

Phonetik in der universitären Fremdsprachenausbildung

Notwendigkeit oder Luxus?

Wolf-Dieter Krause | Potsdam D

A l'heure actuelle, la composante phonético-phonologique n'a toujours pas trouvé la place qui lui convient ni dans l'enseignement des langues étrangères en général ni dans la formation universitaire des futurs enseignants d'allemand langue étrangère, qu'ils soient de langue maternelle allemande ou non. Tel est le constat dont part Krause dans son article, tout en admettant les indéniables progrès qui ont été obtenus depuis quelque temps. Se référant à la pratique de l'*Institut de germanistique* de l'Université de Potsdam, il montre quelles sont les possibilités pour améliorer aussi bien les connaissances théoriques que le savoir-faire pratique des apprenants. A l'exemple du rythme, qui peut être très différent d'une langue à l'autre, il illustre le rôle que jouent les catégories prosodiques dans l'acquisition d'une langue étrangère; à l'aide des diverses formes du pluriel en allemand, il démontre le lien étroit qui existe entre phonétique/phonologie et grammaire. Par ailleurs, Krause rappelle à travers tout son texte combien la perspective contrastive est utile, voire nécessaire. Le recours à la phonétique contrastive non seulement suscite l'intérêt des étudiants mais les aide à mieux percevoir des différences pour, en fin de compte, mieux les réaliser.

1. Einführung

Eigentlich sollte die als Thema des Aufsatzes gewählte Frage eine rein rhetorische sein, da über die Relevanz der Arbeit an Aussprache und Prosodie nach dem, was man als eine „phonetische Wende“ beim institutionellen Fremdsprachenlehren und -lernen bezeichnet hat (vgl. Hinkel, 2000: 245), keine Zweifel mehr bestehen dürften. Ganz so einfach ist es aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt doch noch nicht, da es trotz unbestrittener Fortschritte immer noch einen ganzen Katalog von Problemen, Hindernissen und auch Unklarheiten bzw. Unsicherheiten bei Lehrenden und Lernenden gibt. Zunächst einmal ist aber zu konstatieren, dass in den letzten 20 Jahren eine ganze Reihe wichtiger Grundlagenarbeiten auf diesem Gebiet geleistet worden ist. Exemplarisch seien die Arbeiten von Rausch & Rausch (1992) sowie von Helga Dieling und Ursula Hirschfeld (vor allem die fundierte Einführung „Phonetik lehren und lernen“ im Rahmen des Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdspra-

che“ aus dem Jahre 2000) genannt. Auch bei den DaF-Lehrwerken, die die einschlägigen Verlage regelmäßig herausbringen, ist in letzter Zeit wieder die Tendenz zu beobachten, verstärkt Erklärungen zur Aussprache und entsprechende Übungen einzubauen, etwas, was in den Lehrbüchern der 80er und 90er Jahre kaum der Fall war (vgl. dazu den Beitrag von Niebisch sowie die Einschätzung der Situation von Hirschfeld in diesem Heft).

Bei den folgenden Überlegungen sollen Beobachtungen aus der Arbeit an phonetisch-phonologischen Fragen innerhalb der Ausbildung von DaF-Spezialisten und ausländischen Germanistikstudenten an der Universität Potsdam stehen. Dabei geht es nicht um eine systematische Beschreibung der Ausbildungsinhalte oder eine vollständige Auflistung aller linguistischen und didaktisch-methodischen Fragen und Probleme (was hier auf wenigen Seiten auch gar nicht zu leisten wäre), sondern um eine punktuelle Betrachtung weniger theoretischer Aspekte, die pars pro toto die Relevanz und Komplexität der Vermittlung phonetisch-phonologischen Wissens und Könnens bei den Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern in der Ausbildung demonstrieren sollen.

2. Phonetik/Phonologie in der universitären Ausbildung

Trotz der genannten verbesserten wissenschaftlichen Basis und trotz der Bemühungen der Lehrbuchautoren bleibt die Behandlung phonetisch-phonologischer Fragestellungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und der Einsatz von Ausspracheübungen im Unterricht immer noch ein gewisser Schwachpunkt. Besonders deutlich wird das, wenn man ausländische Germanistikstudentinnen und -studenten befragt, die in der überwiegenden Mehrzahl bestätigen,

dass solche Fragestellungen in ihrer Ausbildung weder unter theoretischem noch unter praktischem Aspekt eine Rolle spielen. Eine Ausnahme bilden dabei eigentlich nur Studierende aus osteuropäischen Ländern wie Polen, Bulgarien, teilweise auch aus Russland, wo die Ausspracheschulung immer noch einen gewissen Stellenwert hat. Gerade Studierende, die über das ERASMUS-Programm der EU nach Potsdam kommen und an ihren Heimatuniversitäten nur ein mangelndes Angebot an Phonetikkursen vorfinden, nehmen hier äußerst gern die korrektiven Kurse wahr, die speziell auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet sind. Diese sind als Seminare konzipiert, die auf der Basis theoretischer Unterweisungen Übungsphasen zu Aussprache und Prosodie enthalten. Aber auch die künftigen Spezialisten für Deutsch als Fremdsprache bzw. Germanisten finden regelmäßig Angebote zu entsprechenden Seminaren aus linguistischer – auch kontrastiv-linguistischer – und didaktisch-methodischer Sicht, sowohl in Aufbaumodulen des Bachelorstudiums als auch in Erweiterungsmodulen des Masterstudiums. Bezüglich der kontrastiven Phonetik sei in diesem Zusammenhang vor allem auf die ältere, aber lesenswerte Arbeit von Ternes (1976) zum Hörverstehen, auf den Band von Dieling (1992) und die On-Line-Plattform „Phonetik international“ verwiesen.

Befragt man die ausländischen Germanistikstudenten nach den konkreten Motiven für ihr Interesse an den Kursen, so antworten sie zumeist spontan, sie wollten so deutsch sprechen, dass die Muttersprachler sie gut verstehen. Die Lerner erkennen also ganz intuitiv die eminent wichtige Rolle einer guten Aussprache im weitesten Sinne für eine erfolgreiche Kommunikation. Oft werden flankierend psychologische Motive genannt, z.B. dass man nicht „auffallen“ wolle. Nach einigem Nachdenken kommt noch das Moment des Verstehens dazu, d.h. dass eine gutes phonetisches und

phonematisches Hören auch eine wichtige Voraussetzung für gelungene sprachliche Interaktion ist. Zudem merken sie recht schnell, dass bei ihren eigenen mündlichen Produktionen viele Abweichungen von der ziel-sprachlichen Norm durch die falsche Wahrnehmung von Lauten in dieser Sprache bedingt sind. Denn bekanntlich kommt Hören vor Sprechen, wobei die Interferenz der Muttersprache, um einen metaphorischen Ausdruck eines der Begründer der Phonologie, Nikolaj Trubetzkoi (1939: 47), zu gebrauchen, wie ein Sieb ist, durch das die Laute der fremden Sprache fließen – was nicht vertraut ist, fällt einfach durchs Sieb (vgl. dazu auch das auditive Modell lautlicher Interferenz von Ternes, 1976). Wenn man die Erwartungshaltungen der Lernenden anspricht, so träumen sie natürlich vom Ideal des muttersprachlichen Sprechers, können aber realistischerweise einschätzen, dass die Verbesserung der Aussprache und der Prosodie ein höchst übungs- und damit zeitintensiver Prozess ist, der unter den Möglichkeiten des Unterrichts nur zu begrenzten Resultaten führen kann und sich zunächst am Kriterium der Verständlichkeit der Rede orientiert. Für die künftigen Fremdsprachenlehrer spielt natürlich auch der Aspekt der Vorbildwirkung eine wesentliche Rolle.

Befragt man die deutschen Studierenden, warum sie Kurse zur Phonetik/Phonologie aus der Perspektive Deutsch als Fremdsprache belegen, so kommt bei ihnen immer wieder die Unsicherheit zum Ausdruck, ihre unbestreitbare phonetische Kompetenz in der Muttersprache theoretisch begründen und untermauern zu können, d.h. sie tun etwas richtig, wissen aber nicht warum. Ohne theoretische Basis, ohne eine Metaebene, haben sie keine Instrumente, um bei Nichtmuttersprachlern Fehler kompetent zu analysieren und evtl. zu beheben. Hinzu kommt, dass sie gerade das phonetisch-phonologische Subsystem der Sprache als ein sehr komplexes, schwierig zu überblickendes Phäno-

men erleben. Das wird noch dadurch verstärkt, dass in den Grundkursen zur deutschen Sprache der Gegenwart für Germanisten das Teilgebiet Phonetik/Phonologie oft stiefmütterlich oder im schlimmsten Fall gar nicht behandelt wird, weil auch bei den Lehrenden gelegentlich Unsicherheiten oder Zurückhaltung wegen der Komplexität der Materie existieren. Es sei noch erwähnt, dass in Potsdam beide Arten von Kursen, d.h. die korrektiven Kurse für Ausländer und die Phonetikseminare zusammengeführt werden: Die deutschen Studierenden haben die Möglichkeit, in den Kursen der ERASMUS-Studenten zu hospitieren, gelegentlich selbst eine Unterrichtsphase zu leiten bzw. aktiv am Übungsgeschehen als korrigierende und helfende Kraft in der Gruppenarbeit teilzunehmen.

Die Probleme, die den Phonetikunterricht bzw. die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern prägen, lassen sich aus den oben geschilderten Erfahrungsberichten mit in- und ausländischen Studierenden schnell zusammenfassen und entsprechen in vielem dem, was bereits Hirschfeld (1995) und Hinkel (2000) an Hindernissen für eine erfolgreiche Integration der Phonetik in den Sprachunterricht und die Ausbildung von Sprachlehrern aufgeführt haben. Das ist auf der Seite der Lerner vor allem die starke Interferenz, die die Muttersprache ausübt. Die Fehler und Probleme in der Aussprache bei den Lernern einer fremden Sprache wären sicher aus heutiger Sicht das stärkste Argument für eine Kontrastivitätshypothese. Während die starke Variante dieser Hypothese für die Bereiche der Grammatik und der Lexik als weitgehend widerlegt gilt, da nachgewiesenermaßen andere Variablen als die Ausgangssprache für die Fehler und Irrtümer verantwortlich bzw. mitverantwortlich sind, so sind es bei der Aussprache und Prosodie vor

allein die muttersprachlichen Gewohnheiten und Stereotype, die den Lernprozess ungemein erschweren. Wir hatten oben bereits auf die unterschiedlichen Hörgewohnheiten hingewiesen; das Gleiche gilt aber auch für die Artikulation, weil wir es hier mit unbewusst und automatisch ablaufenden Sprechbewegungen zu tun haben (vgl. Hirschfeld, 1995: 8 und Hirschfeld & Dieling, 2000: 17), also mit Stereotypen, die nur mit viel Üben aufgebrochen werden können. Diese zeitintensive Arbeit wird dann auch zu einem der Hauptargumente gegen einen systematischen Phonetikunterricht, weil unter den Bedingungen des institutionellen Fremdsprachenlernens dafür schlicht und einfach keine Zeit bleibe, ein Akzent sowieso nicht zu vermeiden sei und man die Zeit, die man dafür aufwendet, lieber für das Lernen einer zusätzlichen Fremdsprache nutzen solle, wie einmal ein Kollege drastisch formulierte. Man kann hier nur die Worte von Hinkel (2000: 246) wiederholen, der angesichts solcher Argumente sarkastisch formulierte, dass manche so täten, als ob es bei der phonetischen Korrektheit einfach nur um schönes Sprechen – also einen Luxus – und nicht um verständliches Sprechen – also eine Notwendigkeit für erfolgreiches Kommunizieren – ginge. (Vgl. in diesem Zusammenhang auch die didaktische Beilage, in der gerade jüngere Schüler so früh wie möglich an die Bedeutung einer korrekten und damit verständlichen Aussprache herangeführt werden sollen. Auf einem fortgeschritteneren Niveau nimmt Chudoba in diesem Heft die Argumentation auf.)

3. Segmentales und Prosodisches

Im Folgenden wollen wir uns auf zwei Punkte beschränken, mit denen die These von der Notwendigkeit der phonetisch-phonologischen Unterweisung und des zielgerichteten Übens von Aussprache und Intonation im Fremdsprachenlernen und –lernen exemplifiziert werden soll. Zunächst geht es um den wichtigen Zusammenhang zwischen segmentaler und suprasegmentaler Ebene, also um das Verhältnis zwischen der Artikulation einzelner Laute und der Prosodie (wobei wir uns aus Platzmangel auf das Problem des Rhythmus konzentrieren wollen) und um

einige Aspekte der Verbindung von Phonetik/Phonologie und Grammatik, die für Lernende, vor allem aber für Lehrende aufschlussreich sein können.

Intuitiv beginnen die meisten Lehrenden bei phonetischen Übungen damit, einzelne Laute in den Fokus zu rücken, die den Lernern notorische Schwierigkeiten bereiten. Einige davon betreffen so gut wie alle nichtmuttersprachlichen Sprecher, etwa die Differenzierung von langen (gespannten) und kurzen (ungespannten) Vokalen im Deutschen, andere wieder nur Sprecher bestimmter Ausgangssprachen wie die Aussprache der gerundeten Vorderzungenvokale oder bestimmter Konsonanten wie etwa die sog. Ich- und Ach-Laute. Dabei wird häufig vergessen, dass die segmentale Ebene, also die Ebene der einzelnen Laute, eng mit der prosodischen Ebene (in der strukturalistischen Tradition wird dafür auch der Begriff „suprasegmental“ verwendet) verbunden ist. Schon die Differenzierung der deutschen Vokale nach Länge & Kürze, die auf der segmentalen Ebene als bedeutungsdifferenzierendes und damit als phonemisches Merkmal gilt, hat einen suprasegmentalen Aspekt, weil Quantität ein prosodisches Merkmal ist, denn „Prosodie“ ist nach Bußmann (2002: 542) die Gesamtheit spezifischer sprachlicher Eigenschaften wie Akzent, Intonation, Quantität und Sprechpausen. Sie beziehen sich im Allgemeinen auf Einheiten, die größer sind als ein einzelnes Phonem. Zur Prosodie zählt auch die Untersuchung von Sprechtempo und Sprechrhythmus. Ähnliches wie bei der Quantität von Lauten/Phonemen im Deutschen gilt z.B. auch für den Tonhöhenverlauf bei den chinesischen Vokalen, der in seiner Opposition von vier verschiedenen Tonhöhen bei einem Vokal bis zu vier unterschiedlichen lexikalischen Bedeutungen führen kann. Es soll damit angedeutet werden, dass es nicht so einfach ist, zwischen beiden Ebenen strikt zu trennen, weil sie eng miteinander verbunden sind. Hinzu kommt, dass auch die einzelnen prosodischen Größen und Einheiten eng miteinander verwoben sind und aufeinander aufbauen. So sind Quantität, Tonhöhe und Intensität die phonetischen Grundlagen des Wortakzents, der wiederum die Basis für die Silbe ist, auf der dann der Satzaccent und der Rhythmus aufbauen, während die Intonation als der Tonhöhenverlauf über den Akzentsilben in der Äußerung die komplexeste prosodische Kategorie darstellt. All dies hat zu der Erkenntnis geführt, dass gerade im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht bei der Ausspracheschulung die prosodische Ebene im Vordergrund stehen sollte, weil sie zum einen größere Einheiten umfasst, die letztlich auch auf kommunikativ komplexe Größen wie Satz, aber vor allem Text und Gespräch rekurren. Zum anderen zeigen einschlägige Untersuchungen, dass theoretisches Wissen und angemessenes praktisches Können in prosodischer Hinsicht die Arbeit an den Einzellaute entscheidend erleichtern. Dieling/Hirschfeld (2000: 32) haben das mit der Formel „Intonation vor Artikulation“ auf den Punkt gebracht, wobei „Intonation“ stellvertretend für alle prosodischen Merkmale steht. Hinzu kommt noch eine weitere Erkenntnis: Abweichungen im prosodischen Bereich beeinflussen die Wahrnehmungsprozesse weit stärker als Fehler im segmentalen Bereich (vgl. Hirschfeld, 2003). Ständige Verstöße etwa gegen den Rhythmus der deutschen Sprache sind kommunikativ wesentlich problematischer und für die Akzeptanz des Kommunikationspartners aus psychologischer Sicht weitaus gravierender als Normabweichungen auf der Ebene der Einzellaute.

Ständige Verstöße [...] gegen den Rhythmus der deutschen Sprache sind kommunikativ wesentlich problematischer und für die Akzeptanz des Kommunikationspartners aus psychologischer Sicht weitaus gravierender als Normabweichungen auf der Ebene der Einzellaute.

Wir wollen deshalb etwas ausführlicher auf die Frage des Rhythmus eingehen, weil es gerade hier fundamentale Unterschiede zwischen der deutschen und anderen Sprachen gibt, die zwar in der Fachliteratur schon länger thematisiert werden, aber trotzdem vielen Lehrenden und Lernenden nicht bewusst sind. Deutsch gehört bezüglich des Rhythmus zur Gruppe der akzentzählenden Sprachen, denen die silbenzählenden gegenüberstehen. Während die rhythmische Gestaltung der Äußerungen bei den silbenzählenden Sprachen durch eine Isochronie aller Silben gekennzeichnet ist, haben wir es bei den akzentzählenden Sprachen mit einer Isochronie auf der Ebene der Akzente zu tun, d.h. im ersten Fall geht man davon aus, dass der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Silben gleich ist, im zweiten Fall, dass es einen relativ gleichen Abstand zwischen den betonten Silben gibt, womit der metrische Fuß zur konstitutiven Größe wird (vgl. dazu u.a. Kaltenbacher, 1998: 20f.). Zu den silbenzählenden Sprachen gehören z.B. alle romanischen Sprachen, aber auch Finnisch und Ungarisch sowie die sino-tibetanischen Sprachen wie etwa Chinesisch und Thai. Zu den akzentzählenden Sprachen zählen vor allem Englisch und Russisch und in gemäßigter Ausprägung Deutsch. Diese Differenzierung bezüglich des Rhythmus hat einige Konsequenzen bezüglich der Silbentypen und der Silbenstruktur in den betreffenden Sprachen. Zunächst einmal verfügen akzentzählende Sprachen über Silben mit Reduktionsvokalen, die silbenzählenden nicht. Für das Deutsche sind in dieser Hinsicht das Schwa¹ und das vokalische R² charakteristisch, ähnlich wie für das Englische, wo aber im Gegensatz zum Deutschen, in dem das Schwa und das vokalische R nur im Auslaut bzw. in Flexionsmorphemen auftauchen, auch Vollvokale reduziert werden können (vgl. Kaltenbacher, 1998: 28f.). Für das Russische ist die extreme qualitative Reduktion der A-, O- und E-Laute in vor- und nachtonigen Silben markant. Auch die

Silbenstruktur ist deutlich unterschiedlich. Die silbenzählenden Sprachen weisen i.d.R. eine einfache Struktur auf, d.h. es handelt sich um CV-Silben³ mit klaren Silbengrenzen, während die akzentzählenden Sprachen sehr komplexe Silben aufweisen können (zum Teil mit drei Konsonanten im Onset und drei bis vier Konsonanten in der Coda), wobei die Silbengrenzen auch variabel sind. Natürlich ist die Annahme einer Isochronie zwischen Silben bzw. Akzentgruppen in gewisser Weise eine idealisierte Konstruktion, die gerade bezüglich der Isochronie der Akzentgruppen eine Reihe ungeklärter Fragen aufwirft: „Eine grundlegende theoretische Schwäche nicht nur der phonetischen Arbeiten zu den Rhythmustypen besteht darin, dass nicht ausreichend geklärt ist, welches die Fixpunkte des akzentzählenden Rhythmus sind. So bleibt offen, ob neben dem Hauptakzent der Wörter auch Nebenakzente zu berücksichtigen sind – ein Vorgehen, das naheliegender oder gar zwingend erscheint, wenn man den Fuß als grundlegende Zeiteinheit der akzentzählenden Sprachen betrachtet“ (Kaltenbacher, 1998: 23).

Die theoretischen Probleme und Fragen, die mit der Isochronie-Hypothese zusammenhängen, haben zu berechtigten kritischen Einwänden gegenüber einer starken Variante dieser Hypothese geführt (vgl. auch Pompiño-Marschall, 1990). Und obwohl das Deutsche in diesem Kontext sicher keine „prototypische“ akzentzählende

Sprache ist (Kaltenbacher, 1998: 24), so spüren die Studierenden doch sehr schnell – wenn man sie mit entsprechenden Datenmaterial vertraut macht bzw. sich gegenseitig beobachten lässt –, dass es auf der prosodischen Ebene deutliche Unterschiede zwischen deutsch-muttersprachlichen Sprechern und Sprechern asiatischer, aber auch romanischer Sprachen gibt: Wer den Rhythmus der deutschen Rede gut trifft, dem wird trotz möglicher, durchaus auch prägnanter Fehler im segmentalen Bereich konzediert, dass seine mündlichen Texte „deutscher“ klingen als die eines anderen, der signifikant weniger Fehler bei den einzelnen Lautproduktionen macht. Die Konsequenz für die praktische Ausbildung, die in der neueren Literatur schon längst gezogen, für viele Studierende und damit praktisch Befasste aber durchaus noch neu ist, liegt auf der Hand: „Intonation vor Artikulation“.

4. Phonologie und Grammatik (Beispiel: die Pluralbildung der Substantive)

Für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, also für kognitive Lerner, spielt noch ein anderer Aspekt eine nicht unwesentliche Rolle, den wir anhand der Prosodie, aber nicht allein daran, deutlich machen können. Es geht dabei um die Verknüpfung der Erkenntnisse auf phonetisch-phonologischem Gebiet mit anderen Teilgebieten des sprachlichen Systems wie Grammatik, Lexik und Orthografie. Darauf weisen Dieling & Hirschfeld (2000: 64) mit der programmatischen Forderung „Phonetik integrieren, nicht isolieren“ hin. Wir wollen das

von ihnen u.a. angesprochene Problem der Pluralformen im Deutschen aufgreifen und hinsichtlich seiner phonetischen Relevanz vertiefen. Zunächst hat das Ganze einen segmentalen Aspekt, da die sogenannte Umlautung der Stammvokale für die deutsche Formen-, aber auch Wortbildung eine eminent wichtige Rolle spielt. Für die Formenbildung wäre neben der Pluralbildung (*Buch – Bücher*) auch die Steigerung der Adjektive (*groß – größer – am größten*) zu nennen, für die Wortbildung exemplarisch die Derivation mit Diminutivsuffixen (*Buch – Büchlein; Hand – Händchen*). Wir haben es bei dieser Art der Umlautung mit einer Frontierung der hinteren Vokale zu tun, die u.a. zur Bildung der gerundeten Vorderzungenvokale, der sog. Ö- und Ü-Laute, führt, die eine bekannte Schwierigkeit für Lerner mit slawischen Ausgangssprachen, aber auch für Englischsprachige darstellen. Hier kann man also grammatische und phonetische Übungen gut miteinander verbinden. Zusätzlich kann man die ebenfalls notorisch schwierigen Ich- und Ach-Laute einbeziehen und sie als positionelle Varianten ein und desselben Phonems erklären, dessen Realisierung davon abhängig ist, ob davor ein Vokal der vorderen oder der mittleren und hinteren Reihe steht. An dieser Stelle ließen sich gerade in theoretischen Lehrveranstaltungen auch kontrastive Gesichtspunkte einbauen. Man kann z.B. zeigen, dass solche Lautvariationen bei der Pluralbildung nicht nur im Deutschen existieren, sondern dass bestimmte phonologische Gesetzmäßigkeiten auch die Pluralbildung in anderen Sprachen beeinflussen (vgl. Krause, 2006): Im Türkischen ist die Verwendung der beiden Pluralsuffixvarianten *-lar/-ler* (*gün – günler; kız – kızlar*) wegen der Vokalharmonie vom Stammvokal abhängig, je nachdem ob es sich um einen vorderen oder einen zentralen bzw. hinteren Vokal handelt. Vokalharmonie bestimmt auch die Wahl des Bindevokals vor dem Pluralsuffix *-k* im Ungarischen, wenn der Substantivstamm auf einen Konsonanten auslautet (*ház – házak; szem – szemek*). In den slawischen Sprachen haben wir es häufig mit einer Veränderung des konsonantischen Stammauslauts zu tun, wenn das Pluralsuffix *-i* verwendet wird, d.h. es tritt eine Palatalisierung ein: poln. *polak – polacy*; bulg. *ученик – ученици*). Für das Englische wäre hier der Konsonantenwechsel *f > v* von Bedeutung: z.B. *knife – knives*.

Noch aufschlussreicher für das enge Zusammenspiel zwischen phonologischer und grammatischer Ebene sind bezüglich des deutschen Pluralsystems prosodische Gegebenheiten, die mit der sog. Fußbildung zusammenhängen, die wir bereits im Zusammenhang mit dem Rhythmus thematisiert hatten. Es geht dabei um die Abfolge von betonten und unbetonten Silben in einem Wort. Dabei ist der Trochäus, also die Abfolge von einer betonten und einer unbetonten Silbe, „der am stärksten grammatikalisierte Fuß im Deutschen“ (Eisenberg, 2000: 218), gefolgt vom Daktylus.

Die deutsche Pluralbildung erscheint zunächst als ein komplexes, relativ undurchsichtiges System von Markierungsformen, das über drei Markertypen verfügt: den Artikel, den Umlaut und Suffixe. Die Umlautungen treten jedoch regelmäßig bei den Pluralformen mit dem *-er*-Flexiv (*Buch – Bücher*) sowie beim markierten *e*-Plural der Feminina (*Wand – Wände*) auf. Willkürlich ist dagegen der Umlaut bei den Pluralformen der Maskulina und Neutra auf *-e* (*Wolf – Wölfe vs. Hund – Hunde*). Bei den anderen Pluralflexiven (*-s, -en* und *-n*) gibt es keine Umlautungen.

Im Deutschen gibt es ein unsilbisches Pluralflexiv (*-s*), dem drei silbische gegenüberstehen (*-e, -en, -er*). Hinzu kommen noch die sog. Null-Plurale (*der Balken – die Balken, das Ruder – die Ruder, die Mutter – die Mütter*) und das *-n* (*Blume – Blumen*), die einer Erklärung bedürfen. Wegener (1995: 18 ff.) weist nach, dass die Verteilung der Pluralflexive zum Teil durch eine einzige phonologische Regel bedingt ist. Diese sogenannte Schwa-Tilgungsregel besagt, dass ein Schwa-Laut bzw. ein Reduktionsvokal bei der Pluralbildung getilgt wird, wenn in der Endsilbe des Wortes bereits ein Schwa enthalten ist. Durch diese Tilgung wird der trochäische Fuß des Singulars erhalten. Die komplementäre Verteilung von *-en* und *-n* bei der Pluralbildung wird von den Lernenden meist intuitiv erkannt, eine Bildung **Blumeen* als ein Verstoß gegen den Rhythmus des Wortes gefühlt. Etwas schwieriger ist es mit der Interpretation des Null-Plurals. Dieser tritt regelmäßig bei Maskulina und Neutra mit Pseudosuffixen bzw. echten Suffixen wie *-el, -er, -en* auf: *die Löffel, die Ruder, die Gärten* usw., die ebenfalls einen Reduktionsvokal in der Endsilbe aufweisen. Auch hier greift die o.g. Regel: Das erwartbare Flexiv *-e*, das den unmarkierten Pluralmarker, also den Normalfall für Maskulina und Neutra darstellt (vgl. Wegener, 1995: 24f.), wird nicht angefügt, weil dadurch die trochäische Struktur des Wortes zerstört würde: **Spiegele, *Rudere, *Vätere*. Das bedeutet, dass der Null-Plural und der *e*-Plural in Abhängigkeit von der phonetischen Struktur der Endsilbe ebenfalls eine komplementäre Verteilung haben. Das bedeutet darüber hinaus, dass es im Deutschen außer beim unsilbischen Pluralmarker *-s* (*Bar – Bars*) keine einsilbigen Pluralformen gibt. Aber auch die Verwendung des *-s*-Pluralmarkers hat zum Teil phonologische Gründe (vgl. Wegener, 1995: 22ff.): Da er unsilbisch ist, wird dadurch die phonetische Struktur des Wortes erhalten. Das gilt besonders für Fremdwörter, sofern sie eine phonetisch fremde Struktur haben (*T-Shirt – T-Shirts*, aber nicht **T-Shirte*), aber auch für Onomatopoeica, Zitiertwörter, Eigennamen, Wörter mit unbetontem Vollvokal im Wortausgang. Durch die Anfügung eines silbischen Pluralflexivs würde die Silbenstruktur dieser Wörter entscheidend verändert; durch das unsilbische *-s* bleiben jedoch der Fremdwortcharakter und die lautliche Besonderheit von Onomatopoeica und Eigennamen erhalten. So wird bei Wörtern auf unbetontem Vollvokal der für die deutsche Sprache untypische Hiatus und damit auch

eine Veränderung des trochäischen Fußes vermieden (**Omaen*).

Für Studierende von Fremdsprachen bietet sich hier natürlich eine kontrastive Betrachtung über das Wirken prosodischer Größen bei der Pluralbildung an, wobei nicht unbedingt die Silbenstruktur bzw. die Füße von Interesse sind, sondern vor allem Akzentfragen. Das Deutsche ist hier vergleichsweise unkompliziert, da die Betonung wegen der Konstanz der Füße im Singular und im Plural bis auf die Wörter mit dem unbetonten Fremdsuffix *-or* identisch ist (*Dóktor* – *Doktóren*, *Proféssor* – *Professóren*). Das Englische ist wegen der Existenz eines einzigen Pluralmarkers in dieser Hinsicht ebenfalls nicht ergiebig, zumal durch das unsilbische *-s* auch keine Silbenstrukturen oder Betonungsmuster verändert werden. Gleiches gilt für das Französische, zudem mit fester Betonung auf der Ultima. Interessanter sind da schon die slawischen Sprachen. Im Polnischen haben wir es mit einer festen Pánultima-Betonung zu tun, wodurch sich die Betonungsverhältnisse zwischen Singular und Plural etwa bei Substantiven mit konsonantischem Ausgang und silbischem Pluralflexiv *-i/-y* entsprechend regelhaft verändern (*pólak* – *polácy*). Für das Russische haben nach den Untersuchungen von Corbett (2000: 146f.) bei einem Korpus von ungefähr ausgedählten 44 000 Substantiven ca. 43 000 eine feste Betonung (40 300 mit der Betonung auf dem Stamm: *кóмната* – *кóмнаты*; 2700 mit der Betonung auf der Endung: *очкó* – *очки́*). Weniger als 450 Substantive weisen einen Wechsel von der Stammbetonung zur Endbetonung auf: *вéчер* – *вечерá*, weniger als 350 Substantive einen Wechsel von Endbetonung zu Stammbetonung: *вино́* – *вина*. Für solche Sprachen sind natürlich die wechselnden Akzente bei der Pluralbildung durchaus ein Lernproblem.

Anmerkungen

¹ Das Schwa, oder auch „Murmellaut“ genannt, ist ein mittlerer reduzierter Laut, der im Deutschen unbetonbar ist, d.h. in der Regel in nachtonigen Silben steht, seltener in vortonigen (z.B. bei den Präfixen *be-* und *ge-*). Er ist der häufigste deutsche Vokal und dient zur Bildung charakteristischer deutscher Wortstrukturen, die aus einer betonten und einer unbetonten Silbe (Trochäus) bestehen: Blume [ˈblu:mə], aber auch von Flexionsformen: *gehe*, *gehen*, *gingest*, *fragte*, *Bäume*, *Baumes*, *große* usw.

² Das vokalische R ist neben den konsonantischen Varianten eine der Realisierungsformen des R-Phonems im Deutschen und erscheint regelhaft nach langen, gespannten Vokalen im Endrand der Silbe, z.B. *vor* [fo:r̥], *Tür* [ty:r̥], *Kur* [ku:r̥] sowie in dem Suffix bzw. Pseudosuffix *-er*, z.B. *besser* [bes̩r̥], *Vater* [fa:tr̩] usw. In diesen Positionen wird – vergleichbar dem Englischen – kein konsonantischer R-Laut gesprochen, sondern ein reduzierter A-Laut. Das ist auf der phonetischen Ebene durchaus ein Lernerproblem, da z.B. Sprecher slawischer Sprachen dazu neigen, in dieser Position ein prägnantes apikales R zu sprechen oder Französischsprachige einen deutlichen velaren R-Laut.

³ CV-Silben sind Silben, die aus einem Konsonanten und einem Vokal bestehen, d.h. es sind einfache, offene Silben.

Literatur

Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Corbett, G. (2000). *Number*. Cambridge: University Press.

Dieling, H. (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Langenscheidt.

Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt.

Eisenberg, P. (2000). *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Hinkel, R. (2000). Die Kunst der Phonetik. Laute, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch Lernen*, 3, 244–264.

Hirschfeld, U. (1995). Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Wie der Lehrer so der Schüler? *Fremdsprache Deutsch*, 1, 6–10.

Hirschfeld, U. (2003). Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In C. Alt-mayer & Roland Forster, *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche - Bezugsdisziplinen*, (pp. 189–233). Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.

Kaltenbacher, E. (1998). Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In H. Wegener, *Eine zweite Sprache lernen*, (pp. 21–39). Tübingen: Gunter Narr.

Krause, W.-D. (2006). Zum Numerus der Substantive im Deutschen aus kontrastiver Perspektive. *Лексика и лексикография. Сборник научных трудов. Вып. 17. Москва: Российская академия наук. Отделение историко-филологических наук*, 179–188.

Pompino-Marschall, B. (1990). *Die Silbenprosodie. Ein elementarer Aspekt der Wahrnehmung von Sprachrhythmus und Sprechtempo*. Tübingen: Niemeyer.

Rausch, R. & Rausch, I. (1991). *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Ternes, E. (1976). *Probleme der kontrastiven Phonetik*. Hamburg: Buske.

Trubetzkoy, N.S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Prag: TCLP.

Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

Phonetik international. *Von Afrikaans bis Zulu*. www.phonetik-international.de

Wolf-Dieter Krause

Bis Juli 2010 apl. Professor im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte waren bzw. sind textlinguistische Fragestellungen (insbesondere zu Textstruktur, Texttypologie und Intertextualität), hauptsächlich aus fremdsprachlicher Perspektive, außerdem Fragen der kontrastiven Linguistik und der Verbindung von Linguistik und Didaktik beim Fremdsprachenlehren- und lernen.