

Viktor Nagy

## Phonetik im Fremdsprachenunterricht

*Integrationsmöglichkeiten phonetischer Lerninhalte im DaF-Unterricht am Beispiel vom Lehrwerk START!*

### 1 Einleitung

#### 1.1 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Unter Phonetikern und Fremdsprachendidaktikern ist es allgemein bekannt, dass Phonetik im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt wird, dass sie als ein Stiefkind neben den anderen, viel wichtiger eingestuften Bereichen der Sprache, wie Grammatik und Lexik behandelt wird. Einige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die im Ausland, v.a. in Deutschland veröffentlicht wurden (z.B. Moment mal!, STUFEN), haben diesem Zustand bereits den Kampf angesagt. Im Gegensatz dazu haben ungarische Autoren die Wichtigkeit der Phonetik noch nicht erkannt. Dieling und Hirschfeld bemerkten dazu:

Phonetik ist kein Extra, kein Schnörkel, Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben. Laut und Schrift sind die Hülle, die materielle Erscheinungsform der Sprache. Die Hülle muss intakt sein, sonst werden die Inhalte verzerrt, verschüttet. Das passiert, wenn die Rede rein phonetisch nicht mehr verstanden wird (Dieling/Hirschfeld 1995: 60).

Das bedeutet, dass sogar die umfangreichsten grammatischen und lexikalischen Kenntnisse an Bedeutung verlieren, wenn die Rede wegen normwidriger Aussprache nur schlecht verstanden werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, darzustellen, womit sich die Wissenschaft *Phonetik* beschäftigt (Kapitel 2), welchen Stellenwert die Phonetik im Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit hatte und heutzutage hat; außerdem möchten wir auf-

zeigen, welchen Tatsachen, Fragen und Schwierigkeiten man Beachtung schenken muss, wenn man versucht, Phonetik zum Teil des Lehrstoffes zu machen (Kapitel 3). Wir möchten auch sehen, ob sich die Erkenntnisse aus der Erörterung dieser Tatsachen und Schwierigkeiten in die Praxis umsetzen lassen. Dazu bedienen wir uns eines Lehrwerkes für Anfänger, das im ungarischen Schulunterricht heutzutage weit verbreitet ist und gerne unterrichtet wird (Kapitel 4). Als Veranschaulichung werden Beispiele zu einige Lehrbuchlektionen angeführt. Im Kapitel 5 werden schließlich die Erkenntnisse unseres Unterfangens zusammengefasst.

### 1.2 *Das Lehrbuch*

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet das Lehrwerk START! NÉMET I. von Judit Maros und Éva Gottlieb (1994). Es kommt v.a. im Unterricht im Gymnasial- und Erwachsenenunterricht zum Einsatz und besteht aus einem Lehrbuch, einem Übungsbuch und einer Kassette. Das Lehrwerk hat das Ziel, Kenntnisse über alltägliche Situationen zu vermitteln (vgl. S. 7.), es gehört also zu den Werken, die nach der kommunikativen Didaktik konzipiert wurden. Phonetik wird in diesem Lehrwerk nicht thematisiert.

## 2 Phonetik als Wissenschaft

Phonetik ist “eine Teildisziplin der Linguistik, die sich mit akustischen, auditiven und artikulatorischen Eigenschaften der Laute beschäftigt...” (Pilarský 1996: 9). Es gibt verschiedene Bereiche innerhalb der Phonetik, die nach dem Aspekt differenziert werden können, aus dem sie die lautlichen Phänomene untersuchen:

1. Nach dem Gegenstand unterscheidet man segmentale und suprasegmentale Phonetik; erstere befasst sich mit lautlichen Segmenten, letztere untersucht Phänomene, die lautübergreifend sind, wie z.B. Wortakzent oder Satzintonation.
2. Auf Grund der Zielsetzung sprechen wir von beschreibender (thematisiert die lautlichen Charakteristika einer Sprache), von kontrastiver (untersucht die Unterschiede der Sprachlaute von mehreren Sprachen) (vgl. Pilarský 1996: 10) und von korrektiver Phonetik, die “die Möglichkeiten der Korrektur phonetischer Fehlleistungen [untersucht], die zu einem fremden Akzent beitragen” (Dietz/ Tronka

2000: 5) und deren Erkenntnisse im Ausspracheunterricht angewendet werden. Auf den Begriff "fremder Akzent" wird unter 3.1 näher eingegangen.

3. Nach ihren Arbeitsmethoden sind drei Bereiche innerhalb der Phonetik zu unterscheiden: artikulatorische, auditive und akustische Phonetik. "Die artikulatorische Phonetik untersucht die Lautbildung (Artikulationsorgane und Prozesse der Sprachproduktion)" (Pilarský 1996: 10). Die auditive Phonetik beschäftigt sich mit den Schalleigenschaften der Sprachlaute, die mit dem menschlichen Hörorgan wahrgenommen werden (vgl. ebd.) Die akustische Phonetik schlussendlich "ergründet die physikalisch meßbaren Schalleigenschaften der Laute" (ebd.).

Die Anwendungsbereiche der Phonetik sind während ihrer ca. 200 Jahre langen Geschichte immer mannigfaltiger geworden: Phonetik wird in der Medizin, im Unterricht von (Fremd-)sprachen und in jüngster Zeit auf dem Gebiet des Computers ("sprechende" Computer; Stimmanalysen bei gerichtlichen Prozessen usw.) eingesetzt.

Wie wir sehen, untersucht Phonetik verschiedene Eigenschaften der Sprachlaute unter verschiedenen Aspekten. Welche von diesen für den Sprachunterricht nützlich sein können, werden wir später (3.3.) behandeln.

### 3 Überlegungen zur Phonetik in einem Lehrwerk

Wenn es darum geht, Phonetik in den Unterricht zu integrieren, haben Lehrer und Lehrwerkautoren gleichermaßen keine leichte Aufgabe. Dass sich dieser Herausforderung nicht viele Autoren stellen, haben Dieling und Hirschfeld festgestellt: Sie haben 51 Lehrwerke für den DaF-Unterricht analysiert, die zwischen 1980 und 1992 erschienen sind, aber nur in 19 von diesen Lehrwerken eine explizite Thematisierung der Phonetik gefunden (vgl. Dieling 1994: 14).

#### *3.1 Phonetik im Fremdsprachenunterricht*

Wenn wir auf die Geschichte der Phonetik in diesem Bereich zurückblicken, sehen wir, dass sie lange Zeit nur eine geringe Rolle spielte. "Im Deutschen spricht man doch so, wie man schreibt" – lautete die allgemein akzeptierte Auffassung. Man beschäftigte sich kaum mit der Aussprache. Auf der Anfängerstufe lernte man, wie einzelne Buchstaben

(oder Buchstabenkombination) ausgesprochen werden, und nur mit diesen Kenntnissen begann man den Fremdsprachenerwerb. Man ging also weitgehend vom Schriftbild aus, was allerdings in vielen Fällen keinen Anhaltspunkt zur richtigen Aussprache gibt (vgl. Pilarský 1996: 133 ff.). Von den weiteren phonetischen Phänomenen, die genauso wichtig sind, wurde meistens überhaupt keine Notiz genommen. Diese Methode war nur bei den wenigen Schülern erfolgreich, die besonders talentiert in der Nachahmung der Aussprache von deutschen Wörtern und Sätzen waren. Bei weniger begabten, oder denen, die aus anderen Gründen (auf die ich später eingehe, s. 3.2.) die richtige Aussprache nicht erlernen konnten, blieb der Erfolg aus.

Das Ergebnis war eine "Verlautlichung" der Schrift, denn ohne die Kenntnisse über Wortakzent, Intonation, Assimilation usw. war die Folge quasi vorprogrammiert: Die meisten Lernenden sprachen mit Akzent. Das war aber in der Zeit der GÜM (Grammatik-Übersetzungs-Methode) von keiner großen Bedeutung, da hier das Sprechen eine untergeordnete Rolle spielte (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 31).

Erst in den 70er und 80er Jahren hat man erkannt, dass dieser Akzent, der im Alltag und auch im Fremdsprachenunterricht als fremder Akzent bezeichnet wird und den wir als "(...) die Aussprache eines Nicht-Muttersprachlers, die von der lautlichen Norm der betreffenden Fremdsprache abweicht" definieren können (Dietz/ Tronka 2000: 2f), schwerwiegende Folgen haben kann: Ein Fremdsprachler hat, auch wenn er über glänzende grammatische und lexikalische Kenntnisse verfügt, in der Regel geringere Chancen, von Muttersprachlern "als gleicher Gesprächspartner akzeptiert" zu werden (Pilarský 1996: 15). Auf der anderen Seite wird aber ein Fremdsprachler, der akzentfrei spricht, oft bewundert. Es wurde außerdem beobachtet, dass Muttersprachler einem Fremdsprachler gegenüber bei grammatischen oder lexikalischen Fehlern nachsichtiger sind, wenn er eine gute Aussprache hat (vgl. Dietz/Tronka 2000: 7)<sup>1</sup>.

Mit dem Erscheinen des kommunikativen Ansatzes in der Didaktik, bei dem im Gegensatz zu früheren Unterrichtsmethoden und Auffassungen ein größerer Wert auf die – v.a. mündliche – Kommunikation und auf das "Sich-Verständigen" gelegt wurde (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84), hat man eingesehen, dass die Vermittlung phonetischer Kenntnisse im Unterricht und in Lehrwerken unentbehrlich ist und Phonetik, ge-

---

<sup>1</sup> Grotjahn berichtet allerdings über bestimmte Fälle, wo die gute bzw. sogar akzentfreie Aussprache auch mit negativen Konsequenzen für den Fremdsprachler verbunden sein kann (s. Grotjahn 1998: 42). Das ist aber m.E. eher die Ausnahme als die Regel.

nauso wie die Grammatik, Lexik oder Orthographie, behandelt werden muss.

Wenn man Phonetik zu einem Teil des Unterrichtes machen möchte, gibt es viele Prinzipien, Tatsachen und Probleme, die zu beachten sind. Auf diese möchte ich im Weiteren näher eingehen. Als Ausgangspunkt eignet sich bestens ein Zitat von Hirschfeld, in dem mehrere dieser Problemen und Tatsachen angesprochen werden. Bei der Aufzählung weiterer Problemquellen stütze ich mich außerdem vorwiegend auf die Vorschläge von Dieling und Hirschfeld (1995).

### 3.2 *Phonetik im Unterricht – braucht man das wirklich?*

Ein (...) Missverständnis besteht im Glauben, dass eine neue Aussprache nebenbei oder genauso erworben wird wie neuer Wortschatz oder grammatische Strukturen. Dabei gibt es gravierende Unterschiede (...). Die Interferenz der Muttersprache (...) ist im Bereich der Aussprache besonders stark und langlebig, weil neben der Gedächtnisleistung physische (motorische) und psychische Faktoren wirksam werden. Es müssen neue Perzeptionsstrategien und -gewohnheiten entwickelt werden, da die muttersprachigen in der Fremdsprache wie ein Raster oder "Sieb" wirken. Es müssen neue Sprechbewegungen erlernt und automatisiert werden, was außerordentlich schwierig ist, weil sie in der Muttersprache unbewusst und hochautomatisiert ablaufen. Es müssen Hemmungen abgebaut werden, die von der eigenen, vertrauten Sprechweise teilweise sehr abweichende Laut- und Intonationsformen hervorzubringen (...) (Hirschfeld 1997: 69, zit.n. Grotjahn 1998: 46).

Hirschfeld spricht sich hier gegen die Auffassung mancher Wissenschaftler aus, nach der man im Fremdsprachenunterricht keine explizite Vermittlung von phonetischen Kenntnissen nötig hat, weil sie bei der Behandlung anderer Lehrstoffe quasi nebenbei erlernt werden.

Das würde heißen, je mehr und länger man sich mit der Sprache beschäftigt, um so mehr verbessert sich die Aussprache. Dass das nicht der Fall ist und phonetische Fehler auf diese Art und Weise nicht zu vermeiden sind, dafür sprechen die Tatsachen, die wir uns im Folgenden näher ansehen wollen:

Phonetische Fehler sind natürlich, wenn man eine Fremdsprache lernt, weil immer die eigene Muttersprache als Ausgangspunkt dient, und zwar auf allen Gebieten: in der Grammatik, Lexik und auch in der Aussprache. Bei Hirschfeld lesen wir: "Es müssen neue Sprechbewegungen erlernt und automatisiert werden, was außerordentlich schwierig ist, weil sie in der Muttersprache unbewußt und hoch automatisiert ablaufen" (ebd.). Abgesehen davon, dass viele Schüler der Meinung sind, sie könnten diese neuen Artikulationsbewegungen nicht erlernen, kommt es ganz häufig vor, dass die Lernenden die muttersprachlichen

Artikulationsbewegungen (auch Artikulationsbasis genannt, vgl. Pilarský 1996: 13), Wortakzente oder Intonationsmuster auf die Fremdsprache übertragen. In diesem Fall spricht man von sog. negativem phonetischem Transfer.

Diese Übertragung kann sich auch auf die muttersprachlichen Lautwerte der Buchstaben beziehen, d.h. die Fremdwörter werden vorgelesen und ausgesprochen, wie sie in der Muttersprache lauten würden. Diese Art der Übertragung wird Schriftinterferenz genannt (vgl. Dietz/Tronka 2000: 4).

Aber auch wenn sich der Lernende bereits mitten im Lernprozess der Fremdsprache befindet und all die bis jetzt erwähnten Probleme gelöst worden sind, kann es infolge eines Phänomens zu Aussprachefehlern kommen, das bei allen Lernprozessen eine Rolle spielt: die sog. Übergeneralisierung. Hier geht es darum, dass der Lerner "auf Grund von sprachlichen Daten (...) selber Regeln ab[leitet]" (ebd.), die im glücklichen Fall existierende Regeln sein können, was aber eher die Ausnahme ist. Viel wahrscheinlicher ist es, dass auf diese Art und Weise z.B. aus bereits gelernten Ausspracheregeln weitere, aber falsche, selbst kreierte Regeln entstehen oder gelernte Regeln auch bei anderen, bis dahin nicht behandelten Erscheinungen angewendet werden. Das führt notwendigerweise zu Aussprachefehlern. (vgl. ebd.).

Beim Unterrichten einer Fremdsprache wird der Lehrer möglicherweise auch mit einer Schwierigkeit konfrontiert, die ihre Herkunft in der psychischen Einstellung der Lerner hat: "Es müssen Hemmungen abgebaut werden, die von der eigenen, vertrauten Sprechweise teilweise sehr abweichende Laut- und Intonationsformen hervorzubringen" (Hirschfeld 1997: 69, zit. n. Grotjahn 1998: 46). Viele Lerner empfinden es als peinlich und geraten in Verlegenheit, wenn sie gebeten werden, die Artikulation von neuen in der Muttersprache unbekanntem Lauten zu versuchen. Es gibt zwar einige – v.a. jüngere – Schüler, die gerne mit neuen Lauten "experimentieren" und sich dabei nicht unsicher fühlen, bei den meisten aber ist eine psychische Barriere vorhanden. Sie halten es für komisch und unnatürlich, neue Laute, Intonationsmuster usw. zu erlernen bzw. sie zu artikulieren. Vor allem bei den ersten Versuchen, die in der Regel scheitern, schämen sie sich, einen Fehler begangen zu haben. Bei ihnen muss der Lehrer versuchen, diese Barriere abzubauen, sie zu ermutigen und ihnen zu erklären, dass sie von niemandem – und v.a. nicht von einem Muttersprachler – ausgelacht werden, wenn sie versuchen, für sie fremde Laute zu produzieren (vgl. Dieling 1992: 23f; Dietz/Tronka 2000: 6).

### 3.3 Phonetik als Unterrichtsstoff

Wenn wir uns die Definition der Phonetik in Erinnerung rufen, sehen wir, dass Phonetik sich mit verschiedenen Eigenschaften der Laute beschäftigt, und selbst innerhalb der Phonetik gibt es mehrere Bereiche. Es stellt sich die Frage: Welche dieser Bereiche können uns im Unterricht helfen, den oben genannten Fehlerursachen entgegenzuwirken?

Nach dem Kriterium des Gegenstandes haben wir unter 2. zwischen segmentaler und suprasegmentaler Phonetik unterschieden. Dieling und Hirschfeld schlagen vor, dass diese beiden Bereiche der Phonetik auch im Unterricht erscheinen sollen, d.h. dass sich Phonetik im Fremdsprachenunterricht nicht nur mit der Realisierung von Lauten, also mit *Artikulation* beschäftigen soll, sondern auch mit *Intonation*, d.h. mit Wort- und Satzmelodie, Akzentuierung, Rhythmus, Pausen und Tempo (vgl. Dieling/Hirschfeld 1995: 9f.), da sie meinen, dass “Artikulation und Intonation innig verknüpft [sind]. Beide Faktoren beeinflussen einander, gehören zusammen wie zwei Seiten einer Medaille, die man zwar einzeln betrachten, aber nicht wirklich trennen kann” (ebd.)

In der Definition unterscheiden wir nach der Zielsetzung zwischen beschreibender, kontrastiver und korrektiver Phonetik. Im Fremdsprachenunterricht muss man immer wieder auf die Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache hinweisen. Es kann allerdings auch vorkommen, dass bestimmte lautliche Erscheinungen in einer beschreibenden Weise mit Regeln und anderen kognitiven Elementen (s. 3.8.) dargestellt werden. Deshalb sollte Phonetik im Unterricht nach meiner Auffassung eine Mischung von Beschreibung, Kontrastivität und Korrekktivität sein.

Methodisch gesehen haben wir die artikulatorische, die auditive und die akustische Phonetik erwähnt:

“Die artikulatorische Phonetik untersucht die Lautbildung (Artikulationsorgane und Prozesse der Sprachproduktion)” (Pilarský 1996: 10). Mit anderen Worten, hier geht es um die Produktion der Sprachlaute, also um das Aussprechen selbst. Das muss notwendigerweise im Unterricht erscheinen. Hierzu gehört auch die bereits erwähnte Unterscheidung zwischen segmentaler und suprasegmentaler Phonetik.

“Die auditive Phonetik geht den mit dem menschlichen Hörorgan wahrnehmbaren Schalleigenschaften der Sprachlaute nach” (Pilarský 1996: 10). Die auditive Phonetik darf im Unterricht auch nicht fehlen, da es sich hier um die Perzeption der Laute handelt. Man hat Phonetik lange nur mit der Aussprache verbunden und dabei außer Acht gelassen, dass die Fertigkeit *Hören* im Unterricht genauso trainiert werden sollte wie die Aussprache. Man hat es lange versäumt “zu prüfen, ob der

fragliche Laut oder die fraglichen Laute überhaupt richtig gehört wurden” (Dieling 1992: 31). Wenn man sich nämlich in der Fremdsprache nicht “zurechthören” kann, dann führt es einerseits natürlich zu Verständnisproblemen, andererseits ist aber auch die Aneignung einer normgerechten Aussprache viel schwieriger, da der Sprecher seine eigenen Fehler nicht hören kann (vgl. Grotjahn 1998: 53).

Man muss, genau wie bei der Produktionsseite zwischen Artikulation und Intonation, auch beim Hören verschiedene Hörfertigkeiten differenzieren. Das ist nötig, weil – wie wir im Zitat von Dieling gelesen haben – die muttersprachlichen Perzeptionsstrategien sich beim Fremdspracherwerb nicht einfach vergessen oder deaktivieren lassen. Was und wie genau sind aber diese Perzeptionsstrategien?

Rausch/Rausch meinen, dass “[sich] bei der muttersprachlichen Sprachaneignung Hörprinzipien ausgebildet [haben], die bestimmte Merkmale als relevant, andere als irrelevant werten” (Rausch/Rausch 1993: 48). Man wendet beim Hören der Fremdsprache unbewusst diese Strategien an. Da aber diese relevanten und irrelevanten Merkmale bei zwei verschiedenen Sprachen höchstwahrscheinlich nicht übereinstimmen, wird es für den Lerner äußerst schwierig sein, z.B. den Unterschied zwischen dem kurz-ungespannten [ɪ] und dem lang-gespannten [i:] zu hören, wenn das Merkmal “Gespanntheit” in seiner Muttersprache nicht relevant ist oder für das Lautsystem nicht charakteristisch ist (vgl. Dieling 1992: 32). Man muss also Fertigkeiten entwickeln, durch die die für die Fremdsprache ausschlaggebenden Eigenschaften der Laute gehört werden.

Wir sehen also, dass Phonetik im Unterricht nicht nur Sprechphonetik, sondern auch Hörphonetik sein muss, d.h. neben der Artikulation und Intonation dürfen auch die Hörfertigkeiten nicht zu kurz kommen. Wir möchten jetzt kurz darauf eingehen, welche diese Hörfertigkeiten sind. Dieling (1992: 32 ff.) unterscheidet u.a.:

- das verstehende (semantische) Hören: Ziel ist, das Gehörte zu verstehen. Die Lerner konzentrieren sich auf den Inhalt;
- das intonematische Hören: Die Aufmerksamkeit wird auf die Satzmelodie, Rhythmus, Pausen usw. gerichtet;
- das intonatorische Hören: Der Lerner achtet auf einzelne Merkmale der Intonation, z.B. welches Wort trägt den Akzent, wie verläuft die Melodie am Satzende;
- das phonetische Hören: Beachtet werden einzelne Lautmerkmale (kurz-lang, stimmhaft-stimmlos usw.);
- das (selbst-)kritische Hören: Aufnahmen von Schülern werden analysiert, eigene Fehler gesucht.



All diese Hörfertigkeiten müssen geübt werden, damit der Schüler in die Lage versetzt wird zu erkennen, ob ein Laut z.B. lang oder kurz ist, auf welcher Silbe der Akzent liegt, wie die Satzmelodie verläuft, ob der Sprecher neutral oder freundlich spricht usw. Wenn diese Fertigkeiten nicht vorhanden sind, nützen die Sprechübungen allein relativ wenig.

Der 3. Bereich der Phonetik, die akustische Phonetik "ergründet die physikalisch meßbaren Schalleigenschaften der Laute" (Pilarský 1996: 10). Dieser Zweig der Phonetik liefert wichtige Erkenntnisse für die korrektive Phonetik. Man arbeitet auf diesem Gebiet mit Messgeräten und Computern, mit deren Hilfe wertvolle Erkenntnisse für die korrektive Phonetik geliefert werden. Diese Geräte können im Unterricht jedoch kaum eingesetzt werden, da sie in den meisten Schulen nicht zur Verfügung stehen. Dieser phonetische Bereich ist für unsere jetzigen Betrachtungen also irrelevant.

Als Fazit können wir sagen, dass im Unterricht eine korrektive Phonetik mit Erkenntnissen aus der artikulatorischen, auditiven, kontrastiven und beschreibenden Phonetik betrieben wird. Da es aber um Schulunterricht geht, sind auch didaktische Aspekte unverzichtbar (vgl. Hirschfeld, zit.n. Grotjahn 1998: 35).

### *3.4 Zielsetzung*

Eine wichtige Frage ist: Was ist das Lernziel eines Unterrichts, in dem auch phonetische Kenntnisse vermittelt werden? Was kann man den Schülern als realistisches Ziel setzen?

Das Lernen einer Fremdsprache kann verschiedene Ziele haben. Kelz unterscheidet zwischen perzeptiven (Hören) und produktiven (Sprechen, Aussprechen) phonetischen Fertigkeiten. Er unterscheidet 5 Stufen, je nach den angestrebten Kenntnissen (vgl. Dieling/Hirschfeld 1995: 21f):

1. keine phonetische Kompetenz. Der Lerner will die Fremdsprache nur lesen, und/oder schreiben.
2. Kompetenz im perzeptiven Bereich. Der Lerner will die Fremdsprache nur verstehen, aber selbst nicht sprechen.
3. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau. Der Lerner will die Fremdsprache verstehen und sich auch verständigen. Der fremde Akzent und Aussprachefehler werden dabei in Kauf genommen.
4. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau. Der Lerner will die Fremdsprache verstehen und sich phone-

tisch möglichst fehlerfrei äußern. Er wird aber noch als Fremdsprachler erkannt.

5. Kompetenz im perceptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau. Der Lerner will Muttersprachler bis hin zu Dialektsprechern verstehen und wird selbst nicht als Fremdsprachler erkannt.

Für den Fremdsprachenunterricht kommen die Stufen 3, 4 und 5 in Frage, da in den ungarischen Schulen im Fremdsprachenunterricht sowohl perceptive als auch produktive Fertigkeiten vermittelt und verlangt werden. Welches Ergebnis zu erwarten ist, dazu haben sich auch andere geäußert:

Juhász meint, dass ein Ungar, Russe oder Engländer an seiner Aussprache erkannt werden solle, genauso wie man einen Berliner, Sachsen oder Bayern an seiner Aussprache erkennt (vgl. Dieling 1992: 8). Das kommt der Stufe 3 und 4 nahe.

Andere stellen höhere Ansprüche. Corell und Petterson meinen, "dass das Ziel dann erreicht sei, wenn der Ausländer an seiner Aussprache nicht mehr als Ausländer zu erkennen ist, dass zwar ein gewisser Akzent wahrnehmbar ist, der aber als (deutsch) dialektal empfunden, allein nicht näher zu lokalisieren ist" (ebd., zit. n. Corell/Petterson 1978: 9). Diese Auffassung hat eine ähnliche Zielsetzung wie die Stufe 4 von Kelz.

In unserem Fall, da wir es mit Sprachunterricht in der Schule zu tun haben, ist die Zielsetzung der Stufe 5 eher unrealistisch. Dort gibt es leider nicht einmal für die anderen Bereiche der Sprache genügend Zeit (Grammatik, Lexik), die im Unterricht heutzutage wichtiger eingestuft werden als die Phonetik. Unter diesen Umständen kann es nicht das Ziel sein, den Schülern eine Aussprache beizubringen, die die Erwartungen der Stufe 5 von Kelz erfüllen würde. Da diese Arbeit natürlich nicht das Ziel haben kann, die unter Lehrern und Lehrwerkautoren weit verbreitete Auffassung über den geringen Stellenwert der Phonetik zu verändern, müssen wir uns mit den aktuellen Begebenheiten zufriedengeben. Der Anspruch Juhász', die Stufen 3 und 4 von Kelz oder auch die Erwartungen von Corell/Petterson scheinen schon realistischer, um so mehr als man wahrscheinlich aus Zeitgründen keinen größeren Erfolg erhoffen darf. Dazu kommt noch die Tatsache, dass die Chance, eine Fremdsprache akzentfrei zu erlernen, bestimmten Untersuchungen zufolge nur bis zum 7. Lebensjahr besteht (vgl. Grotjahn 1998: 48). Da die Zielgruppe des Lehrbuchs *START!* dieses Alter bereits deutlich überschritten hat, kann eine akzentfreie Aussprache, die auf der 5. Stufe von Kelz beschrieben wird, nur von einigen besonders talentierten und motivierten Schülern erwartet werden.

### *3.5 Phonetisches Minimum*

#### *3.5.1 Phonetische Phänomene*

Wir haben uns die Vermittlung von phonetischen Kenntnissen und dadurch die Verbesserung der Aussprache der Schüler im Unterricht als Ziel gesetzt. Nun muss entschieden werden, was an konkretem Lehrstoff gelehrt werden soll. Grundlage dafür könnte eine Liste mit all den Phänomenen sein, die besonders intensiv behandelt werden müssen bzw. die ein Minimum an phonetischen Kenntnissen darstellen. Ein Kriterium könnte dabei sein: Es muss entschieden werden, welche Abweichungen in der Aussprache eines Ungarn zu einem fremden Akzent wesentlich beitragen. Oder wenn wir die Frage aus der Sicht der kommunikativen Didaktik betrachten: Inwieweit wird die Kommunikation durch den jeweiligen Aussprachefehler gestört oder gar unmöglich gemacht?

Das zu beantworten wäre äußerst vage, denn wenn man deutsche Muttersprachler befragen würde, was für ihre Ohren in der Aussprache eines Ungarn besonders fremd klingt, bekäme man vermutlich die verschiedensten Antworten. Problematisch ist auch die Aufstellung der Kriterien, nach denen Aussprachefehler beurteilt werden können. Sollen die beschreibende Phonetik und ihre Regeln als Standard gelten oder sollen wir die Fehler – der heute weit verbreiteten kommunikativen Methode entsprechend – nach ihrer störenden Wirkung auf die Kommunikation bewerten? Aber bei verschiedenen Gesprächspartnern wird die Kommunikation vermutlich nicht immer durch dieselben Fehler gestört. Kann überhaupt festgestellt werden, welche Fehler immer stören?

Die Antwort wird noch schwieriger, wenn wir eine Tatsache beachten, der man bei der Aufstellung einer solchen Liste Rechnung tragen muss. Rausch/Rausch stellen fest, dass "größere artikulatorische Differenzen leichter zu bewältigen sind als kleine" (Rausch/Rausch 1993: 48). Das bedeutet, man braucht viel mehr Zeit, sich Artikulation und Perzeption von Lauten oder lautlichen Erscheinungen einzuprägen, die sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache vorhanden sind, und die nur teilweise unterschiedlich sind. Die Tatsache, dass im Schulunterricht ständig ein chronischer Zeitmangel herrscht, macht es dem Lehrer leider unmöglich, sich auch zusätzlich mit den oben genannten "Kleinigkeiten" zu beschäftigen, auch wenn diese vielleicht nach Empfinden mancher Muttersprachler genauso wichtig sind wie die größeren Abweichungen in der Aussprache.

Im Folgenden wird versucht, die zu behandelnden Bereiche, die die größte Schuld an einem fremden Akzent tragen könnte, nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen. Bei der Aufzählung gehe ich von den Vorschlägen von Pilarský (1996), Dietz/Tronka (2000) und Dieling (1992) aus. Die Reihenfolge der Aufzählung spiegelt nicht die chronologische Reihenfolge der möglichen Behandlung in einem Lehrwerk, wider:

- Wort- und Satzakzent, Intonation
- Differenzierung von Lang- und Kurzvokalen
- Reduzierte Vokale (Schwa, vokalisches r)
- Auslautverhärtung
- Progressive Stimmassimilation
- Ach- und Ich-Laut
- Buchstabenkombination ng

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass eine solche Rangfolge relativ willkürlich und subjektiv ist, denn es könnten zu der Liste noch andere Elemente hinzugefügt oder einige gestrichen werden. Nach meiner Meinung sollten aber diese Bereiche der deutschen Aussprache unbedingt behandelt werden, vor allem auch bzw. allein schon deswegen, weil all diese Phänomene bedeutende Unterschiede zum Ungarischen aufweisen oder sogar lautliche Erscheinungen beinhalten, die im Ungarischen gar nicht existieren.

Kritisch könnte man dagegen einwenden, dass es zu viel Lehrstoff für ein Buch für Anfänger zur Folge hätte. Es gibt aber ein Umstand, der dafür spricht, dass all diese phonetischen Phänomene bereits auf der Anfängerstufe intensiv behandelt werden müssen: Es ist nachgewiesen, dass Aussprachefehler, die sich auf dieser Stufe verfestigen, sich später – wenn überhaupt – nur mit großer Mühe ausmerzen lassen (vgl. Dieling 1992: 15). Außerdem “sind fast alle Intonationsmodelle und alle Laute und Lautverbindungen bereits auf dieser Stufe präsent. Damit besteht ein wesentlicher Unterschied zur Grammatik, wo auf der Mittel- und Fortgeschrittenenstufe immer Neues hinzutritt” (Hirschfeld, zit.n. Grotjahn 1998: 65).

### 3.5.2 Sprachliche Varietäten

Mit der Zusammenstellung dieser Liste sind aber noch nicht alle Fragen beantwortet. Es wäre noch zu klären, welche Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht vermittelt werden sollten. Es ist selbstverständlich, dass im Schulunterricht die allgemeingültige und überregionale moderne Standardaussprache behandelt wird, die für “jede öffentliche

Kommunikation verbindlich” ist (Pilarský 1996: 16). Als Problem erscheint allerdings, dass auch diese genormte Standardaussprache uns in verschiedenen Varianten begegnet, abhängig von “Anlass, Form und Ziel der Äußerung, von der Größe und Art des Hörerkreises und (...) vom Sprechtempo” (ebd). Man kann je nachdem in gepflegtem Stil, in einer lässigeren Umgangssprache oder mit einer saloppen Aussprache usw. sprechen. Für die Umgangssprache sind Reduktionen oder Elisionen mancher Laute in einem viel höheren Maß charakteristisch als für den gepflegten Sprachgebrauch.

Bei Anfängern kann man die perzeptive und produktive Aneignung aller Varietäten bzw. Aussprachevarianten kaum als realistisches Ziel setzen. Dieling schlägt vor, “im Anfangsunterricht von den (...) Formen auszugehen, die durch hohes Präzisionsniveau und ein geringes Maß an Lautschwächung bestimmt werden” (Dieling 1992: 13). Sie untermauert ihren Vorschlag mit plausiblen Argumenten, u.a. damit, dass ein Anfänger langsam spricht, die reduzierten Formen aber nur bei hohem Sprechtempo vorkommen. Außerdem ist es für einen Anfänger verwirrend, gleich zu Beginn entscheiden zu müssen, wie er etwas aussprechen möchte (vgl. ebd).

Da man aber heutzutage bereits auf der Anfängerstufe mit authentischen Hörtexten arbeitet, ist es notwendig, dass die perzeptiven Fertigkeiten mehr entwickelt werden als die produktiven. Auf der Fortgeschrittenenstufe ist es dann zu erwarten, dass der Lerner produktiv die gepflegte und die umgangssprachliche Aussprache beherrscht, perzeptiv sich aber noch weiter entwickelt und sogar Dialektallautung versteht (vgl. ebd).

Zu den sprachlichen Varianten gehören auch die sog. emotionalen Varianten, die oft situationsgebunden sind. So sollten nach meiner Ansicht – v.a. bei der Intonation – nicht nur die Grundtypen des Melodieverlaufs behandelt werden, sondern auch weitere, die in der “kommunikativen Realität” (Dietz/Tronka 2000: 60) eine wichtige Rolle spielen, die also eine subjektive Einstellung seitens des Sprechers zu dem Sachverhalt ausdrücken (z.B. Bestätigungsfrage, interessierte Frage usw., vgl a.a.O. 60ff). Das macht auch der kommunikative Ansatz in der Didaktik erforderlich.

Diese Überlegungen zu Aussprachevarianten sind m.E. nötig, weil der schulische Fremdsprachenunterricht oft kritisiert wird, es werde dort eine “sterile” Sprache gelehrt, die mit dem wahren Sprachgebrauch der Muttersprachler wenig zu tun habe. Deshalb müssen die Schüler auf die erste Begegnung mit dem “wirklichen” Deutsch vorbereitet werden.

### 3.5.3 Transkription

Eine umstrittene Frage in der Didaktik ist, ob man im Fremdsprachenunterricht die Schüler mit den IPA-Symbolen vertraut machen sollte oder nicht. In vielen DaF-Lehrwerken für Anfänger erscheint das IPA-Alphabet nicht, es wird höchstens das deutsche Alphabet gelernt, zusammen mit einem einzigen Lautwert der einzelnen Buchstaben oder Buchstabenverbindungen, also z.B. dass der Buchstabe <v> immer als [f] ausgesprochen wird. Diese Art "Regel" – die jedoch nicht immer richtig ist (vgl. yier vs. Vase) – führt zwangsläufig zu Aussprachefehlern, weil sie die Tatsache außer Acht lässt, dass im Deutschen "erstens nicht jeder Buchstabe immer als derselbe Laut realisiert [wird], (...) zweitens kann ein Sprachlaut durch mehrere Buchstaben in der Schrift zurückgegeben werden." (Dietz/Tronka 2000: 12). Diese Inkonsistenz der Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen wird auch noch heute oft missachtet.

Den daraus resultierenden Problemen kann mit Hilfe der IPA-Symbole abgeholfen werden. Die Gegner der schulischen Verwendung dieser Symbole argumentieren, es sei für die Schüler eine zu große Belastung, zusätzliche Zeichen zu lernen. Am Anfang mag das wirklich stimmen, aber es gibt viel mehr stichhaltige Argumente, die *für* die Einführung des IPA-Alphabets sprechen:

- die z.T. sehr komplizierten Laut-Buchstaben-Beziehungen können eindeutig dargestellt werden
- die Schüler können Abweichungen zwischen Schreibung und Aussprache erkennen
- die Schüler können selbständig Aussprachewörterbücher benutzen (vgl. Dieling/Hirschfeld 1995: 39)

Gegen das Argument, dass die Aneignung der IPA-Zeichen die Schüler zu sehr belastet, könnte auch eingewendet werden: Die Schüler brauchen das IPA-Alphabet nur perzeptiv zu beherrschen, d.h. sie sollen es nur lesen können (vgl. Dieling 1992: 28), eine aktive Beherrschung ist m.E. seitens der Schüler nicht nötig.

Eine mögliche Hilfe für Schüler in einem Lehrwerk könnte eine Übersicht der deutschen Laut-Buchstaben-Beziehungen mit deutschen und ungarischen Beispielen sein. So könnten die Lerner bei allen Wörtern, bei deren Aussprache sie unsicher sind, sich an dieser Übersicht orientieren. Eine solche Übersicht ist im Kapitel 4 zu sehen.

Man muss allerdings beachten, dass die IPA-Symbole nur bei der Darstellung der Artikulation und des Wortakzents einsetzbar sind. Für die Transkription der suprasegmentalen Erscheinungen gibt es kein ein-

heitliches System. Deshalb findet man in verschiedenen Lehrwerken mit Phonetik eigene Schemata zur Darstellung (z.B. Pfeile; der musikalischen Noten ähnliches Zeichensystem etc.), die aber, wenn sie verständlich dargestellt werden, sehr hilfreich sein können (vgl. Dieling/Hirschfeld 1995: 38).

Die Verwendung der IPA-Symbole im Unterricht bedeutet natürlich nicht, dass die Schüler die deutschen Laut-Buchstaben-Beziehungen nicht erlernen müssen. Die Beherrschung dieser ist für eine gute Aussprache sehr wichtig. Es hilft einerseits, "möglichen Schriftinterferenzen entgegenzuwirken" (Dieling/Hirschfeld 1994:16), andererseits "die Schrift als Aussprachehilfe zu nutzen" (ebd.). Das heißt, das Schriftbild hilft manchmal bei der Aussprache (z.B. Vokale vor Doppelkonsonanten sind immer kurz), man muss sich aber auch der Inkonsequenzen der Laut-Buchstaben-Relationen bewusst sein.

### 3.6 Integrative Phonetik

Wie bereits erwähnt, wurde Phonetik in älteren Lehrwerken – wenn überhaupt – meistens am Anfang eines Buches behandelt. Diese Art der Kenntnissvermittlung (der sog. phonetische Einführungskurs, s. auch 3.7.) ist im Grunde nicht abzulehnen. Das größte Problem war aber, dass das Thema *Phonetik* damit sozusagen "abgehakt" war, d.h. es gab später im Buch überhaupt keine weiteren Hinweise auf Phonetik und auch keine Übungen. Erst mit dem Erscheinen des kommunikativen Ansatzes tauchte die Idee der *integrativen Phonetik* auf. Der Grund: Die Lehrwerkautoren haben erkannt, dass Phonetik und die anderen Bereiche der Sprache zusammenhängen – sie können und dürfen nicht getrennt werden. Phonetik ist immer da, egal, ob man liest, zuhört oder schreibt, d.h. es gibt Verknüpfungen zwischen Phonetik und anderen sprachlichen Bereichen, in deren Behandlung die Phonetik mit einbezogen, also integriert werden sollte.

Es herrscht in der Fremdsprachendidaktik allerdings keine Übereinstimmung darüber, was genau hinter dem Begriff *integrative Phonetik* steckt: Bedeutet es, dass es in den Lehrwerken in jedem Kapitel neben den anderen Bereichen der Sprache auch einen "Phonetikteil" gibt? Oder aber heißt es, dass Phonetik in der Darstellung und in den Übungen z.B. zur Grammatik erscheint, d.h. dass auf die Relation zwischen Phonetik und anderen Bereichen Bezug genommen wird?

Welche Gebiete sind es, mit denen die Phonetik verknüpft werden kann? Dieling/Hirschfeld (1995) schlagen u.a. Grammatik, Lexik, Orthographie, Kinetik und Landeskunde vor.

In der Grammatik gibt es zahlreiche Verknüpfungspunkte mit der Phonetik (z.B. Veränderung der auslautenden Konsonanten bei der Pluralbildung; Betonung der trennbaren/untrennbaren Verbalpräfixen usw., vgl. Dieling/Hirschfeld 1995: 65f). Bei der Lexik bietet sich die Möglichkeit, bei allen zu erlernenden Wörtern auch die Transkription anzugeben, und diese Wörter auch bei den Ausspracheübungen einzusetzen. Hierzu gehören auch landeskundliche Begriffe: Namen von Städten und Flüssen können nicht nur als Übungsmaterial nützlich sein, sondern erweitern auch die Kenntnisse der Schüler (vgl. Dieling/Hirschfeld 1995: 78f).

Kinetik, also Bewegung und Phonetik, sind eng miteinander verbunden, denn bei der Artikulation der Laute werden die Artikulationsorgane bewegt. Deshalb sollte beim Erlernen neuer Laute z.B. der Spiegel nicht fehlen, um Lippenrundung, Mundöffnung usw. zu überprüfen.

Aber nicht nur der Mund, sondern auch der ganze Körper kann bei der Phonetik gute Dienste tun: Klatschen, Klopfen beim Wortakzent, Handbewegungen oder sogar Körperbewegungen bei der Intonation können vielen Schülern die Aneignung dieser Phänomene erleichtern (vgl. a.a.O. 74ff).

Zur Orthographie, zu den Laut-Buchstaben-Beziehungen s. 3.5.3..

### 3.7 *Phonetischer Einführungskurs vs. Globaleinstieg*

Den Begriff *phonetischer Einführungskurs* haben wir unter 3.6. bereits kurz angesprochen. Damit ist gemeint, dass sich die Anfänger im Fremdsprachenunterricht ganz zu Beginn mit den Lauten und mit der Schrift der Sprache vertraut machen. Es ist deshalb nötig, weil sonst die bereits erwähnte Schriftinterferenz bei den für sie ganz neuen Wörtern viele Fehler verursachen kann (vgl. Dieling 1992: 25f).

Diese Fehler lassen sich beim Globaleinstieg schwieriger vermeiden. Der Globaleinstieg erschien methodisch mit dem Einzug der kommunikativen Didaktik. Charakteristisch für ihn ist, dass man hier die Laute und Schrift der Fremdsprache nicht separat behandelt, sondern sie werden gemeinsam mit den grammatischen, lexikalischen usw. Erscheinungen thematisiert (vgl. Dieling/Hirschfeld 1995: 39ff).

Viele Argumente können für und gegen die beiden Vorgehensweisen genannt werden. Die Befürworter des Einführungskurses meinen, dass der Einführungskurs u.a. die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Wichtigkeit der Phonetik richtet, dass sie Zeit haben, sich an Lautung und Schrift zu gewöhnen, ohne gleichzeitig auf die Grammatik, die Bedeutung der Wörter usw. achten zu müssen (vgl. a.a. O.).



Die Kritiker dieser Auffassung meinen allerdings, dass dieser Vorteil nur selten zur Geltung kommt. Die meisten Schüler haben mit den Übungen, die in einem phonetischen Einführungskurs vorkommen, ein Problem: Sie können die Wörter, die als Übungsmaterial verwendet werden, nicht verstehen, und im Gegensatz zu Kleinkindern, die alles nachsprechen, auch wenn es keinen Sinn macht, haben Sprachlerner meist den Wunsch, die Wörter auch zu verstehen. Ohne die Bedeutungen sind diese Wörter für die Lerner quasi Nonsens-Wörter. Da aber bei Übungen mit Nonsens-Wörtern in der Vergangenheit der Erfolg meist ausblieb, weil sie langweilig und demotivierend wirken (vgl. Dieling 1992: 25), muss ein anderer Weg gefunden werden.

Ein weiterer Punkt, der den angesprochenen Vorteil des Einführungskurses mindert, ist in der Einstellung vieler Sprachlehrer zu suchen: Diese Kurse werden – meist aus Zeitmangel – im Unterricht übersprungen und nicht behandelt. Man denkt, man komme schneller voran, wenn man die Schüler in den Lektionen nachsprechen, also die Aussprache des Lehrers nachahmen lässt.

Unter Berücksichtigung all dieser Tatsachen kann man zu der Erkenntnis kommen, dass zwar Einiges für einen Einführungskurs spricht, aber aus praktischen Gründen ein Globaleinstieg sinnvoller erscheint.

### 3.8 *Phonetik – kognitiv oder imitativ?*

Das Kleinkind, nachdem es zu sprechen angefangen hat, verbringt mehrere Jahre mit der Aneignung der Aussprache seiner Muttersprache. Diese Aneignung geschieht rein imitativ, das Kind ahmt alles nach, was es hört. Phonetische Regeln, Termini usw. werden dem Kind nicht beigebracht.

Man hat lange angenommen, dass die Imitation von sprachlichen Lauten auch im Unterricht funktioniert. Das Problem ist allerdings, dass man bei Jugendlichen und Erwachsenen – im Gegensatz zu Kindern – bereits mit starken muttersprachlichen Interferenzen rechnen muss. Im Weiteren hat man im Unterricht nicht so viel Zeit, neue Laute nur durch Imitation zu erlernen, ganz im Gegensatz zum Kind, das etwa bis zu seinem 6. Lebensjahr die Aussprache seiner Muttersprache lernt. Mit der Imitationsmethode können Erfolge nur bei Schülern mit besonderer Begabung erzielt werden (vgl. Pilarský 1996: 5f.; Dieling 1992: 10f.).

Bei den meisten Lernern reichen einfache Sprech- und Hörübungen nicht aus, denn sie brauchen auch kognitive Stützen, theoretische Mittel: Regeln, Erklärungen, Termini, Abbildungen – möglichst in der Muttersprache verfasst, damit der fremde Wortschatz die Lerner nicht unnötig

belastet – können – v.a. wenn sie vom Lerner selbst, induktiv erraten oder entdeckt werden – helfen, das betreffende Phänomen schneller zu verstehen. Wenn der Lerner weiß, wie ein Laut gebildet wird und z.B. im Falle eines Vokals sich mit den Termini Lippenrundung, Gespanntheit oder mit dem Vokalviereck auskennt oder wenn ihm durch Ableitungsmethoden von muttersprachlichen oder bereits bekannten Lauten bei der Artikulation von fremden Lauten geholfen wird (vgl. z.B. Dietz/Tronka 2000: 97) – wird der Lernprozess verkürzt.

Es fragt sich allerdings, mit wie viel Theorie das unter 3.5.1. gesetzte Ziel erreicht werden kann. Es versteht sich in unserem Zusammenhang von selbst, dass im Unterricht die praktische Seite der Phonetik im Vordergrund stehen sollte. Deshalb ist darauf zu achten, dass man sich auf ein Minimum an Theorie beschränkt.

## 4 Phonetik im Lehrwerk START!

Im 3. Kapitel haben wir die Frage, wie Phonetik in einem Lehrwerk thematisiert werden könnte, folgendermaßen beantwortet: Phonetik im Unterricht soll eine korrektive Phonetik mit kontrastiven Elementen sein. Sie soll in den Lehrstoff integriert sein, d.h. es sollte bei der Behandlung der Grammatik und Lexik auf die Phonetik Bezug genommen werden. Wir plädierten außerdem für einen Globaleinstieg mit imitativen und kognitiven Mitteln, wobei der Schwerpunkt auf der Imitation liegen sollte. IPA-Zeichen sollen zwar verwendet, von den Lernern jedoch nur perzeptiv beherrscht werden.

Wir werden im Lehrwerk START! schrittweise vorankommen und in jeder Lektion etwas Neues behandeln. Die Reihenfolge dieser Schritte ist jedoch teilweise bereits bestimmt, da beim Aufbau des Lehrwerkes die Aspekte, die die Behandlung phonetischer Phänomene erleichtern würden, nicht berücksichtigt wurden. Deshalb wird es sicherlich Stellen geben, an denen wir nicht so vorgehen können, wie es aus didaktischer Sicht der Phonetik wünschenswert wäre.

Im Lehrbuch sind fünf Tests zur Kontrolle zu finden. Diese 5 Tests gliedern das Buch in 5 Teile, an denen auch wir uns orientieren können. Im ersten Abschnitt, in den Lektionen 1-6, beschäftigt man sich mit Themen, deren Wichtigkeit die ersten Stellen in der Reihenfolge erfordern. Dazu gehören fast alle neuen Laute, die Ermittlung der dazu gehörigen Regeln und die grundlegenden Intonationsmuster (Aussagesatz, Fragesätze, zusammengesetzter Satz). Der Grund dafür, dass diese Laute und Satzmelodien am Anfang behandelt werden, ist, dass sie aus grammatischer und lexikalischer Sicht sehr frequent sind und bereits am An-

fang des Lehrwerks gehäuft vorkommen. Ein weiterer Grund für die relativ intensive Behandlung der Phonetik im 1. Abschnitt ist, dass hier in anderen Bereichen, also in der Grammatik und Lexik, das Lehrbuch noch nicht so große Schritte macht, d.h. hier bleibt Zeit, sich mit Phonetik zu beschäftigen. Das gilt für die weiteren Kapitel des Buches nicht mehr, wo für die anderen Bereiche aufgrund des größeren Lehrstoffes mehr Zeit gebraucht wird.

Im 2. Abschnitt, in den Lektionen 7-11, wendet man sich Themen zu, die im Vergleich zu den eben genannten Phänomenen weniger relevant sind, wie z. B. der velare Nasal oder betonbare/unbetonbare Satzglieder. In diesem Abschnitt beginnt man mit der Darstellung der Laut-Buchstaben-Beziehungen, zunächst mit den Vokalen.

Im Abschnitt 3 und 4 wird die Darstellung der Laute und ihrer schriftlichen Form mit den Konsonanten fortgesetzt und damit die Präsentation der deutschen Standardaussprache beendet. Hier werden auch wichtige Regeln ermittelt, v.a. diejenigen, die die Konsonanten betreffen (Auslautverhärtung, progressive Stimmassimilation). Es werden auch bereits gelernte Kenntnisse aufgefrischt.

Im letzten Abschnitt gibt es keine Themen im Lehrwerk, zu denen aus phonetischer Sicht etwas Neues beigetragen werden könnte. Deshalb wird hier nur geübt, was in allen Lektionen besprochen worden ist (siehe unten).

Bevor wir uns den einzelnen Lektionen zuwenden, können einige Punkte festgehalten werden, die bei jedem Kapitel gelten und auf die wir bei der Behandlung der einzelnen Lektionen – mit Ausnahme des Wortakzents – nicht mehr explizit zu sprechen kommen werden:

- Bei allen neuen lautlichen Erscheinungen gilt, dass sie den Lernern zuerst präsentiert werden müssen, entweder vom Lehrer oder von der Kassette. Nur nachdem die Lerner den Unterschied heraushören können, sollten sie mit der Produktion der neuen lautlichen Phänomene selbst anfangen.
- Jeder Laut, der behandelt wird, wird mit dem IPA-Symbol und mit seinen schriftlichen Erscheinungsformen dargestellt. Aus der orthographischen Darstellung der Laute werden wir auch Regeln über die Laut-Buchstaben-Beziehungen ermitteln. Ziel dieser Darstellungen ist, die deutschen Laute mit der Schrift in Beziehung zu setzen und diese Beziehungen systematisch darzustellen.
- Bei jeder Vokabel am Ende der Lektionen in “Unser Wortschatz” soll der Wortakzent markiert werden, und zwar nach dem System, das in vielen einsprachigen Wörterbüchern zu finden ist, und das den Lernern eine hilfreiche Orientierung für die richtige Aussprache ist:

- z.B. sofort (der betonte Vokal ist kurz)  
 sagen (der betonte Vokal ist lang)

Auf Wörter, die in beiden Sprachen eine ähnliche Schriftform, aber eine verschiedene Akzentuierung haben (z.B. ung. *alkohol* vs. dt. *Alkohol*), soll im Arbeitsbuch in Extra-Übungen aufmerksam gemacht werden.

Bei der Markierung des Wortakzents habe ich den Begriff *Silbe* vermeiden. Der Grund: Die Lerner brauchen nach meiner Meinung die Wörter nicht nach Sprechsilben trennen zu können, da die dazu gehörigen Regeln relativ kompliziert sind (vgl. dazu z.B. Dietz/Tronka 2000:18f). Aus didaktischer Sicht scheint es also angebracht, nicht von betonten und unbetonten Silben, sondern von Vokalen zu sprechen, umso weniger, da als Silbenerkennung im Deutschen in erster Linie Vokale dienen (vgl. Dietz/Tronka 2000: 16).

Mit dem Zeichen der Kursivsetzung sollen Stellen markiert werden, deren Aussprache besonderer Aufmerksamkeit und Übung bedarf. Im Einzelnen sind es folgende Phänomene:

- Bei jedem Wort mit Auslautverhärtung soll der davon betroffene Konsonant markiert werden. Nach dem Wort wird angegeben, welcher Laut an der Stelle auszusprechen ist. Das ist bereits ab der 1. Lektion möglich und nötig, auch wenn die Auslautverhärtung noch nicht explizit behandelt wurde, da es sich hier nicht um die Aneignung neuer Laute handelt, sondern um die Realisierung bereits aus der Muttersprache bekannter stimmloser Verschluss- und Reibelaute an den Stellen, wo nach dem Schriftbild ein stimmhafter Laut realisiert werden sollte:  
 z.B. *und* [t], *Tag* [k], *wegfahren* [k], *Glas* [s], *abholen* [p], *Klub* [p]
- Ebenso sollen all die anderen phonetischen Phänomene in den Wörtern markiert werden, die wir in der Liste unter 2.4.1. erwähnt haben. Da es sich hier aber um neue Laute handelt, ist die Markierung erst ab der Lektion möglich, in der sie gelernt werden:
  - das Schwa: *böse* [ə], *wohne* [ə],  
 auch wenn das Schwa ausfällt: *Guten* [ə] *Morgen* [ə]
  - das vokalische r: *Tochter* [r], *verheiratet* [r]
  - Ach/Ich-Laut *Kochbuch* [x] [x], *mich* [ç]
  - Buchstabenkombination ng: *Fußgänger* [ŋ]

Im Folgenden sollen Beispiele zu einigen Lektionen aufgeführt werden<sup>2</sup>:

Lektion 1: In dieser Lektion wird die Intonation des deutschen Aussagesatzes und die der Ergänzungsfrage thematisiert werden. Eine visuelle Darstellung der deutschen und der ungarischen Satzintonationsmuster scheint angebracht:

	Ung.	Dt.
Aussagesatz:	A nevem Thomas. ↘	Ich heiÙe Thomas. ↘
Ergänzungsfrage:	Hogy hívna? ↘	Wie heiÙt Du? ↘

Auf einen sehr wichtigen Unterschied zwischen dem Deutschen und Ungarischen soll auf jeden Fall hingewiesen werden: In der deutschen Ergänzungsfrage wird das Fragewort nicht betont. Den Satzakzent trägt statt dessen das Verb (Dietz/Tronka 2000: 45).

Als Übung zur Intonation kann ein Dialog im Arbeitsbuch erscheinen, der auf der Kassette vorgelesen wird. Die Lerner müssen die Intonation markieren und dann nachsprechen. Eine erleichternde Zwischenstufe kann sein, dass die Lerner die Sätze zuerst nicht aussprechen, sondern mit der Kassette mitsummen.

- Ich heiÙe Michael. ↘ Wie heiÙt Du?
- Ich heiÙe Péter.
- Woher kommst Du?
- Ich komme aus Ungarn.

Ein wichtiges Thema im Deutschen ist der Wortakzent. Die Lerner müssen sich an den Klang der Wörter gewöhnen, da – im Gegensatz zum Ungarischen – nicht nur die 1. Silbe, sondern jede beliebige Silbe betont werden kann. Deshalb müssen deutsche Akzentmuster am Wortmaterial der Lektion 1 geübt werden. Körperbewegungen, z.B. Klopfen bei jeder Silbe und ein stärkeres Klopfzeichen bei der betonten Silbe kann dabei helfen. Hier spielt die richtige Aussprache der Laute noch keine Rolle, wichtig ist, dass der Rhythmus der Wörter erfasst wird:

Thomas, heiÙe, Entschuldigung, Ungarn, GoethestraÙe, woher, Garage, Cafe, sofort usw.

<sup>2</sup> Dem vorliegenden Text liegt meine Diplomarbeit zugrunde, die aus Umfangsgründen gekürzt werden musste. Deshalb können hier nicht zu allen Lektionen Beispiele aufgeführt werden.

Als 2. Übung können Wörter vom Lehrer vorgelesen oder von Kassette abgespielt werden. Die Lerner haben die Aufgabe, die Akzentstelle zu markieren, beim zweiten Zuhören den Rhythmus mitzuklopfen und dann nachzusprechen.

Als letzter Punkt in dieser Lektion wird das Schwa eingeführt, da es bereits hier bei der Verbkonjugation erscheint, und auch in den nächsten Kapiteln viele Wörter mit diesem Laut gelernt werden.

[ə] — Leute

Bei der Aneignung der Artikulation des Schwa kann es helfen, wenn wir von der Tatsache ausgehen, dass dieser Laut auch im Ungarischen artikuliert wird, wenn man einen Konsonanten isoliert ausspricht, z.B.: t [tə], m [mə], b [bə], n [nə], usw. (vgl. Pilarský 1996: 45). Aus diesen Lauten können dann Wörter, die ein Schwa enthalten, abgeleitet werden, z.B. ich wohne, ich heiße, Leute, bitte, kommen.

Mit Klopfen kann das Gefühl verstärkt werden, dass die Silbe, die ein Schwa enthält, nicht betont wird. Als Regel kann man gleich festhalten: Das Schwa wird bei Schreibung <e> gesprochen, wenn der Vokal nicht betont wird. Als Übung kann eine Hörübung vorgeschlagen werden, in der die Lerner markieren müssen, wo sie ein Schwa hören:

suchen, genau, bitte, kostet, heißen, Leute, wohne

Die Regel zum Schwa-Ausfall braucht hier m.E. noch nicht explizit behandelt zu werden. Es reicht, wenn in der Vokabelliste ab jetzt die Stellen markiert werden, wo ein Schwa gesprochen wird oder ausfällt, z.B. genau [ə], heißen [ə], Guten [ə] Morgen [ə]

Wichtig ist, dass man auf das Vorkommen des Schwa bei der Verbkonjugation hinweist: wohne [ə] – wohnen [ə]

Lektion 2: In dieser Lektion behandelt das Lehrwerk das deutsche Alphabet. Ich halte es für richtig, wenn das Alphabet zusammen mit den Transkriptionszeichen abgebildet wäre. Die Lerner kennen die IPA-Zeichen zwar noch nicht, es dürfte ihnen jedoch an diesem Punkt m.E. reichen zu wissen, dass der Doppelpunkt [:] einen langen Vokal markiert und dass folgende Buchstaben im Deutschen anders als im Ungarischen heißen: j, v, y, z, ß

A a [a:]	F f [ɛf]	K k [ka:]	P p [pe:]	U u [u:]	Z z [tset]
B b [be:]	G g [ge:]	L l [ɛl]	Q q [ku:]	V v [fö]	ß [ɛstset]
C c [ce:]	H h [ha:]	M m [ɛm]	R r [ɛr]	W w [ve:]	Ä [ɛ:]
D d [de:]	I i [i:]	N n [ɛn]	S s [ɛs]	X x [iks]	Ö [ø:]

E e [e:]	J j [jot]	O o [o:]	T t [te:]	Y y [ypsilon]	Ü [y:]
----------	-----------	----------	-----------	---------------	--------

Als 2. Punkt in dieser Lektion soll auf die Aussprache der Numeralien aufmerksam gemacht werden: einundzwanzig [ç], fünfzig [ç]. Obwohl der Ich-Laut noch nicht behandelt wurde (s. Lektion 4), dürfte das hier keine Probleme bereiten, da ungarische Deutschlerner erfahrungsgemäß keine großen Schwierigkeiten mit dem Ich-Laut haben.

Aus dem Titel der Lektion 2 folgt der dritte zu behandelnde Punkt in diesem Kapitel: die Intonation der Rückfrage. Obwohl sie nur einmal vorkommt, sollte man die Aufmerksamkeit auf sie lenken:

Wie bitte? ↗

Ein wichtiges Thema ist der Satzakzent: Das Akzentwort – das Wort, das die kommunikativ wichtige, neue Information beinhaltet (vgl. Dietz/Tronka 2000: 43) – wird lauter gesprochen, z.B. (der Satzakzent wird mit Fettdruck markiert).

Ich heiÙe Müller. Es freut mich. Das ist eine Kamera.

In der Übung zum Satzakzent kann der Dialog und der Text auf Seite 14 vom Lehrer vorgelesen werden, die Lerner haben die Aufgabe, zu entscheiden, welche Information im jeweiligen Satz wichtig ist, was also den Satzakzent trägt. Anschließend sollen sie nachsprechen. Zu diesem Punkt gehört auch der Satzakzent der Negationssätze, die im Lehrbuch als neuer grammatischer Lehrstoff dargestellt werden. Man sollte darauf hinweisen, dass das Negationswort *nein* im Deutschen betont wird, während das Wort *nicht* meist unbetont bleibt, im Gegensatz zum Ungarischen, wo die Negationswörter *nem* und *ne* fast immer betont werden (vgl. Dietz/Tronka 2000: 46):

Deutsch: Nein, ich komme aus Wien. Peter kommt nicht. Nicht die Lampe ist billig, sondern...

Ungarisch: Péter nem jön. Nem a lámpa olcsó, hanem...

Wie bereits erwähnt, soll es in jeder Lektion Übungen zum Wortakzent geben, besonders für die Wörter, die auch im Ungarischen vorkommen, allerdings mit anderer Akzentuierung:

fantastisch, modern, Kassette, Telefon

Die Übung verläuft nach dem gleichen Prinzip, das bei Lektion 1 beschrieben wurde.

Lektion 6: In dieser Lektion werden grammatische Phänomene aufgegriffen, zu denen unter phonetischem Aspekt einige Informationen hinzugefügt werden müssen:

Verben mit Stammvokalwechsel, bei dem vor allem die Schreibung des Verbs *sehen* in 3. Person Singular mit *ie* wichtig ist. Auf Grund dessen und der bis jetzt bekannten Wörter mit *ie* können die Lerner selbst ermitteln, dass bei dieser Buchstabenkombination ein langes i [i:] gesprochen werden muss: sieht, viel, geschieden, wie, buchstabieren (Ausnahme: Familie).

Einen zweiten Punkt stellen Verben mit trennbarem Präfix dar: Das ist ein Thema, bei dem der Berührungspunkt zwischen Grammatik und Phonetik nicht vernachlässigt werden darf. Das Buch weist aber überhaupt nicht darauf hin, dass die trennbaren Präfixe betont werden. Die Unterscheidung zwischen trennbaren und untrennbaren Präfixen erfolgt erst in Lektion 18, bei der Darstellung des Perfekts, allerdings gibt es auch dort keinen Hinweis auf die Betonung dieser Präfixe. Aus diesem Grund hielte ich es für sinnvoll, wenn hier auch die untrennbaren Präfixe erwähnt würden, die die Lerner schon kennen.

Der Lehrer soll Wörter mit trennbaren und untrennbaren Präfixen vorlesen, die Lerner markieren die Akzentstelle und dann sprechen sie nach: abholen, fernsehen, geschieden, verheiratet, vorstellen, bekommen, Entschuldigung, ergänzen, besuchen.

Auch beim Vorlesen der Sätze in Übung 5 und 7 (Arbeitsbuch, S. 39.) sollte auf die Betonung der Verben geachtet werden.

In Lektion 1 haben wir schon das Schwa behandelt, und auch eine Regel zum Gebrauch formuliert: Es kommt bei Schreibung *e* in unbetonter Position vor. Diese Regel soll wiederholt und mit dem Thema der Präfixe verknüpft werden: Da die Präfixe *be-* und *ge-* nie betont werden, werden sie auch mit einem Schwa ausgesprochen.

Beim Wort *Uhr* sollen die Lerner darauf aufmerksam gemacht werden, dass dieses Wort im Singular mit vokalischem r, im Plural jedoch mit einem konsonantischen r ausgesprochen wird: e Uhr [ʊ], e Uhren [r]. Ebenso: r Ingenieur [ʊ], e Ingenieure [r].

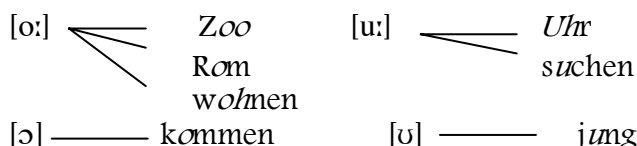
In dieser Lektion gibt es außerdem einige Fremdwörter, die nicht mit ihrem Wortakzent, sondern mit ihrer besonderen Aussprache auffallen: joggen, Restaurant.

Lektion 9: Im Arbeitsbuch werden als grammatisches Thema die koordinierenden Konjunktionen dargestellt. Es ist wichtig zu wis-



sen, dass sie nicht betont werden (akzentuierte Wörter sind fettgedruckt) (vgl. Pilarský 1996: 107):  
Peter geht ins Kino oder er bleibt zu Hause.

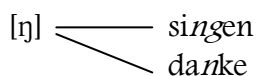
In der Darstellung der Vokale kommen wir zu den *o*- und *u*-Vokalen:



Die Übung zur Schreibung des *o*- und *u*-Vokals bleibt die selbe (die Lerner haben die Aufgabe, bereits gelernte Wörter mit der richtigen Schrift zu ergänzen):

w\_\_nen, Zo\_\_, k\_\_sten, \_\_nser, Telef\_\_n, gr\_\_ß, o\_\_ne, sch\_\_n, n\_\_r,  
C\_\_la, m\_\_ss, Matr\_\_se, B\_\_ch.

Übung zum Wortakzent: Gemüüse, Kartoffel, Kiwi, Moment, Spezialität,  
Zitrone, zufrieden



In der Darstellung sind wir beim letzten neuen Laut angekommen, den wir in die Liste unter 3.5.1. aufgenommen haben: dem velaren Nasal [ŋ]. Der Laut ist auch im Ungarischen existent, und zwar als “positionelle Variante vor den velaren Konsonanten [k] und [g]“ (Pilarský 1996: 89). Im Deutschen wird dieser Laut bei Schreibung <ng> und <nk> vor den velaren Konsonanten realisiert, genau wie im Ungarischen. Der Unterschied ist, dass in deutschen Wörtern bei Schreibung *ng* nur dieser Laut artikuliert wird, ohne das darauffolgende *g*.

Dieser Laut unterscheidet sich von den bisher gelernten Lauten (v.a. vom Schwa und vokalischen *r*) in mehreren Punkten: Ein Unterschied ist, dass ungarische Deutschlerner erfahrungsgemäß größere Probleme damit haben, die Buchstaben-kombination <ng> ohne das <g> auszusprechen, als mit der Aneignung der beiden genannten Laute. Ein zweiter Unterschied ist, dass dieser Laut (und seine schriftliche Form <ng>) unter lexikalischem Aspekt zwar relativ frequent ist, aber keine bedeutungsunterscheidende Rolle hat und aus grammatischer Sicht im Gegensatz zu den erwähnten zwei Lauten weniger relevant ist, er spielt z.B. in der Wortbildung eine geringere Rolle (vgl. Dietz/Tronka 2000: 170ff.).

Deshalb bin ich der Meinung, dass dieser Laut wegen seiner Akzentträchtigkeit in der Darstellung der deutschen Laute zwar erscheinen soll, die Entscheidung aber, ihn zu behandeln oder nicht, dem Lehrer überlassen werden soll.

Der Laut kann anhand ungarischer und deutscher Beispiele abgeleitet werden: *hangár* – Hunger, *inger* – Finger

Die Lerner müssen zunächst den Unterschied hören, d.h. dass in den deutschen Wörtern kein *g* gesprochen wird. Dann können sie versuchen, die Wörter zu artikulieren, indem sie die 1. Silbe lange aushalten und dann kein *g*, sondern gleich den velaren Nasal realisieren (vgl. Dietz/Tronka 2000: 171).

Als Übungsmaterial eignen sich folgende Wörter: Entschuldigung, lange, Drilling, Finger, anfangen, Einladung, Vorhang, Ring.

Es gibt jedoch einige Wörter, wo die Buchstaben *ng* als [ŋ] artikuliert werden (Fremdwörter und an der Silbengrenze), auf die man hinweisen sollte: Ungarn, angenehm, Angebot.

Lektion 13: In dieser Lektion findet eine zusammenfassende Darstellung der zusammengesetzten Sätze statt. In den dazu gehörenden Übungen 6a, 7 und 9 (Arbeitsbuch S. 105) kann die in Lektion 3 bereits gelernte Intonation geübt werden:

—————→  
Ein Fahrgast sagt mir, dass ich auf der Brücke aussteigen kann. ↘

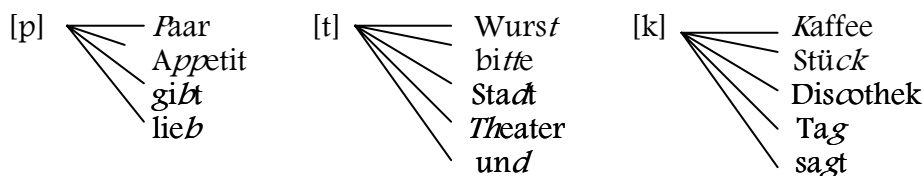
Ebenso als Wiederholung der Intonation können die Übungen 3, 6a, 8 und 13 dienen, wo Fragesätze vorkommen.

Das Hauptthema des Kapitels ist der Imperativ. Aufforderungssätze kamen bereits in Lektion 10 vor, und ich halte es für sinnvoll, dass sie unter dem Aspekt der Intonation bereits dort behandelt werden. Die Übungen können also auch hier als Wiederholung eingesetzt werden:

Öffne das Fenster! ↘ Rauche nicht! ↘

In der Darstellung der deutschen Laute sind jetzt die Konsonanten an der Reihe, wir beginnen mit den Verschlusslauten *b, d, g, p, t, k*.

[b] ← haben Hobby      [d] ← drei addieren      [g] ← gut joggen



Die Übung zu den Konsonanten ist der zu den Vokalen ähnlich: Die Lerner haben die Aufgabe, bereits gelernte Wörter in der richtigen Schreibweise zu ergänzen und dann die Wörter aussprechen:

stün\_\_lich, lie\_\_, Stre\_\_er, geschie\_\_en, sa\_\_en, sa\_\_t, Le\_\_en, \_\_ost,  
 heira\_\_en, Kun\_\_e, fin\_\_en, Hem\_\_, Hem\_\_en, elegan\_\_, \_\_ragen,  
 \_\_üche, Rü\_\_ken, \_\_lut.

In dieser Lektion sind aus der Sicht der Aussprache die Namen der Monate wichtig und gut einsetzbar: Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember.

Wörter, deren Akzentuierung besonderer Aufmerksamkeit bedarf, sind: Kuchen, Zigarette, Schüler, Terrasse, Mathematiker, Diät, Abitur.

Lektion 18: [j] — ja [r] — hören  
 — Rhythmus

Die Darstellung des Lautes bzw. des Buchstaben <j> mag auf den ersten Blick überflüssig sein, da es eine Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen Laut und Buchstaben gibt. Ein wichtiger Hinweis ist jedoch, dass der Buchstabe j in Fremdwörtern auch als [dʒ] ausgesprochen werden kann, z.B. joggen.

Das Thema der Lektion ist das Perfekt. Die Schüler sollen sich vergegenwärtigen, was sie über das Präfix *ge-* gelernt haben: es wird nie betont und demzufolge mit einem Schwa gesprochen. Ebenso kommt ein Schwa in der Perfektform der unregelmäßigen Verben vor, das in den bereits gelernten Fällen ausfällt.

Das soll an Verben in Perfekt geübt werden: gebräucht, getrünken, empfunden, angekommen, eingenommen, angemeldet, gewusst, vergangen.

In der Wortliste gibt es ein Wort, auf dessen Aussprache die Lerner aufmerksam gemacht werden müssen: der Buchstabe *t* wird im Wort *Rezeption* als [ts] ausgesprochen, genauso, wie es im Wortbildungssuffix *-tion* im Allgemeinen ist.

Nach der 21. Lektion soll eine Tabelle stehen, in dem alle behandelten Laute und die dazu gehörigen Buchstaben dargestellt werden. Außer-

dem werden auch Lautkombinationen in die Liste aufgenommen, die nicht detailliert behandelt wurden. Diese Tabelle dient als eine Zusammenfassung, in der die Lerner im Zweifelsfall nachschlagen können. In der Darstellung sollen auch einige diakritischen Zeichen erscheinen, damit die Lerner zum Lehrwerk zurückgreifen können, wenn sie mit diesen Zeichen z.B. in einem Aussprachewörterbuch konfrontiert werden.

IPA-Zeichen	Schrift	deutsches Beispiel	ung. Beispiel	IPA-Zeichen	Schrift	deutsches Beispiel	ung. Beispiel
[a:]	a	Abend	bán	[a]	a	Halle	---
	ah	Zahn					
	aa	Staat					
[e:]	e	lesen	szép	[ɛ]	e	erst	kell
	eh	sehr			ä	ergänzen	
	ee	Tee					
[ɛ:]	ä	Mädchen	---				
	äh	erzählen					
[i:]	ie	sie	segít	[ɪ]	i	immer	igen
	ih	ihr					
	i	Liter					
[o:]	o	Rom	jó	[ɔ]	o	kommen	most
	oo	Zoo					
	oh	wohnen					
[u:]	u	suchen	új	[ʊ]	u	jung	lyuk
	uh	Uhr					
[ø:]	ö	hören	kö	[œ]	ö	zwölf	könny
	öh	Söhne					
[y:]	ü	Zürich	müsor	[ʏ]	ü	fünf	ügyes
	üh	fühlen			y	Idyll	
	y	Typ					
				[ae]	ei	ein	
					ai	Mai	
					ay	Mayer	
					ey	Meyer	
				[ao]	au	Haus	
				[ɔø]	eu	neu	
					äu	Häuser	
				[ə]	e	bitte	
				[ɐ]	er-	erzählen	
					-er	Lehrer	
					r	gar	
					rr	Herr	

IPA-Zeichen	deutsche Schrift	deutsches Beispiel	ung. Beispiel	IPA-Zeichen	deutsche Schrift	deutsches Beispiel	ung. Beispiel
[p]	p	Paar	Péter	[b]	b	haben	bólint
	pp	Appetit			bb	Hobby	
	-b-	gibt					
	-b	lieb					
[t]	t	Wurst	toll	[d]	d	drei	drága
	tt	bitte			dd	addieren	
	dt	Stadt					
	th	Theater					
	-d	und					
[k]	k	Kaffee	kis	[g]	g	gut	gép
	ck	Stück			gg	joggen	
	c	Discothek					
	-g	Tag					
	-g-	sagt					
[f]	f	frei	finom	[v]	w	Wort	vaj
	ff	Kaffee			v	Vase	
	ph	Phantasie					
	v	vier					
	-v	aktiv					
[s]	-s	Haus	szép	[z]	s	sie	zaj
	ss	Cassette					
	ß	heißen					
[ʃ]	sch	Schule	sejt	[ʒ]	g	Genie	zsír
	st	Straße			j	Jongleur	
	sp	Sprache					
	ch	Chef					
[ç]	ch	Pech	lökj	[j]	j	ja	jó
	-ig	zwanzig					
[x]	u+ch	suchen	potroh				
	a+ch	lachen					
	o+ch	doch					
	au+ch	auch					
				[r]	r	hören	rossz
					rh	Rhythmus	
				[m]	m	Monat	ma
					mm	immer	
				[n]	n	Name	nem

					nn	wann	
				[ŋ]	ng	singen	engem
					n(k)	danke	
				[l]	l	lesen	lát
					ll	wollen	
[h]	h	Haus	ház				

In der Tabelle werden bei den kurzen Vokalen auch ungarische Beispiele genannt, obwohl diese kurzen ungespannten Vokale im Ungarischen nicht existieren. Da wir aber auf die Thematisierung der Gespanntheit verzichtet haben und die deutschen und ungarischen kurzen Vokale als identisch dargestellt haben, halte ich es für wichtig, dass auch hier ungarische Beispielwörter erscheinen.

## 5 Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht darzustellen, welche Beziehungen zwischen Fremdsprachenunterricht und Phonetik bestehen. Zum Abschluss unserer Ausführungen möchten wir die gestellten Fragen zusammenfassend beantworten.

Ein Ziel der Arbeit war eine umfassende Darstellung des Stellenwerts der Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Wir haben gesehen, dass ihre Einschätzung sich in den letzten Jahrzehnten in eine positive Richtung entwickelt hat, und sie beginnt, die ihr gebührende Position im Unterricht einzunehmen.

Wir wollten wissen, ob sich Phonetik als Wissenschaft sich für den Schulunterricht adaptieren lässt. Wir haben gesehen, dass Phonetik zu einem organischen Teil des Unterrichts werden kann und mehrere Bereiche und Aspekte der Phonetik in der Sprachstunde zum Einsatz kommen könnten.

Im Weiteren haben wir gesehen, dass man bei der Vermittlung phonetischer Kenntnisse mit Schwierigkeiten rechnen muss. Diese Schwierigkeiten haben sich im Kapitel 4, wo wir untersuchen wollten, ob und wie sich die Erkenntnisse aus der Darstellung dieser Schwierigkeiten in die Praxis umsetzen lassen, z.T. auch gezeigt. Sie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Integration phonetischen Lehrstoffes wurde wegen der bereits feststehenden Struktur des Lehrbuches problematisch. Erschwert wurde diese Aufgabe v.a. durch die – nach meiner Meinung vorhandene und erkennbare – Inkonsequenz im Aufbau des Lehrwerkes, in

dem Lehrbereiche in manchen Fällen erst später behandelt werden als sie zum ersten Mal im Buch vorkommen.

- Aus dem Aufbau des Lehrbuches folgt, dass Phonetik nur in den ersten Lektionen besonders intensiv behandelt werden kann, später muss die Menge des Lehrstoffes reduziert werden. Das ist nicht unbedingt ein Problem, da die frequentesten Phänomene auf jeden Fall am Anfang erörtert werden mussten, damit sich schwerwiegende Fehler nicht verfestigen können. Eine gleichmäßige Verteilung des Stoffes wäre aber sicherlich vorteilhafter gewesen.

Als angemessenes Übungsmaterial haben sich die Texte und viele Übungen im Arbeitsbuch erwiesen. Das gilt auch für den Wortschatz des Buches, in dem relativ viele Vokabeln mit den zu behandelnden Phänomenen vorkamen.

Über die Menge des Lehrstoffes, die wir als phonetisches Minimum angenommen haben, ist zu sagen, dass sie in einem Lehrwerk wie das *START!* nach meiner Meinung ohne größere Probleme unterzubringen ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Ich bin der Überzeugung, dass es einen Versuch wert wäre, Phonetik in ein Lehrwerk zu integrieren, und so dazu beizutragen, dass Phonetik ihre Stiefkindrolle im Fremdsprachenunterricht verlieren kann.

## Literatur

- Dieling, H. (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin–München: Langenscheidt KG.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (1995): *Phonetik lehren und lernen. Erprobungsfassung 2/95*. München: Goethe–Institut.
- Dietz, G. & Tronka, K. (2000): *Praktische Phonetik. Erprobungsfassung 3/2000*. Universität Debrecen – Institut für Germanistik.
- Grotjahn, R. (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch–methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(1), 1998, S. 3–83.
- Maros, J. & Szitnyainé Gottlieb, É. (1994): *START! NÉMET 1. Lehrbuch und Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.



- Müller, M. u.a. (1996): *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch und Arbeitsbuch 1*. Berlin–München: Langenscheidt KG.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. 5. Aufl. Kassel: Universität Gesamthochschule.
- Pilarský, J. (1996): *Deutsche Phonetik. Ein praktischer Abriß mit Elementen deutsch-ungarischer Kontrastivität*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Könyvkiadó.
- Rausch, R. & Rausch, I. (1993): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin–München–Leipzig: Langenscheidt–Verlag Enzyklopädie.