lehrbücher treten der Vernachlässigung gezielter Ausspracheübung bereits entgegen und gehen auf die Wichtigkeit der phonetischen Aspekte ein. Das Lehrwerk *DaF Leicht* (REINKE U. A. 2014), beispielsweise, bietet schon ab der ersten Stufe Visualisierungen und Lernhilfen zur Entwicklung eines authentischen Sprachrhythmus an und schult somit den Ausspracheerwerb auf suprasegmentaler Ebene von Anfang an.

Das Lehrwerk *Dimensionen* (JENKINS 2002ff) bietet ein systematisches Training mit zahlreichen situativ gebundenen Höraufgaben und Sprech- und Ausspracheübungen an (HIRSCHFELD 2008). Zudem finden sich auf dem Lehrmittelmarkt bereits diverse ergänzende Übungssammlungen, die ergänzend zum Standardlehrwerk eingesetzt

werden können, wie beispielsweise *Phonetik intensiv* (HIRSCHFELD; REINKE ;STOCK 2007), oder *Phonetiktrainer* (REINKE 2012).

Die eigenen Sprechgewohnheiten zu reflektieren, sich einer völlig fremden Aussprache gegenüber zu öffnen und immer wieder am vermeintlich guten Akzent zu feilen, erfordert nicht nur Zeit und Übung, sondern auch viel Mut und Disziplin. Um Frustration auf Seiten der Lernenden beim anspruchsvollen Erlernen der Phonetik entgegenzuwirken, sollten die Lehrenden ihren SchülerInnen bewusst machen, dass es nicht nur *einen* richtigen Akzent im Deutschen gibt und dass ein mit der Zungenspitze gerollter R-Laut beispielsweise von Muttersprachlern nicht pauschal als unverständlicher, fremder Akzent wahrgenommen wird. Dazu sollten den Lernenden auch Sprechbeispiele unterschiedlicher Regionalvarietäten zugänglich gemacht werden und diese nicht nur lexikalisch, wie in vielen Lehrwerken bereits vorgesehen, sondern auch phonetisch analysiert werden. Die Lehrperson selbst sollte ebenso ihre eigene Sprache reflektieren können, auch als Muttersprachler, und auf verschiedene Aussprachemöglichkeiten, bzw. Standardvarietäten hinweisen.

5 Tipps für den Umgang mit Phonetik im DaF-Unterricht – von Anfang an

Im DaF-Unterricht ist das freie Sprechen eine wichtige Zielfertigkeit, bei dem die Lehrkraft zugunsten der Kommunikation auf größere Fehlerkorrekturen verzichten sollte, um Inhalte transportieren zu lassen und die Lernenden nicht zu entmutigen (vgl. HANTSCHHEL; KROEMER 2013). Auch wenn man sich somit im freien Sprechen übt, führen vermehrte Sprechansätze allein nicht automatisch zu einer Verbesserung der Aussprache. Im Folgenden soll verkürzt dargestellt werden, welche Übungen sich zur Schulung der Aussprache eignen und wie sie sich in den Unterricht integrieren lassen.

Als Erwachsener ist man an das Lautsystem der Muttersprache gebunden und hat Schwierigkeiten, fremde Laute überhaupt detailliert wahrzunehmen, selbst bei Varietäten innerhalb des eigenen Sprachraums. Aus diesem Grund ist die Schulung der Wahrnehmung im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig (DAHMEN; WOGGON-SCHULZ 2006). Ohne eine Schulung des phonetischen Hörens und eine Bewusstmachung für die fremden Laute ersetzt man unbekannte gehörte Laute automatisch durch Laute aus der Muttersprache. So erklären DAHMEN und WOGGON-SCHULZ (2006: 87): „Das

muttersprachliche Lautsystem liegt wie ein Raster über der Wahrnehmung: Alle Laute, die gehört werden, fallen an der Stelle durch das Raster, wo sie einem Laut der Muttersprache ähnlich sind, und diesem Laut werden sie dann zugeordnet.“

Brasilianische Deutschlernende haben zum Beispiel große Schwierigkeiten bei der unterschiedlichen Artikulation der Wörter Rose und Hose, da der Laut [h] im brasilianischen Konsonantensystem nicht bekannt ist und somit als Allophon von /r/ realisiert wird (vgl. BOLACIO; ANDRADE 2005). Größere Probleme lassen sich vor allem auch bei den Umlauten ö und ü feststellen, da sowohl der Klang als auch die Artikulation stark von den Gewohnheiten in der Muttersprache abweichen.

Die Wahrnehmungsschulung für neue phonetische Aspekte muss also vor dem Aussprechen angesiedelt werden. Übungen nach dem Schema „Hören Sie und sprechen Sie nach“ sind daher zu Anfang völlig sinnlos, wenn das phonetische Hören noch nicht ausgebildet ist. Da die meisten Lehrwerke ihre phonetischen Übungen jedoch auf eine solche Methodik beschränken, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, ein zielgerichtetes Aussprachetraining in den Unterricht miteinzubeziehen (DIELING; HIRSCHFELD 2000). Besonders in den Anfangsstunden ist es daher unentbehrlich, auch phonetische Aspekte der Zielsprache einzuführen und bewusst zu machen.

Zunächst einmal muss deutlich werden, dass die zu erlernende Sprache sich von der Muttersprache phonetisch unterscheidet und zwar auf der segmentalen und auf der suprasegmentalen Ebene. Da die Vokallänge und –öffnung bei brasilianischen Lernenden eine häufig auftretende Schwierigkeit darstellt, beziehen sich die folgenden Beispiele hauptsächlich auf diesen Aspekt. Ergänzend wird auch die Schulung der Intonation angesprochen.

Um die phonetische Kompetenz im perzeptiven Bereich zu schulen, sollte nach DIELING und HIRSCHFELD (2000) allem voran eine Eintauchübung stehen, in der die Lernenden sich mit den neuen Klängen vertraut machen. Zur Schulung des phonetischen Hörens der segmentalen Aspekte bieten sich beispielsweise Minimalpaare an, d.h. Wortpaare, die sich nur in einem Phonem unterscheiden (z.B. in der Vokallänge: Beet – Bett, Ofen – offen). Diese werden von der Lehrkraft vorgesprochen oder als Audiodatei vorgespielt. Hier muss genau gehört werden, um den bedeutungsunterscheidenden Laut wahrzunehmen. Sollte im Anfangsunterricht noch nicht genug bekanntes Vokabular zur Verfügung stehen, können z.B. Fantasiewörter wie Nachnamen benutzt werden.

Auf der suprasegmentalen Ebene können ebenfalls Minimalpaare herangezogenen (zum Wortakzent: ein Laden – einladen), sowie grobe Eintauchübungen in den Sprachrhythmus, Satzakzent und Melodie - beispielsweise durch kontrastive Vergleiche zur Muttersprache - durchgeführt werden. Hier haben sich authentische Videos in jeweils beiden Sprachen bewährt, beispielsweise Wetterberichte oder Fußballkommentare. Der Klang der beiden Sprachen soll von den Lernenden beschrieben werden und in „Dadada“-Sprache imitiert oder nachgesummt werden. So werden die Lernenden für suprasegmentale Aspekte sensibilisiert und bekommen einen ersten Eindruck davon, warum etwas „deutsch“ klingt und wie wichtig dabei die Intonation ist.

Um beispielsweise die unterschiedlichen Lautqualitäten der langen und kurzen Vokale zu verdeutlichen, bietet es sich an, auf visuelle Unterstützung zurückzugreifen, z.B. breitet die Lehrkraft bei einem langen Vokal die Arme aus (DAHMEN; WOGGON-SCHULZ 2006). Da aber auch die Artikulation der Laute sich unterscheidet, ist es wichtig, den Lernenden auch die Lippenrundung und den Grad der Mundöffnung bei der Artikulation bewusst zu machen. Gut zu beobachten sind diese zum Beispiel in den Aussprachevideos von Klett³.

Es ist zudem vorstellbar, mit einer vereinfachten Version des Vokaltrapez nach BUBMANN und LAUFFER (2008) zu arbeiten und mit den Lernenden gemeinsam die Übergänge der hinten, mittig und vorn gesprochenen Vokale zu artikulieren, unter Berücksichtigung des Öffnungsgrads und der Lippenrundung. Zumindest aber sollte die Lehrkraft mit der Aussprache auch auf die Nachahmung der Lippenrundung bestehen und hierzu visuelle Unterstützung geben. Bei der Artikulation eines langen E-Lautes [e:] beispielsweise formt sich der Mund ähnlich wie bei einem breiten Lächeln, ein langer O-Laut [o:] hingegen kann mit der Mundform beim Pusten oder einem spitzen Küsschen verglichen werden. Dabei kann ruhig übertrieben werden, um die Position der Artikulationsorgane zu verdeutlichen. In diesem Schritt spricht die Lehrkraft also erneut Wörter vor und gibt dabei zur besseren Wahrnehmung visuelle Unterstützung durch Gestik. Nun können die Lernenden beschreiben, welche optischen und akustischen Unterschiede sie feststellen, z.B. bei der Artikulation der Wortpaare Ofen – offen oder Beet – Bett. Bei jeder Einführung von neuem Wortschatz kann auf diese Erkenntnisse

³ Aussprachetipps in 17 Videos. Verfügbar unter: <www.klett-sprachen.de/phonetiktricks>(Zugang: 06. Mai 2017).

zurückgegriffen werden und neue Vokabeln direkt mit Gestik, Mimik und ggf. den IPA⁴-Zeichen und dem Vokaltrapez verbunden werden.

Sind die Lernenden für die Unterschiede sensibilisiert, können kontrastive Übungen folgen, in der beispielsweise nur ein Wort eines Minimalpaares genannt wird und von den Lernenden bestimmt werden muss (Diskriminationsübung nach DIELING; HIRSCHFELD 2000). Hier bieten sich Ratespiele an, wobei nun auch gesprochen wird. In Partnerarbeit lesen die Lernenden abwechselnd ein Wort eines Minimalpaares (z.B. Ofen – offen) vor und der Partner/die Partnerin bestimmt, um welches Wort es sich handelt. Dabei sind sowohl das konzentrierte Zuhören, als auch das genaue Artikulieren gefordert. Das Sprechen ist an dieser Stelle funktional für die Hörübung aber auch Sprechübung selbst, in die die kognitiven Aspekte der Artikulation nun bewusst umgesetzt werden. Übungen dieser Art können gezielt eingesetzt werden; wenn eine auffällige Fehlerhäufung in diesem Bereich festgestellt wird, bieten sich aber auch schon gleich in den ersten Kurswochen an.

DAHMEN und WOGGON-SCHULZ(2006) schlagen vor, an phonetische Hörübungen auch Übungen zur Orthographie anzubinden, da in vielen Fällen Orthographie und Artikulation einander bedingen. Hier können beispielsweise entdeckende Übungen zur Ableitung von Regeln erstellt werden.

Auf der Suprasegmentalen Ebene bieten sich Übungen zum Wortakzent an, die leicht mit Wortschatzübungen und Vokabelspielen verbunden werden können (KROEMER 2013).

Der Übergang vom phonetischen Hören zum phonetischen Sprechen kann unserer Ansicht nach fließend stattfinden. Beim Hören eines Textes oder Dialoges beispielsweise können die Teilnehmer dazu aufgefordert werden, Vokallängen bestimmter Wörter zu markieren. Diese Markierungen helfen dann bei der Umsetzung von Nachsprech- und Vorleseübungen. Zu Beginn können einfache Nachsprechübungen stehen, die im Chor, einzeln oder simultan erfolgen können, wobei jede Variante Vor- und Nachteile birgt. Vor allem zur Übung von Rhythmus und Satzakzent bieten sich simultane Nachsprechübungen an. Da zeitgleich mit einer Vorlage (Audiotext, -dialog oder Lied) gesprochen werden muss, sind die Lernenden dazu gezwungen, sich an das Sprechtempo, den Rhythmus, anzupassen und können den betonten Satzteil leicht imitieren. Die Besonderheit des deutschen Sprechrhythmus durch seine akzentzählende

⁴ Internationales Phonetisches Alphabet

Struktur kann im Unterricht thematisiert werden und führt somit weiter zur Bewusstmachung der Besonderheiten der Zielsprache.

Nach dem simultanen Sprechen eines Dialogs sollten die Lernenden den Dialog ohne Vorlage nachsprechen/vorlesen oder nachspielen, wobei auf die Übernahme der artikulatorischen und prosodischen Elemente geachtet werden soll. Wenn das gelungen ist, können eigene, freie Dialoge auf Grundlage der Vorlage erstellt und unter Berücksichtigung der prosodischen und artikulatorischen Aspekte vorgespielt werden.

Es ist wichtig zu verstehen, dass es erst dann Sinn macht, Texte im Unterricht laut vorlesen zu lassen, wenn eine inhaltliche Auseinandersetzung vorangegangen ist und sich die Lernenden ggf. Notizen zu Betonung und Artikulation schwieriger oder neuer Vokabeln gemacht haben. Erst dann kann das Vorlesen ein Bild über die Aussprache des Lernenden abgeben, denn einen unbekanntem Text vorlesen zu lassen führt weder bei den Vorlesenden, noch bei den Zuhörenden zu Lern- oder Übungseffekten.

6 Phonetische Übungen in den Unterricht integrieren

Die Übungstypologien nach DIELING und HIRSCHFELD (2000) sind als Leitfaden zu phonetischen Hör- und Sprechübungen zu verstehen und geben eine schrittweise Reihenfolge vor. Dabei ist es unseres Erachtens jedoch nicht notwendig, die Schritte direkt nacheinander durchzuführen, sondern sollten in den allgemeinen Unterricht integriert werden. DAHMEN und WOGGON-SCHULZ (2006) stellen fest:

Gespräche mit DaF/DaZ-Lehrerinnen und -lehrern über ihren Einsatz von Phonetikübungen im Unterricht zeigen, dass sie die isolierten Übungen in den Lehrbüchern als nicht ausreichend empfinden, bei den Übungen aus den Phonetiktrainingswerken jedoch vor dem Problem stehen, wie und an welcher Stelle ihres Sprachunterrichtes sie diese Übungen einsetzen sollen. (DAHMEN; WOGGON-SCHULZ 2006 : 87)

Im Folgenden möchten wir zehn Ideen vorstellen, wie sich phonetische Übungen in die Arbeit mit dem Lehrbuch integrieren lassen. Oftmals ist nur eine Erweiterung der bereits bestehenden Übungen nötig, um aus einer Übung zum Hörverständnis auch eine Übung zum phonetischen Hören zu machen.

6.1 Zehn Ideen zur Integration phonetischer Übungen in den Unterricht

6.1.1 Segmentalia

1. IPA –Zeichen einführen und bei Erklärungen benutzen. Es erscheint uns nicht notwendig, das gesamte lautsprachliche Alphabeth einzuführen, jedoch kann die Unterscheidung von offenen und geschlossenen, sowie langen und kurzen Vokalen und die Identifikation von unbekanntem Lauten durch den Bezug auf die IPA-Zeichen vereinheitlicht und damit erleichtert werden.
2. Transkription der Hörtexte kopieren und z.B. lange und kurze „a“ -Laute entfernen. Dann anhören und (unter Einbezug der IPA-Zeichen) selbst einsetzen lassen.
3. Eigene Zungenbrecher mit schwierigen Lauten schreiben lassen. Die Zungenbrecher können als Poster im Klassenraum aufgehängt werden und somit als Referenz dienen.
4. Für die Lernenden schwierige Laute (z.B. S-Laute) anhand eines Hörtextes oder Liedes bestimmen lassen. Lieder eignen sich durch ihren emotionalen Aspekt besonders zur Einprägung und bieten viele verschiedene Übungsmöglichkeiten.
5. Phonetische Spiele spielen, z.B. Stadt – Land – Fluss mit phonetischen Elementen (anstelle von Buchstaben werden Phoneme genannt – langes [i:] (Paris, Griechenland, Isar), Partnerdiktate, Schiffe versenken, Tandemübungen, uvm. (siehe auch HIRSCHFELD; REINKE 2009).

6.1.2 Suprasegmentalia

6. Melodie und Satzakzent beim Sprechen einfordern. Im Unterrichtsgespräch oder in Partnerarbeit soll eine Frage wie eine Frage klingen (je nach Fragentyp steigend oder fallend) und eine Antwort wie eine Antwort (fallend).
7. Reimende Wörter finden und damit Reime und Kurzgedichte erstellen lassen und dabei immer den gleichen Rhythmus und Akzent verwenden.
8. Wort- und Satzakzente in Hörtexten markieren lassen und phonetische Zusatzfragen zu Hörtexten stellen. Beispiel: Auf welcher Silbe betont der Sprecher die Wörter x, y und z? (z.B. bei neuem Vokabular oder Wörtern bei denen häufig Fehler gemacht werden).

6.1.3 Kombinationen

9. Einzelne Sätze aus Lehrbuchtexten oder –übungen zum Anlass nehmen, den emphatischen Satzakzent zu verschieben und damit auch die Bedeutung zu verändern. Spielerische Variante in Partnerarbeit: ein Partner versteht immer alles „falsch“ und fragt nach, der andere Partner stellt es „richtig“ oder versteht es noch „falscher“.

10. Lerner-Dialoge vertonen lassen (Diktiergerät-APP, Whatsapp,...). Die Lernenden machen eigene Tonaufnahmen, hören sich ihr Ergebnis an und identifizieren selbständig Elemente, die von der Vorlage oder dem bisher erlernten abweichen. Sie schulen ihre Wahrnehmung und üben gleichzeitig sich auf die Aussprache zu fokussieren. Tonaufnahmen eignen sich sehr gut auch zum selbständigen Lernen, denn oft klingt das gesagte Wort im eigenen Ohr ganz anders als die Tonaufnahme. So können Lernende auf allen Niveaustufen ihre Interferenzen (zum Teil) selbst feststellen und schulen damit zugleich ihre Wahrnehmung und Genauigkeit bei der Artikulation und Akzentuierung.

7 Fazit

Zusammenfassend kann man festhalten, dass jeder Mensch einen Akzent hat und dass dieser Akzent bestimmte Informationen liefert bzw. kolportiert: es geht um die Herkunft eines Menschen und all jene positiven und negativen Vorurteile, die man gemeinhin damit verbindet. Wie soll man sich als Fremdsprachenlehrer bzw. -lerner verhalten? Sollte man auf seine Individualität bzw. seine Identität verzichten, indem man sich bemüht, akzentfrei zu sprechen? Es handelt sich unserer Ansicht nach um ein schwer zu lösendes Dilemma. Nach wie vor ist es jedoch wichtig zu wissen, wozu der einzelne Lernende die jeweilige Fremdsprache erlernt. Als Tourist braucht man die Sprache nur in bestimmten Situationen. In diesem Fall ist die Hauptsache, dass die Botschaft vermittelt wird. Aber wie gut muss die Aussprache sein, wenn der Schüler vorhat, im Ausland zu studieren bzw. zu arbeiten?

In jedem Fall sollte jede Fremdsprachenlehrkraft in der Lage sein, den Lernenden eine standardnahe, überregionale Aussprache zu erklären bzw. zu vermitteln. Durch das Bewusstmachen der fremden Laute und der intonatorischen Phänomene sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, so standardnah wie möglich zu sprechen. Gegen mögliche Vorurteile, mit denen DaF-Lernende im Zielsprachenland konfrontiert

werden, können wir als Lehrpersonen sehr wenig bewirken: was wir jedoch tun können, ist die feste Implementierung, nicht nur von Grammatikregeln und landeskundlichen Informationen, sondern auch einer konsequenten Ausspracheschulung, die den Lernenden erlaubt, mit Muttersprachlern so reibungslos wie möglich zu kommunizieren. Aus diesem Grund sollte die Phonetik – explizit und implizit – auch in Brasilien ein fester Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts sein.

Literaturverzeichnis

- Aussprachetipps in 17 Videos.* Verfügbar unter: <www.klett-sprachen.de/phonetiktricks>Zugang: 06. Mai 2017.
- BOHUSÁ, Z. Internetvideos als motivierende Musterbeispiele im Phonetikunterricht. *IDV-Magazin*, n. 81, 2009, p. 230-247.
- BOLACIO, E.; ANDRADE, F.G. Kontrastive Phonetik – Deutsch / brasilianisches Portugiesisch R – Laute: Willst du deine Rose oder deine Hose waschen? *DaF-Brücke*, n.7, 2005, p. 21-23.
- BRANDÃO, L. R. *Yo hablo, pero...; Quién corrije? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções de espanhol em aprendizes brasileiros.* Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.
- BUBMANN, H.; LAUFFER, H. *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Kröner, 2008.
- CAMARGO, V.S. *Traços fonético-fonológicos do português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro.* Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo, 2009.
- DAHMEN, S.; WOGGON-SCHULZ, S. Zur Integration von Phonetikübungen in den DAZ-Unterricht. In: BECKER-MROTZEK, M.; KUSCH, E.; WEHNERT, B. (orgs.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Leseförderung in der Berufsbildung. Mehrsprachigkeit macht Schule* (KöBeS 4). Duisburg: Gilles & Francke, 2006, p. 85-99.
- DIELING, H.; HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen.* Fernstudieneinheit 21. München: Klett-Langenscheidt, 2000.
- EUROPARAT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* München: Langenscheidt, 2001.
- GARCIA, M. M.; GARCIA, T. P. Percepção e produção oral: fatores intrínsecos para uma boa comunicação em francês língua estrangeira. In: *Anais do 3º CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, 2009, p. 1808-1818.
- GRANNIER, Daniele Marcelle. Grandes dificuldades de comunicação devidas a falhas de pronúncia. In: SIMÕES, Antônio R. M.; CARVALHO, Ana Maria; WIEDEMANN, Lyris (Orgs.). *Português para Falantes de Espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês/Portuguese por Spanish Speakers: selected articles written in Portuguese and English. USA/Brasil.* Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 175-182.
- HANTSCHEL; H.J.; KROEMER, S. Fertigkeiten – Sprechen In: BRINITZER, M. et al.(orgs.). *DaF unterrichten – Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Stuttgart: Klett, 2013, p. 12-23.
- HIRSCHFELD, U. Lernziel: gute Aussprache. *Arbeitskreis DaF, Rundbrief 58 – Phonetik*, 2008.
- HIRSCHFELD, Ursula; REINKE, Kerstin; STOCK, Eberhard (Hrsg.) *Phonetik intensiv. Aussprachetraining.* Stuttgart: Klett, 2007.
- HIRSCHFELD, U.; REINKE, K. *33 Aussprachespiele.* Stuttgart: Klett, 2009.

- JENKINS, Eva-Maria u.a. *Dimensionen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning:Hueber, 2002ff.
- KROEMER, S. Phonetik In: Brinitzer, M. et al.(orgs.).*DaF unterrichten – Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, 2013, p. 82-94.
- LAGE, F. C. de A. F. *O sotaque estadunidense representa uma vantagem em decisões de trabalho no Brasil?* Dissertação de Mestrado, FUCAPE, 2013.
- LIMA JUNIOR, R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, 2010, p. 747-771.
- MENDES, R.S. *A entonação no processo de ensino-aprendizagem de PLE: proposta didática para o ensino de modelos de entonação interrogativa do português do Brasil - estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, UnB. Brasília, 2013.
- MORLEY, j. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages.*TESOL*,v. 25, n. 3, 1991.
- NOSSOK, S. Wirkung prosodischer Merkmale des Weißrussischen im Deutschen. *IDV-Magazin*,n. 81, 2009,p. 160-176.
- REINKE, Kerstin.*Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*. Stuttgart:Klett, 2012.
- REINKE, Kerstin u.a. *DaF Leicht. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart:Klett, 2014.
- ROJAS, Juan P. *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?* Dissertação de mestrado, UnB,Brasília, 2006.
- SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v.4, n. 7, 2006, p. 1-19.

*Recebido em 22/02/2017
Aceito em 07/05/2017*